

**Desafíos de la educación y la
formación docente en México.**
Investigación educativa en tiempos
de cambio

Laura Rangel Bernal
Coordinadora

Desafíos de la educación y la formación docente en México. Investigación educativa en tiempos de cambio



OEI



Desafíos de la educación y la formación docente en México. Investigación educativa en tiempos de cambio

Laura Rangel Bernal
Coordinadora



Desafíos de la educación y la formación docente en México. Investigación educativa en tiempos de cambio. Autora-coordinadora: Laura Rangel Bernal. — Zacatecas, México. 2023.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2023

ISBN: **978-84-19799-90-6**

DOI: **<https://doi.org/10.61728/AE24180009>**



La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Agradecimientos

La publicación de esta obra coordinada por la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) y el cuerpo académico consolidado UAZ 184 “Estudios sobre Sociedad, Educación, Cultura y Comunicación”, de la Unidad académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ), contó con el valioso apoyo de instituciones internacionales, nacionales y estatales. Gracias al trabajo interinstitucional fue posible cumplir con el objetivo de reunir y dictaminar bajo un riguroso proceso académico los trabajos de investigadores e investigadoras de México y de otros países, los cuales nos complace presentar reunidos en la colección bibliográfica 2023 de la MEDPD. Por ello, a estas instituciones hacemos patente nuestro mayor agradecimiento.

Para la coedición fue fundamental la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), a través de la Oficina Nacional en México, representada por la Mtra. Xóchitl Patricia Aldana Maldonado, así como a su equipo de las Coordinaciones de Cooperación, de Educación y Cultura, y de Comunicación. Recocemos su apoyo siempre cordial y profesional que hizo posible la Cooperación institucional para el logro de los proyectos de la MEDPD.

En la Universidad Autónoma de Zacatecas, manifestamos nuestro agradecimiento al Dr. Rubén de Jesús Ibarra Reyes, rector de nuestra noble institución durante la Administración 2021-2025; Dr. Ángel Román Gutiérrez, secretario general; Dr. Hans Hiram Pacheco García, secretario académico; asimismo, a la Coordinación de Investigación y Posgrado; Coordinación de Docencia, y Coordinación de Vinculación. Al Dr. Raúl Sosa Mendoza, director de la Unidad Académica de Docencia Superior, también nuestro reconocimiento y gratitud por su permanente y siempre cordial apoyo.

De esta misma institución, de igual forma, reconocemos a la Unidad Académica de Psicología, Unidad Académica de Matemáticas, Unidad

Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud, y Unidad Académica de Historia. A los siguientes Programas y Cuerpos Académicos: maestría en Tecnologías Informáticas Educativas (MTIE), y la Licenciatura en Historia; Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-243 “Matemática educativa en la profesionalización docente”; Cuerpo Académico en Consolidación UAZ-CA-223 “La matemática, su enseñanza y aprendizaje”; y Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-175 “Farmacología biomedicina molecular”.

Hacemos especial mención de las instituciones nacionales que por igual contribuyeron: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT); Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Coordinación Estatal Zacatecas; Universidad Autónoma de Querétaro a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y el cuerpo académico consolidado UAQ-CA-55 “Modernidad, desarrollo y región”; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), y el cuerpo académico ISCEEM-6 “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”.

Por último, del gobierno del estado de Zacatecas hacemos notar el respaldo institucional por parte de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC); Secretaría de las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEMujER); Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde”, y el Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación (COZCYT).

*Zacatecas, Zacatecas, México.
Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz,
Representante Coordinación.
Comité Editorial de la MEDPD-UAZ.*

Contenido

Agradecimientos.....	7
Palabras preliminares	13
<i>Laura Rangel Bernal</i>	
Introducción	17
<i>María del Refugio Magallanes Delgado</i>	

Capítulo 1

Nuevas necesidades educativo-escolares, derivadas de la pandemia por COVID-19, en educación básica.....	29
---	----

Leonor Eloina Pastrana Flores

Capítulo 2

Lectura, confinamiento y lo educativo. Hacia una analítica de reconfiguración en educación básica.....	43
--	----

Enrique Mejía Reyes

Capítulo 3

Nuevas necesidades de formación de docentes de educación básica ante situaciones emergentes	55
---	----

María Catalina Josefina González Pérez

Capítulo 4

La educación a distancia en el nivel medio superior durante el confinamiento y sus efectos en el aprendizaje del alumnado: un estudio de caso	67
---	----

Mario German Guerrero Rodríguez

Laura Rangel Bernal

Josefina Rodríguez González

Capítulo 5

Análisis de la socialización, prácticas académicas y características de los estudiantes de la UAPUAZ durante la pandemia 2021	83
---	----

Pablo Martínez Pérez

Martha Fabiola Rodríguez López

Mireya Mercado Méndez

Capítulo 6

Una investigación en el quehacer y sentir del docente universitario en tiempos de pandemia97

Beatriz Elena Muñoz Serna

Delphine Pluvinet

María del Carmen Tatay Fernández

Capítulo 7

Aprendizaje significativo, calidad de vida y uso de TIC en estudiantes universitarios: contexto emergente COVID-19.....111

Juan Lamberto Herrera Martínez

Pascual Gerardo García Zamora

Capítulo 8

Ansiedad en universitarios ante el regreso a clases presenciales posterior al periodo de contingencia por COVID-19125

Vania Madihu Loera Oliva

Jorge Eduardo Saucedo Jiménez

José Luis Martínez Rodríguez

Capítulo 9

La postura del alumnado de la Unidad Académica de Letras ante la enseñanza virtual y presencial141

Valeria Moncada León

Mónica Muñoz Muñoz

Nydia Olvera Castillo

Capítulo 10

Pospandemia: ¿Qué aprendimos durante el confinamiento?155

Hilda Bertha Martínez Ireneo

Capítulo 11

Los retos de la docencia mexicana en el contexto de la pandemia COVID-19171

Isaremi Alejandra Marmolejo Batres

Capítulo 12

Una mirada sociocultural de las tecnologías digitales en la formación docente: un desafío pospandémico185

Lourdes Georgina Jiménez Vidiella

Capítulo 13

Asesor metodológico: su formación y la falta de una profesionalización específica para desempeñar sus funciones201

Omar Prado Ángeles

Capítulo 14

Motivos de formadores de docentes para involucrarse en una innovación sobre formación en didáctica imaginativa213

Carolina López Larios

Etty Haydée Estévez Nénninger

Capítulo 15

Perspectivas sobre la formación docente en profesores universitarios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla229

Berenice Cruz Torres

Norma García Jorge

Capítulo 16

Formación de investigadores en matemática educativa, una visión desde sus prácticas formativas239

Eduardo Carlos Briceño Solís

Judith Hernández Sánchez

Gilberto Gutiérrez Banda

Capítulo 17

Desarrollo socioemocional en el personal educativo. Una tarea pendiente por resolver.....253

Alejandra Serna Hernández

Capítulo 18

La relación docente–alumnado, un referente que incide en el aprendizaje. Breve perspectiva desde el nivel Medio Superior.....269

Oliver Lázaro de Santiago Ríos

Beatriz Marisol García Sandoval

Ángel Román Gutiérrez

Capítulo 19

La criminología educativa para la prevención de las violencias escolares en sexto grado de primaria285

Luz Andrea Ordoz Luévano

Mónica Guadalupe Chávez Elorza

Norma Gutiérrez Hernández

Semblanzas.....299

Palabras preliminares

La crisis sanitaria global desencadenada por la pandemia de COVID-19 ha transformado radicalmente diversos aspectos de nuestra sociedad, entre ellos, el ámbito educativo. El cierre de escuelas y la necesidad de adoptar modalidades de enseñanza a distancia trajeron consigo diferentes desafíos a docentes, estudiantes, madres, padres y demás actores educativos. Esto llevó a replantearse las prácticas y enfoques educativos de maneras que no se habían contemplado antes. En este contexto, la investigación educativa se ha vuelto más crucial que nunca para entender las nuevas dinámicas, necesidades y desafíos que han surgido en el panorama educativo actual.

Este libro surge como producto de investigaciones que se realizaron a raíz de la pandemia o teniéndola como telón de fondo. Los capítulos que lo integran presentan un abanico de aspectos relacionados con la educación básica, media superior y superior en México, para aportar una mirada multidimensional y enriquecedora sobre problemáticas que impactan la formación de docentes, las interacciones en el espacio escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el bienestar general de docentes y estudiantes. En términos generales, el libro busca arrojar luz sobre la complejidad de las situaciones que educadores y estudiantes han enfrentado durante esta etapa, ofreciendo perspectivas contextualizadas que contribuyen al diálogo sobre el futuro de la educación. En sus páginas se reúne una variedad de voces y enfoques, donde se aborda la investigación empírica y el análisis teórico, con el propósito de analizar los desafíos y oportunidades surgidos en un contexto de cambios rápidos y profundos. Asimismo, al abordar las complejidades de la educación en la era moderna, este libro destaca la importancia de la colaboración interdisciplinaria y el compromiso continuo con la mejora de la calidad educativa.

Los capítulos se desarrollan en torno a ejes temáticos: los desafíos educativos que surgieron durante la pandemia por COVID-19 y la formación de docentes para enfrentar estos y otros retos actuales. En el contexto de

la pandemia, la repentina transición a la educación en línea sacó a relucir problemáticas que ya existían, pero que en este periodo se hizo imposible eludir: la brecha digital, la necesidad de adaptar de los planes de estudio y las estrategias de enseñanza, el impacto en la salud mental de estudiantes, entre otros que revelaron la necesidad de una mayor flexibilidad en los sistemas educativos y que han desatado discusiones en torno al papel de la tecnología en la educación. Por su parte, la formación de docentes es otra problemática central en los tiempos actuales. Como es sabido, las y los docentes nunca dejan de aprender; se involucran constantemente en tareas y procesos de aprendizaje para seguirse formando y mejorar su desempeño en las aulas, sin embargo, existen limitaciones e inercias que impiden a todo el profesorado recorrer trayectorias exitosas de formación que permitan transferir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos durante los procesos formativos.

En cuanto a las y los autores de este tomo, participan un nutrido grupo de investigadoras e investigadores, algunos expertos y otros que apenas incursionan en este ámbito. Es importante reconocer que las circunstancias actuales han establecido un nuevo marco para la educación, por lo que la producción académica que emerge de las universidades, escuelas normales y otras instituciones de educación superior, desempeña un papel fundamental en la comprensión de las adaptaciones y transformaciones por la que atraviesa la educación formal en nuestros días. Por tanto, es importante tender lazos de colaboración para que las nuevas generaciones, junto con investigadoras e investigadores expertos, participen en publicaciones para comunicar sus hallazgos y perspectivas a la comunidad académica y al público en general. La colaboración entre estudiantes de posgrado, recién egresados y expertos en el campo también es un reflejo de la naturaleza intergeneracional de la educación y la investigación. A través de estas colaboraciones, se fomenta un ambiente en el que el conocimiento y la experiencia pueden ser compartidos de manera mutuamente beneficiosa, promoviendo así un aprendizaje continuo y una comprensión más profunda de las cuestiones educativas contemporáneas.

Una de las conclusiones a las que se llega tras la lectura de este libro es que, a medida que continuamos navegando por los desafíos y oportunidades que esta nueva era educativa presenta, es imperativo unir esfuerzos

y colaborar para crear entornos de aprendizaje más inclusivos, adaptables y eficaces. En resumen, este libro no solo reflexiona sobre los desafíos y cambios que hemos experimentado en la educación, sino que también proporciona un punto de partida para un diálogo enriquecedor sobre cómo podemos moldear el futuro de la educación en México de manera efectiva y significativa, asegurando que esté a la altura de las demandas cambiantes de la sociedad en la que vivimos.

Laura Rangel Bernal

Introducción

Investigaciones educativas en México en la coyuntura de pandemia COVID-19, un camino que une esfuerzos

*Dra. María del Refugio Magallanes Delgado
Universidad Autónoma de Zacatecas*

En el 2013, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), sostuvo tres afirmaciones que aún son vigentes en el 2023. La primera refrendaba el compromiso de las instituciones de educación superior de impulsar y fortalecer las investigaciones de las distintas áreas del conocimiento. La segunda hizo alusión a que el campo de la investigación educativa iba más allá del ejercicio de recopilar avances o resultados parciales o finales de proyectos para obtener grados académicos; la producción académica educativa aspiraba a contribuir a mejorar la eficacia de las políticas educacionales implementadas en México.

Advertía que era habitual que los ejercicios académicos globales que este Consejo ponía a disposición del público, ofrecían una clasificación en la que era complicado distinguir con precisión el diseño teórico utilizado, la situación-problema, definición de objeto-sujeto de estudio, el alcance e impacto de las técnicas de la metodología, entre otros. Tercero, los programas e instituciones formadoras de docentes, de su innovación o desarrollo profesional han de perfilar causas de acción con gran sentido ético que contribuyan al mejoramiento de la actividad investigativa, y así incidir positivamente en la educación nacional.

Los dos últimos puntos, reflejan algo que COMIE llamó “elasticidad del concepto de investigador de la educación” (Colina, 2011, p. 13), que podía llevar a la ilusión de que la comunidad de investigadores e investigadores de la educación estaba en crecimiento, pero el profesional de la investigación educativa era:

un investigador establecido cuando reúne las siguientes características: a) ha desarrollado al menos una línea de investigación, en la cual es conocido,

b) tiene publicaciones en revistas de calidad nacional o internacional, y mantiene un cierto ritmo de publicaciones sobre el tema, c) puede tener libros de autor, d) ejerce un claro liderazgo académico en relación a su línea de investigación. (Díaz-Barriga, 2001, como se citó en Colina, 2011, p. 15)

Dicho de otra manera, los atributos de pertenencia e identidad, productividad y reconocimiento profesional en este campo estaba y está en manos de COMIE y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Algo alentador frente a este panorama, es que Martínez (2018) hizo hincapié en que el conocimiento etnográfico que se tenía sobre las prácticas de enseñanza en el subsistema de educación básica en el país era poco; por lo tanto, la comprensión cabal de las reformas se retardaba, en consecuencia, era recomendable y deseable observar lo que ocurre en las aulas.

En este contexto, sin ignorar las dos posturas anteriores, el reto de las y los autores noveles de esta obra colectiva, *Desafíos de la educación y la formación docente. Investigaciones en el contexto de la pandemia*, es transitar al amplio reconocimiento del estatus de investigadora e investigador educativo por pares académicos que valoran la diversificación temática, pero aspiran a que cada vez sea más robusta y contundente la formación para la investigación educativa. Si bien esta exigencia es justa, pero desde la periferia académica donde las condiciones para hacer investigación científica son mínimas; este libro es un esfuerzo colectivo que reporta en 19 capítulos, que en algunos casos, unió la producción de estudiantes y docentes normalistas y universitarios, y en otros, mostró la experiencia de profesoras y profesores de trayectorias académicas avanzadas.

De estos 19 capítulos de este libro, los doce primeros, desde la coyuntura que provocó la pandemia por COVID-19, se adentran al entramado institucional, los mecanismos pedagógicos y procesos educativos de emergencia implementados en el sistema educativo mexicano e integrar la primera parte. Los otros siete capítulos se aventuraron a indagaciones relativas a la formación docente y componen la segunda parte del texto.

En la primera parte, para Pastrana Flores, lo más valioso que quedó después de la pandemia era que la comunidad escolar tuviera la capacidad de reconocer la experiencia vivida durante el confinamiento y revalorar la importancia de la vida cotidiana. El seguimiento a las actividades magisteriales, el acopiado de sus experiencias y la interpretación de las huellas

dejadas por la situación de hacer docencia a distancia de un conjunto del profesorado de la región noreste del Estado de México, mostró desde las ventanas institucionales, los fragmentos empíricos e indicios, nuevas necesidades educativo-escolares que abarcan cuatro rubros: didáctico-curricular, socioemocional, mediación tecnológica y organización escolar. De estos rubros, la última reclama una coordinación asertiva y contextualizada de las actividades escolares para hacer frente al rezago acumulado por abandono, entre otras cosas.

Mejía Reyes interpretó que los objetivos curriculares vigentes durante la pandemia sobre las funciones sociales de la lectura y su conceptualización en nivel básico, desde el enfoque sociológico que afirmaba que leer era la acción comprensiva del mundo y de la palabra; daba pauta a repensar que el contexto social era cambiante e inesperado, tal como lo demostraba la crisis sanitaria, que se encargó de crear discursos diversos de la situación del mundo, con niveles de complejidad que no encajaban en la teorización acostumbrada del texto escolar. Leer debía ser un concepto más flexible y abarcativo para interpretar a las realidades, no por capricho, sino porque el momento histórico supera a los lineamientos de reformas educativas, a los rumbos preestablecidos de la innovación o una reforma.

González Pérez aboga por una formación docente pospandemia con base en las necesidades vividas por la emergencia sanitaria, particularmente a la forma en que las y los docentes afrontaron la enseñanza y el aprendizaje desde casa. Conocer y valorar los saberes que moviliza el profesorado para afrontar situaciones emergentes es abrirse a horizontes de posibilidad para generar nuevas prácticas en contextos de inéditos. Después del COVID-19, ser maestra o maestro es estar dispuesto a momentos de estabilidad y de incertidumbre, pero con una sólida formación para recuperar lo esencial de la profesión: el amor a las niñas, niños y jóvenes y el deseo de hacer sujetos con inteligencias para que sean mujeres y hombres de bien.

Guerrero Rodríguez, Rangel Bernal y Rodríguez González hicieron suya la preocupación de conocer los niveles de aprendizaje adquiridos durante la pandemia del alumnado de la Preparatoria III de la Universidad Autónoma de Zacatecas; sector de la población que tuvo acceso a la modalidad educativa a distancia. Los grupos focales, compuestos de estudiantes y docentes, dieron respuesta a tres encuestas que permitieron

comparar el desempeño y percepción del aprendizaje en tres momentos (al recibir clases virtuales, híbridas y presenciales). Con base en los resultados, se pudo comprobar que se presentaron efectos negativos asociados a las clases virtuales; para subsanar esta situación, se elaboró una propuesta, como una línea de acción, para que el aprendizaje que no se alcanzó en la virtualidad, sea recuperado, parcialmente en el aula.

Martínez Pérez, Rodríguez López y Mercado Méndez, también fijaron su atención en la socialización y las prácticas académicas adaptadas por el estudiantado de la preparatoria III de la Universidad Autónoma de Zacatecas, para garantizar su continuidad educativa durante la pandemia. Si bien, las prácticas escolares se dieron en un contexto de desigualdad por el diferenciado acceso a condiciones tecnológicas y materiales a la hora de tomar sus clases, esto es, la brecha digital existente, el capital cultural y condiciones materiales asimétricas, la integración académica, social y cultural del alumnado fue una afectación que provocó estrés e interrumpió la construcción de una autoidentidad e identidad colectiva fuerte que menguó su salud emocional.

Muñoz Serna, Pluvinet y Tatay Fernández centraron su interés en el sentir y vivir de las y los docentes universitarios durante la pandemia. En el caso particular de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, refiere niveles de adaptación tecnológica, didáctica y pedagógica, sobre todo, la adaptación a nivel emocional y personal de las y los docentes, de la que poco se habla pero que también supuso un reto por los contextos personales, familiares y laborales. Es cierto que las dificultades tecnológicas en la transición de la presencialidad a la virtualidad fueron superadas gradualmente, los linderos de la pedagogía clásica se volvieron frágiles, pero en las aulas virtuales, no pudo ver cabalmente la realidad ni atenderse. Día a día, la apatía del estudiantado aumentó, y con ello, la desesperación del profesorado, el cansancio emocional, el desgaste, la fatiga y el agotamiento. No obstante, permanecieron al otro lado de la pantalla.

Herrera Martínez y García Zamora buscaron conocer a otra cara de la moneda en su investigación: el nivel de bienestar de los estudiantes universitarios y el aprendizaje significativo generado por el uso de herramientas TIC. En la “nueva normalidad”, comunicación, trabajo y aprendizaje mostró ciertos aprendizajes vitales y algunos problemas que provocó la pandemia. Las medidas del aislamiento evidenciaron factores relacionados

al afrontamiento y disposición al trabajo colaborativo, resiliencia y apoyo social, satisfacción y sensación de seguridad en el entorno del estudiante, una sentida pero aceptada afectación emocional por el aislamiento social y una alta incorporación de TIC en la vida diaria; pero el estrés permanente. Urgen mecanismos de acción para que las y los estudiantes gestionen un adecuado afrontamiento y justamente se integre a ese aprendizaje significativo adquirido durante la vida para atender los desafíos y lograr una adecuada resiliencia ante las nuevas emergencias sanitarias.

Loera Oliva, Saucedo Jiménez y Martínez Rodríguez se suman a la investigación del bienestar emocional del estudiantado universitario. Parten de la premisa de que el aislamiento social por la pandemia por COVID-19, ha evidenciado una alta prevalencia de ansiedad en las y los universitarios por el regreso a clases presenciales. El confinamiento al que fue sometido el alumnado, no solo restringió la posibilidad de asistir a las clases presenciales; si no que repercutió en el proceso educativo y la adquisición de las competencias, habilidades y destrezas prácticas. El enfoque en el conocimiento teórico sobre el práctico que proporcionó la educación modalidad virtual en muchas carreras, desarrolló inquietudes en el estudiantado y las y los profesionistas recién egresados que cuestionaron si realmente habían obtenido las competencias y habilidades necesarias para poder desenvolverse en el ámbito laboral. La reincorporación a la modalidad presencial se sumó al estrés y ansiedad existentes al momento de realizar exámenes, presentaciones, conferencias y cualquier otra actividad en la que existiera un enfrentamiento directo con la realidad, posibilitando el fracaso.

Moncada León, Muñoz Muñoz y Olvera Castillo ponen en acento en la enseñanza-aprendizaje impartida en plataforma virtual. En el estudio participaron estudiantes de la Unidad Académica de Letras, de la Universidad Autónoma de Zacatecas (semestres pares, segundo y cuarto, del turno matutino). A través de un cuestionario con preguntas enfocadas en las ventajas y desventajas de la modalidad escolar en línea, centradas en tres aspectos: personales, socioeconómicos y de enseñanza/aprendizaje. Las desventajas señaladas se derivaron del contexto socioeconómico y las ventajas se correlacionaron con la comodidad de no trasladarse de su lugar de origen al plantel escolar, ahorro en transporte, hospedaje y alimentación, pero la desventaja fue que la clase virtual no tiene el mismo impacto en el

aprendizaje y la socialización, de la motivación personal.

Martínez Ireneo remite a las y los lectores a las experiencias de los niños y niñas que estuvieron en confinamiento durante el periodo más crítico de la pandemia desde el concepto de formación, entendida como una vía para dotar a la persona de los elementos necesarios para insertarse en la sociedad; pero también abarca la estructuración interna y el desarrollo espiritual del individuo. Para sostener el concepto de formación se realizó una genealogía de esta categoría desde filósofos y pedagogos del siglo XVII al siglo XX. Esta revisión documental se trianguló con los datos que arrojó la entrevista y la observación participante con madres y padres de familia y profesorado. Se concluyó que la tarea fundamental que tienen ambos es la formación de la infancia. En este sentido, exhorta a diferenciar educación de escolarización. Esta última es toda actividad que se hace formalmente dentro de un plantel. La educación acontece más allá de las barreas del aula y se abre a más agentes.

Con Marmolejo Batres se cierran los estudios derivados de la coyuntura de la pandemia. En este estudio se indaga sobre el efecto en la salud física y mental del profesorado debido a la intensificación del trabajo. Trasladar el centro de trabajo a casa interrumpió la privacidad del espacio doméstico; la rutina, hábitos, costumbres y formas de habitar el hogar se mezclaron, entorpecieron e ignoraron; se colocó a los recursos tecnológicos como los mediadores esenciales para enseñar-aprender; se desajustó el gasto familiar para llevar a cabo la adquisición de insumos tecnológicos, entre otros. Se adaptó la planeación de contenidos, se impulsó la comunicación y la colaboración entre docentes y directivos; se rompió la privacidad telefónica con la creación de grupos sociales para exponer y exigir evidencias de trabajo a cualquier hora y día de la semana.

En la segunda parte del libro, corresponde a la formación docente. Jiménez Vidiella, aborda desde el enfoque de los nuevos estudios de la literacidad, las prácticas de la literacidad digital de la población en proceso de formación inicial, es decir, de licenciatura. Con la perspectiva puesta en la mirada sociocultural que ofrece posibilidades para comprender que el alto influjo y apreciación de la interacción con las tecnologías en pandemia llevó a la reflexión de los desplazamientos pedagógicos y la valoración social del rol docente, en consecuencia, a la reconfiguración de las relaciones de acti-

vidades y comunidades normalistas atravesadas por la virtualidad. La visión instrumental de las tecnologías digitales en las escuelas pasó de la marginalidad a la centralidad, pero lo más importante es el hecho de que el núcleo histórico, político y pedagógico sobre el proyecto formativo normalista se fue desmontando silenciosamente desde antes de la pandemia, esto es, el ejercicio docente reclamó competencias para la creación de entornos de aprendizaje mediante el fortalecimiento de su transversalización curricular.

Prado Ángeles realiza una investigación retrospectiva de la figura de asesor metodológico. Mejor conocido como asesor técnico pedagógico, en el subsistema educativo estatal del Estado de México. Su presencia se ubica en el 2001 en las instituciones normalistas, pero sus funciones y preparación son difusas. El muestreo realizado en la subdirección regional de educación básica de Atlacomulco permite sostener que existe una indefinición del perfil profesional para el acceso a la función; sin especificar los requisitos adicionales como pueden ser años de servicio, trabajo frente a grupo o haber sido director escolar. Los cursos, capacitaciones y talleres que recibe un asesor técnico no corresponden a lo que implica tal función. No obstante, hay dos cursos que, por sus rasgos de coincidencia, pueden tomarse como tales. Se trata de “Un acercamiento a la asesoría académica a la escuela” y “Asesoría académica a la Escuela”. Actualmente, en la Unidad del Sistema para la Carrera de las maestras y los maestros, el programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica, considera al asesor técnico pedagógico como alguien que promueve y conserva el incentivo sin necesidad de cambiar de función.

Cruz Torres y García Jorge analizan las perspectivas sobre la formación docente de los profesores universitarios del Colegio Lingüística y Literatura Hispánica, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. La adquisición de competencias tiene dos fines: ejercer una buena práctica profesional y favorecer aprendizajes significativos en el estudiantado. De ahí que, el colectivo docente se haya enfocado en desarrollar su saber disciplinar articulado al saber didáctico y pedagógico, pero destacan sus creencias disciplinares, las representaciones que tienen sobre ellos mismos y el ámbito de su profesión, el rol a desempeñar, entre otros. El trabajo de campo realizado durante la pandemia, indica que la mayor parte del colectivo participante, no distinguen

entre la formación disciplinar y la pedagógica. En consecuencia, su meta será la obtención de grados académicos dirigidos a áreas especializadas, en este caso, encaminados a la lingüística y literatura.

López Larios y Estévez Nénninger se interesaron en analizar los significados de docentes y estudiantes de una escuela normal con respecto a sus experiencias de formación en didáctica imaginativa desde la perspectiva teórica de la innovación educativa. El trabajo de cambio se inscribe en el ciclo escolar 2019-2020; la elección de la línea temática del profesorado participante se debió a la novedad y diferencia en el tipo de planificación y actividades sugeridas en la propuesta didáctica de la educación imaginativa. En este enfoque, el involucramiento afectivo, imaginativo y cognitivo de docentes en la innovación repercute en el aprendizaje del alumnado, orientando e impulsando la visión de mejora en el contexto de la educación normal.

Briceno Solís, Hernández Sánchez y Gutiérrez Banda ponderan que la producción teórica relativa a la formación de investigadores en general y en Matemática Educativa (ME) como el conjunto de variables de análisis como la producción, números de programas que los forman, líneas de investigación centrándose en estándares de calidad cuantitativos de instituciones formadoras, es importante. Sin embargo, la línea sobre la experiencia y prácticas que desarrolla el formador de investigadores en matemática educativa no ha sido suficientemente explorada. A partir de tres categorías: vivencias, experiencias y prácticas llegan a la noosfera interna de la formación de investigadores en matemática educativa, esto es, al desarrollo de habilidades como núcleo integrador de aprendizajes para hacer investigación, con relación a actitudes, hábitos y valores que son internalizados y son el soporte de la reflexión y el significado de su quehacer profesional.

Serna Hernández identifica los significados y retos que representa para las y los profesores de educación primaria en la Ciudad de México ser docentes en situación de abandono por parte de las autoridades escolares. Mediante la narrativa biográfica, los relatos elaborados de agosto de 2020 a julio de 2021 de una muestra aleatoria, revela que, pese a no contar con la formación en el campo de desarrollo socioemocional, se reconoce que estos conocimientos y habilidades son vitales para la comunidad escolar debido a que las pérdidas y los cambios experimentados en este ciclo sig-

nado por la pandemia, provocaron vacíos emocionales, sentimentales y afectivos que representan un gran obstáculo para la adquisición de aprendizajes académicos. El éxito de esta política educativa, como otras más, es la corresponsabilidad y el profesorado está abierto a procesos formativos o de capacitación adecuados, a fin de ser la figura modelo que se espera en el sistema educativo.

De Santiago Ríos, García Sandoval y Román Gutiérrez tomaron como objeto de estudio la relación docente-alumnado para valorar su incidencia en el aprendizaje en el nivel medio superior, en la medida en que el profesorado puede contribuir a que el alumnado se interese en dar continuidad sus estudios en el nivel de Educación Superior. Los referentes conceptuales de la investigación provienen del enfoque sociocultural constructivista. Aquí el aprendizaje es un proceso colectivo, el contexto y las interacciones son mediaciones que tienden a favorecer el desarrollo del conocimiento. El aprendizaje es valorado como un sujeto con potencialidades reales y latentes: Estas últimas son parte de la Zona de Desarrollo Próximo, en la que la ayuda ajustada que brinde el profesorado servirá para formar un estudiante capaz de aprender por sí mismo.

Ordaz Luévano, Chávez Elorza y Gutiérrez Hernández cierran las investigaciones del libro con un tema actual: las violencias escolares. Si bien, México no es el único país en que este fenómeno educativo ha ido en incremento, la violencia ha adoptado la modalidad de delito de alto impacto. El alcance de los programas preventivos no ha sido el esperado. Aún hace falta educar en resiliencia a la comunidad escolar, es decir, estudiantado, profesorado, figuras directivas, madres y padres de familia para hacer de este espacio un lugar seguro y libre de riesgos y se haga efectivo el derecho a vivir libre de riesgos y de cualquier forma de violencia.

Sobra decir, que cada uno de los capítulos de la obra es una herramienta didáctica en potencia, en la medida en que alentó a la generación de conocimiento sobre los impactos de la pandemia en el sistema de educación básica, media superior y superior como estructura de asiento de las políticas educativas, repositorio del ideal formativo, del currículo real, posible y deseable, de la enseñanza-aprendizaje a ras de tierra, de las emociones, sentimientos y afectividades que navegaron en las aguas agitadas de la incertidumbre.

Sirva este libro ahora, en tiempos de epidemia, para iniciar el cambio profundo de la investigación y la educación sea más fuerte. Pero se necesita admitir que la época sé que vive es la era de la resiliencia, en consecuencia, para contar con un nuevo enfoque pedagógico se requiere un espacio y un lugar mental generativo, para que sea posible educar, enseñar y aprender desde el plano de una innovación cabal (Grané y Forés, 2018). Asimismo, exhorto al profesorado de los recintos universitarios a tomar conciencia de que el estudiantado “trae consigo nuevas formas de entender y gestionar el aprendizaje” (Forés y Subías, 2018, p. 4), no ha terminado.

Por lo tanto, es importante hacer un esfuerzo para comprender las maneras en que se definen “*nuevos métodos, tendencias y técnicas que surgen al educar, enseñar y aprender*” (Forés y Subías, 2018, p. 4), y de investigar con mayor sentido ético. La práctica educativa y la reflexión crítica de la propia actividad de las instituciones de educación son terreno fértil para aspirar a ir más allá de la alfabetización y centrarse en la construcción de entornos de aprendizaje con mayor justicia social, equidad y solidaridad mundial como directrices esenciales en la transformación (Magallanes y Rangel, 2023).

El cambio del modelo educativo, de enseñanza y de aprendizaje debe responder a un porqué de manera crítica y reflexiva para que sus respuestas superen el ámbito residual de la educación, esto es, cubrir las expectativas comunes que el profesorado tiene sobre sus estudiantes, de tal forma que: “nuestros estudiantes sean, que tengan desarrollado, como resultado final del proceso educativo [...] el permiso para pensar diferente y explotar sin temor nuevas formas de hacer y pensar” (Fernández y Pinzón, 2018, pp. 38-40). Por otra parte, innovar significa replantearse qué es lo que se tiene y para qué se utiliza. Sin estas preguntas se corre el riesgo de sesgar el valor trascendental de la innovación educativa.

Referencias

- Colina, A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México: un análisis a través de sus agentes. *Perfiles Educativos*, 33(132), 8-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648905>
- Grané, J. y Forés, A. (2018). ¿Por qué emergen nuevas propuestas pedagógicas? En A. Forés y E. Subías (Eds.). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate* (pp. 27-35). Octaedro-ICE.
- Fernández, A. y Pinzón, G. (2018). ¿De qué debemos desaprender para cambiar la educación? En Forés A. y Subías, E. (Eds.). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*, 37-50. Octaedro-ICE.
- Forés, A. y Subías, E. (2018). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*. Octaedro-ICE.
- Magallanes, M. R. y Rangel, L. (2023). Educación para el bien común en el Modelo de la Nueva Escuela Mexicana: una antropología social y ética. *Revista Inspiración Educativa*, 5(14), 34-46. <https://www.revistainspiracioneducativa.com/RIE-MX-CATORCEAVA-EDICI%C3%93N.pdf>
- Martínez, F. (2018). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? *Perfiles Educativos*, 11(159), 162-176. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/57970

Capítulo **1**

Nuevas necesidades educativo-escolares, derivadas de la pandemia por COVID-19, en educación básica

Leonor Eloina Pastrana Flores

<https://doi.org/10.61728/AE24180016>

Introducción

El objetivo de la ponencia es presentar, como resultado de la sistematización teóricamente orientada de material de campo —derivado de una investigación en curso sobre “la re-configuración magisterial en tiempos pandémicos”—, la identificación de nuevas necesidades educativo-escolares en educación básica.

El tema que se desarrolla tiene como contexto el proceso, en distintos momentos, de la puesta en marcha de la escuela desde casa, durante el confinamiento por la pandemia ocasionada por la COVID-19. En este proceso hubo momentos de improvisación, de empeño por estructurar una propuesta desde las altas esferas del sistema educativo y en el ámbito de las localidades escolares, sobre todo, destaca la implementación cotidiana por parte de las maestras, los maestros y sujetos de la gestión a cargo de las escuelas, a la que se dio seguimiento.

Aproximación teórica

El enfoque teórico se sustenta de autoras y autores que muestran la importancia del sujeto (en sentido genérico como ya se anotó) dentro de la dinámica social en medio de condiciones y tensiones complejas, como Zemelman (1997) y su planteamiento sobre “subjetividad social”, el de Jay (2009) sobre la categoría “experiencia”, la perspectiva teórica de Heller (1987) sobre la “vida cotidiana”, entre los principales.

La subjetividad generalmente se asocia con el pensar y el sentir de una persona en su fuero interno. Sin embargo, la construcción de la subjetividad es una coconstrucción. La subjetividad en cada sujeto, se conforma junto con la de otros, por esto, es de carácter social. La subjetividad social es a la vez individual y colectiva, y en ella se articulan una reconstrucción del pasado (memoria) y apropiación del futuro (utopía), mediante la cultura, la conciencia, la voluntad, la experiencia, etcétera, de acuerdo con Zemelman (1997).

Esta creación y recreación de la subjetividad adquiere anclaje dentro de los nucleamientos de lo colectivo:

como los espacios de constitución de las fuerzas capaces de determinadas construcciones sociales. En este sentido, la idea de proyecto colectivo su-

pone entender la dialéctica interna en que descansa la constitución de la subjetividad social. (Zemelman, 1997, p. 22)

La vida de cualquier persona es una constante construcción de subjetividad en cada nucleamiento de lo colectivo a que pertenece, mediante la experiencia propia. La experiencia, de acuerdo con Jay (2009), deriva de la lengua alemana donde existen dos palabras que parecen significar lo mismo, pero tienen sentidos opuestos, *Erlebnis* e *Erfabung*. La primera, con la expresión *Leben*, significa vida y remite a una vivencia, a un suceso externo al sujeto, pero, esta experiencia es meramente sensitiva “inmediata, prerreflexiva y personal” (Jay, 2009, p. 27). Mientras que *Erfabung* es:

una noción de experiencia temporalmente más amplia, basada en un proceso de aprendizaje, en la integración de momentos discretos de la experiencia en un todo narrativo o en una aventura [...] connota un movimiento progresivo, no siempre sin asperezas, a lo largo del tiempo, implicado por el *Fahrt* (viaje) insertado en *Erfahrung*, y por la conexión con la palabra “peligro” (*Gefahr*). En cuanto tal, activa el vínculo entre la memoria y la experiencia, un vínculo que subyace a la creencia de que la experiencia acumulativa es capaz de producir un tipo de sabiduría que solamente se alcanza al final del viaje. (Jay, 2009, pp. 27-28)

La experiencia implica enseñanzas acerca de un acontecimiento exterior al sujeto (reflexivo), que le genera diversos aprendizajes, no siempre agradables ni fáciles de asimilar, en el transcurrir de la vida —el tiempo del viaje—, y se van reformulando en ese proceso. Mientras que la perspectiva de la sociología cotidiana de Heller (1987) permite colocar la mirada en el acontecer diario estructuralmente definido por el sujeto mismo.

Desde la investigación en la que se sustenta la ponencia, la subjetividad social es coconstruida a través de las experiencias, que, aunque ocurren en temporalidad cotidiana, enraízan con sentido profundo de aprendizaje para los sujetos magisteriales.

Metodología

Desde un enfoque comprensivo-interpretativo se ha desarrollado a través de medios presenciales y virtuales un seguimiento de las actividades ma-

gisteriales, acopiado sus experiencias y realizado una lectura interpretativa desde los referentes teóricos antes mencionados. La estrategia de investigación ha empleado herramientas presenciales como la observación, el registro y la entrevista desde la óptica de Bertely (2000) y Rockwell (2009 y 1987); así como, herramientas virtuales de diálogo con maestras y maestros frente a grupo y sujetos de la gestión (directoras, directores y auxiliares de supervisión) siguiendo las pistas de Fernández y Ortiz (2013) y Ruiz (2012).

Este acumulado de acercamientos al campo, han sido pertinentes para documentar, sistematizar y reconstruir de modo fragmentario las experiencias laborales y profesionales de los docentes y sujetos de la gestión que han colaborado. Esta mirada comprensivo-interpretativa se ha construido con los fundamentos teóricos, ya expuestos, que me han permitido identificar nuevas necesidades educativo-escolares en el marco de sus condiciones de práctica cualificado por las circunstancias desconcertantes y desafiantes de la puesta en marcha de la escuela en y desde casa, en estos tiempos pandémicos en el período 2020-2022 que abarcó esta investigación.

Los sujetos colaboradores son maestras y maestros frente a grupo, además de sujetos de la gestión como personal al frente de las escuelas y auxiliares de supervisión del área nororiente del Estado de México centralmente; aunque también, madres y padres de familia, alumnas y alumnos (en contadas ocasiones). Sin embargo, los referentes principales para esta ponencia proceden de las y los colaboradores siguientes, de los cuales expongo algunas generalidades:

- (S1): Se trata de un auxiliar de supervisión, con tareas más académicas que administrativas, en una zona escolar de primaria cuya área geográfica abarca poblados urbanizados, algunos marginales y rurales, algunos de difícil acceso. Es normalista con estudios de posgrado en una institución pública. (Comunicaciones virtuales, vía WhatsApp, S1, entre marzo y mayo del 2020).
- (S2): Se trata de un director escolar de primaria, con una perspectiva más académica que administrativa de su tarea, su plantel se sitúa en un área geográfica predominantemente urbana con algunas localidades marginales, que cuentan con facilidades de acceso. Es normalista con estudios de posgrado en una institución pública. (Comunicación vir-

tual, vía WhatsApp, S2, 08-07-2020).

- (S3): Se trata de un maestro frente a grupo, de primaria, en un área urbano-marginal. De formación académica normalista (de tipo federal), cuenta con estudios de posgrado en una institución pública. (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S3, 05-05-2020).
- (S4): Es una profesora de Matemáticas en secundaria, de formación normalista, con estudios de posgrado en una institución pública. (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S4, 21-10-21).
- (S5): Es una orientadora de secundaria, de origen universitario, con estudios de posgrado en una institución pública. (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S5, 20-03-2020).

Entre las categorías de análisis, además del sustento teórico expuesto, incorporé sustentos metodológicos del abordaje virtual de procesos a través de la mediación tecnológica, y así sumar a los referentes obtenidos de manera presencial más elementos.

Me aproximé a la etnografía virtual y la ciberetnografía de las cuales retomé ciertas ideas clave como ventana social, fragmento de realidad, aproximación precaria, las cuales, prolongan y potencian planteamientos derivados de investigaciones precedentes en condiciones presenciales, como la de Fierro (1988) sobre los consejos técnicos como ventanas institucionales, el concepto de aproximación exploratoria de Erickson (1997), los referentes empíricos como fragmentos de realidad histórica de Rockwell (1987), el planteamiento epistemológico indiciario de Ginzburg (1989); además del reconocimiento y manejo metodológico de la implicación en la investigación educativa propuesto por Bertely (2002), que asume a la investigadora o al investigador y sus sujetos de estudio como sujetos enteros conforme a Rockwell y Ezpeleta (1986), quienes fortalecen la categoría de hombre particular de Heller (1987).

Con relación al desarrollo de la pesquisa, la estructura y el contenido del presente documento, se integró un estado del arte básico con estudios, ensayos y primeras informaciones respecto del tema para proceder a la sistematización de material de campo.

En la realización de dicho estado del arte básico, ubiqué varios estudios relevantes de carácter oficial y algunos de tinte académico que fueron orien-

tadores, entre los que destaca un documento sustancial, en formato académico y resultado de una investigación, coordinado por Medina-Gual et al. (2021), con el auspicio de la Fundación Slim; el cual, empata con el trabajo de una servidora, integrando referentes específicos distintos a los míos. Está organizado por dimensiones: pedagógica, tecnológica y socioemocional, que retomo y ajusto, pues, desde mi propia sistematización ubiqué varias dimensiones coincidentes, aunque agrego la dimensión organizacional.

En el documento de referencia, la dimensión pedagógica enumera situaciones que yo prefiero denominar didáctico-curricular, coincido en la dimensión tecnológica como mediación comunicativa, pero discuto si esta es necesariamente una mediación pedagógica, con respecto a la dimensión socioemocional en que también coincido, la relaciono con la salud física y mental y ciertas cuestiones medioambientales que surgieron, como la escasez de agua en un contexto que requería de su empleo constante.

Por esto, dado los referentes con que cuento —situados en la región noreste del estado de México colindante con la ciudad capital del país—, he pensado que quizás pudieran considerarse otras dimensiones, cuestión que habría que seguir analizando. En especial, considero la dimensión organizacional que no se presenta en el estudio mencionado, pero que yo sí añado y desarrollo, lo cual es una contribución relevante con respecto al esfuerzo de coordinar el trabajo docente en condiciones de una escuela dispersa en las casas de sus actores. Con base en estos referentes contextuales y teóricos fue sistematizada e interpretada teóricamente la información de campo que se presenta enseguida.

Desarrollo

El ciclo escolar 2019-2020 se volvió irregular con el arribo de un coronavirus altamente contagioso a tierras mexicanas; como ha expresado un sujeto de la gestión, de manera jocosa, “un virus nos acecha” (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S1, 24 abril 2020), y la escuela se trasladó “de repente” a las casas de las maestras, los maestros, las alumnas y los alumnos.

A ello, se sumaron los efectos de reformas precedentes que han dejado desconcierto e incertidumbre, pero al mismo tiempo, han propiciado estrategias de adaptación y búsqueda de certezas en aras de la sobrevivencia

laboral y la realización profesional entre las y los integrantes del magisterio. El ciclo escolar 2019-2020 se salvó gracias a la emergencia tecnológica, sostenida con los recursos, las habilidades, las disposiciones de maestras, maestros, directoras y directores de cada escuela, auxiliares de supervisión, madres y padres de familia, alumnas y alumnos.

Desde las jerarquías del sistema educativo nacional se implementó el Programa de Televisión Educativa “Aprende en Casa”, que fue bien valorado como auxiliar, pero, no como sustituto de las tareas escolares. Mientras que el ciclo escolar 2020-2021 fue llevado casi en su totalidad a través de la virtualidad, con intentos de regreso presencial a clases que no fructificaron.

El ciclo actual 2021-2022 tuvo todavía una fase virtual y también híbrida; sin embargo, aunque pretendidamente ya estamos todas y todos presenciales, aún hay planteles con estrategias combinadas de trabajo y presencias alternadas en las instalaciones escolares. En el desarrollo de la investigación fueron identificadas nuevas necesidades educativo-escolares, expresadas de manera simultánea y abigarrada por las y los colaboradores magisteriales, pero, agrupadas con fines analíticos en los siguientes rubros:

- Didáctico-curricular: referidas a problemáticas de enseñanza, manejo de contenidos y desarticulación de actividades relacionadas con ellos, junto a la saturación curricular por asignaturas.
- Socio-emocional: surgidas ante la incertidumbre del curso de la nueva enfermedad, fallecimientos en las familias, desatención de los sistemas de salud públicos ante otras enfermedades, pérdida del empleo y reducción de salarios, entre los principales factores.
- Mediación tecnológica: la histórica desigualdad social en América Latina y México en particular, se hizo evidente ante las dificultades de acceso tecnológico y falta de habilidades tecnológicas que se subsanó con los recursos propios y las disposiciones de los sujetos, contando las maestras y los maestros con apoyos de capacitación en el manejo de plataformas que si bien fueron una mediación importante para mantener la escuela en casa, no fue suficiente para el complejo proceso de formación de sujetos en plenitud que supone la escuela.
- Organización escolar: las estrategias de organización escolar en pandemia tuvieron como reto seguir haciendo funcionar la escuela, mantener la comunicación interna, con las autoridades educativas, con las familias y la comunidad en general.

Resultados

Una expresión magisterial que resume las nuevas necesidades educativo-escolares es la siguiente: “habrá que renovarse como maestro, pensar en cómo seguir viviendo con esto del virus, pues llegó para quedarse [...] en cómo seguir haciendo escuela, enseñando, comunicándose con los padres, etcétera” (Comunicación virtuales, vía WhatsApp, S3, 13 junio 2020). Desde este referente serán expuestas las nuevas necesidades educativo-escolares identificadas:

En el apartado didáctico-curricular se expresa la necesidad de estrategias de enseñanza más articuladas que consideren al currículo oficial y los aprendizajes generados en el proceso de confinamiento por el alumnado y su familia, además de enfrentar el rezago escolar en aprendizajes clave.

Con respecto a Planes y Programas de Estudio, en el año 2020 se contaba con varios referentes que generaron “descontrol”, un desconcierto al que se sumaron apreciaciones de sobre carga curricular. Esta saturación todavía se mantiene con el agregado en 2021 de la nueva asignatura de vida saludable, la cual requiere de ser abordada desde un ejercicio de transversalidad con el propósito de articular contenidos esenciales del currículo escolar con los aprendizajes derivados de las experiencias de vida durante el confinamiento (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S1, 20-06-2020).

A lo que hoy en 2022, se suma el rezago escolar en aprendizajes clave como lectura, escritura, elementos básicos de matemáticas como las operaciones aritméticas, etcétera; lo cual es preocupante, ya que se trata de aprendizajes fundamentales que constituyen el soporte de otros.

En el rubro socioemocional es urgente considerar efectivamente a la dimensión afectiva como transversal, tal y como ya había sido planteada en el Nuevo Modelo Educativo de la pasada reforma, y ligada con las experiencias de vida derivadas de la pandemia, junto a su relación con la salud física y mental, además del cuidado del medioambiente.

Una necesidad urgente de atención pedagógica-psicológica-personalizada fue la de proporcionar soporte y sostén emocional por parte del magisterio hacia el alumnado y sus familias, ante la situación trágica que se vivió. Las noticias de los medios de comunicación, las redes sociales y barriales eran alarmantes, la desesperación de las familias por la falta

de trabajo, la disminución de salarios, la condición de salud precaria de alguno de sus integrantes, las urgencias respiratorias, los fallecimientos, las hospitalizaciones por cuadros depresivos, el encierro prolongado y la incertidumbre ante un futuro incierto crearon un clima de precariedad emocional. Se fueron gestando redes informales de apoyo emocional desde las maestras y los maestros hacia sus alumnas, alumnos, y sus familiares; también, desde los sujetos de la gestión a las maestras y los maestros, entre las y los docentes mismos; ante su propio desgaste emocional y estrés laboral fue dándose una cadena de comunicación y de palabras de aliento, de ánimo, de compartir las penas.

Aunque hubo iniciativas de abordaje de “lo emocional” desde las estructuras del sistema educativo, en este caso estatal, se consideran insuficientes: “Al menos ya el sistema da sus primeros pasos para visibilizar las emociones del maestro, aunque en políticas falta mucho por hacer” (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S1, 27-05-2020).

El manejo de la incertidumbre se considera una capacidad emocional importante, forma parte de la resiliencia, la cual tiene que darse en el ámbito individual y colectivo. De acuerdo con un sujeto de la gestión (S2): “la resiliencia se ha puesto en juego a querer o no; es mejor hacerlo de manera consciente, meditada, deliberada con perspectiva del presente y expectativa de futuro” (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S2, 22 junio 2020).

En el aspecto de mediación tecnológica, se requiere además de capacitación, adaptación de las plataformas a las necesidades pedagógicas de las tareas de enseñanza y, a nivel estructural, medidas de alcance social con relación al desigual acceso tecnológico de las familias y la deficitaria infraestructura escolar en especial en áreas marginales tanto urbanas como rurales.

En el área de organización escolar, destaca el aspecto de la coordinación asertiva y contextualizada de las actividades escolares, considerando los aspectos mencionados más atrás en el rubro correspondiente, además de atender con urgencia el rezago acumulado por abandono.

El esfuerzo del regreso a las instalaciones educativas en el ciclo escolar 2021-2022. Este momento representa un reto en un formato que todavía no toma forma, aunque se han combinado estrategias presenciales y virtuales, que se ha denominado como “enseñanza híbrida” para el ciclo 2021-2022. Lo cual es un nuevo desafío para el trabajo docente (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S3, 19-08-21).

La infraestructura escolar es inadecuada y deficiente de antemano; ahora con el confinamiento fue aún más descuidada, ha sido vandalizada y está deteriorada; por ejemplo, se ha expresado lo siguiente: “parecía una jungla la escuela, de tanto que había crecido la hierba, de tanto polvo” (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S2, 14-10-21). En este caso, como en otros casos, la limpieza y preparación adecuada de las instalaciones educativas, ha corrido por cuenta de las autoridades locales escolares y municipales; por ejemplo, se tiene referencia de un caso donde intervino protección civil, por haberse anidado una colmena, lo que requería intervención especializada en un preescolar (Comunicación virtual, vía WhatsApp, S2, 14-10-21). De estas tareas de limpieza también se ocuparon maestras, maestros, madres y padres de familia.

Estas nuevas necesidades educativo-escolares reconocidas mediante la sistematización de las experiencias durante la escuela en pandemia, también requieren de nuevas estrategias de formación específicas, ya que se ha expresado: “cómo aprovechar lo que hemos aprendido trabajando en virtual” (Comunicación Virtual, vía WhatsApp, S4, 21-10-202), las cuales quedan como asunto pendiente para este documento.

Conclusiones

Las adaptaciones en marcha de los docentes y de los sujetos de la gestión que me compartieron información, evidencian su fortaleza, capacidad pedagógica y organizativa al hacer coincidir la calendarización semanal de las actividades, la planeación del grupo, la programación de la tv, los planes de estudio, las solicitudes de información por parte de las autoridades, los turnos laborales, las dudas que surgían con los temas a trabajar, los tiempos familiares, las carencias de acceso y competencia tecnológica y las necesidades emergentes de familias con insuficiencias económicas, con falta de trabajo y seguridad, además de atender sus procesos de habilitación y competencia tecnológica con sus propios recursos.

Se puede plantear que documentar, estudiar, analizar, interpretar, indagar sobre la escuela durante la pandemia y todo lo que ello ha implicado, es aún una tarea por hacerse, pero imprescindible para repensar y replantear la escuela.

En este sentido, los cambios indispensables en, desde y para la escuela y sus actores involucrados, han de transitar tanto al nivel del sistema educativo como a nivel de lo educativo-escolar local y de las y los actores implicados.

Estas nuevas necesidades educativo-escolares derivadas de la experiencia pandémica, en cuanto a práctica y formación docente, afrontan la persistencia de formatos administrativos inflexibles y controladores, los que, erróneamente, pasan de ser de tarea adjetiva a tarea sustantiva, cuestión que habría de revisar y ajustar. Es así que advierto una necesidad estructural, como soporte de cambios a nivel microescolar, de transitar a formatos y procedimientos más maleables en el control administrativo del sistema educativo.

Mientras que, a nivel escolar habrá que potenciar pedagógicamente estas experiencias desde la organización y gestión local; también, desde cada sujeto en la conformación de una auténtica comunidad educativo-escolar. Además de que las instancias formadoras de docentes tendrán una tarea pendiente al retomar estas nuevas necesidades educativo-escolares para renovar la formación inicial y continua del docente.

Referencias

- Bertely, M. (2002). La etnografía en la formación de enseñantes. *Teor. educ.* 13(1), 137-160. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71915/La_Etnografia_en_la_formacion_de_ensenan.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. *Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós (Maestros y Enseñanza, 3).
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Ediciones. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 203-247). Paidós MEC.
- Fernández Ch. y Á. Ortiz (2013). Consideraciones a la Ciberetnografía: Una propuesta para el estudio de las expresiones juveniles. En L. P. Ovalle, y L. A. Ongay Flores (Eds.), *La práctica de la investigación sociocultural* (pp. 45-62). UABC. https://www.researchgate.net/publication/260364779_Consideraciones_a_la_Ciberetnografia_Una_propuesta_para_el_estudio_de_las_expresiones_juveniles
- Fierro, C. y Rojo, S. (1998). *El consejo técnico. Un encuentro de maestros*. Secretaría de Educación Pública México (SEP). https://www.researchgate.net/publication/309396736_El_Consejo_Tecnico_Un_encuentro_de_maestros
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, indicios*. Gedisa.
- Heller, Á. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. (2.ª ed.). Península.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Medina-Gual, L., Chao Rebolledo, C. Garduño Teliz, E., González-Videgaray, M., Baptista Lucio, M. del P., Montes Pacheco, L. del C., Medina Velázquez, L., Rivera Navarro, M. Á., Covarrubias Santiago, C. A., Sánchez Rojas, L. D., Ojeda Núñez, J. A., Monereo Font, C., Martínez García, A., Salazar Siqueiros, A. B., Verdugo Rojas, W. M., Jiménez Williams A. G. y Acosta García, H. M. (2021). Fundación SM (2021). *Educación en contingencia durante la covid-19 en México*. Ciudad de México, Fundación SM, AC. <http://comunidad.psyed.edu.es/file/view/18037/fundacion-sm-2021-educar-en-contingencia-durante-la-covid-19-en-mexico>

- Pastrana, L. (2022). *Re – configuración magisterial en el marco de incertidumbre generado por la pandemia*. Congreso Educación, Innovación y Nueva Normalidad, Asociación Normalista de Docentes Investigadores (ANDIAC), Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE) y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Sección 12 Durango c (diciembre). Recuperado de https://www.andiac.org/publicaciones/LIBRO_LA_EDUCACION_EN_MEXICO_EN_LA_NUEVA_NORMALIDAD.pdf
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1983-1985)*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, IPN (documentos, 13).
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1986). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. En *Pesquisa Participante*. Cortes Editora-Editores Asociados, y Documentos DIE N° 2.
- Ruiz, M. (2012). Ciberetnografía: comunidad y territorio en el entorno virtual, Universitat de València. En E. Ardevol, A. Estalella y D. Domínguez (Coords.), *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. <https://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/0508Ruiz-Torres.pdf>
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En E. León y H. Zemelman, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Anthropos Editorial en coedición con el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Anexo 1

Tabla 1
Relación y claves de informantes

Clave (los aspectos centrales de las y los informantes han sido enunciados en el texto)	Edad (aproximada)	Género	Escolaridad alcanzada
S1	43	Masculino	Maestría
S2	52	Masculino	Maestría
S3	35	Masculino	Maestría
S4	45	Femenino	Maestría
S5	47	Femenino	Maestría

Fuente: Elaboración de la autora

Capítulo **2**

Lectura, confinamiento y lo educativo. Hacia una analítica de reconfiguración en educación básica

Enrique Mejía Reyes

<https://doi.org/10.61728/AE24180023>

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar las condiciones de lectura y confinamiento a través de la categoría de reconfiguración en el nivel de educación básica. Dicha consigna se justifica a partir de los hechos suscitados por el confinamiento prolongado, consecuencia del COVID-19. Los involucrados en la educación (maestros, padres de familia, estudiantes y académicos), sabemos de los múltiples efectos que tiene la pandemia en los sujetos y en sus experiencias. Vamos tras las vetas de una interpretación que coloca a la lectura como una forma de comprensión del mundo (Freire, 2008) a través de los textos a los que tienen acceso los sujetos escolares. De tal modo que, en los dos últimos años, hay algunas manifestaciones de la lectura como reflexión que modifica la subjetividad del lector (Larrosa, 2003).

El contexto de reforma de los últimos treinta años tiene como consigna que las propuestas curriculares se cristalicen en las prácticas escolares, dando sentido real a los fines educativos. De tal modo, hay una apuesta por una formación institucional en lo que al área del lenguaje se refiere, por lo que las y los maestros deben hacer todo lo posible en la dotación de elementos formales para la comunicación asertiva y convencional de nuestro idioma (Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017). Aquí la noción de comprensión lectora está bien asentada, la cual va unida a la expresión verbal y escrita como partes fundamentales del campo disciplinar del lenguaje, por lo que aprender a aprender es "...reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, el plurilingüismo" (SEP, 20017, p. 40).

Sin embargo, en marzo de 2020, la educación presencial en México se detuvo. Más de 36 millones de estudiantes y millón y medio de docentes de todos los niveles educativos dejaron de establecer interacciones pedagógicas cara a cara. El paso a la virtualidad visibilizó dos problemáticas de interés: la primera fue la acentuación de la pobreza; en México durante 2020 el Producto Interno Bruto decayó 8 % (Instituto Nacional de Geografía e Informática, INEGI, 2023), afectando con ello aspectos esenciales de la vida como lo es la educación.

Al ponerse en marcha el Programa Aprende en Casa promovido por la SEP, a través de los medios de comunicación e internet, pudimos palpar el

segundo problema. En nuestro país el 72 % de la población, para el primer año de la pandemia (2020), tenía acceso a internet; este rango se subdivide en áreas urbanas y rurales, en las primeras el acceso era del 78 % mientras que en las segundas solo del 50 %. Debemos decir que el dispositivo usado para el acceso a la información es en su mayoría el teléfono inteligente (75 %) y únicamente un tercio de la población lo hacía con una computadora (38 %) (INEGI, 2023).

Las estadísticas anteriores pasaron de ser datos a ser parte de los referentes de un confinamiento que en principio parecía breve pero que con el paso de los días y las semanas se prolongó hasta por dos años. En el caso del sector educativo, dichas desigualdades y diferencias representaron un inédito para las y los maestros de educación primaria porque múltiples factores entraron en juego. Por un lado, la constante consigna de cumplir con el objetivo del área del lenguaje que dicta hacer todo para que los estudiantes sean capaces de expresar “sentimientos, sucesos e ideas, tanto de forma oral como escrita” (SEP, 2017, p. 48).

Por el otro, la atención al desequilibrio social, económico y emocional dado por el confinamiento y la contingencia sanitaria. La escuela pregona que se lee para aprender, de ahí que el arraigado concepto de “comprensión lectora” sea llevado a su máxima expresión. Ante la univocidad institucional y la equivocidad de la realidad (que por momentos se desconfiguró), la lectura adquirió otro sentido, por lo que el planteamiento que hacemos es el siguiente: ¿Qué reconfiguraciones han emergido respecto a la comprensión lectora en educación básica a partir del confinamiento sanitario?

Aproximación teórica. La triangulación lectura/lo educativo/reconfiguración

a) Lectura como reflexión de la experiencia

En los estudios de cultura escrita de las últimas décadas (Carrasco y López Bonilla, 2013) existe un acuerdo: todo texto requiere de un sujeto capaz de decir lo que “le pasa” en sus palabras, en su vida, en sus emociones y

en sus pensamientos (Larrosa, 2003). Hablamos de un lector expuesto y abierto a comprender el mundo con ayuda de los textos. De ahí que acudamos al “uso consciente de la palabra escrita y del conocimiento cultural para construir una identidad o ‘voz’ propias con el fin de examinar críticamente las relaciones sociales opresivas y el lugar de uno mismo en dichas relaciones...” (Hernández, 2008, p. 20). El encuentro de la voz propia conlleva una comprensión del mundo. De hecho, fue una necesidad que, ante escenarios de pandemia y de formas de aprendizaje emergentes como “Aprende en Casa”, maestros y estudiantes fueron encontrando sobre la marcha. No es que haya sido una meta, sino una reconfiguración de las formas de ser.

A partir de lo anterior, nosotros partimos de que leer es la acción comprensiva y dialógica del mundo a través de la palabra (Freire, 2008), donde los sujetos, dentro de una comunidad, deliberan las relaciones consigo mismos y con el mundo (Chartier, 1996). Entendemos a las y a los sujetos como quienes comparten espacios y tiempos escolares donde circula palabra escrita para ser dialogada. Hacemos énfasis en las experiencias de los sujetos escolares porque estas son “una construcción de los actores educativos quienes, a pesar de las normas pedagógicas y de las convenciones sociales que demarcan ciertas representaciones de cómo debe leerse, crean espacios y tiempos para leer (Mejía, 2013, p. 3).

b) Lo educativo

Lo educativo posibilita una versión epistemológica tanto del confinamiento como de las formas de leer que trascienden los preceptos institucionales, así evitamos quedarnos solamente en un anecdotario de sucesos para aspirar a un análisis; que conjugue la anécdota con el “acontecimiento”. De tal forma,

Lo educativo, para nosotros, es *coextensivo* a lo social, pertenece al orden de lo político, en tanto es vía de constitución de los sujetos. *Lo educativo* no es un campo o sitio privilegiado; lo educativo fluye, circula, acontece en el contexto de las nunca saturadas estructuras sociales... (Carbajal, 2003, p. 44)

En el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de Méxi-

co (ISCEEM), la Línea de Investigación “educación, Sociedad y Cultura” (LIESC) también ha construido una versión de lo educativo y lo entiende como “una lectura más amplia de lo educativo y de lo pedagógico al incorporar en sus análisis otras dimensiones como lo cultural, lo sociológico, lo psicológico, lo económico y lo político, en su articulación con lo educativo” (Díaz y López, 2012, p. 5).

Dicho concepto trastoca elementos que no se circunscriben solo a la escuela, pero que tampoco son ajenos a ella; por ejemplo, la familia y la comunidad. En el confinamiento sanitario, el acceso a los textos fue desde casa a través de alguna de las plataformas virtuales, lo cual dejó al descubierto el tipo de conectividad de la comunidad y el artefacto tecnológico con el que las familias contaban. De este modo, los factores económicos y sociales fluyen junto con los educativos a tal grado que contribuyen en las formas de leer en la escuela.

c) Reconfiguración

La *reconfiguración* como categoría de análisis teórico coexiste con la de “configuración”, Buenfil (1995) y De la Garza (2018) ya han hecho camino al respecto. No estamos ante lo nuevo ni frente a una develación que saque a la luz algo que ya está “debajo de”; podemos decir, sin menoscabo que la propuesta de reconfiguración es una coparticipación con otros.

De acuerdo con De la Garza (2002), la categoría de configuración nos permite acceder a un pensar teórico distinto al convencional. Bajo esta idea, es posible partir de tres consideraciones epistemológicas que pueden articular lectura y confinamiento:

1. Como movimiento con la capacidad de transformar la realidad que se investiga, en vez de pensarla como inmutable y esencial, es necesario ubicarla en un lugar y espacio de la historia; “*la historiza*, al negarle su validez universal” (De la Garza, 2018, p. 142).
2. La realidad es múltiple, nunca uniforme, sino heterogénea. Hay niveles y planos de realidad (Zemelman, 1992) que se transforman, por ende, de diferente manera.
3. Quien transforma la realidad es el sujeto a partir de sus circunstancias y su historia. La experiencia contextual de nuestro presente es funda-

mental a la que podemos acceder a través de una mirada diferente. “... el contexto de reconfiguración educativa es, un contorno estructurante que modela las experiencias de cambio y ajuste que el docente requiere vivenciar cotidianamente [...] (Jiménez, 2012, p. 131).

d) Puntualización metodológica y referente empírico

Lo metodológico lo entendemos como un itinerario no lineal y como un espacio donde se entretujan prácticas epistemológicas, la formación profesional y las experiencias personales. Reconocemos por lo menos dos niveles: el ontológico y el epistemológico.

- Ontológico. Aludimos a que en investigación educativa lo metodológico es una experiencia con mujeres y hombres (maestros y maestras) que dentro de sus comunidades educativas saben y padecen los efectos de un confinamiento prolongado.
- Epistemológico. Hablamos de que lo metodológico también es espacio de ajuste y análisis permanente (Buenfil, 2012) y (Razo, 2000). Del mismo modo, el referente empírico, es una construcción permanente, ubicado en el espacio y tiempo de maestras y maestros que compartieron para esta investigación.

A partir de los anteriores fundamentos, recurrimos a referentes de metodologías digitales, sin perder de vista que los objetivos y los conceptos tienen una importancia epistémica, pero también, reconocemos que las condiciones de confinamiento propiciaron factibilidad en la recuperación de voces y experiencias respecto a la lectura; “hemos de tener en cuenta que las tecnologías y los medios digitales (y las cosas que las personas podemos hacer con ellos), por un lado, y las infraestructuras de la vida cotidiana, por otro, son mutuamente dependientes” (Pink et al., 2016, p. 25).

Durante los meses de octubre de 2020 a noviembre de 2021, tiempo donde el confinamiento estuvo en su máxima expresión y donde inició el retorno a la nueva normalidad y a la presencialidad escolar, usamos las siguientes estrategias:

- Entrevistas abiertas con maestros y maestras de educación primaria. Para las entrevistas nos valimos de la videollamada y de la llamada te-

lefónica.

- Observación de sesiones de clase. Las redes sociales como Facebook y YouTube fueron espacios para tal fin, así como plataformas de Google Meet y Zoom.
- Modificaciones básicas.

A partir del referente empírico, pudimos dar cuenta de que las y los maestros de educación primaria usaron, principalmente redes sociales como Facebook y YouTube para impartir clases a sus estudiantes. La razón de anterior fue la disponibilidad para que los adultos pudieran disponer de dicho material pedagógico cuando les fuera posible; el WhatsApp permitió la comunicación instantánea entre la escuela y la comunidad escolar para avisos, tareas y materiales educativos de diversa índole.

Caso diferente fueron las plataformas como Google Meet o Zoom, las cuales requieren de una conexión a internet fija e idóneamente una computadora portátil o de escritorio, insumos con los que las familias no cuentan.

En algunos otros lados (escuelas) se ha hecho lo mismo, pero, aunque se tenga un celular, que comúnmente es lo que la gente tiene, es complicado trabajar así. ¿Cómo puedes pedirles a los alumnos un escrito, un pequeño video? No puedes. Un celular sirve para algunas cosas y para otras no. Además, las mamás usan datos, muy pocas tienen servicio de internet en casa (M3/10-10-2020).

También tuvimos la oportunidad de documentar el resurgimiento y consolidación de la Biblioteca “Emiliano Zapata” donde se introdujo una sala de lectura del Programa Nacional de Salas de Lectura (PNSL) que converge con actividades de formación y promoción de la lectura a través del acervo escolar. Resurgimiento, porque dicha biblioteca ubicada dentro de una escuela primaria del municipio de Zinacantepec, ya estaba formalmente instalada, pero sin funcionamiento real. Consolidación, porque a pesar del confinamiento y el retorno caótico a las aulas existió o existieron prácticas de lectura más allá de los muros tradicionales; lo educativo coexiste con lo instituido a partir de las producciones de las y los sujetos.

- La reconfiguración y el retorno a las aulas.

En el momento histórico presente, el confinamiento sanitario, producto del COVID-19 tiene diversas caras. Las y los maestros mencionan que el encierro ocupó a las y los estudiantes en actividades que de esparcimiento digital: videojuegos y redes sociales. Consecuencia de lo anterior es la saturación de estímulos que fomentan la recompensa o la frustración inmediata; ahí hay un obstáculo al que los maestros se enfrentan para una lectura dialógica y comunitaria con visos de transformación.

El retorno a la presencialidad coloca a los maestros en la recuperación de los mínimos necesarios para recuperar los elementos básicos de la lectura y la escritura. Después de año y medio del “Aprende en casa”, la recuperación de vínculos con la cultura escrita dentro del escenario escolar requiere de lo que Freire resalta cuando dice que leer está muy relacionado con el enseñar y el aprender, pero sobre todo, lo que corresponde a los maestros es tender un puente entre los textos y la vida diaria de sus estudiantes.

Conclusiones

Las experiencias de lectura durante el confinamiento dan cuenta de que el momento histórico presente no es un cambio ni de reforma, estamos ante una reconfiguración que requiere de nuevas vetas tanto teóricas como metodológicas para la indagación de los sujetos y sus experiencias, en este caso de lectura. Al trascender los espacios convencionales para el aprendizaje se ubica en el régimen de lo educativo, toda vez que lo escrito dejó de ser mera prescripción sujeta a evaluación para ser también un modo de sobrevivencia. Hemos visto que no solo se accede a los textos en el aula y con un maestro o maestra sino también en la familia y en la comunidad.

Ya sea en la clase virtual o en la socialización con los familiares, los textos se bifurcan con las experiencias de pandemia “Para promover una lectura del mundo que cierre afirma en la lectura de los textos. Si vemos lo anterior desde la diferencia y la desigualdad” (García, 2004), observamos que maestras, niños y niñas pudieron encontrar formas diferentes de leer sus experiencias de vida. Así, lo educativo de la lectura sucede en términos de disponibilidad y acceso para participar en experiencias de aprendizaje social

de la lectura (Kalman, 2003). Aquí el punto neurálgico está en las prácticas y experiencias de los sujetos, cuando reflexionan sus relaciones con su mundo y articulan sus producciones escolares con su vida cotidiana.

Solamente se reconfigura aquel lector que se sabe abierto y vulnerable ante las vicisitudes de una crisis; leer para desenvolvernos en el mundo actual se enlaza con la posesión de conocimientos significativos que nos hacen ser miembros de una comunidad. Aquí expusimos el “... uso consciente de la palabra escrita y del conocimiento cultural para construir una identidad o “voz” propias” (Hernández, 2008, p. 20). El encuentro de la voz propia conlleva una comprensión del mundo. De hecho, fue una necesidad que, ante escenarios de pandemia y de formas de aprendizaje emergentes como “Aprende en Casa”, maestros y estudiantes fueron encontrando sobre la marcha. No es que haya sido una meta, sino una reconfiguración de las formas de ser.

El confinamiento no paralizó el mundo ni a los sujetos por completo, antes, por el contrario, posibilitó otras formas de movilizar los textos. Trascender la idea de número de libros leídos para pasar a mirarlos como artefactos culturales que nos pueden hacer reflexionar la parte humana de la existencia fue un acontecimiento dado en tiempos de crisis.

Referencias

- Buenfil, R. (2012). *Apuntes sobre el uso de la teoría en la investigación social*. Consideraciones metodológicas en la Investigación social. Editorial Académica Española.
- Carbajal, J. (2003). Internet, lo educativo y la educación: complejo discursivo. En J. Granja (Comp.). *Miradas a lo educativo*, (pp. 43-64). Plaza y Valdés.
- Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (2013). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. Consejo Puebla de Lectura AC-AM Editores.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación*. Gedisa.
- De la Garza, E (2002). *La Configuración como alternativa al concepto standard de Teoría*. <https://sotraem.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2021/09/3.10configuraci.pdf>.
- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. Gedisa-UAM Iztapalapa.
- Díaz, J. y López, S. (2005). *La Línea de Investigación Educación, Sociedad y Cultura. La construcción de conocimiento, sus dinámicas y condiciones de producción*. Toluca, Inédito.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa.
- Hernández, G. (2008). *Alfabetización: teoría y práctica*. Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Núm. 21, pp. 18-24. Recuperado el 8 de mayo de 2022, de https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio21_saber3.pdf
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2023). *Cuéntame México*. Economía. <https://cuentame.inegi.org.mx/economia/pib.aspx?tema=e>
- Jiménez, L. G. (2022). De adentro hacia afuera: la subjetividad docente que se asoma en las prácticas. En Castañeda, Madrigal, Jiménez y Mejía, *Subjetividades y reconfiguración docente. Desafíos analíticos* (pp. 103-136). Castellanos Editores.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 36-66. <https://>

www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Mejía, E. (2013). *Leer en voz alta en la escuela primaria*. La socialización del texto [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.

Razo, A. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. ISCEEM.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Nuevo Modelo educativo para la educación obligatoria. SEP.

Zemelman, H. (1992). *El uso crítico de la teoría*. IPN.

Anexo A

Relación de informantes

Clave	Edad	Género	Fecha
M1	48	F	22-03-2021
M2	46	F	5-02-2021
M3	39	F	10-10-2020

Capítulo 3

Nuevas necesidades de formación de docentes de educación básica ante situaciones emergentes

María Catalina Josefina González Pérez

<https://doi.org/10.61728/AE24180030>

Introducción

En el camino de mi propia formación, he podido coincidir con un sinnúmero de docentes de quienes he recibido enseñanzas de diverso tipo. Mi propio desempeño profesional ha estado acompañado de profesores y profesoras que han abierto el horizonte al compartir sus propias respuestas a preguntas sobre el aprendizaje de los alumnos, la estrategia fallida, la solución a una pregunta de sus alumnos, hasta por qué quitaron a Plutón de la lista de planetas. Sin embargo, las preguntas y las respuestas ya encontradas, un día dejaron de ser suficientes y como si fuera la primera vez que se iba a dar clase, llegaron de improviso gran cantidad de nuevas preguntas para enfrentar la enseñanza en medio de una emergencia sanitaria a escala global.

El presente texto tiene como propósito compartir algunos elementos que den pie a identificar nuevas necesidades en la formación de docentes de educación básica, a partir de la experiencia de trabajar en situaciones emergentes. Se trata de poner el acento en las nuevas necesidades de formación inicial y formación continua que las y los docentes de educación básica plantean para construir y dar respuesta a condiciones imprevistas, inéditas e inestables que se presentan en los variados contextos en que se localizan las escuelas. ¿Qué saberes se movilizan en los maestros y maestras cuando afrontan situaciones emergentes? ¿Qué nuevos saberes y prácticas son los que se requieren para afrontarlas?

Los principales elementos que se presentan en este trabajo están derivados de un curso taller impartido a docentes del Estado de México denominado *El proyecto de enseñanza: el contexto y diagnóstico de la planeación didáctica*, entre los meses de marzo a mayo de 2021. Esta experiencia formativa resultó enriquecedora pues los y las participantes desempeñaban funciones docentes, de dirección, supervisión y apoyo técnico pedagógico en educación básica, quienes amablemente y de manera genuina compartieron relatos de sus experiencias en esos días en plena pandemia, tanto en forma oral como escrita. Así también, proceden del intercambio con diferentes colegas y docentes en el periodo que duró el confinamiento por la pandemia y aún ahora que se ha regresado a la presencialidad.

A partir de ese intercambio, surgieron interrogantes, tales como: ¿dón-

de aprendieron los docentes a tener claro que lo primero son las y los alumnos?, ¿dónde aprendieron que de su magro sueldo tienen que adquirir los recursos esenciales para enseñar?, ¿quién les enseñó que hay que buscar a todos los niños y niñas y tenerlos en el aula?, ¿dónde aprendieron a diseñar actividades diversificadas y con diferente grado de complejidad? ¿Cómo hicieron para diseñar actividades de aprendizaje para la enseñanza remota? ¿Dónde y cómo aprendieron a combinar la presencialidad y la virtualidad? ¿Cómo hicieron para combinar el *Aprende en casa*, el programa de estudios, el libro de texto y su propio plan de acción?

La posibilidad de reordenar sus respuestas, de ajustar lo que ya sabían ante la emergencia sanitaria fue crucial para afrontar condiciones absolutamente diferentes a las ya conocidas para la enseñanza. Sus condiciones laborales cambiaron drásticamente y tuvieron que reubicarse en sus hogares para continuar con su trabajo. ¿Estaban formados para eso?

Lo que a continuación se presenta son algunas reflexiones para continuar en el reconocimiento de lo que pueden considerarse como nuevas necesidades de formación a partir de explicitar referentes teóricos principales y algunos puntos propositivos.

Aproximación teórica

Para desplegar la discusión que se aborda en la presente ponencia, se acude a las aportaciones de Maurice Tardif (2009) con la categoría analítica de saberes del docente “en la interfaz entre lo individual y lo social, entre el actor y el sistema, a fin de captar su naturaleza social e individual como un todo” (p. 14) para poder aludir a las nuevas necesidades de formación docente, a partir de los hilos conductores que este autor propone: saber y trabajo, diversidad del saber, temporalidad del saber, la experiencia de trabajo en cuanto fundamento del saber, saberes humanos respecto a seres humanos, así como a la relación entre saberes y formación de docentes.

De igual modo, se considera a la formación del docente desde la visión de Ferry (1990), como un proceso que solo puede ser realizado por cada profesor y profesora, es decir, “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (p. 43). Esta

perspectiva favorece abrir horizontes de posibilidad para generar nuevas prácticas de formación docente en contextos de emergencia. Ser maestro es estar dispuesto a momentos de inestabilidad y de incertidumbre (Honoré, 1980) y requiere de una sólida formación, la cual promueva recuperar lo esencial: el amor a los niños y jóvenes, el deseo de ayudarles, de abrir sus inteligencias, de acompañarlos en su proceso para llegar a ser hombres y mujeres de bien (Latapi, 2003), en la que prevalezcan un conjunto de cualidades de un educador progresista (Freire, 1997), las cuales se van generando en el devenir de la práctica docente.

Por situaciones emergentes, se consideran a todas aquellas eventualidades de carácter natural o provocadas por la acción humana de grandes efectos en la población y comprometen su integridad y sus bienes patrimoniales, tales como terremotos, inundaciones, incendios, erupciones volcánicas, deslaves y derrumbes, explosiones y detonaciones por armas de fuego, contingencias ambientales, pandemias, entre otras.

Para efectos de este trabajo, se centra la atención en los efectos de la pandemia por el virus SARS COV 2, aun cuando las y los docentes han estado expuestos a diversas situaciones emergentes.

Desarrollo

En los meses del confinamiento, los maestros y las maestras actuaron con base en su saber, el cual “está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con sus alumnos en el aula y con los demás actores del centro” (Tardif, 2009, p. 10). Por eso, ha sido complejo recuperar y documentar las acciones de maestras y maestros, porque fueron tan heterogéneas, diversas, cambiantes y muchas veces, sorprendentes. Sin seguir modelos estáticos, recomendaciones impuestas, las y los maestros movilizaron sus saberes en relación con la situación emergente de la pandemia.

Coincido con Tardif en que no puede “hablarse del saber sin relacionarlo con las condiciones y con el contexto de trabajo: el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera” (p. 10). De ahí que también sea complejo dar cuenta de lo que las y los docentes hicieron en contextos tan diversificados

como en las comunidades en las cuales se localizan las escuelas, en medio de la condición pandémica.

Para la reflexión y discusión que se propone en el presente trabajo, se recupera la perspectiva de Tardif (2009) del saber docente:

Saber y trabajo

Sin duda, durante la pandemia, las y los maestros se enfrentaron a condiciones inéditas para concretar la responsabilidad que les corresponde: la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, como su trabajo fundamental. Para Tardif, “el saber está al servicio del trabajo” (2009, p. 14). Al respecto, se pueden mencionar innumerables ejemplos de la forma en que maestras y maestros decidieron no renunciar a su trabajo, aun cuando este se movió a su casa y el aula, como espacio de aprendizaje, se trasladó a la casa de las y los alumnos. Los muros de la escuela y del salón de clases de pronto ya no delimitaban el espacio físico de trabajo; mi escuela, mi salón, repentinamente ya no estaban, pues sus habitantes habían salido intempestivamente de estos espacios dejando sus materiales y herramientas de trabajo diario, dejando espacios de refugio y aprendizaje, expectativas y planes de encontrarse al otro día.

En marzo de 2020, las autoridades sanitarias internacionales, así como el gobierno federal y estatal, tomaron como medida el aislamiento social para frenar el contagio de la enfermedad COVID-19. ¿Dónde quedó la escuela? La primera seguridad de los maestros, que es realizar su trabajo en un edificio escolar, quedó atrás. La condición material del trabajo de los maestros quedó abandonada por más de 18 meses. La manera conocida de organizar su trabajo y de saberse trabajador de la educación quedó cuestionada y los maestros rápidamente decidieron instalar la escuela en su casa. Se llevaron consigo la escuela a la sala, al comedor, al patio, al dormitorio, a la cocina. Ahí se instalaron, sin dudar que podrían resguardar su lugar de trabajo y desde ahí convocar a sus alumnos y alumnas, así como a sus familias a seguir en la escuela. ¿Dónde aprendieron eso los maestros? ¿Cómo es que sabían que la escuela, como su lugar de trabajo debía seguir con su misión?

Un amplio sector de docentes decidió no abandonar su trabajo, no solo porque seguían devengando un salario, sino por la responsabilidad

conferida para ser garantes del aprendizaje de sus estudiantes. Otro, decidió mantenerse al margen o al menos su esfuerzo fue el mínimo; su trabajo dejó mucho que desear, lo que se contrapone a lo que un sector del magisterio decidió: realizar su trabajo, aun con todas las vicisitudes y limitaciones.

Diversidad del saber

Hacer frente a las condiciones de emergencia de la pandemia también implicó para las y los maestros poner en juego saberes de distinto orden. Sobre la diversidad del saber, Tardif se refiere a que “el saber contiene unos conocimientos y un saber hacer cuyo origen social es patente” (2009, p. 15). El autor reconoce que “el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente” (Tardif, 2009, p. 15). Luego entonces, habría que preguntar a las y los docentes cuáles saberes son los que favorecieron llevar a cabo acciones didácticas para propiciar los aprendizajes esperados en las y los alumnos con quienes tuvieron comunicación durante el confinamiento. Esto es relevante debido a que estos saberes son los que se relacionan con los materiales de trabajo y el conocimiento de planes y programas de estudio, del uso didáctico de los libros de texto, de los conocimientos disciplinares de las asignaturas a enseñar y de lo aprendido en la formación académica; estos provienen de diversas fuentes, algunos

de la familia del docente, de la escuela que lo formó y de su cultura personal; otros de las Universidades o de las Escuelas de Magisterio; otros están ligados a la institución (programas, reglas, principios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); otros, en fin, provienen de los compañeros, de los cursos de formación permanente, etc. (Tardif, 2009, pp.15-16)

Valdría la pena profundizar en lo que dicen al respecto los propios maestros y maestras, puesto que, seguramente, estos saberes se trastocaron durante el confinamiento. ¿Cuáles son los que haría falta retomar, dejar o aprender? ¿Qué saberes se construyeron sobre la salud, la prevención y su cuidado? ¿Qué saberes aún están por fortalecer para hacer frente a una

pandemia o a otras posibles situaciones de emergencia? ¿Qué saberes relacionados con la tecnología para la educación remota son indispensables?

Temporalidad del saber

Sin saber con exactitud lo que estaba pasando con los efectos de la pandemia, ni cuánto tiempo se llevaría recobrar el espacio escolar y sus condiciones de presencialidad, las y los maestros tuvieron que modificar rápidamente su saber construido a lo largo del tiempo, tanto de cuando fueron estudiantes como de su ejercicio profesional. Muchos o pocos años de servicio, no fueron obstáculo para reconfigurar lo aprendido y ajustarlo a las nuevas condiciones de pandemia. Dice Tardif que el “saber del profesorado es plural y temporal, dado que, [...] se adquiere en el contexto de una historia de vida y de una carrera profesional” (2019, p. 16).

Sin duda, lo que ya sabían las y los docentes fue de suma utilidad, en términos prácticos y también en cuanto poder resignificarlos ante la emergencia sanitaria que alejó a las y los alumnos de la escuela. Su saber pensar y saber hacer que ya tenían por sentado se resquebrajó frente a la incertidumbre y la duda de cómo continuar con la enseñanza. Menciona Tardif que “el saber de los maestros es temporal significa, en principio, que enseñar supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente” (2009, p. 16) lo cual significa reconocer que su carrera profesional es el proceso temporal mediante el cual se construye propiamente ese saber sobre la profesión.

De ahí que resulte relevante analizar la forma en que ese resquebrajamiento de sus saberes construidos a lo largo de su carrera, dio lugar a nuevas experiencias de trabajo en su trayectoria profesional durante el confinamiento que se integraron a los ya existentes. Las y los maestros no aprenden a ser maestros de una vez y para siempre, sino que transitan múltiples procesos que configuran su identidad y su subjetividad, su concepción y su cultura magisterial.

Por ello, en los procesos formativos vale la pena explorar cómo fueron esas rupturas y qué saberes continuaron, cuáles se transformaron y cuáles se generaron entre 2020 y 2022.

La experiencia de trabajo en cuanto fundamento del saber

La práctica hace al maestro, es una frase conocida. Ciertamente, el saber profesional de las y los docentes tiene un componente práctico, lo cual no significa carente de principios teóricos. La práctica constante de la enseñanza configura un saber que procede de la experiencia cotidiana al tiempo que esta renueva y consolida la práctica. Es una relación de mutua interacción y transformación. Para Tardif (2009), “los saberes procedentes de la experiencia cotidiana de trabajo parecen constituir el fundamento de la práctica y de la competencia profesionales” (p. 17). Durante la emergencia sanitaria, las y los maestros echaron mano de su experiencia para resolver los retos de una enseñanza remota, en condiciones que no se habían vivido antes. Meses de aislamiento social y de constante preocupación por las y los alumnos que se presentaban poco y por los que se ausentaron, reconfigurar su trabajo con recursos propios, priorizar y jerarquizar los aprendizajes, diseñar materiales de apoyo diversificado para alumnas y alumnos, favorecieron poner de relieve su experiencia previa para construir una nueva, con humildad y valentía.

En palabras de Tardif (2009), “la experiencia laboral es un espacio en que el maestro aplica saberes, *siendo ella misma saber del trabajo sobre saberes*, en suma; reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se saben lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional” (p. 17). Si la práctica se realizó en condiciones de confinamiento, ¿qué saberes de la experiencia fueron relevantes para los docentes?, ¿qué dilemas afrontaron?, ¿qué decisiones tomaron, con base en su experiencia para reconfigurar su práctica durante la emergencia sanitaria?, ¿qué procesos de reflexividad les apoyaron para lograr resignificar su experiencia y su práctica profesional en esta etapa de alta incertidumbre?

Saberes humanos respecto a seres humanos

Durante el confinamiento aprendimos sobre la condición humana ante eventos de magnitud planetaria que afectan la salud de nuestros congéneres y, en consecuencia, los demás ámbitos de la vida social. El sector educativo fue de los primeros que se declararon entre las actividades no

esenciales para poder generar la sana distancia y contener la propagación del virus.

La relación pedagógica es una relación humana que requiere la interacción entre seres humanos, de la cercanía, del trato directo. Al menos eso sabíamos, si bien han tenido una amplia difusión experiencias educativas vía remota, en las cuales se mantiene la interacción a través de medios tecnológicos electrónicos, su generalización era aún poco factible. La emergencia sanitaria convocó al sector educativo, particularmente a las y los maestros de todos los niveles educativos a entrar a una dinámica paradójica de distanciamiento y buscar la interacción. Los docentes saben que, sin interacción, no hay relación pedagógica que se mantenga.

El empleo de las tecnologías de la comunicación e información se colocaron como un medio privilegiado para intentar mantener a las y los maestros en contacto con sus estudiantes. En educación básica se hizo un esfuerzo a través de la transmisión de *Aprende en casa*, (que también se produjo para educación media superior), así como la gestación de iniciativas locales y muchas más personales, que los propios maestros y maestras impulsaron.

La interacción humana es de los saberes a los cuales maestros y maestras confieren mayor relevancia y reconocen que es de los más complejos de desarrollar. Tardif alude que también aquí “están implicados los valores, la ética y las tecnologías de la interacción” (2009, p. 18).

Con igual relevancia, también importa enfatizar los saberes relacionados con la dimensión socioemocional, puesto que la experiencia vivida durante la pandemia tocó fibras sensibles del ser humano que derivó en miedo, confusión, tristeza, desánimo, depresión, enojo, decepción, angustia, entre docentes y alumnos. No ha sido fácil lidiar con esto. ¿Cómo aprender a manejar sentimientos y emociones que genera el tener un familiar, vecino o amigo enfermo? ¿Cómo afrontar el duelo por la pérdida de seres queridos? ¿Cómo sobreponerse a la incertidumbre del futuro que nos espera? ¿Qué necesitamos aprender y saber para nosotros como maestros y maestras y para con nuestro alumnado y comunidades educativas?

Saberes y formación de los docentes

Tardif (2009) considera que es necesario mostrar “cómo el conocimiento del trabajo de los educadores y el hecho de tener en cuenta sus saberes cotidianos permiten renovar nuestra concepción, no solo con respecto a su formación, sino también a sus identidades, aportaciones y funciones profesionales” (p. 19). En este sentido, la formación del profesorado habrá de emprender un proceso detallado, delicado, minucioso de recuperación significativa del saber que se ha reconfigurado, el cual se ha gestado y generado en los últimos años vividos en el contexto de la pandemia, puesto que las propuestas y modelos conocidos para la formación inicial y permanente de las y los docentes tienen también que repensarse y transformarse en sus contenidos, formas de trabajo, organización, tiempos y espacios, medios y dispositivos.

Formarse es un verbo reflexivo; como acción en movimiento en que el y la docente como persona decide apropiarse de los saberes y prácticas de la profesión en situaciones previsibles, pero no adivinables. Como docentes se tenían previstos distintos escenarios y contextos, pero no se adivinaron las condiciones pandémicas que afectaron a todas las familias del orbe. ¿Entonces cómo prepararse para esta y otras situaciones emergentes? ¿Qué formación se requiere en tiempos actuales?

En los procesos de formación, los docentes proceden bajo una actividad reflexiva constante, la cual favorece la acción creadora, como lo expresa Honoré (1980) la “actividad reflexiva es de creación, de innovación. Es generatriz de nuevos símbolos, reveladora de nuevas percepciones. Suscita nuevas estructuraciones a partir de los elementos conocidos, asociados en nuevas relaciones” (p. 133).

Conclusiones

Durante la pandemia observamos acciones de maestros y maestras quizás semejantes a las ya conocidas, pero ante los retos que se enfrentaban, generaron nuevas acciones y nuevos aprendizajes, lo cual muestra que la formación habrá de promover la reflexividad como una cualidad para evitar solo tener una actitud reactiva ante las situaciones emergentes, sino una actividad reflexiva ya que “es necesariamente transformadora... Con

frecuencia provocada por un acontecimiento imprevisto, su resultado, por su carácter en sí mismo imprevisible y desconocido, es fuente de emoción que va acompañada de una incitación a la reacción o a la innovación” (p. 133) y vaya que maestras y maestros nos han enseñado sobre ello. Han surgido nuevas necesidades de formación que habrán de atenderse desde distintos espacios y propuestas y estas habrán de ser creativas e innovadoras que promuevan procesos de reflexividad profunda.

Ferry señala en relación con la formación de los enseñantes que se puede contemplar como “un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias” (p. 50). Las necesidades de formación ante situaciones emergentes abren nuevos horizontes para considerar este doble efecto.

La pandemia fue imprevista, imprevisible y desconocida por lo que maestros y maestras han vivido este proceso dual al que se refiere Ferry y con lo cual habría que pensar en la formación docente, tanto en las instituciones de formación inicial como en la formación continua.

Latapí expresa que lo “que distingue al maestro no es que enseña, sino que aprende continuamente. Es la suya una profesión esencialmente intelectual” (2003, p. 15), lo cual coloca esta premisa como insustituible en la atención de las nuevas necesidades de formación de las y los docentes centradas en las necesidades de la práctica. Formación y práctica, hoy más que nunca, habrán de mantenerse unidas, articuladas y entrelazadas.

Maestras y maestros son los expertos en lo que sucede en la escuela y conocen mejor que nadie los avatares y vicisitudes de la enseñanza y del aprendizaje en situaciones de emergencia de diverso tipo. Estar cerca de ellos nos da pistas para considerar su formación desde sus propias necesidades, sin perder de vista cualidades que los docentes han mostrado desde antes de la pandemia: la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la capacidad de decisión, la búsqueda de la justicia, la tensión entre paciencia e impaciencia, la parsimonia verbal y la alegría de vivir (Freire, 1997).

Hay más preguntas que respuestas. Sin duda, la construcción de la memoria profesional de maestros y maestras, es fuente para dar pasos más firmes en su propia formación y las condiciones en que se desarrolla y transforma.

Referencias

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. (3.a ed.). Siglo XXI.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Narcea.
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Cuadernos de discusión 6. Secretaría de Educación Pública.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (2 ed.). Narcea.

Capítulo **4**

La educación a distancia en el nivel medio superior durante el confinamiento y sus efectos en el aprendizaje del alumnado: un estudio de caso

Mario German Guerrero Rodríguez

Laura Rangel Bernal

Josefina Rodríguez González

<https://doi.org/10.61728/AE24180047>

Introducción

A finales del año 2019, un nuevo virus fue descubierto en la región de Wuhan, provincia de Hubei, China, donde se presentó una neumonía atípica sin origen aparente. Fue hasta el mes de marzo de 2020 cuando el virus SARS-CoV-2, causante de una grave enfermedad, llegó a territorio mexicano y cambió drásticamente el día a día de toda una población (Bonilla 2020). En el transcurso del año 2020, mientras una buena parte de la población mundial se encontraba confinada por la pandemia, las actividades económicas y sociales se pusieron en pausa. La educación no fue la excepción. Sin embargo, con pandemia o no, se debía continuar con el ciclo escolar de todos los niveles educativos, por lo que aparecieron varias propuestas para llevar a cabo esta ardua tarea. El reto fue terminar el ciclo escolar, teniendo como principal limitación el distanciamiento social que se implementó como medida de prevención ante la posibilidad de un contagio masivo.

Con base en las recomendaciones de organizaciones internacionales y las disposiciones del gobierno federal, la mejor propuesta para salvaguardar la salud del estudiantado y de la planta docente fue continuar con las clases a distancia (Serrano et al., 2022). Esto conllevó una serie de acciones de las que no se tenía precedente en México y supuso un proceso de adaptación tanto para docentes, como para estudiantes. En el nivel medio superior, la estrategia para el semestre enero-junio de 2020 se apoyó principalmente en plataformas digitales como *Google Meet* y *Google Classroom*. Con esto se cubrió una parte de la problemática, sin embargo, no se contemplaron del todo los efectos que tendrían estos cambios de modalidad en el aprendizaje del alumnado.

Uno de los primeros problemas que se observó, fue que el paso a la modalidad a distancia afectó la motivación e interés del estudiantado, lo que afectó negativamente su aprendizaje. Según Flores et al. (2021), en el caso de las y los jóvenes de 12 a 17 años, tres de cada diez “sentían ganas de no estar en casa recibiendo las clases virtuales”, mientras que el 80 % de ellos no habían recibido apoyo para sus actividades escolares. Por consecuencia, el rendimiento académico se vio afectado. En el caso concreto de instituciones de nivel medio superior como la Preparatoria III de la

Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), ubicada en el municipio de Fresnillo, se pudo observar un descenso en los promedios de calificaciones, ausentismo en las clases, así como bajas temporales y definitivas.

Se entiende que, para abatir los problemas derivados de este fenómeno es necesario conocer cómo afectó de manera concreta al alumnado. Por ello, este trabajo tuvo por objetivo describir los efectos en el aprendizaje generados por el cambio a la educación a distancia en el alumnado de la Preparatoria III de la UAZ. Para ello se empleó una metodología cualitativa, que incluyó el análisis de las afectaciones en el ámbito educativo a nivel nacional, así como la descripción de los cambios y adaptaciones que se dieron en el contexto específico de la preparatoria antes mencionada, durante el periodo del confinamiento.

En la fase de trabajo de campo se obtuvo información del alumnado a través de una encuesta, lo cual permitió identificar los principales problemas que enfrentaron, así como su percepción respecto al nivel de aprendizaje logrado en el periodo del confinamiento, en comparación con el periodo en el que se implementó la modalidad híbrida y cuando se regresó a las aulas en 2022. Para ello se preguntó al estudiantado cómo fue el transcurrir por las clases virtuales y si tuvieron algún problema con la utilización de las tecnologías. Asimismo, se les preguntó sobre su estado emocional, su salud mental, su promedio académico y su percepción respecto al aprendizaje que lograron al estudiar en la modalidad virtual, en la modalidad híbrida, y al regresar a las clases completamente presenciales.

Se espera que, con base en estos resultados, se puedan plantear posibles líneas de acción para resarcir o aminorar los efectos negativos que se detectaron en el aprendizaje y asegurar que el alumnado termine la educación media superior.

Aproximación teórica

En el contexto de la pandemia por COVID-19, la educación a distancia se entendió como una modalidad en la que se pudieron “compartir conocimientos sin el acercamiento físico entre docentes y educandos, más sí con la utilización de medios técnicos que permitan la interacción entre estos” (Covarrubias, 2021, p. 152). De acuerdo con autores como Miramontes

et al. (2019) la educación a distancia tiene “ventajas de tipo formativo y pedagógicas, que permiten el desarrollo de habilidades metacognitivas, tecnológicas e investigativas, las cuales favorecen la capacidad para la organización y administración del tiempo, así como para el desarrollo del pensamiento autónomo y el autodidactismo” (p. 200). Al mismo tiempo, también presenta algunas desventajas que pueden afectar mayormente al alumnado que no cuenta con habilidades y actitudes propicias para el aprendizaje autónomo. Entre estas desventajas se encuentran “la falta de motivación, el sentimiento de aislamiento, la escasa relación entre docentes y estudiantes y la dificultad para trabajar de manera colaborativa en las actividades asignadas en los cursos” (Miramontes et al., 2019, p. 200).

En el periodo en que se desarrollaron las actividades educativas a distancia, la Secretaría de Educación Pública creó y emitió de programas en televisión abierta. La estrategia se denominó Aprende en casa, y tuvo por objetivo continuar con las clases desde los hogares de las y los alumnos de nivel básico con la colaboración de madres y padres de familia. De acuerdo con (Gutiérrez, 2020) “se lograron generar programas televisivos con series de actividades mediadas o guiadas por adultos; pero sin suficientes bases pedagógicas y didácticas adecuadas a los medios masivos de comunicación o de atención virtual” (p. 2).

Por su parte, el personal docente de educación media superior recurrió a las plataformas digitales como el principal medio para impartir sus clases. La utilidad e importancia de este tipo de plataformas permiten desarrollar actividades y propiciar experiencias de aprendizaje similares a las que se dan dentro del salón de clases, ya que permiten “la creación y gestión de cursos completos para internet sin que sean necesarios conocimientos profundos de programación” (Díaz, 2009, p. 2).

Cabe decir que, a pesar de contar con estos recursos se registraron fallas y deficiencias en la impartición de las clases debido a la poca o nula experiencia de algunos docentes en el manejo de las plataformas y, en general, en el uso de las tecnologías. A esto se sumó a la falta de recursos de algunos alumnos que les impidieron contar con dispositivos electrónicos y con conexión a internet, por lo que los procesos de enseñanza-aprendizaje se vieron afectados. Como lo señala Covarrubias (2020):

lo más complicado de esta situación no era la espera de una nueva mo-

dadidad virtual que resolviera el problema de la continuidad del proceso enseñanza-aprendizaje, sino la enorme desigualdad social y económica que priva en la mayoría de los países principalmente en América Latina y el Caribe, dejando al descubierto la incesante brecha digital, que terminó por evidenciar que el aprendizaje a distancia no era la solución para todos, pues no todos contaban con el acceso a internet, a dispositivos y tecnologías inteligentes que les permitiese seguir a los docentes y sus conocimientos en línea, y más aún, ni siquiera contaban con un espacio para continuar aprendiendo y estudiar (p. 154).

A la desigualdad en el acceso a los recursos tecnológicos, se sumaron condiciones poco favorecedoras para promover el aprendizaje en niñas, niños y adolescentes debido a que, dentro del ambiente escolar, al construir nuevos aprendizajes, es importante el desenvolvimiento y socialización de los y las alumnas ya que brinda un sentido de compañerismo y apoyo mutuo que les permite crear un vínculo emocional que motiva a continuar su formación académica. Asimismo, dadas las condiciones que se vivieron durante la contingencia sanitaria, la salud mental de muchas personas se vio afectada al registrar mayores niveles de ansiedad, estrés, sentimientos de soledad, etc. Como lo afirman Chao et al. (2021): “las restricciones en la movilidad y en algunos casos en la economía familiar, propiciaron la aparición de estados de afectación psicológica” (p. 190).

Con la pandemia la educación sufrió una discontinuidad aun en los países desarrollados y, a pesar de los esfuerzos para seguir con los ciclos escolares, la verdad es que muchos educandos presentan un cierto nivel de rezago en sus conocimientos. Esta deficiencia no solo afectará en el ciclo escolar que se cursa actualmente, sino que esto será algo que aquejará a los sistemas educativos a largo plazo. Esta afirmación se sustenta en estudios como el de Kaffenberger (2021) quien utilizó un modelo pedagógico calibrado que le permitió estimar que las faltas de conocimiento se extenderán a un plazo mayor, debido a que, durante el periodo de la pandemia, los planes y programas de estudio fueron modificados o acortados.

Con base en lo anterior se puede afirmar que la educación que recibió una alumna o alumno antes de diciembre de 2019 no fue igual a la que recibió de 2020 a 2022, ya que la cantidad de contenidos y la calidad en la enseñanza disminuyó. Para explicar los efectos de este fenómeno, Dorn et al. (2021) utilizan el término *unfinished learning*, que se puede traducir al es-

pañol como “aprendizaje inconcluso”, en alusión a que las y los estudiantes no recibieron todos los conocimientos que, de una manera ordinaria tendrían que recibir. Por tanto, una de las principales consecuencias de la pandemia, en lo que respecta a lo educativo, es que se está formando una generación de estudiantes con aprendizajes inconclusos, lo cual plantea una serie de dudas y problemáticas que tendrían que ser resueltas cuanto antes, a fin de aminorar su impacto a largo plazo.

Metodología

Se realizó un estudio de caso entendido como “estrategia de investigación comprensiva que aborda un fenómeno contemporáneo para generar conocimiento de problemáticas relacionadas con individuos como con grupos [...] y reúne complejidad y de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Colina, 2014, p. 245). El instrumento aplicado en la fase de trabajo de campo consistió en un formulario administrado por Google Forms.

Para elaborar el formulario se seleccionaron cinco categorías correspondientes a las áreas en las que se detectaron afectaciones en el aprendizaje. Dichas categorías fueron: 1) Aprendizaje y educación, 2) Promedios de los estudiantes, 3) Deserción y abandono escolar y 4) Valoración de aprendizaje. Cada categoría se tomó como referente para organizar las preguntas por secciones. Con las preguntas de la primera sección se buscó obtener información relacionada con el aprendizaje y la educación. Se buscó la opinión del estudiantado, para conocer su opinión respecto al aprendizaje que lograron al estudiar a distancia.

En el segundo apartado, denominado promedios de los estudiantes, se buscó recopilar información cuantitativa para tener un referente de los promedios de las y los estudiantes con la finalidad de comparar las calificaciones obtenidas en la modalidad a distancia, la modalidad híbrida y el regreso a la presencialidad.

En el tercer apartado se habló sobre la deserción escolar. El propósito de incluir esta categoría fue conocer si el estudiantado estuvo en riesgo de abandonar sus estudios por causas referentes a la pandemia, y si el cursar los estudios en la modalidad a distancia o híbrida fue un desencadenante

para contemplar la posibilidad de truncar sus estudios.

Por último, el cuarto apartado habla sobre la valoración del aprendizaje. Para ello se preguntó a las y los alumnos cuál era su percepción de las clases en la modalidad virtual y si ocupaban de una estrategia adicional en cada una de las áreas de aprendizaje para comprender de una mejor manera los temas de dichas materias.

En cuanto al número de personas que participaron en el estudio, la población estudiantil de la Preparatoria III de la UAZ se divide en un total de treinta grupos. De ellos se tomó una muestra intencionada de diez grupos, cinco del turno matutino y cinco del vespertino; cada uno con un promedio de 25 estudiantes. En la siguiente tabla se puede apreciar la distribución de los grupos y del alumnado que participó en la investigación.

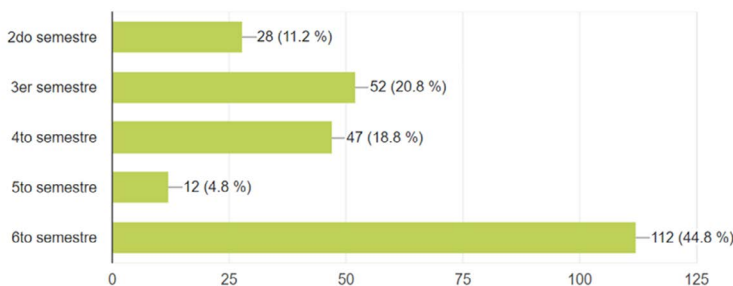
Tabla 1
Distribución de los grupos de la muestra

Semestre	Grupo (s)	Número de estudiantes	Turno
2 semestre	M	40	Matutino
3 semestre	A, B	33, 37,	Vespertino
4 semestre	E, I,	31, 25,	Matutino
5 semestre	B	24	Vespertino
6 semestre	A, K	23, 33	Matutino
	C, J	34, 21	vespertino
Total	10 grupos	301 Estudiantes	

Fuente: Elaboración propia

El formulario se distribuyó a 301 estudiantes, de los cuales lo contestaron un total de 250. El 58.8 % de la muestra corresponde al género femenino, y un 40.8 % al género masculino. El 0.4 % restante prefirió no mencionar su género. En la siguiente gráfica se muestra la distribución del alumnado que participó en el estudio por semestre.

Gráfica 1

Distribución del alumnado que respondió el formulario por semestre

Fuente: Elaboración propia

Resultados

El alumnado de la Preparatoria III está integrado por adolescentes de entre 15 y 18 años; la gran mayoría reside del municipio de Fresnillo, Zacatecas donde se encuentra ubicado este centro educativo. Según datos obtenidos por una encuesta que fue aplicada por la administración de la Preparatoria en 2020, durante el periodo del confinamiento, la gran mayoría de las alumnas y alumnos contaban con un teléfono inteligente lo cual les permitió que fueran capaces de interactuar con la tecnología mínima requerida para recibir las clases a distancia.

En cuanto los problemas que se presentaron, el principal fue la mala conexión a internet, debido a que una parte de la población estudiantil radicaba en comunidades colindantes con el municipio de Fresnillo donde la señal no es buena. Según Ibarra (2021), dentro del área urbana del estado de Zacatecas, el 37.7 por ciento de la población disponen de una conexión a internet, mientras que solo un 7.6 % por ciento de habitantes en la población rural cuentan con este servicio. Esta situación evidencia una gran brecha entre los estudiantes y las estudiantes que radican en la zona conurbada y los que se encuentran en la zona rural.

Gráfica 2

Principales problemas durante clases virtuales

Respecto a las clases en línea, escoja la acción que más veces se repitió a la hora de conectarse a clase?

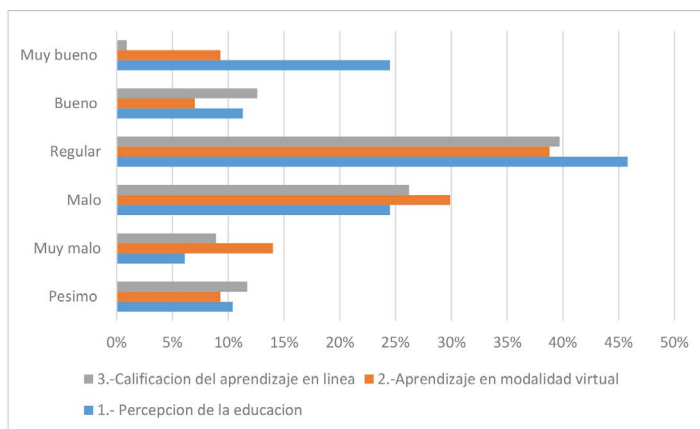


Fuente: elaboración propia con base en datos de la Encuesta de la Dirección General de Preparatorias de la UAZ (2020).

Respecto a la percepción del alumnado sobre las clases a distancia, se observa que esta modalidad no tuvo una buena acogida y, por lo tanto, no fue plenamente aprovechada por las y los estudiantes, ya que la gran mayoría hace alusión que su aprendizaje no fue tan bueno como cuando estaban en una clase presencial. Se infiere a que esta percepción se debe a que, para la mayoría, fue una estrategia con la que no habían trabajado anteriormente, a lo cual se sumaron los problemas y limitaciones que se mencionaron anteriormente.

En adición a lo anterior, se les pidió que valoraran el desempeño del docente que impartió a clases a distancia. El estudiantado respondió que su desempeño no fue tan bueno como estaban acostumbrados en una clase completamente presencial. Se infiere que esto tuvo repercusiones en su aprendizaje.

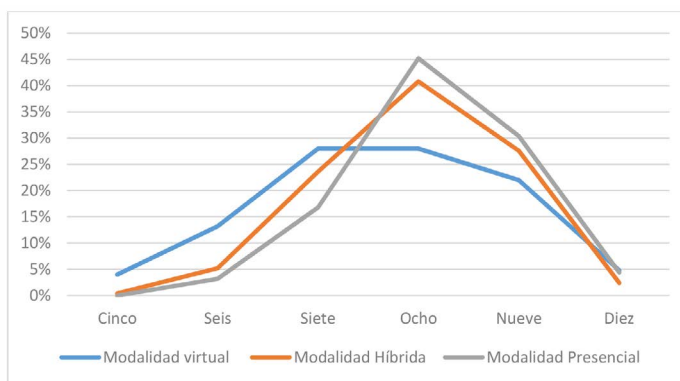
Gráfica 3
Aprendizaje en modalidad virtual



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la segunda categoría, se pidió al alumnado que anotara su promedio de calificaciones en tres momentos: cuando cursaron sus estudios totalmente en línea, cuando se adoptó la modalidad híbrida (asistían unos días a la semana de manera presencial) y cuando se regresó a las aulas. En los resultados se aprecia que, en el periodo de la modalidad virtual, el promedio de las y los estudiantes era entre 7 y 8 de calificación. Posteriormente, durante el periodo de la modalidad híbrida la moda es 8 (40 %) y finalmente, en la modalidad presencial hay una diferencia importante, sobre todo si se compara con los resultados de la modalidad virtual, pues se observa que la mayoría de las y los estudiantes aumentaron su promedio.

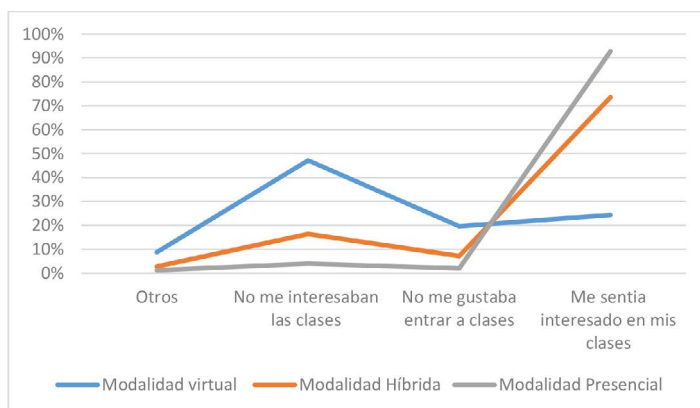
Gráfica 4

Promedios de las y los estudiantes

Fuente: elaboración propia

Una tendencia similar se observó en los resultados sobre el interés que tuvo el alumnado participante en sus clases, según la modalidad que cursaron en cada periodo, esto indica que las clases virtuales desmotivaron al estudiantado. Con la modalidad híbrida y presencial, este porcentaje se redujo notoriamente, por tanto, se infiere que las clases presenciales generan un mejor ambiente para el aprendizaje y generan motivación para continuar estudiando.

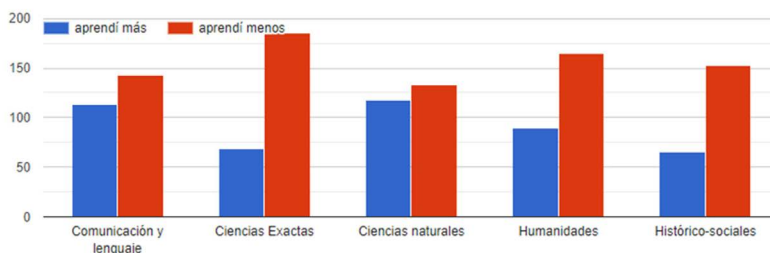
Gráfica 5
Interés en las clases



Fuente: elaboración propia.

Ante la pregunta de si en algún momento tuvieron la idea de abandonar sus estudios, un 33 % dijo que sí lo contempló al cursar la modalidad virtual. Este porcentaje disminuyó considerablemente en el periodo de la modalidad híbrida, donde solo un 11 % contestó lo mismo. Al momento de cuestionarles sobre el motivo por el cual pudieron haber abandonado sus estudios, el alumnado hizo referencia a varias cuestiones. Entre las que más se repiten están las relacionadas con la salud mental (estrés y depresión), problemas personales, problemas de conexión a internet y la percepción de que no estaban logrando los resultados esperados en cuanto a su aprendizaje. Para conocer con mayor precisión esta percepción, se les cuestionó respecto al nivel de aprendizaje que lograron en cada una de las áreas que conforman el plan curricular.

Gráfica 6

Percepción del aprendizaje por áreas del plan curricular

Fuente: elaboración propia.

Según las respuestas ofrecidas, se puede observar que, según la apreciación del alumnado participante, aprendieron menos en todas y cada una de las diferentes áreas que constituyen el plan programa curricular. Asimismo, cabe decir que, una vez que se les preguntó sobre las materias donde se presentó menor aprendizaje, estas correspondieron a las impartidas por las y los docentes que se ubicaron en el primer grupo del grupo focal, es decir, aquellos con una antigüedad mayor a diez años que, a su vez, fueron quienes presentaron menor nivel de conocimiento y manejo de las tecnologías mediante las cuales se impartieron las clases virtuales y que, por tanto, optaron por continuar con un modelo “tradicional” de clase expositiva. Lo cual lleva a pensar que existe una relación entre esta forma de impartir clase y los logros en el aprendizaje.

Conclusiones

Como se ha mencionado, la pandemia hizo evidente que la educación por medios digitales es posible, se trata de una práctica que ha generado buenos resultados desde hace varios años en diferentes contextos. Sin embargo, con las condiciones que se generaron durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, se recurrió a la modalidad a distancia de manera generalizada sin tener en cuenta que no todo el alumnado ni el profesorado estaba familiarizado con ella, ni tenía los medios, recursos o habilidades para implementarla de manera exitosa. Ello provocó que una buena parte de la población estudiantil, tanto infantil como adolescente, presentara

alguna deficiencia en los niveles de aprendizaje esperados.

De ello se concluye que, si bien esta medida fue una alternativa para continuar con el ciclo escolar, pareciera que el proceso que se llevó fue a base de prueba y error en vez de estar fundado en una planeación estratégica donde se dispusiera de todo lo necesario para desarrollarla de la mejor manera. En estas condiciones el aprendizaje del alumnado recibió un impacto negativo que es posible que se extienda a largo plazo, por ello es importante conocer los efectos que tuvieron los cambios de modalidad educativa durante la pandemia para poder establecer vías de acción y proponer soluciones.

En cuanto a los resultados de la encuesta al alumnado, se comprueba que los cambios de la modalidad en la que recibieron las clases afectaron su aprendizaje, su promedio de calificaciones, su interés y atención en clase e, inclusive, llevó a algunos a pensar en abandonar los estudios. Con base en estos datos se puede decir que el alumnado de esta preparatoria presenta un aprendizaje “inconcluso”, por lo que es necesario implementar acciones o estrategias para ayudar a resarcir aquellas deficiencias que se presenten en el aprendizaje desde las aulas.

Es importante atender este tipo de problemáticas ya que el medio superior es el nivel educativo que presenta la mayor tasa de abandono escolar en México. Esto significa que la población estudiantil que cursa preparatoria es la más susceptible de abandonar sus estudios, por ello se debe trabajar para resolver los problemas relacionados con el aprendizaje que puede presentar esta población, de manera que dichos problemas no orillen a las y los adolescentes a desertar, sino que se aseguren las condiciones propicias para que el alumnado concluya este nivel de la mejor manera posible.

Referencias

- Bonilla, O. (2020). Para entender la COVID-19. *Medicentro Electrónica*, 24(3), 595-629. <http://scielo.sld.cu/pdf/mdc/v24n3/1029-3043-mdc-24-03-595.pdf>
- Chao, C., Rivera, M. y Ojeda, J. (2021). Dimensión socioemocional. En Medina-Gual et al., *Educación en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional* (pp. 183-222). Fundación SM.
- Colina, A. (2014). "El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa". En Á. Díaz-Barriga y A. Luna, (Coords.), *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Ediciones Díaz de Santos.
- Díaz, S. (2009). Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (2), 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4921.pdf>
- Dorn, E., Hancock, B. y Sarakatsannis, J. (2021). *COVID-19 and education: the lingering effects of unfinished learning*. Recuperado el 26 de febrero de 2023, de <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning>
- Gutiérrez, N. G. (2020). Aprende en casa: propuesta para la educación básica en México en tiempos de COVID-19. *Notas de coyuntura del CRIM*, (29), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.22201/crim.001r.2020.29>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (27 de febrero de 2022). Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=-9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>
- Kaffenberger, M. (2021). Modeling the long-run learning impact of the COVID-19 learning shock: actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Miramontes, M., Castillo, K. y Macías, H. (2019). Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia. *RITI Journal*, 7(14), 199-214. DOI: <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.017>

Serrano, D. Ramírez, A. y Palazuelos, I. (2022). Educación a distancia: posibilidades de inclusión y participación estudiantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 29-45. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.002>

Capítulo 5

Análisis de la socialización, prácticas académicas y características de los estudiantes de la UAPUAZ durante la pandemia 2021

*Pablo Martínez Pérez
Martha Fabiola Rodríguez López
Mireya Mercado Méndez*

Introducción

Los estudiantes del Programa No. 3 de la Universidad Autónoma de Zacatecas inscritos en segundo, cuarto y en sexto a inicios del año 2020, junto con sus familias, debieron generar de manera rápida condiciones materiales, tecnológicas y prácticas académicas adaptadas para garantizar su continuidad educativa; este enorme problema no resultó fácil de resolver por diversas razones, la primera de ellas es que las clases virtuales o en línea se implementaron de manera rápida y sin conocer el tipo de estudiantes, presuponiendo la existencia de condiciones materiales y tecnológicas desiguales anteriores a la pandemia. Esas adaptaciones, en muchos casos, resultaron muy demandantes y hasta generadoras de presiones económicas y emocionales. Porque no siempre se pudo acceder a condiciones mínimas para continuar con su formación; con el objetivo de comprender analíticamente el rol que sus prácticas jugaron en contextos de pandemia, las adaptaciones que han debido realizar, las relaciones establecidas y los apoyos recibidos para el desarrollo adecuado de sus clases.

El curso de la exposición comienza con un análisis sobre el tamaño de las familias y su contrastación con los promedios nacional y estatal, los espacios utilizados para tomar sus clases, la conectividad a internet y la tecnología usada para la conexión, misma que permite develar condiciones limitadas para un grupo importante de alumnos. También se estudiaron los tipos de relaciones establecidos en contextos de pandemia y aislamiento con respecto a sus compañeros y los nexos con los docentes que impartían las asignaturas al momento de tomar sus clases, para concluir con la explicación de las distintas emociones padecidas por los alumnos.

A principios de 2020, el COVID-19 ralentizó la actividad humana del país y la sociedad zacatecana se vio inmersa en una “nueva normalidad”, con protocolos que priorizan la sana distancia para el desarrollo de actividades esenciales como la educación presencial y su transición a la enseñanza en línea o virtual. Al tratarse de un tema emergente, las investigaciones al respecto son escasas, pero empiezan a aparecer, algunos señalan que, derivado del contexto de pandemia y de las limitaciones de la educación a distancia e incertidumbre, la salud mental, la tristeza, el miedo, el estrés, la ansiedad y las emociones de los estudiantes se han deteriorado (Fernández, 2020).

En el trabajo colectivo Educación y pandemia, una visión académica, se plantea como consecuencia inmediata la imposibilidad de la socialización cara a cara, impidiendo el acceso a otros saberes propios de la vida cotidiana en la escuela presencial, ya que la educación virtual aísla al estudiante (Díaz et al., 2020). Además, los estudiantes han perdido ese espacio de libertad construido en la escuela presencial por las interacciones, ya no existe, ni se crean lazos sociales porque se encuentra dominado por los padres en casa (Plá, 2020). Para otros, la escuela fue trasplantada a la casa (Aguilar, 2020), sin embargo, la transformación es exitosa entre quienes contaban con los medios para un curso en línea, pero no así en las zonas urbanas marginales y las rurales, donde hay carencias de conectividad o de los dispositivos necesarios para este fin, en esas condiciones, es imposible el desarrollo de una educación en línea de calidad, si a ello se agrega la capacidad de los estudiantes y la disponibilidad del capital cultural de los padres, en muchos casos se tiene un panorama desolador (Lloyd, 2020).

Aproximación teórica

En esta investigación se trabajaron algunos aspectos de la dimensión simbólico-social de autores como, Pierre Bourdieu, Peter Berger y Thomas Luckmann; se trata de un estudio en donde las prácticas de los estudiantes ocupan un lugar clave. La comprensión de estas nos conduce al terreno de los agentes sociales y una de ellas se relaciona con el desarrollo de la educación en contextos de pandemia, expresada en prácticas que no siempre son compatibles con la administración ordinaria de la educación. Estas pueden ser comprendidas en su significatividad, si buscamos explicarlas o tratarlas teóricamente como sedimento histórico, social y cultural de los estudiantes, de estos en sus relaciones con la cultura, la familia y en general, con las instituciones y los contextos. Es importante precisar que en ningún momento se aplica directamente la propuesta teórico-metodológica de uno u otro autor, sino que, se hace un uso de ella considerando el objeto de investigación como aspecto central.

La propuesta es el resultado de una investigación teórico-empírica realizada en la Unidad Académica Preparatoria, Programa No. 3 de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAPUAZ), algunos elementos

del referente teórico provienen de dos ejes: en el primer eje de Berger y Luckmann (2003), quienes resaltan, el saber del mundo real se construye en función de procesos de interaccionismo social y de movilización de recursos persuasivos y representacionales. Un factor determinante para el éxito de este trayecto es una adecuada integración académica, social y cultural del estudiante. Esta se valora por la frecuencia e intensidad de los intercambios entre los sujetos, elementos que contribuyen a la circulación de conocimientos y a la integración de este tejido de relaciones y vínculos. En nuestro caso, partimos del concepto de socialización como medio para la incorporación de valores, conocimientos y prácticas que permiten a los estudiantes preparatorianos integrarse a un grupo e ir construyendo relaciones y saberes que coadyuvan a su formación y desarrollo de las tareas, trabajos escolares y académicos, como preparación para un proyecto de vida futuro, pues se considera que es la parte que incide más en una trayectoria exitosa.

En el segundo eje retomamos algunos elementos de Bourdieu (1987), mediante sus conceptos de capital cultural y habitus ayuda a entender los factores que inciden en la integración a los procesos de formación escolar de los estudiantes que han derivado en prácticas académicas. Un factor determinante para el éxito de su trayectoria escolar estaría dado por una adecuada integración académica y social del estudiante. Esta se valora por la frecuencia e intensidad de los intercambios entre los sujetos, donde la socialización es importante porque implica la adaptación de elementos que contribuyen a una consolidación de su vida académica a través de la circulación de conocimientos con sus padres, tíos, primos, entre pares, con los maestros, las instituciones y a la integración de este tejido de relaciones y vínculos Bourdieu (1987).

Metodología

Los datos empíricos, el análisis de las relaciones, la socialización y las prácticas escolares que los estudiantes han adaptado en contextos de pandemia ha requerido de fuentes de información capaces de apreciar los diversos matices que presenta. Aquí se utilizaron las estadísticas referentes al programa No. 3 del Compendio Estadístico de la Unidad Académica Prepara-

toria 2021, aplicada a 1027 participantes, 39 % (400) hombres y 61 % (627) mujeres, todos inscritos en el programa No. 3 de la UAPUAZ en el semestre enero-julio de 2021. Es necesario resaltar que el Compendio Estadístico no registró los grupos etarios ni la edad promedio de los participantes.

Desarrollo

Como otras prácticas, el cumplimiento y la responsabilidad en el trabajo escolar se adquieren por un proceso que descansa en la familiarización y la transmisión explícita y expresa, iniciadas en el círculo familiar, en etapas tempranas de la vida en un proceso de socialización primaria por el que se transmiten experiencias, normas y valores (Berger y Luckmann, 2003). De ahí que el análisis se oriente a los resultados del Compendio Estadístico, donde se puede observar que las familias de los estudiantes están conformadas con más de cinco integrantes el 50 %, y por entre tres y cuatro miembros el 46 % (Compendio Estadístico de la Unidad Académica Preparatoria, 2021). Estos datos demuestran que la composición de miembros por familia sigue siendo grande, mayor que el promedio nacional según la ENIGH (INEGI, 2020) que es de 3.5 % integrantes por hogar, y también explican la composición rural y urbana popular de los alumnos del Programa No. 3. Por lo que se refiere a las condiciones de vivienda, en nuestra entidad, en el año 2020, el 40.2 % de las viviendas particulares habitadas contaba con dos dormitorios, el 24.8 % con tres y solamente el 6.1 % con cuatro, el 1.6 % con cinco dormitorios o más (INEGI, 2020).

Lo antes expuesto, muestra la carencia de espacios adecuados y disponibles para tomar clases si se toma en cuenta que la mayoría de los hijos de una familia se encuentran en edad escolar, al preguntar qué lugar ocupaba el estudiante de preparatoria en la familia, el 46 %, respondió que el primero, el 29 % el segundo lugar y el 16 % el tercero, suponiendo que todos se encontraban cursando algún nivel de escolaridad, tendremos que al momento de recibir sus clases virtuales, el 91 % de las alumnas y alumnos de preparatoria coinciden en el tiempo de clases de sus hermanos de otros niveles (Compendio Estadístico de la Unidad Académica Preparatoria, 2021).

Por lo que respecta a la conectividad para tomar sus clases, de acuerdo con la ENDUTIH, en el año 2020 (Encuesta Nacional sobre Disponibili-

dad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, 2020), a nivel nacional el 44.2 % de los hogares poseía computadora, 60.6 % internet, 91.6 % televisor, 52.1 % tenía televisión de paga y el 93.8 % telefonía, incluyendo alámbrica y celular; en el caso de los hogares zacatecanos solamente el 38.5 % dijo contar con computadora, el 56.8 % con internet, 94.8 % con televisor, 47.7 % con televisión de paga y el 92.9 % con telefonía que incluye celular.

Si partimos de que la posible eficacia de la educación en línea se ancla en el uso de tecnologías de la información y en espacios adecuados, no deja de ser desesperanzador los resultados que registran (Compendio Estadístico de la Unidad Académica Preparatoria, 2021), los estudiantes del Programa No. 3, respecto a la conectividad, espacios y acceso a las condiciones tecnológicas para recibir las clases virtuales, ya que el 56 % señaló que las recibió en casa, el 12 % en el trabajo de sus padres, el 11 % en áreas públicas, 11 % en el ciber y, 10 % otro espacio, seguramente por no contar con la posibilidad de recibirlas en casa, sumando estos últimos cuatro rubros un nada despreciable 44 % de estudiantes quienes tomaron sus clases en condiciones inadecuadas y sin especificar si fue en su celular y utilizando tarjeta prepago, las respuestas señalan una exclusión para un número no despreciable de estudiantes (Compendio Estadístico de la Unidad Académica Preparatoria, 2021).

Esta información sobre espacios inadecuados y una conectividad deficiente se corresponde con un limitado acceso a la tecnología, ya que el 48 % no cuenta con equipo de cómputo de escritorio, y solamente el 42 % tiene uno (el 90 % de los estudiantes a lo más contaban con un equipo de escritorio en sus casas durante la pandemia, con el cual se atendían las necesidades de hasta cuatro estudiantes agregando el tiempo que los padres también la necesitaran). De la misma manera, el 71 % de los hogares de nuestros estudiantes carece de una tablet y solamente el 23 % poseen una. Por lo que refiere al acceso a una laptop, también es muy limitado ya que el 20 % no las posee y un 54 % solo tiene una en propiedad, esta carencia de tecnología adecuada para tomar clases en línea se ve corroborada con el dato de que el 36 % de las familias posee cuatro o más celulares, por ello, los estudiantes manifestaron que el 92 % tiene el servicio de internet en casa. Quizá este mal interpretado el dato ya que el contar con un teléfono

celular y comprar datos con tarjetas se esté asumiendo esa condición.

Se puede decir que el desarrollo de las clases de manera virtual no han sido las óptimas, porque todos los estudiantes de una familia ocupaban equipo y espacio adecuado al mismo tiempo para acceder a sus clases; derivado de esto, aparecieron situaciones que dificultaron aún más la conexión y un desarrollo adecuado de las clases en línea, ya que el 17 % de los estudiantes respondió como experiencia negativa no ver a sus amigos ni platicar cara a cara con ellos, al 14 % no le gustan las clases virtuales, al 13 % le molesta recibir clases en casa, el 12 % manifiesta la incomodidad de no tener privacidad para recibir sus clases, al 12 % le aburren las clases en línea mientras que el 11 % manifiesta decepción por la incapacidad de disciplinarse para tomar sus clases y cumplir con sus tareas, lo que refleja finalmente un nulo acompañamiento por parte de los padres, el 9 % se siente invadido en su privacidad por la presencia paterna, al señalar que sus progenitores no respetan su horario de clases y lo ponen a realizar otras tareas, el 7 % se siente hostilizado por la presencia de ellos, de esto podemos concluir que el 74 % de los estudiantes (Compendio Estadístico de la Unidad Académica Preparatoria, 2021), expresó molestia por recibir clases en casa, denotando la probable limitación en que viven y están resintiendo severamente la ausencia de socialización en la escuela presencial. Entendiendo que la socialización es el mecanismo de la sociedad utilizado para normalizar las conductas, para inculcar valores, emociones, imponer normas (Berger y Luckmann, 2003). Estas respuestas no son casuales porque con la socialización que se desarrolla en la preparatoria, los y las jóvenes adquieren y comparten los elementos culturales que valoran positivamente la educación presencial y proyectos de vida futura, acceden a conocimientos que posibilita tener cierto capital humano para ser usado en el futuro.

La idea de socialización para los y las estudiantes, es ese mecanismo básico de la sociedad como una herramienta que interioriza la idea de su proyecto de vida inmediato y en el futuro, a partir del cual entran en contacto con instituciones sociales como la escuela, la Iglesia, noviazgo, autoridades escolares, instituciones estatales (Berger y Luckmann, 2003). Es evidente que las y los preparatorianos lamentan consciente e inconscientemente la ausencia de socialización; y en la medida que se prolongue el confinamiento, seguramente traerá consecuencias emocionales, porque algunos

manifiestan una propensión a cumplir de manera poco disciplinada y con el mínimo de rigor las tareas asignadas en esta modalidad educativa.

Respecto al desarrollo de sus clases virtuales, muy pocos estuvieron satisfechos sobre las técnicas empleadas en clase, señalando que la realización de trabajos individuales ocupó el primer lugar con un 19 %, la exposición por parte del docente con 17 %, resolución de problemas 14 %, utilización de videos complementarios 12 % y la exposición de participantes 9 % (Compendio Estadístico de la Unidad Académica Preparatoria, 2021); lo que sugiere prácticas similares a las que se desarrollan en la educación presencial, sin variaciones, dejándose ver la necesidad de implementar un plan de formación de profesores en el manejo de las tecnologías informáticas educativas, de ahí que podamos asumir que la COVID-19 no detuvo algunas prácticas académicas, solamente las sacó de la escuela y las puso en la casa, en peores condiciones (Plá, 2020).

Este desarrollo de clases en línea con formato de clase presencial influyó para que aquellos estudiantes que carecían de conocimientos y que no tuvieron un acompañamiento adecuado de sus padres, no pudieran actuar exitosamente dentro del espacio formal de las clases y no desarrollaron habilidades a partir de prácticas articuladas y orientadas por conocimientos anteriores, no es sorpresa la aparición de asignaturas con una mayor dificultad que otras (Bourdieu, 1999). Entre las que más se les dificultaron, estuvo Humanidades IV con 10.32 % 106 menciones; segundo lugar, Matemáticas IV con 8.47 % 87; tercero, Ciencias Sociales IV con 7.49 %; cuarto lugar, Ciencias Experimentales con 6.03 %; resultando interesante que sean los estudiantes que cursaron el cuarto semestre los que más se quejaron. En pláticas con los maestros que impartieron en ese semestre las materias, mencionaron que quizá una dificultad radicó en el cumplimiento de las tareas y la obligación de estar conectados a las sesiones virtuales (Juan Carlos Ovalle, comunicación personal, 20 de junio de 2021).

Otro factor negativo es que los conocimientos y saberes que posee cada estudiante se distribuyen de forma desigual colocando a los más aventajados, y que contaron con el apoyo de sus padres (Díaz y Morales, 2021), en una posición privilegiada en estos contextos de pandemia y educación en línea, respecto a aquellos que carecen de apoyos y conocimientos previos y no pueden obtener ese conocimiento de forma inmediata (Bourdieu,

1987). Entendiendo que la posibilidad de que los padres apoyen a sus hijos en su educación virtual está mediada por distintos factores que tienen que ver no solo con su formación académica, ya que al estar sujetos a un horario en el caso de los que trabajan, o bien, al dedicarse a una actividad informal, sus ingresos disminuyeron drásticamente y eso se convirtió en el problema principal a resolver, y si trabajan en casa, el problema radicó en hacer compatibles sus tiempos de trabajo con las necesidades académicas de sus hijos, en otros casos el obstáculo se debe al bajo nivel de escolaridad de los padres (De la Cruz, 2020).

Por eso no sorprende el tiempo que los estudiantes dedicaron a estudiar a lo largo del semestre, donde se puede observar el poco compromiso, acompañamiento y supervisión por parte de los padres, lo que dio como resultado la incongruencia entre los hábitos de estudio, la disposición a asumir las tareas escolares con seriedad y la ausencia de apoyos en el seno familiar, combinado con un capital cultural reducido, constituyéndose en elementos que dificultaron la integración a la asignatura y sus contenidos (Bourdieu, 1987). Al preguntárseles sobre el tiempo dedicado diariamente a actividades escolares extra aula, el 3 % contestó que ninguna, el 17 % una hora y el 32 % dos horas diarias, si sumamos esos porcentajes, nos dan un 52 % de estudiantes que dedicaron dos horas o menos diariamente a su trabajos extra aula (Compendio Estadístico de la Unidad Académica Preparatoria, 2021). Sus respuestas sobre el tiempo diario dedicado a otras labores distintas de las académicas van en ese sentido, el 20 % contestó que dedicó de una a dos horas diarias a los trabajos domésticos, el 15 % a leer, el 14 % a sus redes sociales, 10 % a cantar, el 9 % a bailar y divertirse, con toda seguridad fuera del espacio doméstico, 8 % a los videojuegos y un nada despreciable 8 % a cuidar a sus hermanos menores (Compendio Estadístico de la Unidad Académica Preparatoria, 2021).

Esa pérdida de identidad reflejada en las respuestas del estudiante tomando clases en su casa ha provocado problemas emocionales, en este contexto de educación virtual, perdiendo su seguridad ontológica expresada en rutinas y la continuidad de su autoidentidad como estudiante, donde había un espacio propio y libre de sus padres y donde interaccionaban con miembros de su generación, y ahora se ha visto interrumpida, desapareció de pronto (Giddens, 1993); porque la educación presencial implica la

identidad como estudiante, además la adquisición de normas y valores en el grupo familiar, el ir y acompañar a sus condiscípulos a la escuela, establecer relaciones y lazos en muchos casos duraderos, afinidades con compañeras y compañeros en la vida cotidiana escolar, observar comportamientos y convivir, conocer de experiencias de sus iguales, (Berger y Luckmann, 2003).

Por eso, no es casual que el 26 % se encuentre deprimido, el 17 % triste, 16 % asombrado, el 8 % se declara enojado con la situación actual, por ello no sorprende que para mejorar su estado anímico, aunque sea temporalmente, 13.96 % manifiesten que hacer ejercicio les resulta benéfico, entrar a las redes sociales y continuar con una socialización virtual el 11.81 %, el 10.70 % respondió que dormir, lo que es una manifestación de la depresión, dedicar su tiempo a los videojuegos con un 10.31 %, y el 10.26 % señaló que salir con amigos con los riesgos que ello implica e incluso empiezan a aparecer adicciones como fumar o tomar con un 5.13 % (Compendio Estadístico de la Unidad Académica Preparatoria, 2021).

Conclusiones

A partir de los datos analizados del Compendio Estadístico de la Unidad Académica Preparatoria, 2021, a los estudiantes del Programa No. 3 de la UAPUAZ, se puede observar que las dificultades de acceso a la educación virtual se anclan en la desigualdad existente, lo que produce diferencias en el acceso a la tecnología y recursos materiales mínimos necesarios para tomar sus clases. Pero esas desigualdades existían antes de la pandemia, y desgraciadamente la educación no se da en el vacío; lo que provocó la contingencia sanitaria fue ahondar esas diferencias. En ese panorama, la educación virtual se convirtió en una actividad que fortaleció las desigualdades sin que fuera su objetivo, porque la propuesta se construyó sin el conocimiento requerido sobre la condición de los estudiantes, agregado a ello, se puede observar que hay carencias en el capital digital relacionado con la solvencia de conocimientos para la búsqueda de información, generar, construir y aprender durante la educación a distancia, ya que el acceso a mejores condiciones materiales y tecnológicas no redundan directamente en un mejor aprendizaje, ni estas son utilizadas necesariamente con este fin.

Por ello, es necesario el retorno a las clases presenciales con la totalidad de los estudiantes, lo más seguro posible, ya que es solamente en el escenario de la escuela pública donde se da el acceso a condiciones de educación más igualitaria y con menos obstáculos, donde se pueden paliar las carencias de tecnología, conocimientos y complemento de acompañamientos para aquellos estudiantes más vulnerables. Así mismo, es urgente construir un proyecto sólido académicamente, para incidir positivamente en el cuidado de la salud emocional de las y los jóvenes del bachillerato en la búsqueda de mejorar la gestión de sus emociones y sus procesos de aprendizaje en estos tiempos de postpandemia.

Referencias

- Aguilar, J. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. En Díaz, A., et al., *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 47-54). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Berger, T. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (Trad. M. Landesmann). *Revista del Departamento de Sociología*, 2, (5), 11-15.
- Bourdieu, P. (1999). El nuevo capital. En P. Bourdieu, *Razones prácticas sobre la teoría de la acción* (Trad. T. Kauf, 2.a ed., pp. 33-46). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1994).
- Chaparro, A., Gonzalez, C., y Caso, J. (2015). Familia y Rendimiento Académico: Configuración de Perfiles Estudiantiles en Secundaria. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5474273>
- Compendio Estadístico de la Unidad Académica Preparatoria. (2021). *Estadística Alumnos Plantel 3*. Recuperado el 3 de Septiembre de 2021, de Compendio del Instrumento aplicado ALUMNOS (mayo 2021): <https://drive.google.com/file/d/1-szcdcEskAruJ9krFCbKpETR-2mLwEhYv/view>
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En Díaz, A., et al. *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 39-46). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, D. y Morales, M. (2021). La Reciprocidad en la Parentalidad y Rendimiento Académico en Adolescentes. *Revista de Psicología UARICHA*, 8(16), 25-35.
- Díaz, A. et al. (2020). *Educación y pandemia, una visión académica*. México.
- ENDUTIH. En México Hay 84.1 Millones De Usuarios De Internet Y 88.2 Millones De Usuarios De Teléfonos Celulares: ENDUTIH 202. [Comunicado de Prensa Num. 352/21, 22 de Junio de 2021, Pagina 1/2]. INEGI, México.
- Fernández, A., (2020). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, (1), 23-29. DOI: <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>

- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Argentina: Amorrortu.
- INEGI. (2020a). *Cuentame, Información por entidad*. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/zac/default.aspx?tema=meye=32>.
- INEGI. (2020b). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2016, 2018 y 2020 (ENIGH)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2020/doc/enigh2020_ns_presentacion_resultados.pdf.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-49. En Díaz, A. et al. *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En Díaz, A., et al. *Educación y pandemia, Una visión académica*. (pp. 30-38). Universidad Nacional Autónoma de México.

Capítulo 6

Una investigación en el quehacer y sentir del docente universitario en tiempos de pandemia

Beatriz Elena Muñoz Serna

Delphine Pluvinet

María del Carmen Tatay Fernández

<https://doi.org/10.61728/AE24180054>

Introducción

La pandemia de COVID-19, a nivel mundial, obligó al confinamiento a los diferentes sectores, como el laboral, social y turístico internacional y nacional. El sector educativo no fue la excepción y fue uno de los más afectados a nivel nacional. Al pasar la educación de presencial a modalidad virtual, la sociedad se dio cuenta de que no se contaba con los recursos económicos y con la infraestructura necesaria para sobrellevar una educación en línea. Pero lo importante era sacar adelante los ciclos escolares ante una pandemia que no daba tregua.

La educación fue trasladada a las aulas virtuales, las cuales define Bello, citado en Acosta y Villegas, como:

aulas sin paredes, cuyo mejor exponente no es presencial, sino representacional, no es próxima, sino distal, no sincrónico, sino multicrónico y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos modos de interacción pueden estar diseminados por diversos países. (2013, p. 133)

Estas aulas virtuales se trasladaron a las diferentes plataformas como Google Meet, Zoom, Teams, solo por mencionar algunas, para cubrir las necesidades de las y los estudiantes; los materiales necesarios fueron compartidos por correo electrónico y grupos de WhatsApp para continuar el contacto entre padres, alumnos y profesores; computadoras, tabletas y teléfonos celulares se convirtieron en las aulas en línea en miles de hogares y como un recurso extra, espacios específicos en televisión abierta para los diferentes niveles básicos de educación.

La educación superior buscó diferentes formas de continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje. La Universidad Autónoma de Querétaro no fue la excepción, pensando en el bienestar de las y los alumnos, de las y los administrativos y de las y los docentes, realizó una transición a las diferentes plataformas de videoconferencias ofrecidas por diferentes empresas especializadas en tecnología, como los son Microsoft con la plataforma Teams, la compañía de Zoom especialista en salones de videoconferencias y Google con sus dos espacios por excelencia, Google Meet y Google Classroom, la más utilizada esta última por los docentes de nuestra universidad.

En marzo del 2020, las y los docentes trasladaron sus clases a las aulas virtuales. Fue decisión de cada maestro el determinar cuál plataforma se adaptaba mejor a sus necesidades y a sus habilidades en tecnología. Las y los profesores aprendieron a marchas forzadas, de forma exprés, el manejo de las plataformas de videoconferencias, la adaptación de clases, materiales y actividades a los espacios en línea.

Esta transición rápida, provocó una adaptación de las y los docentes a espacios que no eran comunes en las aulas presenciales. Esta investigación pretende en primer lugar, recuperar las experiencias del quehacer docente, en esta adaptación tecnológica, didáctica y pedagógica. El quehacer docente, refiere a aquellas actividades que se realizan en la vida cotidiana del docente, desde la preparación de materiales y la planeación de clases, hasta la diferentes formas de evaluación y su correspondiente revisión, así como las diferentes actividades que en los tiempos actuales se han vuelto inherentes al rol del docente, como son la investigación, las tutorías, la vinculación de proyectos con la sociedad y por supuesto, los cargos administrativos dentro de las instituciones de educación. En segundo lugar, recuperar a su vez, el sentir de las y los docentes en estos dos años de confinamiento y modalidad virtual, en donde los espacios privados del hogar se convirtieron en aulas en línea; los primeros meses de trabajo no existió una delimitación de horarios, pero sobre todo, la adaptación a nivel emocional y personal; de lo que se habla poco, pero que también supuso un reto, es el hecho de indivisibilidad entre los entornos personales, familiares y laborales de las y los profesores

En relación con este punto, lo que se pretende es conocer el sentir, las emociones y sobre todo, cómo se vivió la docencia desde los espacios personales de cada uno de los docentes que participó en esta investigación.

Aproximación teórica

Sin las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) el sobrellevar los procesos de enseñanza-aprendizaje hubiera sido imposible, estas son las nuevas formas y entornos de aprendizaje que nos deja como enseñanza la pandemia. Algo que se evidenció durante este tiempo de confinamiento y de aulas a distancia fue, que un gran número de docentes mostraron

carencias en las competencias digitales como lo comenta Parrales (2021, p. 108) y que estos no estaban preparados en su totalidad para enfrentar una modalidad virtual que requirió un proceso de adaptación exprés. El avance de la tecnología no se detiene y conlleva una continua formación de las y los docentes en el área de las TIC. La virtualidad exigió aprendizajes a marchas forzadas de las plataformas de videoconferencias, de adaptación de materiales y actividades pensadas de manera presencial a espacios en línea.

La época actual está protagonizada por la integración de las tecnologías, cuyo reto está en conectar y relacionar las distintas herramientas y servicios para la labor docente, como proponen Llorens, Molina, Compañ y Compañ, mencionados por Guiot (2021, p. 226), en donde se observó que existe una triangulación de actividades que permitieron presentar resultados a través de calificaciones finales. Esto se pudo lograr con el trabajo realizado a través de plataformas de videoconferencias como Google Meet, Zoom, Teams; los espacios para realizar actividades, compartir lecturas y tareas en plataformas como Moodle del Campus Virtual de la U.A.Q. y de Google Classroom, y para triangular la información, los resultados del trabajo realizado por las y los alumnos, y evaluados por las y los docentes, el propio portal de la universidad, en la cual se subieron las calificaciones. Esto demuestra que existe una gran red de TIC que apoyaron los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos tiempos de pandemia.

La adaptación de materiales y actividades en el aula virtual, tuvo sus retos, lo que se planteó para las aulas en lo presencial requirió una adecuación a los espacios virtuales. Las actividades demandaron una participación activa de las y los alumnos, para saber si comprendían el tema, si estaban prestando atención, ya que la mayoría de los alumnos tenían sus cámaras apagadas. Se pretendió lograr las mismas metas en los espacios a distancia que se habían planteado en la presencialidad, y como meta, que el alumno siguiera construyendo su aprendizaje, como se comenta a continuación:

Se trata de implementar en los entornos virtuales el modelo didáctico centrado en la construcción del conocimiento por el estudiante, para el desarrollo del pensamiento, mediante cuestionamientos de contenidos del aprendizaje como proceso social colaborativo y nuevas prácticas de enseñanza que posibiliten una mejor asimilación del conocimiento. (Vialart, 2020, p. 7)

El humano es un ser social por naturaleza, por lo que el confinamiento representó un reto para las y los alumnos, y para continuar con los procesos de socialización en la nueva vida cotidiana a través de las pantallas; las diferentes plataformas de videoconferencias permitieron romper en pequeñas salas, para que los alumnos continuaran socializando, compartiendo y construyendo sus aprendizajes. De igual forma, se trabajó de forma síncrona con los grupos, es decir, que todos los involucrados en una actividad deben realizar su parte al mismo tiempo. Tales eventos a veces se llaman eventos en tiempo real. Dichos eventos incluyen sesiones de chat, sesiones de pantalla compartida y pizarra, y video conferencias (Vlasica, 2020).

Para no exponer a las y los alumnos a demasiadas horas frente a una pantalla, se trabajaron clases de manera asíncrona; Vlasica (2020) las define como aquellas sesiones en la que los participantes pueden experimentar cuando lo deseen. Los materiales de aprendizaje publicados permanentemente y las evaluaciones calificadas automáticamente son claramente asíncronas: los estudiantes pueden leerlas en cualquier momento.

Claro que esto no puede sustituir las formas de socialización cotidiana en la presencialidad previo a la pandemia, pero fueron un remanso para las y los alumnos, y a la vez, para las y los docentes para continuar con lo planeado al inicio del curso.

Mora (2021, p. 134) comenta que el Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT), demanda redefinir los linderos de la pedagogía clásica, al señalar que más que la profesionalización, es importante revisar las dimensiones teleológicas del para qué se educa. En el caso particular de la Facultad de Lenguas y Letras, en específico de sus docentes, se tiene que recordar cuál es el fin de la educación que se ofrece, es formar futuros docentes de lenguas en español, en inglés, en francés y en estudios literarios. Se forman profesionistas que requieren de herramientas en la docencia de lenguas y traducción, de lingüística y literatura, en el manejo de TIC, pero también con fines humanistas, porque su campo laboral es frente a grupo, en la interacción con el ser humano con diferentes formas de pensar, de ser en la vida cotidiana y diferentes formas de dirigirse dentro de la sociedad.

Las aulas en la virtualidad, no permitieron ver la realidad que comúnmente se vive en los salones en la presencialidad, tampoco se comentaba mucho acerca de la pandemia; comentarios generales de, esto nos tocó

vivir, pero:

Un porcentaje considerable de docentes no se sienten preparados o estimulados para tratar la pandemia como una cuestión sensible y objeto de reflexión en sala de aula. La escuela no fue llamada a discutir, reflexionar, oír sobre los miedos, los traumas, las injusticias, los perjuicios y los sufrimientos que subyacen las historias inmediatas en el seno de tal realidad. (Barros y da Costa, 2021, p. 233)

Las y los docentes tuvieron que lidiar muchas veces con la apatía de las y los alumnos al extrañar las aulas presenciales. Donde lo cotidiano muchas veces rompía la continuidad de la clase, permitiendo una interacción más espontánea entre las y los alumnos y su docente; por ejemplo, el problema de la fluctuación del servicio de internet, dejando tanto al alumnado como al profesorado fuera del aula virtual; la solicitud *de las y los alumnos de puede repetir porque se congeló y no se entendió lo que dijo* y, otras veces los mismos ruidos de la vida cotidiana, como fueron la melodía del servicio de gas, el de los tamales tan clásicos de la ciudad de Querétaro, o simplemente porque alguien de la familia irrumpía la clase, y qué decir de las mascotas, los perros que ladraban o el gato que se paseaba por enfrente de la cámara irrumpiendo la clase.

Dentro de las aulas virtuales se perdieron cosas importantes, como la lectura de las expresiones faciales y corporales, protocolos de saludo, la espontaneidad y los momentos lúdicos, los cuales son expresiones que componen parte del proceso de formación de las y los jóvenes universitarios. Pero también el confinamiento impuso cambios de hábitos en la protección y asepsia del cuerpo, objetos y alimentación, en el contacto físico con personas, una nueva relación con el espacio doméstico y con las personas que comparten ese espacio, como lo comentan Barros y da Costa (2021, p. 232). Las y los docentes muchas veces podían ver la falta de formalidad de las y los alumnos, que sus hábitos habían cambiado; la intrusión en sus espacios personales en los cuales podían tomar sus clases, mostró diferentes escenarios como: tomar clases ingiriendo alimentos y la presencia de familiares y mascotas.

Las diferentes situaciones vividas en la virtualidad por cada uno de las y los docentes influyeron, a veces de manera positiva, otras tantas llevaron a

la desesperación, al ver solamente cámaras apagadas y sin interacción con las y los alumnos. El desgaste provocado por el cumplimiento de las metas, la situación del confinamiento, la apatía de las y los alumnos, las largas jornadas de trabajo, aunado a las situaciones personales de cada maestro y maestra, generó un desgaste emocional constante en estos dos años en confinamiento. Roman, de la Cruz y Martínez (2022, p. 8) mencionan que Hurtado expresó que el COVID-19 no es solo un problema sanitario, sino también incide directamente en la calidad educativa, ya que provoca menor interés en el alumnado, ausentismo, dificultad familiar, desatención de la familia del docente y también actitudes negativas con respecto a su trabajo, por lo que es innegable que todo tiene un impacto en la vida escolar de todos los involucrados.

El síndrome de burnout se encuentra presente aún en estos momentos, en la transición de la virtualidad a la presencialidad. Roman, de la Cruz y Martínez (2022, p. 12) mencionan que los elementos que se revelan como más relevantes serían el cansancio emocional, caracterizado por la pérdida progresiva de energía, el desgaste, el agotamiento y la fatiga. Las y los docentes nunca se detuvieron en su compromiso de continuar con la enseñanza aún en la distancia, a pesar de las diferentes y complicadas situaciones que vivió cada uno de ellos en sus espacios familiares y de vida cotidiana. A diferencia de las y los alumnos, que tras justificaciones de, *se fue mi servicio de internet, no tengo luz, no me siento emocionalmente bien para ingresar a sus clases* y mucho menos para prender sus cámaras, las y los docentes continuaron con su trabajo. Roman, de la Cruz y Martínez (2022, p. 21) concluyen en su investigación que las y los docentes se sienten más cansados, por las mañanas se sienten más fatigados al enfrentarse a una jornada de clases virtuales; a su vez, el cansancio emocional del profesorado como consecuencia del estrés, el cual es generado por la modalidad virtual, el COVID-19 y las cuestiones personales de cada maestra y maestro.

Contexto y participantes

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro (FLL-UAQ), que ofrece los programas de Licenciatura en Lenguas Modernas (en Español, en

Inglés y en Francés) y la Licenciatura en Estudios Literarios, así como diversos programas de posgrado (Maestría en Lingüística, Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura, Maestría en Estudios Literarios y Doctorado en Lingüística). Además, la FLL-UAQ cuenta con un Centro de Lenguas y Cultura (CELyC), donde se imparten cursos de lengua abiertos a la comunidad, como italiano, ruso, inglés, francés, alemán y otros.

Nuestro estudio se centró en la participación de las y los docentes de los programas de licenciatura y de posgrado de la FLL, que son los programas que desde finales de abril de este 2022 regresaron a clases en modalidad 100 % presencial; cabe mencionar que algunos maestros de los diferentes programas educativos imparten también clases en CELyC.

La investigación está en sus inicios, esta primera etapa de recolección de datos se efectuó entre abril y mayo de 2022. Para ello se realizó una encuesta anónima por Internet, utilizando la herramienta tecnológica Google Forms, en la que colaboraron 32 docentes de la FLL-UAQ. Los docentes participantes en nuestro estudio impartieron todas sus clases en modalidad virtual durante el confinamiento, ya que en ningún momento se interrumpieron las actividades académicas en la UAQ.

Metodología

El presente estudio es la primera parte de un proyecto más amplio que realizamos en el marco del trabajo de nuestro Cuerpo Académico Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas y Culturas, con el objetivo de conocer lo vivido por las y los docentes durante el confinamiento impuesto por la situación sanitaria internacional. Se eligió trabajar siguiendo una metodología cualitativa y narrativa con el fin de explorar, a través un cuestionario, las opiniones y el sentir del profesorado de la FLL-UAQ en su quehacer docente durante el confinamiento de marzo de 2020 a marzo de 2022 en nuestra universidad. Este grupo de docentes representa en su totalidad las características del contexto representativo para esta investigación:

- Docentes de la FLL-UAQ.
- Profesores en los programas de licenciatura y posgrado.
- En confinamiento durante dos años.
- Sin formación formal en el uso de la tecnología para la impartición de

clases virtuales o a distancia.

El corpus está formado por 32 cuestionarios, aplicados a través de la plataforma tecnológica Google Forms, lo que facilitó las respuestas directas, anónimas y casi inmediatas. El cuestionario fue enviado a las y los docentes de la FLL y está conformado principalmente por preguntas cerradas. Las respuestas a las preguntas pueden variar: algunas pueden ser solo afirmativas o negativas, otras se responden a través de la escala de Likert, por ejemplo:

¿Durante el confinamiento cambió su modalidad de trabajo?

- Adapté totalmente mis clases a la modalidad virtual.
- Adapté parcialmente mis clases a la modalidad virtual.
- No cambié nada en mis clases a la modalidad virtual.
- Me fue imposible adaptar mis clases a la modalidad virtual.

Así mismo se incluyeron preguntas abiertas, para dar la posibilidad al profesorado de compartir sus opiniones, su sentir o sus experiencias vividas:

¿Cuál fue su sentir en las aulas virtuales durante el confinamiento?

Las respuestas al cuestionario que se diseñó para esta etapa, permiten la posibilidad de estudiar varios aspectos del tema en la investigación. A la vez, este cuestionario, al ser anónimo, proporcionó un espacio para que el profesorado responda libremente y reflexione sobre sus experiencias.

El análisis de los datos recolectados mediante el cuestionario, se realizó en cuatro etapas. Se tomaron en cuenta los siguientes criterios: el ámbito laboral y pedagógico, el tecnológico y el personal. En la primera etapa se analizó verificando las coincidencias y diferencias entre las respuestas; en la segunda etapa se analizó de qué manera el quehacer y sentir del docente fue afectado en sus dinámicas de clases empleadas y el uso de la tecnología; la tercera etapa cubrió los aspectos personales y familiares a la hora de combinar con su contexto profesional para seguir impartiendo sus clases. Finalmente, la última etapa se analizó el contexto del quehacer de las y los docentes, en donde se analizó la narrativa expresada por los mismos.

Resultados

En la primera etapa de análisis de datos, se encontró que no existe una diferencia significativa en los tres ámbitos abordados en el cuestionario, el ámbito laboral y pedagógico, el tecnológico y el personal. De manera general en una primera lectura las y los docentes remarcan que la institución estuvo presente y se sintieron apoyados en la transición a la modalidad virtual, tanto en el apoyo de la formación en cursos (50 %) y en el manejo de las diferentes plataformas se sintieron con la habilidad necesaria (50 %). Aunque en las preguntas abiertas se matizaron las respuestas y se ve la parte narrativa que es igualmente valiosa, donde las y los docentes enriquecen esta investigación. A continuación, en la tabla 1 se presentan las características de los participantes.

Tabla 1
Participantes

Participantes	Femenino		Masculino		
	68.8%		31.3%		
Edades	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 o más	
	0%	18.8%	46.9%	34.4%	
Nivel de estudio	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Posdoctorado	
	9.4%	37.5%	46.9%	6.3%	
Antigüedad	1-3 años	4-8 años	9-12 años	13-15 años	16 años o más
	6.2%	6.2%	37.6%	15.6%	34.4%

Fuente: elaboración propia

En la segunda etapa de nuestro análisis, la cual está enfocada en el quehacer de las y los docentes en su labor diaria en las aulas virtuales, se centró en conocer cómo la pandemia afectó las dinámicas de las clases y cómo se dio el uso de las herramientas tecnológicas por parte de las y los docentes. Se observó que la mayoría de las y los docentes (68.8 %) sintieron que no tuvieron dificultades para usar la tecnología, a fin de continuar impartiendo sus clases. Señalan que existió apoyo por parte de la Universidad, pero,

aunque se les ofrecieron cursos, algunas y algunos docentes dicen que faltó ayuda en la parte didáctica, para saber cómo utilizar esas herramientas en concreto y adaptar sus clases a la práctica (31.2 %). El 71.9 % afirma que cambiaron sus dinámicas de clase para adaptarlas a la modalidad virtual:

- Más trabajo en equipo
- Mejor aprovechamiento del tiempo
- Mayor elaboración de materiales para proyectar, así como más ejercicios prácticos
- Adaptación de materiales propios
- Repensar las formas de evaluar
- Menos investigación
- Mayor dificultad en la revisión de tareas y actividades
- Pasar actividades o documentos en papel a digital
- Invitar más al estudiante a participar

El 37.5 % de las y los docentes mencionaron que uno de los mayores retos de la modalidad virtual fue la parte de la evaluación; mientras que para el 34.4 % la parte del uso de la tecnología fue un reto importante, tanto como una herramienta para impartir su clase como para poder hacerlo en un ambiente favorable para el aprendizaje.

En el análisis de la tercera y cuarta etapa, los datos del quehacer y sentir docente en el ámbito personal, se encontró en las respuestas del cuestionario dos tipos de experiencias claramente definidas. Por un lado, las y los docentes que sí contaban con el espacio, el equipo y las condiciones para trabajar desde casa en modalidad virtual, quienes viven solos o en un ambiente de adultos. Por otro lado, el de aquellos docentes que tienen a su cargo hijos adolescentes o infantes, ya sean padres, madres o abuelas, quienes a la vez que cumplían con sus actividades académicas, atendían las clases en líneas de los menores, alternando ambas obligaciones. Esta investigación pone de manifiesto que, aunque los menos, no todos contaban con el equipo tecnológico adecuado ni con los espacios de trabajo idóneos, convirtiéndose la sala o la mesa del comedor familiar como el escritorio móvil, o telas que cubrían ciertas áreas, para poder impartir las sesiones virtuales, las nuevas aulas durante este confinamiento.

Tanto para docentes como para alumnos el hogar se convirtió en el

espacio del aula virtual, el cual nunca estuvo exento de que se hiciera visible la presencia del entorno familiar alrededor, ni los ruidos de la calle. Se pone de manifiesto por parte del profesorado la queja recurrente sobre los problemas de conectividad del internet y los cortes del suministro eléctrico, imponderables que hacían imposible el trabajo en la modalidad virtual, condiciones que a veces se extendieron por varios días.

Otro rubro que se analizó es la valoración por parte de las y los docentes de su experiencia ante la modalidad virtual durante este largo periodo, de nuevo la dicotomía entre valorar el proceso como una experiencia muy positiva (no perder tiempo en los desplazamientos, mejor aprovechamiento del tiempo, buenas, dinámicas) y lo negativo del mismo, se externa una gran frustración ante las largas jornadas de trabajo frente al monitor, cansancio excesivo, demasiado tiempo sentados ante la pantalla, sobrecarga de trabajo. Se valora de forma muy positiva el haberse respetado la libertad de cátedra y permitir a las y los docentes decidir sobre el uso de plataformas y dinámicas de trabajo con los grupos según sus criterios y necesidades.

Esta última apreciación de la experiencia virtual se vincula a otro rubro en el que se solicitó a los docentes expresar su sentir hacia la respuesta del alumnado universitario en la modalidad virtual, esta parte de la investigación está relacionada con el sentir de los docentes en relación con las cuestiones emocionales que permearon el aula virtual, pues los espacios que se compartieron fueron los personales, los de la vida cotidiana del maestro fuera de las aulas y esto significó una irrupción a lo privado.

Resumiendo, sus aportaciones, se puede valorar como una experiencia positiva para quienes trabajaron con grupos pequeños, mientras se dificultaba con los grupos más numerosos. Existe un consenso casi unánime, lo que resultó más difícil fue impartir las clases virtuales frente a pantallas apagadas, donde no se veían los rostros de las y los alumnos, por los problemas de conectividad o lo que resultó muy impactante que era ver que la clase se tomaba desde la cama y en pijama; no existió a nivel institucional unas reglas de netiqueta que definieran cuál era el comportamiento adecuado durante la virtualidad.

Por último, del total de 32 docentes que respondieron el cuestionario, 12 indican que contrajeron la enfermedad, unos fueron casos leves o asintomáticos, otros de consideración, lo que implicó suspender las clases durante varias semanas o hasta dos meses, cuyas secuelas se manifiestan

en forma de cansancio físico, falta de concentración y energía, problemas de memoria, gastos médicos; en otros casos no se contagiaron, pero atendieron a sus familiares enfermos. Incluso quienes estuvieron libres del virus comentan el estrés emocional que implicó el vivir en la pandemia y el temor permanente al contagio.

Conclusiones

Se consideró pertinente llevar a cabo esta etapa preliminar de la investigación sobre el quehacer y el sentir de las y los docentes en este preciso momento porque se ordenó el regreso a las clases presenciales tras las vacaciones de Semana Santa (última semana de abril del 2022) a nivel licenciatura y posgrado bajo estrictas medidas de sanidad (gel, mascarillas, sana distancia, etc.) y la vorágine de la “nueva normalidad”, trae aparejada, por obvias razones, el olvido de las experiencias vividas como docentes en la virtualidad durante más de dos años. A partir de las respuestas recibidas, nos atrevemos a pensar que ha surgido lo que nosotras denominamos el *Síndrome del Avatar* o la experiencia docente frente a cámaras apagadas, viendo avatares mudos, con nula o mínima interacción, con los receptores del quehacer docente.

Será de nuevo un semestre atípico con una transición de la virtualidad a la presencialidad, tras dos semanas de un modelo híbrido con unos grupos presenciales y otros virtuales. Por ello, es muy importante llevar a cabo esta investigación, detenerse por un momento y reflexionar de las enseñanzas-aprendizajes que la pandemia y la virtualidad dejaron en cada uno de las y los docentes. Las opiniones expresadas por las compañeras y los compañeros sobre su quehacer y sentir, en estos dos últimos años son realmente valiosas para arrojar luz a través de esta investigación a una parte de la experiencia del profesorado que había quedado en la sombra.

Queremos rendir un homenaje a la labor silenciosa pero indispensable que las y los docentes llevaron a cabo en todos los niveles académicos para continuar con el proceso educativo para que niños, niñas, jóvenes y adultos siguieran recibiendo las bondades de una educación de calidad. Los retos siempre han estado presentes en la educación y el profesorado les hizo frente en su salón de clases o en su aula virtual para lograr las metas propuestas en su quehacer docente.

Referencias

- Acosta, C. y Villegas, B. (2013). Uso de las aulas virtuales bajo la modalidad de aprendizaje dialógico interactivo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (19), 121-141.
- Barros, P. y da Costa, J. (2021). Pedagogía en tiempos de pandemia: afectos y memorias de la enseñanza-aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-1), 229-241. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.505>
- Guiot, I. (2021). Uso de las TICs en la educación superior durante la pandemia COVID-19: ventajas y desventajas. *Interconectando saberes*, 12, 223-227. DOI: <https://doi.org/10.25009/is.v0i12.2724>
- Mora, J. (2021). La pedagogía en tiempos de pandemia covid19: emergencia de la pedagogía transmoderna. *Plumilla Educativa*, 27(1), 129-145. DOI: 10.30554/pe.1.4213.2021
- Parrales, V. (2021). Las TIC y la educación en los tiempos de pandemia. *Serie científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(6), 104-117.
- Roman, W., de la Cruz, D. y Martínez, J. (2022). Desgaste del docente universitario en el desarrollo de clases virtuales por COVID-19. *Revista Educare*, 26(1), 8-24
- Vialart, M. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso de enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(3), 1-10.
- Vlasica, J. (2020, abril, 14). *Lo síncrono y asíncrono: cómo diseñar una sesión online*. Recuperado de: <https://innovacioneducativa.upc.edu.pe/2020/04/14/como-disenar-un-curso-online-definicion-de-sesion-online-lo-sincrono-y-lo-asincrono/>, recuperado el 26 de enero de 2023.

Capítulo 7

Aprendizaje significativo, calidad de vida y uso de TIC en estudiantes universitarios: contexto emergente COVID-19

*Juan Lamberto Herrera Martínez
Pascual Gerardo García Zamora*

<https://doi.org/10.61728/AE24180061>

Introducción

El objetivo de esta investigación fue medir el nivel de bienestar que mantuvieron estudiantes universitarios en relación con el aprendizaje significativo (obtenido este a lo largo de su vida) en base al apoyo que les ofrecen el uso de herramientas de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en sus actividades digitales cotidianas dentro del contexto sanitario COVID-19. Este ha repercutido de manera profunda en las condiciones y la calidad de vida de las poblaciones, sin estar sujeto al nivel de desarrollo económico y social. A pesar de todo, la capacidad resiliente y de aprender de las personas influyó de una forma significativa en los efectos que conlleva (Comyn y Muñoz, 2020). Durante la pandemia se implementaron tanto políticas públicas como normativas que han pretendido reducir la exposición, el contagio y el respectivo impacto de COVID-19 en los distintos sectores de la sociedad.

Sin embargo, a causa del amplio gradiente prevaleciente en las condiciones del país respecto a los determinantes económicos, educativos y sociales y de salud, las medidas efectuadas han sido poco efectivas en mayor o menor medida ya que la interacción entre COVID-19 y otras comorbilidades no contagiosas (cardiopatías, diabetes mellitus II, cáncer y sobrecarga ponderal, entre otras) han detonado una sinergia en detrimento de la calidad de vida y han magnificado las condiciones de vulnerabilidad en los grupos sociales más desprotegidos, al incrementar riesgos y daños severos, más que la mera suma de estas enfermedades (Secretaría de salud (SSA9, 2022) (Roura, 2020).

En el transcurso de más de dos años de emergencia sanitaria se han llevado a cabo por la población transformaciones significativas a sus estilos de vida y estos han repercutido de múltiples formas en su calidad de vida. Las principales medidas articuladas a nivel Latinoamérica y el Caribe (LAC) han sido la suspensión de actividades presenciales a todo nivel educativo; esto fue un importante factor disruptor que originó se adoptasen modalidades emergentes de aprendizaje a distancia, con el uso (o no) de TIC. En México y el mundo se percibieron y se siguen padeciendo múltiples crisis por causa (directa e indirecta) de COVID-19, el crecimiento económico ha sido reducido e inestable. Los gobiernos, federal y estatales,

han diseñado y ejecutado políticas en aras de dar certidumbre y estabilidad a diversos sectores en el país, como el acopio de recursos para apoyar al sector Salud, la participación de las fuerzas armadas y el incrementar presupuestos con el fin de fortalecer el blindaje de los programas sociales, entre otros (Chiatchoua et al., 2020).

En el caso del uso de tecnologías digitales, se tiene evidencia que en gran medida que la utilización de plataformas digitales de aprendizaje a distancia (*e-learning*) permitieron al personal educativo integrarse y, en algunos casos consolidarse en el apoyo a las comunidades virtuales educativas (Montaña, 2022). Lo expresado anteriormente, por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), permitió en ciertos y determinados escenarios se aprovecharan estas comunidades y brindar atención sanitaria con la intención de apoyar en el mayor bienestar del alumnado. Cabe señalar que la falta de referencias sobre crisis similares en el pasado volvieron complejas de abordar las proyecciones que pudiesen realizarse sobre el tema (CEPAL, 2020).

En México, las condiciones disruptivas causadas por COVID-19 en los planos sanitario, económico y social impactan y afectaron actividades cotidianas como comunicarse, socializar, comerciar, trabajar, estudiar, incluso la realización de actividades físicas (a distancia) y lúdicas, entre otras (Spasiuk y Cabrera, 2020). Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), al menos 463 millones de estudiantes (un tercio de los estudiantes en el mundo) no accedieron al aprendizaje a distancia, básicamente por causa de brechas en políticas de aprendizaje en línea o falta de infraestructura necesaria para conectarse desde sus hogares. Aunado a lo anterior, el cierre de instituciones educativas en 188 países por causas relacionadas a COVID-19, afectaron alrededor de 1600 millones (91.3 %) de estudiantes (UNESCO, 2021).

En un intento de adaptarse a la nueva normalidad ante la amenaza que caracterizó la OMS como pandemia en marzo de 2020 (Organización Panamericana de la Salud, 2020), los y las estudiantes universitarios utilizaron las TIC como medio de trabajo, comunicación y esparcimiento. Estas herramientas les permitieron aprovechar sus competencias y conocimientos adquiridos mediante su formación académica previa, que aunado a un aprendizaje empírico obtenido durante el transcurso de la vida coadyuvó

a que el alumnado lograra un cierto grado de bienestar. La investigación plantea ¿cuál es el nivel de bienestar en los estudiantes universitarios relacionado al aprendizaje significativo obtenido en su vida en función del apoyo que ofrecen el uso de las TIC en sus actividades dentro del contexto sanitario COVID-19?

Aproximación teórica

El aprendizaje significativo es un proceso en donde el conocimiento previo es enriquecido y el nuevo adquiere significado más madurado, concreto y consistente respecto al actual (Moreira, 2017). De forma específica, conocimiento previo es el más influyente en el aprendizaje. David P. Ausubel aseveraba que el pensamiento es conservador y aprendemos basándose en lo que ya se dispone en la estructura cognitiva, por tanto, se aprende a partir de aquello que ya se conoce (Matienzo, 2020).

Los alumnos y alumnas son receptores activos. Al emplear los significados asimilados y captar los objetivos del nuevo conocimiento en la medida que va captando y diferenciando su estructura cognitiva, logra entonces reflexionar e integrar, de esta manera, es capaz de identificar tanto semejanzas como diferencias en la reorganización de su conocimiento; el lenguaje y la interacción personal son fundamentales durante este proceso (Rodríguez, 2011).

El aprendizaje significativo supone cuestionamiento y requiere la implicación personal de quien aprende, es decir, una actitud reflexiva hacia el propio proceso y el contenido objeto de aprendizaje tendente a que nos preguntemos qué queremos aprender, por qué y para qué aprenderlo significativamente. (Moreira, 2005, p. 88)

El Aprendizaje Significativo Crítico (ASC) es una perspectiva antropológica que es afín a las actividades de las personas y sus grupos sociales, a través de este los colectivos pueden integrarla como parte de su cultura y, además de forma simultánea evitar la subyugación por ella, así como sus mitos, rituales y por supuesto, ideologías. Es viable y posible que mediante el ASC se trabaje con un constructo basado en que el conocimiento es una invención oportuna; pero esta apenas representa la realidad y además no

es posible sea captada de una forma directa.

Postman y Weingartner en su libro *La enseñanza como una actividad crítica* (Teaching as a subversive activity) sugirieron se cambiara la orientación sobre el proceso por el cual se es susceptible de transformar o empoderarse mediante la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas a través de una enseñanza que procura facilitarlas, mediante un ASC; esto permitiría que las competencias requeridas se integren como parte de su cultura y, de una forma simultánea sea viable manejar los procesos, e incluso la información misma de una forma analítica (crítica), por supuesto, sin que se incurra en argumentos falaces (Postman y Weingartner, 1969).

También, Albert Bandura en su libro titulado *Teoría del aprendizaje social* (Social learning theory) aborda el concepto tanto de la autoeficacia como de la experiencia directa de forjar en las personas una sensación de dominio, fe en sí mismas y plenitud, esto se logra mediante el apoyo de mecanismos de índole cognitiva; estos a su vez son suscitados por causa de cambios psicológicos resultantes de un aprendizaje social. Para Bandura la autoeficacia radica en la adquisición de un cierto nivel de conocimientos y habilidades donde lo sustantivo y trascendental, más que poseer capacidades, es advertirse competente de emplear estas de formas diversas, apropiadas y armoniosas. Esto es que, sin dejar de ser realista, se logre un empoderamiento derivado de fortalecer capacidades, confianza, visión y protagonismo (Martínez, 2004).

Metodología

Se realizó un estudio de tipo observacional, transversal y analítico. El estudio integró a una población de estudiantes universitarios que radicaban en el estado de Zacatecas, adscritos a alguno de los campus de las licenciaturas de Medicina Humana o Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas de esta misma entidad federativa durante el año de 2021. En un primer momento se pretendió realizar un censo de la población objetivo, pero no fue posible por circunstancias imputables a la emergencia sanitaria de la COVID-19, se rediseñó el muestreo por uno de tipo no probabilístico y accidental. La muestra integró a 111 estudiantes.

Para la recolección de datos se diseñó un instrumento digital y de elaboración propia, su publicación y su captura también fueron llevados a cabo utilizando la aplicación Web, Formularios Google. Posteriormente, los datos obtenidos fueron exportados y convertidos a otros formatos mediante la aplicación ofimática MS Excel 2016. Otros tipos de análisis se llevaron a cabo mediante la aplicación estadística SPSS v24. Los ejes involucrados en el estudio fueron: Calidad de vida basada en el aprendizaje significativo, como variable independiente; Uso de TIC y Contexto de la COVID-19, como ejes dependientes.

Desarrollo

Con los datos resultantes se aplicó la prueba piloto en 20 individuos con características similares a los criterios de inclusión y exclusión de otras licenciaturas no incluidas en el estudio (alfa de Cronbach = .900). Con el fin de identificar y discriminar de la matriz de datos los casos con múltiples valores atípicos extremos se aplicó la prueba o método de distancia de Malahanobis, se realizaron además las imputaciones estadísticas necesarias y reagrupación de algunas variables, también se llevaron a cabo recodificaciones y análisis diversos con el fin de obtener una matriz de datos confiable y robusta. Se aplicó el Teorema del límite central con el objetivo de establecer los criterios requeridos de normalidad en las variables utilizadas.

Aunque los estudios factoriales se originaron en los entornos relativos a la psicometría, estos se han esparcido de forma gradual a otras áreas del conocimiento, en especial a las ciencias sociales (Ainciburu, 2015). El análisis factorial exploratorio (AFE) es un análisis de tipo multivariado que pretende explicar las correlaciones entre un conjunto de variables observadas a través de grupos de dimensiones subyacentes. Se establecieron dos ejes a analizar, un Eje 1 que aborda la Calidad de vida y Aprendizaje significativo vs Contexto COVID-19 y un Eje 2 que integra la Calidad de vida y aprendizaje vs TIC. En la tabla 1 se obtuvieron los valores resultantes de las pruebas de Kaiser Meyer Olkin (KMO) $KMOEJE1 = .876$ y $KMOEJE2 = .867$, para ambos ejes la prueba de Esfericidad de Bartlett (PE-Bartlett) fue sig. = 0.000, que indica una significancia estadística. Los resultados verificaron los supuestos de normalidad, linealidad y multico-

linealidad requeridas para llevar cabo el análisis estadístico (Martínez y Sepúlveda, 2012; Pérez y Medrano, 2010, p. 58-66).

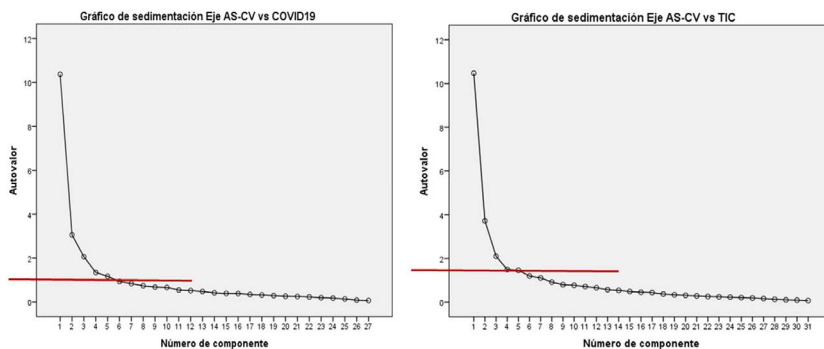
Tabla 1
Prueba de KMO y Bartlett

Eje Calidad de vida y Aprendizaje significativo vs Contexto COVID-19	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.876
	Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1947.003
		gl	351
		Sig.	0.000
Eje Calidad de vida y Aprendizaje significativo vs TIC	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.867
	Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2178.021
		gl	465
		Sig.	0.000

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de trabajo de campo.

La aplicación estadística IBM SPSS Ver. 24, mediante la gráfica de sedimentación ayudó a determinar el número de factores que agrupan las variables suficientes que pudiesen explicar el fenómeno de una forma coherente y detallada. Se determinaron cinco factores para ambos ejes analizados (figura 1).

Figura 1
Gráfica de sedimentación



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de trabajo de campo.

Mediante la varianza total, el Eje 1 explicó el 66.73 % del fenómeno empleando cinco autovalores iniciales, en tanto que el Eje 2 explicó el 62.1

% del mismo, también a partir de cinco autovalores iniciales (ver tabla 2).

Tabla 2
Varianza total explicada

Eje Calidad de vida y Aprendizaje significativo vs Contexto COVID-19						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	10.374	38.423	38.423	5.154	19.090	19.090
2	3.060	11.332	49.755	3.490	12.928	32.018
3	2.064	7.643	57.398	3.455	12.798	44.816
4	1.349	4.997	62.395	3.293	12.198	57.013
5	1.170	4.332	66.726	2.623	9.713	66.726

Eje Calidad de vida y Aprendizaje significativo vs TIC						
Componente	Autovalores iniciales			cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	10.473	33.782	33.782	6.825	22.015	22.015
2	3.722	12.008	45.790	4.814	15.530	37.544
3	2.101	6.778	52.568	2.604	8.401	45.945
4	1.495	4.824	57.392	2.591	8.358	54.303
5	1.461	4.711	62.104	2.418	7.801	62.104

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de trabajo de campo. Método de extracción: análisis de componentes principales.

En lo relacionado a los resultados del AFE, según muestra el análisis de la matriz de componente rotado para el Eje 1 (figura 2), los componentes extraídos mediante el método de extracción de análisis de componentes principales y utilizando el método de rotación Varimax con normalización Kaiser, se obtuvo en siete iteraciones, cinco conceptos que se han caracterizado como: actitud social proactiva y colaborativa (38.42 %), autopercepción y orientación al trabajo en equipo (11.33 %), resiliencia biopsicosocial (7.64 %), afectación amplia al entorno vital (5.0 %) pensamiento crítico (4.33 %).

Figura 2

Matrices de extracción de componente rotado del Eje 1

Matriz de componente rotado Eje Calidad de vida y Aprendizaje significativo vs TIC ^a	Componente				
	1	2	3	4	5
35. ¿Te es fácil organizar ideas y conocimientos?	0.740				
44. ¿Sabes como transmitir conocimientos de forma eficaz?	0.733				
40. ¿Sabes cómo incentivar a otros para trabajar de forma entusiasta por un objetivo común?	0.730				
36. ¿Sabes cómo intercambiar información y opiniones?	0.700				
34. ¿Buscas resolver de forma rápida y eficiente tus problemas?	0.660				
37. ¿Tienes la capacidad de colaborar en forma organizada con otras personas?	0.654				
38. ¿Tienes una claridad firme de lo que quieres en la vida?	0.606				
39. ¿Tienes la determinación para enfrentar situaciones arriesgadas y/o difíciles?	0.578				
13. ¿Tienes energía suficiente para llevar a cabo tu vida diaria?	0.789				
14. ¿Cuán satisfecho/a estás con tu calidad de sueño?	0.750				
21. ¿Cuán satisfecho/a estás de tus habilidades para realizar tus actividades diarias?	0.744				
16. ¿Qué tan saludable percibes el ambiente físico a tu alrededor?	0.638				
15. ¿Cuánta seguridad sientes en el medio donde te desenvuelves?	0.588				
22. ¿Qué tan satisfecho estás con tus capacidades para trabajar?	0.516				
23. ¿Disfrutas tu vida?				0.741	
24. ¿Hasta qué punto sientes que tu vida tiene sentido?				0.734	
27. ¿Qué tan capaz eres de aceptar tu apariencia física?				0.732	
28. ¿Cuán satisfecho/a estás con tus relaciones personales?				0.698	
10. ¿Qué tanto ha afectado en tu salud física el tener que "QUEDARSE EN CASA"?					0.806
8. ¿Qué tanto ha afectado en tus actividades recreativas el tener que "QUEDARSE EN CASA"?					0.804
9. ¿Qué tanto ha afectado en tus estudios el tener que "QUEDARSE EN CASA"?					0.785
7. ¿Qué tanto ha afectado tu vida social el tener que "QUEDARSE EN CASA"?					0.727
11. ¿Qué tanto ha afectado en tu salud mental el tener que "QUEDARSE EN CASA"?					0.722
42. ¿Respetas normativas de comportamiento y convivencia?					0.764
45. ¿Al analizar una situación, logras inferir con certeza las causas?					0.645
46. ¿Haces uso racional de los servicios en el lugar donde resides?					0.546
41. ¿Tienes capacidad para enfrentar circunstancias desfavorables?					0.526

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de trabajo de campo. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en siete iteraciones.

En lo relativo al Eje 2, como ya se había abordado, se explicó el 62.1 % del fenómeno mediante cinco autovalores iniciales (figura 3), en los que se detallan los resultados: con un amplio desarrollo del aprendizaje significativo crítico (33.78 %), proactividad vital y resiliencia crítica (12.0 %), evidencia de competencias digitales (6.78 %), actividades colaborativas a distancia (4.82 %), miembro activo de la sociedad de la información (4.71 %).

Figura 3

Matrices de extracción de componente rotado del Eje 2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de trabajo de campo. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de

rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en siete iteraciones.

Resultados

Durante la emergencia sanitaria COVID-19, ante el aislamiento social, alumnos y alumnas tuvieron una actitud resiliente mediante la realización proactiva de actividades sociales de apoyo y colaboración con actitud optimista detonó la autopercepción de sus capacidades y habilidades, salud y entorno inmediato. El aprendizaje significativo previo, sirvió de base para actualizar conocimientos mediante un análisis y actitud crítica que permitieron potenciar capacidades y habilidades, estas actitudes lograron incidir en que, a partir de un análisis crítico, se lograra un afrontamiento en un ámbito personal físico, emocional y social, en respuesta a una afectación percibida por acontecimientos adversos relacionados con la COVID-19. Gracias a las competencias digitales y actividades colaborativas a distancia, las y los alumnos lograron una adecuada interacción y llevar a cabo, con éxito una convivencia dentro de una sociedad de la información que ha logrado conllevar estos efectos, aunque percibidos como negativos, se transforman en nuevas alternativas de trabajo, estudio, socialización y esparcimiento.

Se coincide con Campo Tejedor respecto a que el aprendizaje significativo crítico es un factor importante que coadyuva en la capacidad para lograr una resiliencia y una actitud proactiva en la realización de actividades que buscan mejorar sus circunstancias (Tejedor, 2021). Las TIC facilitaron alternativas de las y los jóvenes en el acceso a la educación al ampliarse una diversidad de recursos y aplicaciones disponibles en Internet que satisficieran las demandas de aprendizaje, lo que facilitó que la adquisición de elementos críticos coadyuvasen en facilitar una adaptación en contextos principalmente académicos y sociales (UNESCO-IESALC, 2020; Arriassecq y Santos, 2017).

La búsqueda de armonía mediante pactos, interacciones y trabajo colaborativo con otros compañeros en el ciberespacio (usuarios digitales), lograron nuevas formas de articulación y adaptación con la expectativa de adaptarse a contextos que se percibían como seguros y así era factible

transitar a un equilibrio emocional que conlleve a una salud mental alternativa y sostenible. Otras investigaciones también coinciden en que las competencias digitales en la vida cotidiana de la sociedad de la información, además de potenciar destrezas y capacidades en el uso de las TIC, han fungido como herramientas de apoyo al pensamiento crítico, lo cual permite de una forma sinérgica adaptarse a los retos de las nuevas normalidades y contextos (Montaña, 2022; Arriasecq y Santos, 2017).

Conclusiones

Durante la emergencia por COVID-19, las y los estudiantes de las licenciaturas seleccionadas del Área de las Ciencias de la Salud han adquirido conocimientos y competencias diversas a través de su formación académica, entre ellas las TIC, pero también han aprendido experiencias y conocimientos que les han sido útiles y significativos a lo largo de la vida, lo que ha incidido de manera significativa en su calidad de vida y bienestar que coadyuvan en el afrontamiento de obstáculos y adversidades que, a partir de retroalimentarse ha sido capaz de interactuar de una forma crítica durante el aislamiento físico y social, aunque el estrés continúa presente en función de la evolución de la pandemia y condiciones prevalecientes.

Se sugiere estructurar mecanismos de acción para que los estudiantes gestionen un adecuado afrontamiento con el fin de coadyuvar en facilitar que se integren estos conocimientos y conductas de una forma crítica a la vida de las y los estudiantes universitarios; es importante promover en estos un empoderamiento que les permita mejorar su resiliencia y calidad de vida ante los desafíos cotidianos que hoy son suscitados por la emergencia sanitaria en turno.

Referencias

- Ainciburu, M. C. (2015). El análisis factorial en la investigación aplicada a fenómenos lingüísticos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (19), 94-97. <https://doi.org/10.26378/rnlael019288>.
- Arriasecq, I. y Santos, G. (2017). Nuevas tecnologías de la información como facilitadoras de Aprendizaje significativo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e030–e030. <https://doi.org/10.24215/23468866e030>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-Covid-19>.
- Chiatchoua X, C., Lozano Arismendi, M. del C. y Macías Durán, J. E. (2020). Análisis de los efectos del COVID-19 en la economía mexicana. *Revistas investigación Lasalle*, 14(53), 265-290. <https://doi.org/10.26457/recein.v14i53.2683>.
- Comyn, P. y Muñoz, A. (2020, mayo 3). *Aprender en los tiempos de COVID-19: ¿Puede el aprendizaje a distancia convertirse en la norma?*. Recuperado en marzo de 2022, de http://www.ilo.org/skills/Whatsnew/WCMS_745328/lang--es/index.htm.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones; *EPIDEMIAS*, p. 57. UN. CEPAL UNESCO; <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.
- Lolas Stepke, F. (2020). Perspectivas bioéticas en un mundo en pandemia. *Acta bioethica*, 26(1), 7-8. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2020000100007>.
- Martínez, C. M. y Sepúlveda, M. A. R. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60077-9](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60077-9).
- Martínez, (2004). Autoeficacia aplicada al trabajo y a las organizaciones. En *Nuevos Horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 178-186). Universitat Jaume. http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/11/2004_Mart%C3%ADnez-Nuevos-horizontes.pdf.

- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Revista de investigación filosófica y teoría social*, 2(3), 17-26. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>.
- Montaña, M. O. (2022, mayo). Las plataformas educativas en la pandemia ¿solución o reproducción de las desigualdades? *Tramando revista*. Recuperado mayo 2022. de <https://www.tramared.com/revista/items/show/62>.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje Significativo Crítico. *Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*, Núm. 6, pp. 83-102. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. (revisado en 2010).
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), p. 3. Recuperado en marzo 2022, de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/download/Archivose029/9007/19561>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021, abril 13). *Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación*. <https://es.unesco.org/news/reforzar-aprendizaje-y-capacidades-digitales-paises-mas-poblados-del-mundo-estimular>
- Organización Panamericana de la Salud (2020, marzo 11). La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia. *OPS-OMS*. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>.
- Postman, N. y Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. Delta.
- Rodríguez, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>.
- Roura, A. M. (2020, octubre 14). Qué es una sindemia y por qué hay científicos que proponen llamar así a la crisis del coronavirus. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54543375>.
- Spasiuk, G. y Cabrera, Z. (2020, junio 3). Pandemia y vida cotidiana: Núcleos críticos para analizar y abordar. *CLACSO*. <https://www.clacso.org/pandemia-y-vida-cotidiana-nucleos-criticos-para-analizar-y-abordar/>

Secretaría de Salud (SSA). (2022). *Coronavirus COVID19 Comunicado Técnico Diario*. gob.mx. México. <http://www.gob.mx/salud/documentos/coronavirus-Covid-19-comunicado-tecnico-diario-238449>.

Tejedor, A. del C. (2021). *La vida cotidiana en tiempos de la COVID: Una antropología de la pandemia*. Los Libros de la Catarata. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=783804>

Capítulo 8

Ansiedad en universitarios ante el regreso a clases presenciales posterior al periodo de contingencia por COVID-19

*Vania Madihu Loera Oliva
Jorge Eduardo Saucedo Jiménez
José Luis Martínez Rodríguez*

<https://doi.org/10.61728/AE24180078>

Introducción

El 27 de febrero del 2020 se registró el primer caso de COVID-19 en México, presentándose como un reto, no solo a nivel de salud, sino en otros ámbitos como el económico, político, social, cultural y educacional. En este último aspecto, las repercusiones que se presentarían en los próximos meses resultarían sustanciales en el futuro de la enseñanza. La suspensión temporal de clases en México inició el 23 de marzo del 2020 (SEP, 2020), a pesar de la declaración del regreso el día 17 de abril del 2020; el plazo de retorno fue incrementando en temporalidad considerable, obligando a recurrir a herramientas pedagógicas para el aprendizaje basadas en las tecnologías y la enseñanza a distancia.

A partir del inicio de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 11 de marzo del 2020, se han publicado numerosos escritos en los que se resalta la problemática de las y los estudiantes en su salud mental, evidenciando una mayor incidencia de ansiedad y depresión.

El regreso presencial a las clases representó nuevamente un cambio adaptativo brusco para las y los estudiantes en su estado anímico, nuevos desafíos ante la reincorporación a lo que se creía el retorno a la normalidad; sin embargo, así como el proceso adaptativo para la enseñanza en línea representó un desafío, el retorno al aula presencial figura como un nuevo trabajo de adaptación para las y los estudiantes, especialmente en las repercusiones hacia la salud mental.

El presente trabajo está basado en una investigación documental, permitiendo concluir con un análisis y una reflexión acerca del desarrollo de este trastorno mental, que ha estado presente desde antes de la pandemia, incrementado durante el aislamiento social y nuevamente evidenciado durante el periodo correspondiente al regreso a clases presenciales. El objetivo de dicho análisis es identificar las causas del incremento de ansiedad en el alumnado universitario y las posibles acciones que se deberán de llevar a cabo para poder combatir dicha problemática.

Metodología

Se trató de un estudio observacional y descriptivo, basado en la búsqueda

y análisis de publicaciones educativas, enfocadas a identificar las características del alumnado antes y durante la pandemia por COVID-19. Para la búsqueda se utilizaron bases de datos como Dialnet, SciELO, Elsevier y Ovid, usando las palabras clave: ansiedad, universitarios/universitarias y COVID-19; teniendo como criterio de inclusión, aquellas enfocadas a la ansiedad del alumnado ante el regreso a clases presenciales, posterior al período de confinamiento por COVID-19.

Ansiedad y complicaciones clínicas

La “ansiedad” se considera una emoción normal, un mecanismo básico de supervivencia caracterizado por ser una respuesta a situaciones del medio que resultan sorprendidas, nuevas o amenazantes. La ansiedad es una emoción encaminada a la adaptación y la prevención, ayudando al organismo a enfrentar situaciones estresantes para tener el mejor desempeño funcional posible. Ahora bien, un “trastorno de ansiedad” es una enfermedad caracterizada por una ansiedad intensa, desproporcionada y persistente que provoca que la o el paciente sea afectado en las actividades de su vida cotidiana, a tal grado que le dificulta o le incapacita para estudiar, trabajar, convivir con su familia, amigos y sociedad (Cárdenas, Feria, Palacios y De la Peña, 2010).

La ansiedad es uno de los trastornos mentales más comunes de acuerdo con la OMS. Dentro de la población adulta se encuentra una prevalencia del 12 %, estableciendo que los trastornos de ansiedad son más prevalentes entre los 25 y 45 años de edad, encontrándose con mayor frecuencia en mujeres que en hombres (Guía de Práctica Clínica (GPC) Diagnóstico y Tratamiento de los Trastornos de Ansiedad en el Adulto, 2010, p.7). Según Rodríguez Correa (2008), la ansiedad puede clasificarse en dos tipos dependiendo su origen, análisis topográfico y consecuencias (Tabla 1):

Tabla 1

Diferencias entre ansiedad adaptativa y ansiedad patológica.

	ANSIEDAD ADAPTATIVA	ANSIEDAD PATOLÓGICA
Análisis topográfico	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia ocasional. • Intensidad leve/media • Duración limitada 	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia recurrente. • Intensidad elevada. • Duración prolongada
Origen	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones objetivas de amenaza, desafío o peligro potencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones donde el peligro es sobrevalorado o injustificado
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Interferencia leve o moderada en las actividades cotidianas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interferencia grave y significativa en las actividades cotidianas.

Fuente: Rodríguez, 2008, p. 25

Las causas de los trastornos de ansiedad son diversas y aún existe desconocimiento, ya que depende de diversos factores extrínsecos e intrínsecos de cada individuo, pero participan factores tanto psiquiátricos como clínicos generales. La ansiedad puede ser una respuesta a factores estresantes ambientales como, por ejemplo, la finalización de una relación emocional importante o la exposición a un desastre que pone en peligro la vida, como lo es la situación que se vive a causa de la pandemia por COVID-19 (Correa, P. R, 2008). Por ejemplo, un estudio en Puerto Rico, evidenció que los principales estresores en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19, fueron la acumulación excesiva de tareas, la inadecuada ejecución de cursos virtuales, ausencia de asesoramiento, falta de comprensión de sus profesores, entre otros (González, Cruz y Rodríguez, 2020).

Entre los principales factores que predisponen al desarrollo de ansiedad se pueden mencionar: el ser mujer, tener algún familiar con trastorno de ansiedad, abusar de sustancias como nicotina, alcohol, marihuana y cocaína, personas con distintas condiciones médicas como síndrome del intestino irritable, migraña, o condiciones de dolor crónico, pertenecer a grupos minoritarios pobres, carecer de relaciones sociales y ser susceptible a eventos estresantes (López, Mejía y Vargas, 2018).

Antecedentes de ansiedad ante la modalidad de escuela virtual

La repentina suspensión de clases presenciales tomó a todo el personal desprevenido, entre ellos, autoridades educativas, padres y madres de familia, profesorado y alumnado; quienes ante el inimaginable escenario y la repentina decisión de continuar a distancia con los diferentes programas educativos, comprobaron que la implementación de un modelo de educación virtual, desafiaba los recursos físicos, tecnológicos y humanos disponibles, generando ansiedad y estrés mezclado con un escenario de incertidumbre y miedo al contagio (González, Tejeda, Espinosa y Ontiveros, 2021).

El paso a la educación a distancia, lejos de ser una solución planificada previamente y para la que existían las capacidades requeridas en los distintos actores y en el conjunto de los sistemas fue en realidad, la única solución de emergencia para intentar garantizar la continuidad pedagógica. Por esta razón, se refiere a esto como educación a distancia de emergencia, contraponiéndola así a las capacidades y recursos que habría exigido una educación superior a distancia óptima (Francesse, 2020, p.1).

Las y los estudiantes presentaron varias dificultades en sus deberes, como la improvisada enseñanza y en ocasiones la nula posibilidad para continuar virtualmente con sus estudios, la incertidumbre, la separación física de su entorno social y la cancelación de actividades de ocio (Vivanco, Saroli, Caycho, Carbajal y Grijalva, 2020).

Está comprobado que la ausencia de comunicación interpersonal es un factor de riesgo para el desarrollo de trastornos de salud mental en la población estudiantil, aunado a la vulnerabilidad que se presenta debido a los efectos del distanciamiento social (Xiao et al., 2020). Los altos niveles de ansiedad tuvieron diversos efectos; como reducir la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración y la retención, con el consecuente deterioro en el rendimiento escolar.

Las y los estudiantes que padecían mayores niveles de ansiedad, presentaban dificultades para poner atención por la presencia de diversos distractores, mostrando una deficiencia en el proceso de aprendizaje por medio de los recursos virtuales. El alumnado que tiene un mayor coeficiente in-

telectual puede llegar a establecer mecanismos compensatorios contra la ansiedad, a diferencia de los estudiantes con una inteligencia promedio (Jadue, 2001).

Ansiedad universitaria ante el regreso a clases

El retorno a clases presenciales es inaplazable, debido a que la población estudiantil, docente y administrativa se enfrentó a grandes retos durante la adaptación hacia una modalidad virtual enfocada a brindar una educación de calidad; donde recurrir al uso de las tecnologías de información y comunicación, sin una preparación adecuada. Sin embargo, aunque costó trabajo la adaptación, la población se fue acostumbrando a una vida laboral, educativa y social aislada (Contreras, Piñón, Picazo y Piñón, 2022).

Para el regreso a clases se tomaron en cuenta algunos criterios basándose en los modelos de reincorporación empleados en países europeos: 1) vigilancia epidemiológica, con el objetivo de disminuir la propagación del virus; 2) sistema sanitario equipado para atender casos graves, sobre todo los que requieren hospitalización; y 3) seguimiento de pruebas de detección para identificar brotes (Contreras et al., 2022).

Según informa la especialista académica del Departamento de Psicología de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, la Dra. Ana Paola Sáenz, hay cierto nivel de ansiedad que es normal y está relacionado a la adaptación por la incertidumbre que se vive. Se pueden manifestar diversas emociones que hagan sentir al alumnado dividido; por una parte, alegría de regresar a las clases presenciales, ver a las y los compañeros y salir de casa; y, por otra parte, sentir dudas y miedo por no saber cómo manejar la “nueva” normalidad (González, 2021).

Una de las principales preocupaciones de las y los estudiantes es el miedo al contagio, el pensar si en las aulas de clase realmente existen las medidas sanitarias, o si el flujo de personas que circula en las instalaciones educativas es el correcto y peor aún, ¿qué podría pasar si algún compañero o compañera adquiriera la enfermedad por COVID-19? Todas estas dudas aparecieron debido a que después de vivir las consecuencias marcadas por la pandemia, automáticamente el pensar en diversos escenarios es una herramienta de adaptación, permitiendo estar preparadas y preparados para

enfrentar las circunstancias que pudieran ocurrir en la posteridad (González, 2021).

Con el objetivo de conocer el sentir de las y los alumnos universitarios y de nivel bachillerato, Zapata y colaboradores (2021) realizaron un estudio educativo, mediante la implementación de una encuesta aplicada a 648 estudiantes. Los resultados revelaron que 287 alumnas y alumnos se encontraban tensos o estresados, mientras que 278 evidenciaron un estado de temor al contagio entre el alumnado y la probabilidad de contagiar a sus familiares. Con respecto a la expectativa del retorno, 180 se manifestaban ansiosos y 169 inseguros ante el regreso a las clases, revelando que la presión ocasionada, activa mecanismos de defensa ante el regreso a la realidad educacional planteada como una posible derrota psicológica que repercute de manera negativa en su estado anímico.

Por otra parte, el regreso a clases supone una necesidad declarada por las y los alumnos, ya que 243 participantes se reportaron entusiasmados por la reanudación de las clases presenciales. Ante los hallazgos obtenidos, las y los autores evidencian una inestabilidad en la salud mental del cuerpo estudiantil y declaran la necesidad de impartir medidas auxiliares.

El confinamiento por la pandemia del COVID-19 ha causado desequilibrio en la vida de los estudiantes, incidiendo principalmente en sus emociones. El trabajo demuestra manifestaciones de inestabilidad en fase inicial de salud mental de algunos jóvenes. Ante esto, las autoridades educativas y de salud deben ocuparse de planear el adecuado regreso a las aulas incluyendo capacitación a docentes, tutores y personal de psicopedagogía para que puedan brindar los primeros auxilios psicológicos (Zapata et al., 2021, p. 9153).

A raíz de este estudio, surge la necesidad de proponer medidas efectivas para el control de la ansiedad generada en las y los estudiantes, a partir de las secuelas del aislamiento social por la pandemia por COVID-19, con el objetivo de preservar la salud mental y el ambiente educacional óptimo en las instituciones educativas (Zapata et al., 2021).

El alumnado indica que un factor muy importante es el compromiso y la responsabilidad de sus compañeras y compañeros; el saber que ellos y ellas también contarán con los mismos cuidados y protocolos de seguridad que eviten la propagación del virus, permitiendo sentir menos ansiedad

por el miedo al contagio. Se debe tener empatía y considerar que el COVID-19 es una enfermedad que se puede prevenir mediante acciones de cada alumna y alumno y de la acción colectiva de toda la comunidad educativa (González, 2021).

La educación en casa fue difícil por un aislamiento al que no se estaba acostumbrado y un proceso de adaptación lento y paulatino; no obstante, el miedo a regresar a clases presencial, no solo dependía al miedo del contagio, si no, a salir de un ambiente de confort educativo al que se había acostumbrado en la modalidad virtual. Los cambios drásticos que agotaron a todo mundo por la adaptación al aislamiento, ahora eran la normalidad; proceso que terminaría con una nueva serie de adaptaciones para el regreso a las clases presenciales.

Educación híbrida

Diversas instituciones se vieron en la necesidad de adoptar un modelo de educación híbrida, que combina la educación tradicional de manera presencial con la digital de manera remota, en donde la o el estudiante debe aprovechar la independencia para generar su autoaprendizaje (Contreras et al., 2022).

La educación está marcada por un proceso de diferenciación institucional y pedagógica que se retroalimenta también con diferenciaciones de modalidades y de tipologías institucionales. Este proceso es la base que sustenta el crecimiento de la matrícula al responder a la diversidad de demandas y acompañar la expansión del conocimiento (Rama, 2021, p.117).

La educación híbrida es un modelo educativo que combina actividades de enseñanza, mediante la integración de la modalidad virtual con la presencial; la primera caracterizándose por el uso de diversas herramientas tecnológicas para abordar las temáticas teórico-conceptuales y actividades prácticas que se puedan llevar a cabo desde el sitio donde esté la o el educando, mientras que la modalidad presencial se enfoca más en el desarrollo de habilidades prácticas. Una de sus mayores características, es la diversidad de los sistemas de interacción y de trabajo educativo en los entornos virtuales. Requiere flexibilidad para atender la creciente demanda

de acceso y la promoción de los ambientes educacionales que se ajusten a las necesidades y habilidades de cada alumna y alumno (Rama, 2021).

Lamentablemente al momento de aplicar esta modalidad, en las instituciones educativas, a causa del aislamiento social por la pandemia por la COVID-19, no fue funcional debido a que aparecieron dificultades como la incapacidad para el manejo de la tecnología educativa, falta de acceso a internet y las fallas de conexión. Cabe destacar que el cambio tan drástico de una modalidad a otra, ocasionó brechas sociales, siendo la pandemia la que sacó a relucir las debilidades en el conocimiento de las herramientas digitales; traduciéndose en un mal uso de plataformas y recursos educativos virtuales, generando dificultades en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes (Rama, 2021).

Las aulas virtuales nunca podrán reemplazar las clases presenciales, sobre todo en casos donde se requiere adquirir habilidades y destrezas prácticas, actitudes, aptitudes y la convivencia social (Contreras et al., 2022). Como indica Díaz (2020), a pesar de estar frente a una generación en la que la mayoría de las y los alumnos se encuentran familiarizados con la tecnología digital, no significa que puedan aprender con esta; es cierto que saben emplearla para la comunicación y para interactuar en redes sociales, pero no toda la población relaciona la tecnología como un recurso de aprendizaje.

Papel de las y los docentes en el regreso a clases

La nueva normalidad del regreso presencial a las clases representó un nuevo reto para las y los estudiantes, implicando evaluar la eficiencia del conocimiento aprendido en la modalidad virtual, dando a conocer sus deficiencias, puestas a prueba a través de exámenes, presentaciones, conferencias y actividades que los presentaran cara a cara en la evaluación real de sus habilidades. A su vez, realizando las problemáticas emocionales presentes en el ámbito educativo (Troncoso, 2022).

Francisco Bravo destaca que para el regreso a clases es necesario trabajar en el aspecto socioemocional de las y los estudiantes, generándoles autoconfianza y trabajando en su autoestima y convivencia con sus semejantes; todo esto para que la o el alumno se pueda desenvolver de manera

correcta en las aulas y así evitar o disminuir dificultades que puedan repercutir en su proceso de aprendizaje. Es necesario que, para el regreso a clases, las instituciones realicen un test diagnóstico de la salud mental de las y los alumnos, debido a que esto funcionaría como un antecedente para poder enfrentar conflictos en el aula y sobre todo trabajar en ellos (Solano, 2022). Muchos jóvenes han indicado que sus docentes han mostrado un alto nivel de solidaridad y comprensión ante el regreso a clases, debido a que se les ha mencionado acerca de la importancia de la salud mental en el ambiente educativo y el acceso al apoyo en caso de que lo requieran, ofreciéndoles asesorías sobre estos temas o terapia individual (Solano, 2022).

Las medidas sanitarias ante el regreso a clases presenciales son una herramienta obligada para asegurar el bienestar del alumnado y cuerpo docente. Ya en su trabajo reflexivo, Contreras et al., (2022), concluyeron en la necesidad de planificar el regreso a clases promoviendo el cuidado de la salud: “La planificación detallada para el regreso presencial a clases y las medidas preventivas para frenar los contagios de COVID-19 son necesarias para poder migrar hacia la educación presencial” (Contreras et al., 2022, p. 1825).

Según una encuesta realizada por la Universidad de Guadalajara (2022), antes del regreso a clases presenciales, tan solo el 28 % del alumnado opinó que se sentirían seguros si regresaban a las aulas; sin embargo, esta cifra se modificó a un 40 %, después de consultarles una vez más, posterior al regreso a clases presenciales. También se les cuestionó el ¿por qué consideraban que era necesario el regreso a clases?, donde el 52 % respondió que la importancia radica en que no aprenden de forma correcta con la modalidad virtual, el 21 % prefería continuar con clases en línea y el 19 % señaló que la interacción social es importante para el proceso de aprendizaje (Miranda, 2022).

Indicaciones para mantener las escuelas abiertas

Instituciones tales como la OMS, UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) aceptaron un conjunto de recomendaciones de expertos para la educación que fueron emitidas por el

Grupo Asesor Técnico Europeo de la OMS para COVID-19, que permiten ayudar para que las escuelas se mantengan abiertas y seguras: 1) establecer estrategias de prueba; 2) asegurarse de la existencia de procedimientos para la mitigación de riesgos; 3) garantizar el bienestar mental y social; 4) proteger a las y los estudiantes más vulnerables; y 5) mejorar el ambiente de aprendizaje en la escuela (UNICEF, 2021).

La seguridad es el objetivo principal durante esta transición de regreso a clases presenciales, además de que es necesario pensar en futuras situaciones posibles, ya que la pandemia sigue presente (Contreras et al., 2022). En el documento *Recuperar la Educación 2021* que ofrece UNICEF, UNESCO y el Banco Mundial, se indica que uno de los objetivos principales es que todas y todos los estudiantes, incluso aquellos que dejaron la escuela, puedan volver a sus estudios y recibir los servicios necesarios para satisfacer sus necesidades, no solo en el aspecto académico, sino que también en su salud y bienestar psicológico y social. Otro objetivo es que se pueda recuperar el aprendizaje perdido y que para esto todo el personal esté preparado y cuente con el apoyo suficiente para remediar esas lagunas de aprendizaje que pudiesen llegar a presentarse (UNICEF, 2021).

En el apartado de “Apoyo socioemocional para docentes y estudiantes” de la “Guía de orientación para la reapertura de las escuelas ante COVID-19”, se postula a las y los docentes como soporte para el alumnao, considerando fundamental, promover un ambiente de escucha con la adecuada expresión e identificación de emociones, remarcando en la vulnerabilidad de estudiantes que se presentan con estrés (SSA y SEP, 2021).

Conclusiones

La ansiedad es un trastorno cuya incidencia incrementó en las y los estudiantes universitarios, de forma importante desde el inicio de la pandemia por COVID-19. Ahora el regreso a clases presenciales ha desencadenado nuevamente un aumento de ansiedad en la comunidad estudiantil, principalmente por una preocupación al contagio por COVID-19, por ser un nuevo proceso de adaptación y por el miedo a no demostrar las competencias prácticas necesarias durante el proceso educativo.

Las propuestas presentadas por diversos organismos nacionales e in-

ternacionales para preservar y optimizar la salud mental, recayeron principalmente en el trabajo del docente que se presenta en el aula de clases, permitiendo la apertura de un ambiente seguro para las y los estudiantes. La realidad puede distar de las recomendaciones dadas por estas organizaciones ante la falta de recursos necesarios y capacitaciones que se le puedan otorgar a las instituciones de educación. La evaluación de estas medidas nos permite valorar su eficiencia en la práctica del día a día en la mejoría del bienestar mental.

El impacto del regreso a clases presenciales en las y los jóvenes universitarios ha repercutido en el desarrollo de ansiedad durante el proceso educativo. El deterioro emocional al que fue expuesto el alumnado durante la pandemia por COVID-19 se ha reflejado en deficiencias en el aprendizaje; por lo tanto, es fundamental contar con las herramientas adecuadas para mejorar su bienestar mental, siendo una prioridad para las instituciones educativas, con la finalidad de que las y los estudiantes puedan adaptarse adecuadamente a su nuevo entorno y mejorar su desarrollo educativo.

Referencias

- Cárdenas, E., Feria, M., Palacios, L., y De la Peña, L. (2010). *Guía Clínica para los Trastornos de Ansiedad en Niños y Adolescentes*. Instituto Nacional de Psiquiatría.
- Contreras, C., Piñón, M., Picazo, D. y Piñón, D. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6(1), 1821-1834.
- Díaz, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova, *Educación y pandemia Una visión académica* (p. 22). IISUE.
- Francesse, P. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.
- González, N., Tejeda, A. A., Espinosa, C. y Ontiveros, Z. (2021, marzo, 31). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19. *Scielo*. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/756/1024>, fecha de consulta 10 de mayo de 2022.
- González, V. (2021). Ante el regreso a clases, “normal” que alumnado sienta ansiedad académica. *Universidad Iberoamericana Ciudad de México*. Recuperado el 13 de mayo de 2022, de <https://ibero.mx/prensa/ante-regreso-clases-normal-que-alumnado-sienta-ansiedad-academica>
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), (27), 111-118.
- López, M., Mejía, C. y Vargas, M. (2018). *Ansiedad y depresión como factores de riesgo en el inicio temprano del consumo de tabaco, alcohol y drogas*. Centros de Integración Juvenil, A. C.
- Miranda, P. (2022, abril, 4). Perciben mejora en salud mental de estudiantes tras regreso presencial a clases. *Universidad de Guadalajara*. <https://www.udg.mx/es/noticia/perciben-mejora-en-salud-mental-de-estudiantes-tras-regreso-presencial-clases>,
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020, marzo, 11). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. <https://www.who.int/>

- Xiao, H., Shu, W., Li, M., Li, Z., Tao, F., Wu, X., Yu, Y., Meng, H., Vermund, S. H., y Hu, Y. (2020). Social Distancing among Medical Students during the 2019 Coronavirus Disease Pandemic in China: Disease Awareness, Anxiety Disorder, Depression, and Behavioral Activities. *International journal of environmental research and public health*, 17(14), 1-13.
- Zapata, I., Hernández, M. G., Ramírez, B. E., Rivera, E., Martínez, M. A., Coronel, R. G., y Rodríguez, E. L. M. (2021). Sentir de alumnos universitarios y bachillerato luego de 17 meses de confinamiento por covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 9140-9157.

Capítulo 9

La postura del alumnado de la Unidad Académica de Letras ante la enseñanza virtual y presencial

*Valeria Moncada León
Mónica Muñoz Muñoz
Nydia Olvera Castillo*

<https://doi.org/10.61728/AE24180085>

Introducción

La pandemia generada por el virus que provoca la enfermedad de COVID detonó consecuencias para la humanidad, entre ellas las derivadas de la educación escolarizada. México no fue la excepción, pues en vista de los primeros contagios y de las medidas preventivas para evitar la saturación de los servicios de salud, considerando que los centros educativos eran importantes fuentes de contagio (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2020) las autoridades de nuestro país determinaron que debían suspenderse las actividades educativas, desde las administrativas hasta las docentes (Secretaría de Salud, 2020). Con el estudiantado y profesorado de todos los niveles, debieron adoptar y adaptar la tecnología para continuar los procesos de enseñanza aprendizaje desde casa.

Desde marzo de 2020 profesores y estudiantes se enfrentaron a situaciones desconocidas en lo que a procesos de enseñanza-aprendizaje se refiere y a las que no creían que debieran adaptarse, pues se auguraba un breve confinamiento. Sin embargo, aquel se extendió a un período de dos años. Durante este tiempo, alumnado y profesorado se convencieron de que debían adaptarse a la “nueva normalidad”, en la que las clases de presenciales se convirtieron en virtuales, utilizando recursos y herramientas tecnológicas con la que no estaban familiarizados ni tenían acceso. La educación debía salvaguardarse a través de la continuidad, a pesar del confinamiento. “Es un esfuerzo, que no debe considerarse como sustitución de la escuela; durante este periodo se busca garantizar la continuidad del aprendizaje y fortalecer el vínculo entre maestros y estudiantes con el apoyo de las familias”, dijo el secretario de Educación Pública de México, Esteban Moctezuma (SEP, 2020).

Al pasar el tiempo, algunos actores del proceso educativo se adaptaron a la nueva modalidad de impartir conocimiento y recibirlo. Otros más claudicaron y decidieron retirarse de esta modalidad de clases, esperando retomar cuando aquellas volvieran a ser presenciales. Actualmente no

conocemos a fondo las consecuencias reales de este confinamiento, no sabemos si las generaciones de universitarios que pasaron de la educación media superior a superior durante los años del confinamiento tendrán un desempeño más o menos adaptado que las generaciones previas.

La Universidad Autónoma de Zacatecas, desde el 20 de marzo de 2020 suspendió las clases presenciales y las sustituyó por clases virtuales, utilizando diversas plataformas con las que ni profesores ni estudiantes estaban familiarizados. Las consecuencias poco amables de la virtualidad se vieron rápidamente, desde la deserción hasta la complejidad a nivel cognitivo, personal y social que tuvieron que solventar el profesorado y el alumnado. Ahora que hemos vuelto a la modalidad presencial, queda la pregunta ¿qué modalidad prefieren los alumnos y por qué?

Las suposiciones previas a la investigación parten de los comentarios generalizados sobre la pandemia y el confinamiento y su impacto en la salud emocional del alumnado; se visibilizaron desigualdades económicas y sociales y diferencias en cuanto al manejo de las herramientas tecnológicas para dar continuidad a los planes y programas de estudio. El estudiantado deseaba volver a la presencialidad, en vista de estas desigualdades y riesgos para la salud física y mental, por lo que se planteó la necesidad de esta investigación, a partir de la cual los alumnos y alumnas respondieran directamente sobre las ventajas que tienen las clases presenciales y qué ventajas observan, a pesar de todo, en las clases virtuales.

Objetivo

Es imposible negar que la pandemia marcó un parteaguas, un antes y un después y contribuyó a la elaboración de nuevos paradigmas en un tiempo récord. Uno de estos paradigmas fue la educación formal virtual, la que indudablemente tiene ventajas y desventajas. Esto último es el antecedente para este trabajo, en el que se pretende indagar cuáles son dichas ventajas y desventajas de la educación virtual y la presencial, desde el punto de vista del alumnado de la Unidad Académica de Letras, de segundo y cuarto semestre, de las generaciones 2020-2025 y 2021-2026, respectivamente.

Metodología

La perspectiva se investigó a partir de un cuestionario, elaborado en los formularios de Google y enviado a través de WhatsApp, en el que el alumnado debía responder si prefiere las clases virtuales o las presenciales y cuál es el motivo de su preferencia. Asimismo, se les inquirió sobre las ventajas y desventajas de ambas modalidades, así como los obstáculos. Al final se les preguntó si se decantaban por un sistema presencial en línea o híbrido. No se consideraron variables como edad, sexo, nivel socioeconómico o municipio de procedencia, ya que por el momento solo se pretende saber qué ventajas y desventajas encuentran en una y otra modalidad, independientemente de otras variables.

Muestra

La encuesta se realizó al alumnado de segundo y cuarto semestres, ya que su ingreso a la unidad de letras se realizó durante los años del confinamiento, 2020 y 2021, y el inicio de sus clases de licenciatura fue en la modalidad virtual. Actualmente, a partir del 7 de marzo de 2022, el alumnado se encuentra cursando sus clases al 100 % de manera presencial. Aunado a lo anterior, es relevante que se trata de alumnos y alumnas que pasaron del nivel preparatoria al de licenciatura sin una ceremonia de graduación presencial que mediara, con las consiguientes situaciones sociales y psicológicas que implica no haber cerrado un ciclo.

La matrícula para el semestre par 2022 es de 25 para segundo semestre y 18, para cuarto, tomando en cuenta las deserciones posteriores al regreso a las clases presenciales, en segundo asisten regularmente 22 alumnos y en cuarto, 15. Es decir, un total de 37, del que solo 26 contestaron la encuesta, correspondiente a un 70.22 % del alumnado. Se desconocen las causas del porcentaje restante que no respondió el cuestionario.

VARIABLES Y CUADROS

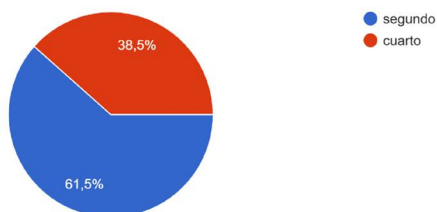
Un 38.5% de los encuestados cursa el cuarto semestre y el 61.5% cursa el segundo. Lo cual es esperable, ya que el alumnado de segundo es mayor en número.

Figura 1

Gráfica Semestre cursado

Qué semestre cursas actualmente

26 respuestas



Fuente: Elaboración propia

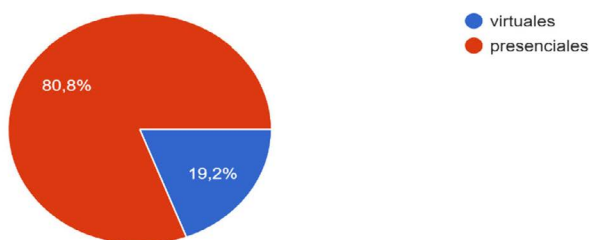
La pregunta sobre qué modalidad prefieren, el mayor porcentaje es de los que prefieren la presencial, un 80.8; solo un 19.2% prefiere la modalidad virtual. A continuación:

Figura 2

Gráfica Modalidad preferida. Virtual o presencial

De las dos modalidades de clases, prefieres:

26 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Observemos en esta tabla por qué el alumnado prefiera la primera opción:

Tabla 1

Preferencias de clases presenciales

Por qué prefiero clases presenciales		
Interacción profesora- do-alumnado	Fluidez de proceso ense- ñanza-aprendizaje	Otros motivos
Así es más fácil interactuar, puedo prestar más atención y con ello aprender más.	Es más didáctico	Mi día queda mejor estructurado cuando tengo que trasladarme para hacer mis actividades.
Porque en clases presenciales hay más interacción entre alumnos y profesores, de tal forma que siento que las clases son más dinámicas y se logra un mayor aprendizaje.	Me concentro más.	Las clases presenciales mantienen la carga de trabajo durante un horario establecido y me es más fácil administrar mi tiempo con estás limitantes
Es más efectiva la forma de trabajo, como siempre ha sido, adema de que es buena la comunicación e interacción con profesores y compañeros	Es mejor en presenciales, ya que cualquier duda se la podemos hacer saber al maestro/a y nos pueden ayudar en el momento	Porque se me es más accesible
La interacción con personas físicamente para mí es más importante y es de mejor calidad que a distancia. Todo lo que se quiera decir en las clases en línea no será igual a lo que en manera presencial se puede decir.	El aprendizaje es más dinámico	

Mi forma de aprendizaje requiere la presencialidad y la interacción en el aula entre maestros y alumnos para que sea más efectiva y mi concentración sea óptima.	Prefiero las clases presenciales porque no se presentan problemas de comunicación y hay menos distracciones. Esto facilita la explicación de los docentes y la resolución de dudas.	
Necesidad de convivir	En el salón de clases tengo menos distracciones.	
	Se me facilita aprender más de esa manera	
Las clases presenciales permiten la interacción con otros.	Mejor difusión y calidad de clase	
	Aunque no es tan cómodo como las clases virtuales, las clases presenciales fomentan que aprenda más y mejor, no hay tantas distracciones.	
	Mi atención es casi totalmente a la clase.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Preferencia de clases virtuales

Comodidad por estar en casa	Ahorro económico
Ninguna	Puedo tomar clases desde mi comunidad sin tener que trasladarme.
La comodidad de no salir de casa y la facilidad para acceder a Internet e investigar mis dudas	Para los compañeros que trabajan o viven lejos les es más accesible conectarse por internet a la sesión.
Las clases duran menos	Que los alumnos que no somos de aquí no tenemos que trasladarnos a otro lugar
No tengo que preocuparme por la ropa que tengo que usar	No preocuparse por el transporte.

En caso de que el alumno se dedique a más actividades además del estudio es bueno para que el alumno que organice sus propios horarios	
Más seguridad para participar	

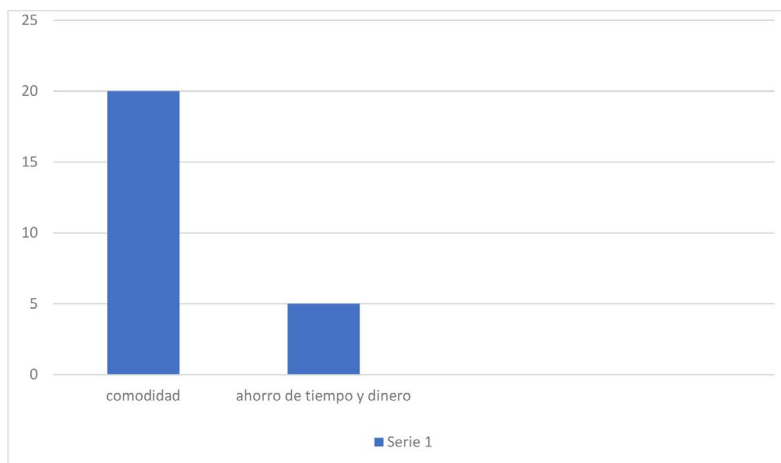
Fuente: Elaboración propia

La siguiente pregunta es sobre las ventajas de las clases virtuales, de las 26 solo respondieron 25, pero algunas respuestas son múltiples:

Ventajas de las clases virtuales

De 25 respuestas a la pregunta abierta sobre las ventajas, se pueden agrupar en dos bloques de temas comunes: comodidad (20 respuestas, 80 %), ahorro de tiempo y dinero (5 respuestas, 20 %).

Figura 3
Ventajas de las clases virtuales



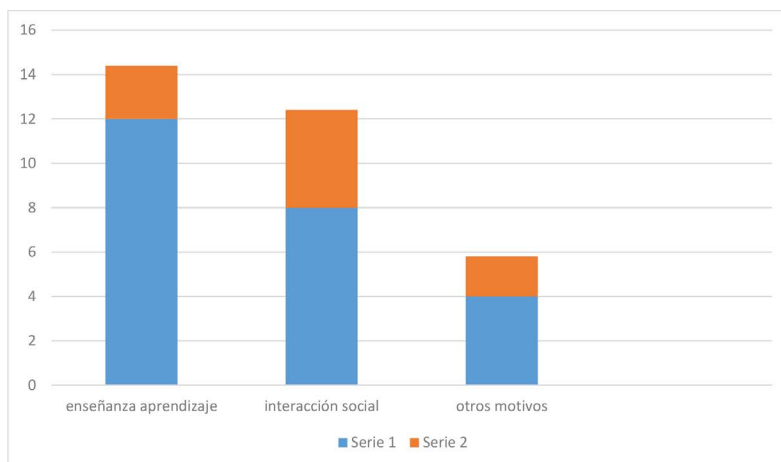
Fuente: Elaboración propia

Ventajas de las clases presenciales

De 24 respuestas a la pregunta abierta sobre las desventajas, se agrupan

en proceso de enseñanza-aprendizaje (12 respuestas, 50 %) interacción social entre pares y con profesores (8 respuestas, 33.33 %), otros motivos (4 respuestas, 16.66 %).

Figura 4
Ventajas de las clases presenciales

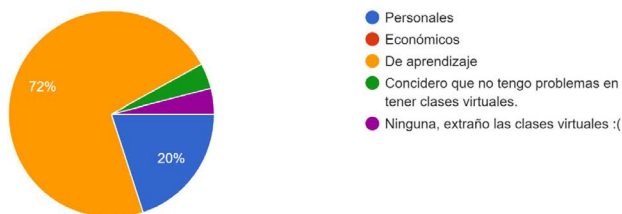


Fuente: Elaboración propia

En los obstáculos para las clases virtuales, se dieron cuatro opciones: personales, económicos, de aprendizaje y otros. El mayor obstáculo fueron los motivos relacionados con el aprendizaje con el 72 % y el 20 % motivos personales; en la opción “otros”, solo un 8 % externó no tener problemas con las clases virtuales e incluso extrañar dicha modalidad.

Figura 5
Gráfico obstáculos para las clases virtuales

Obstáculos para tus clases virtuales
25 respuestas

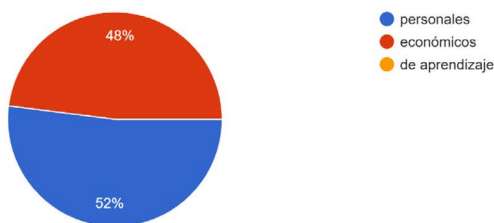


Fuente: Elaboración propia

En los obstáculos para las clases en línea, los motivos principales fueron los personales con un 52 % y los económicos con un 48 %. No manifestaron obstáculos relacionados con el aprendizaje.

Figura 6
Gráfico obstáculos para las clases presenciales

Obstáculos para tus clases presenciales
25 respuestas



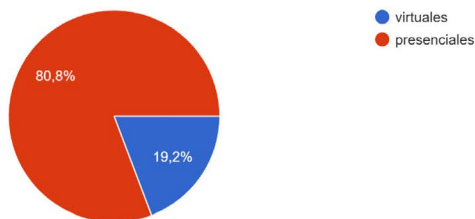
Fuente: Elaboración propia

La pregunta sobre si se reinscribirían el siguiente semestre si las clases son presenciales o virtuales, el alumnado consideró en un 80.8 % que lo harían si las clases son presenciales y solo el 19.2 %, si son presenciales.

Figura 7

Gráfico reinscripción, según la modalidad de clases

Consideras continuar tu licenciatura si las clases son:
26 respuestas



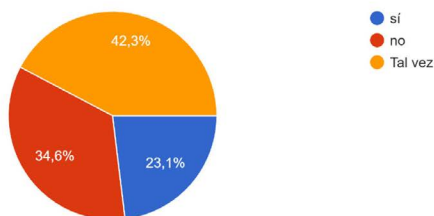
Fuente: Elaboración propia

La última pregunta de opción múltiple fue si consideraban la posibilidad de un sistema híbrido, presencial y en línea. Las opciones fueron: sí, no, tal vez. Un 42.3 % del alumnado respondió tal vez, un 34.6 % que no y un 23.1 % que sí.

Figura 8

Gráfico modelo híbrido, presencial o virtual

Consideras que debería implementarse en la universidad el modelo híbrido, es decir, clases presenciales y virtuales, según sea el caso?
26 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Es evidente la preferencia del alumnado de la Unidad de Letras por las clases presenciales, donde más del 80 % se decanta por ellas. Los motivos por los que prefieren esta modalidad son la socialización, la interacción con sus pares y con el profesorado. En segundo lugar, está la conveniencia para los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que la interacción les hace a su vez, entender mejor los temas de cada asignatura,

En cuanto a las clases virtuales, las ventajas están encabezadas por la comodidad que implica no trasladarse, permanecer en casa y, por lo tanto, no mermar la economía familiar con transporte y rentas. Sin embargo, las clases virtuales no tienen el mismo impacto en el aprendizaje ni en la socialización.

Llama la atención que, en las preguntas de opción múltiple, sobre los obstáculos para las clases virtuales, predomina (72 %) los motivos relacionados con el aprendizaje, seguido de motivos personales (20 %). La conclusión es que el alumnado no se inclina por las clases en línea, pues considera más importante la socialización para, a través de ella, fortalecer la enseñanza-aprendizaje. Lo anterior nos deja la interrogante como sociedad y universidad, si bien la virtualidad tiene grandes beneficios, sobre todo en la economía, los seres humanos somos sociales y requerimos cultivar la relación con los demás, ya que así se fortalecerá y consolidará el conocimiento. Falta mucho camino por recorrer y mientras lo recorremos, la opción de asistir a un salón de clases sigue siendo la más adecuada.

Referencias

- Secretaría de Salud (2020). Sitio Web informativo de Secretaría de Salud, gobierno de México. <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la Covid-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>.
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2-Especial), 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Boletín 118*. SEP. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-118-no-se-paralizo-el-sistema-educativo-ante-la-pandemia-de-covid-19-regresara-a-clases-fortalecido-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>.

Capítulo 10

Pospandemia: ¿Qué aprendimos durante el confinamiento?

Hilda Bertha Martínez Ireneo

<https://doi.org/10.61728/AE24180092>

Introducción

A finales del año 2019, en China, se inician una serie de acontecimientos que han marcado la historia de la humanidad, la aparición de un virus llamado SARS-CoV-2 que ha hecho que la vida que se acostumbraba a llevar cambiara de una manera repentina, obligando así a confinarse en los hogares para no contraer la enfermedad COVID-19.

En México, el 20 de marzo la educación básica entra en confinamiento y posteriormente el 23 de marzo de 2020 el nivel medio superior y superior, generando así un ambiente de incertidumbre, dado que no se tenía la certeza de cómo se daría la propagación del virus y de cuánto tiempo permaneceríamos en esta condición.

Las circunstancias que se vivieron generaron una pronta reacción para prever el trabajo que se desarrollaría en este periodo, todavía se tuvo la reunión de Consejo Técnico Escolar el viernes 20 de marzo de 2020 para el nivel de educación básica, es ahí en donde se acordaron algunas acciones que se tenían previstas durante esa semana para llevarlas a cabo con las estudiantes y los estudiantes, dado que se pronosticaba que el confinamiento no se extendería por mucho tiempo.

En términos generales, se realizaron los preparativos para ir conduciendo el trabajo a distancia, dado que se suspendieron actividades una semana antes de las vacaciones del mes de abril, con la esperanza de que esas tres semanas, contando las de vacaciones, serían suficientes para el resguardo, pero no fue así.

Cuando se empezó con el trabajo a distancia, utilizando los recursos disponibles por cada profesor, inicia también una etapa de dificultades, se comienza a notar una falta de comunicación con las y los estudiantes, se hacen visibles las carencias en cuanto a recursos para mantener el contacto con las y los estudiantes a distancia, es decir, falta de dispositivos móviles capaces de soportar las aplicaciones y archivos enviados por los profesores, redes de internet ágiles, acompañamiento de los padres en el

trabajo desde casa, muchas dificultades se hicieron visibles en las primeras semanas de trabajo a distancia.

Las dos primeras semanas de confinamiento, que abarcan desde el 23 de marzo al 3 de abril de 2020, fueron complicadas, el ambiente que se vivía en esos momentos estaba rodeado de situaciones que hacían menos llevadera la crisis, la solicitud de evidencias por parte de las autoridades educativas, la dificultad de comunicación con las y los estudiantes, el miedo a lo que sucedía afuera, no ayudaban a una adaptación inmediata ante estas circunstancias. La Secretaría de Educación Pública (SEP), implementó diversas estrategias para continuar con el ciclo escolar y que los planes y programas se abarcaran en su totalidad, a pesar de las condiciones.

La SEP puso a disposición de profesores, profesoras, padres, madres de familia y estudiantes, una serie de recursos digitales que podían ser descargados de la página de internet oficial de dicha institución, se emitieron programas educativos en canales abiertos al público en general, la idea era en ese entonces concluir el ciclo escolar, sin afectar a ningún estudiante, el ciclo escolar 2019-2020, se dio por concluido el 19 de junio de 2020, haciendo un promedio de los dos trimestres que ya se habían evaluado y agregando puntuación a las estudiantes y los estudiantes que entregaron evidencias del trabajo en casa, nadie resultó reprobado.

Al iniciar el ciclo escolar 2020-2021, la SEP implementa una serie de estrategias que apoyen a las profesoras y los profesores en las clases a distancia, estas consistieron en el incremento de programas educativos, transmitidos por televisión abierta, la continuación del programa Aprende en casa, que permaneció durante todo el confinamiento, elaboración de materiales de apoyo para las profesoras y los profesores y estudiantes, con la finalidad de continuar con las clases y no perder tiempo del ciclo escolar en curso.

En esta fase, la Estrategia amplió el espectro de señales para su transmisión a través de la vinculación con televisoras privadas, la red de radiodifusoras y televisoras educativas del país, así como con los sistemas públicos de comunicación del Estado mexicanos y las entidades federativas. Con ello, fue posible ampliar la barra de programación en horarios y canales que, a diferencia de la primera fase de Aprende en casa, ahora ofrecía un programa por asignatura y por grado escolar. (CONEVAL, 2021, p. 17)

Las profesora y los profesores de nivel básico, tuvieron conflictos para llevar el trabajo con el apoyo de las clases del programa de *Aprende en casa*, la razón principal, fue que no existía una sincronización con las clases que ellos impartían en diversas plataformas y las que se transmitían en horarios diversos, la falta de acceso a los dispositivos necesarios para atender la demanda, que en las casas se vivía, familias en las que habían niños y niñas de diferentes grados y niveles escolares, con necesidades de conectividad diferentes, fueron algunos de los factores que limitaron a las estudiantes y los estudiantes a continuar con el cumplimiento de sus tareas, haciendo esto cada vez más frustrante, las situaciones que cada familia vivía en esos momentos, no fueron consideradas por las autoridades en un principio para así poder llevar a cabo la planificación de los trabajos a distancia.

El estado emocional de las y los estudiantes, el entorno al que estaban acostumbrados, la convivencia con sus pares y el espacio cambió tan repentinamente que las emociones de las y los estudiantes se tornaron en muchas ocasiones negativas. En esos tiempos de aislamiento, la salud emocional de todos debió ser prioridad, pero realmente, existieron diversos escenarios que dieron cuenta de las dificultades a las que enfrentaron las y los estudiantes: cumplir con actividades solicitadas, ver los programas de televisión propuestos por la SEP, clases en línea, etc., constituyeron gran parte del trabajo que se fue realizando para seguir cumpliendo con el currículo oficial. En algunos casos esto originó un ambiente estresante, generando así emociones que han dado pie a una aversión a la escuela, puesto que hubo casos en los cuales se le dio mayor prioridad a la entrega y cumplimiento de los trabajos enviados más que al aprendizaje.

No se tiene conocimiento de qué secuelas vendrán a raíz de esta pandemia, pero ya se empiezan a ver situaciones que inquietan a toda la sociedad y que es posible que sean difíciles de soportar.

En mi opinión se ha desaprovechado una oportunidad muy importante para abrir una reflexión sólida sobre lo que significa la escuela como un espacio perdido, tema que se podría interpretar desde dos vertientes: por un lado, la pérdida de los estudiantes de su espacio de encuentro, de intercambio y de socialización, y por otro, la pérdida de rumbo de la educación, que ha quedado atrapada en el formalismo del currículo, del aprendizaje, de la eficiencia y de la evaluación; la escuela que se ha olvidado que su tarea es educar y formar, pues se ha centrado en cumplir un horario, en

completar todos sus rituales de ingreso al salón de clase, en estar en el pupitre, en tomar los apuntes, traer las tareas y presentar los exámenes. (Díaz Barriga, 2020, p. 25)

Actualmente, se han incrementado los recursos de información, más no así el dominio de habilidades que les permitan a las estudiantes y los estudiantes de todos los niveles escolares, acceder a un capital cultural que les permita mejorar el desempeño como parte de su formación, más bien, ha sido mayormente beneficiado el conocimiento efímero, el que se requiere para ciertos momentos y situaciones como lo plantea Bauman (2003).

Los conocimientos que ahora están al alcance de las y los estudiantes y de cualquier persona, son para utilizarlos en el momento y desecharlos, para realizar una actividad solicitada por las profesoras y los profesores y posteriormente olvidar lo que se hizo, las redes sociales dotan de este tipo de información, útil para resolver situaciones inmediatas y no permanece como un aprendizaje consolidado para ser utilizado en un futuro.

Ciertamente, estamos ante una nueva generación de alumnos que, en general, está vinculada con la tecnología digital, lo cual ha modificado sus formas de aprender, sus intereses y sus habilidades. Sin embargo, esto no significa que puedan aprender con la tecnología; saben usarla para comunicarse, para las redes sociales, pero no necesariamente la emplean como un recurso de aprendizaje. Los sistemas educativos y pedagógicos van a la zaga en esta tarea. (Díaz Barriga, 2020, p. 22)

En tiempos de confinamiento, la escuela se trasladó a los hogares, se aplicaron nuevas estrategias para que las madres y padres de familia tomaran las riendas de la conducción del trabajo de sus hijos e hijas en el hogar y fueron los pilares más importantes para llevar a cabo el trabajo que fue solicitado por las profesoras y los profesores.

Esto nos lleva a voltear la mirada a prácticas pedagógicas de aprendizaje en casa como es el caso del Homeschooling, práctica que se ha llevado a cabo en diferentes países por diversos motivos, entre ellos la inconformidad que existe con el Sistema Educativo, la problemática de la estandarización del conocimiento y aspectos religiosos que dominan en algunas comunidades, sin embargo, la irrupción que se da por el confinamiento producto de una pandemia no ha sido uno de los motivos por los que los padres y madres decidan desescolarizar a sus hijos.

Sin embargo, estamos ante un hecho inédito: la pérdida del espacio escolar y del aula. Quizá el cumplimiento, en cierta forma, de la profecía que habían prefigurado en los años setenta del siglo pasado Illich, con su libro *La sociedad desescolarizada*, y Reimers, con *La escuela ha muerto*. El aislamiento social nos acerca de alguna forma a esta situación. (Díaz Barriga, 2020, p. 20)

El confinamiento fue una oportunidad de conocer a los niños y niñas en sus intereses, gustos y aspiraciones, para coadyuvar a mejorar las condiciones a pesar de las vicisitudes surgidas por una oleada de fenómenos sociales. Es apremiante la acción directa de padres y madres de familia, profesores y profesoras y toda la sociedad para formar ciudadanos y ciudadanas resilientes y con las habilidades necesarias para aprender en cualquier circunstancia, sin que esto implique un ambiente desagradable y poco motivador para el aprendizaje, por lo que el objetivo de esta investigación es analizar las experiencias de los niños y niñas en la práctica de la escuela en casa en tiempos de pandemia.

Genealogía de la categoría de formación

El proceso biológico que como seres vivos se tiene destinado a cumplir, es el de nacer, crecer, reproducirse y morir. En la etapa de la reproducción se encuentra una forma de preservar a nuestra especie, pero como seres vivos racionales, se tiene la apuesta de que las nuevas generaciones tengan una forma de vida diferente a la de sus padres y madres, se van incrementando los recursos y necesidades que van adquiriéndose en función de los intereses y anhelos que cada progenitor tiene para con sus descendientes.

Hombre no se es por el sólo hecho de haber nacido, o vivir de cualquier manera. Se es hombre en el ejercicio adecuado de la naturaleza humana y ello puede hacerse si el hombre posee Paideia. No se trata de la materialidad del hombre sino de vivir en ella la forma humana. (Vergara, 1988, p. 157)

Paideia es una palabra que actualmente tiene muchas acepciones, sin embargo, en la antigüedad la amplitud y el sentido que tenía en relación con el desarrollo de los individuos iba más allá de una simple intención. Vergara

(1988) considera que “no hay una definición de Paideia que nos sea unilateral resulta imposible. Se ha vertido al español como: ‘educación’, ‘cultura’, ‘formación’, ‘instrucción’, etc. El término griego en realidad abarca todas estas traducciones y, además, posee un carácter dinámico” (p. 156).

La formación, ha sido concebida como una vía para dotar al individuo de los elementos necesarios para insertarse en la sociedad, principalmente, es en el ámbito social donde se puede ver la repercusión de una buena formación a lo largo de la vida, procurando siempre el bien común, es decir, un individuo puede adquirir las habilidades, aptitudes y actitudes que se les promueva en cada etapa de su desarrollo. Sin embargo, aunque todo eso sea adquirido por cada uno de manera individual, siempre recaerá en la comunidad, como una forma de abonar a la mejora de las condiciones para todos.

La educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual. Y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad. (Jaerger, 1976, p. 19)

El siglo XVIII: El siglo de la educación

Uno de los grandes retos en los que se ha enfocado el ser humano, es el de promover que, a través de una formación de la ciudadanía, se pueda lograr un cambio, la historia nos da la evidencia de que en diferentes épocas, se han visto aportaciones sustanciales en el campo educativo, personajes como Rousseau, Pestalozzi, Comenio, han sido reconocidos por sus pensamientos que permiten el debate, entre los que apoyaban sus ideas y por supuesto entre sus detractores, es de estos debates, de donde surgen más ideas que a quienes nos ha tocado ir las estudiando, nos dotan de una visión amplia que permite establecer nuestro propio pensamiento.

En el viejo continente se viven muchos cambios que marcan al siglo XVIII y además nos dan cuenta de que es en este siglo, en el que existen diferentes revoluciones ideológicas que trascienden a diversos ámbitos de la sociedad.

El llamado periodo de la Ilustración en Europa tiene su epicentro en el siglo XVIII y logra una influencia significativa en toda la esfera de relaciones de la civilización occidental. En él se consolidan los cimientos tanto conceptuales como sociales que dan forma y contenido a atmósferas culturales propiciadores de revoluciones políticas, científicas, estéticas, industriales y educativas. En ese contexto la educación y la pedagogía asumen el componente teleológico de lo que ha de ser el destino de la humanidad. (Rodríguez, 2016, p. 7)

De los griegos podemos rescatar la idea en la que se considera al ser humano como un ser dotado de capacidades, habilidades y saberes innatos, sin embargo, requieren del acompañamiento para potenciar todas estas cualidades, en el caso de Comenio, encontramos que realmente todas esas cualidades se van generando a partir de la voluntad de cada individuo y las va adquiriendo al momento de nacer y conforme va conociendo su entorno.

En un principio, nada es el hombre, como nada existió en la eternidad; tiene su iniciación en el útero de la madre, de la gota de sangre paterna. ¿Qué es el hombre al principio? Una masa informe y bruta. Entonces empieza la delineación del corpúsculo, pero sin sentido ni movimiento. Comienza después a moverse hasta el momento en que por la fuerza de la naturaleza es expelido al exterior, y poco a poco van entrando en función los ojos, los oídos y los demás sentidos. Con el transcurso del tiempo se manifiesta el sentido interno cuando se da cuenta de que ve, oye y siente. Más tarde ejercita su entendimiento, advirtiendo las diferencias de las cosas; finalmente, la voluntad asume su función de directora, aplicándose a ciertos objetos y apartándose de otros. (Comenio, 1998, p. 3)

La idea que plantea John Locke (1632-1704), acerca de que la mente de un recién nacido es una tabula rasa, fue predominante en esos tiempos, como se puede apreciar en el extracto de la *Didáctica Magna* de Comenio, se establece esa carencia de cualidades desde el momento de la gestación de un ser humano, no hay nada que pueda abonar al conocimiento hasta después de su nacimiento, y es ahí donde puede iniciar el proceso de aprendizaje de un individuo.

Actualmente, hay un cúmulo de investigaciones que dan cuenta de lo importante de la estimulación desde que el ser humano se encuentra en el proceso de gestación y se puede seguir potenciando en el neonato en todas las etapas de su educación inicial, hasta alcanzar su autonomía.

Rousseau es uno de los grandes pedagogos de la época del siglo de la educación, una de las características que hacen que se retome en esta investigación, es el hecho de que su planteamiento está en virtud de sus vivencias, fue un niño que no asistió a la escuela en los primeros años de su vida y defiende la idea de una educación libre, fuera de autoritarismos, darles visibilidad a los niños y enfocarnos en su acompañamiento. Rousseau (2000), indica que “nacemos débiles y necesitamos fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos asistencia; nacemos sin luces y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación” (p. 9).

En estos pensadores se encuentra la idea predominante, de que es imprescindible apoyar al niño y la niña en sus primeros años, sin ese apoyo, podrían quedarse desprovistos de elementos que contribuyan a entender y asimilar los cambios que en la sociedad se van generando en su correspondiente dimensión.

La idea de Rousseau (2000), de que, al ser humano, una vez que nace, lo somete el adulto, y no le es permitido sentir el movimiento, porque inmediatamente se les envuelve en mantas, que le impiden sentir la libertad de estar fuera del vientre de la madre, limitando al neonato a dar señales de vida, es algo que ha predominado en la educación tradicional, el promover la disciplina y la obediencia como parte fundamental de la formación.

Esta idea es tan actual y es impactante que en este siglo XXI, la tecnología sea usada con diferentes fines, ha habido casos en los cuales los niños son silenciados por medio de un celular, donde el niño está concentrado en imágenes que en algunos casos no aportan a que pueda desarrollar otras habilidades, en otros casos el uso de los dispositivos no es controlado por los padres, llegando a exceder tiempos de uso y con ello se incrementa el sedentarismo, en Rousseau, encontramos que, desde la época en la que escribe su obra, da cuenta de la tendencia que se manifiesta en los adultos a tener a los niños callados y sin movimiento, porque en el mundo de los adultos, no hay cabida para el escándalo y el desorden, por eso es necesario encontrar los mecanismos de sometimiento que permitan alejarlos de un mundo que cada vez se nota más evidentemente: *adultocéntrico*.

Pestalozzi, es otro gran pedagogo que se ha retomado para identificar la forma en cómo iba siendo concebida la categoría de formación de un

individuo, es importante resaltar que el hecho de ir revisando la historia de la pedagogía y las aportaciones que han hecho grandes pedagogos del viejo continente, es una tarea imprescindible para lograr establecer puntos de encuentro, pero también puntos de confrontación que doten de la oportunidad de establecer una relación dialógica con lo que se ha ido recuperando.

La pedagogía de Pestalozzi, parte de la naturaleza espiritual y física del niño para abonar en la bondad, el razonamiento y la afectividad que lo acerquen a una educación para la vida individual y social, en una sociedad cada vez más organizada y sofisticada en la industria, el Estado, la educación, el trabajo, el transporte, el comercio y los medios de comunicación e información. De esta manera este autor nos deja su aporte sobre una educación que debe ser intelectual, espiritual, práctica, social e integral. (Rodríguez, 2016, p. 16)

Uno de los aspectos que fueron atendidos en un segundo momento, una vez que inicia el confinamiento es el estado emocional, cuando da inicio la etapa más crítica de la pandemia, se incrementa la exigencia por la entrega de trabajos, dado que estas conformaron la evidencia del trabajo de los estudiantes en casa, sin embargo, la garantía de que se estuviera privilegiando al aprendizaje, no existió, no se tomó en cuenta lo que las estudiantes y los estudiantes vivieron, muerte de familiares, angustia, falta de atención, entre otros. Estos aspectos no fueron tomados en cuenta, Pestalozzi, resalta aspectos espirituales, la afectividad como elemento principal para que el niño o niña pueda desarrollarse en una idea de educación integral.

En este momento es pertinente hacer una diferencia entre lo que se concibe como educación y lo que en esta investigación se considera la categoría de formación, la labor de los padres es esencial para desarrollar habilidades en los niños y niñas que posteriormente les ayudarán a entender el entorno que les rodea, el hecho de darles lo necesario para subsistir, es una condición para que el niño pueda salir adelante, pero no es lo único, la convivencia es fundamental y es una buena forma de aprender con el otro y del otro; por lo tanto, la formación es un proceso que inicia desde el seno familiar y se potencializa en la escuela, generando así el proceso educativo que apoyará lo promovido desde casa.

Metodología

El paradigma utilizado para esta investigación es cualitativo-interpretativo, utilizando un enfoque metodológico hermenéutico, partiendo de una genealogía de la categoría de formación y que utiliza como técnica en profundidad a la Observación-participante y a las entrevistas en profundidad semiestructuradas.

La categoría principal de esta investigación es: la formación, por lo que se realizó una genealogía de esta categoría; emplear a la genealogía como herramienta epistemológica, nos permite remitirnos al origen de una categoría, encontrar la primera identidad como plantea Foucault (1981). Esto con la finalidad de encontrar en la actualidad, las controversias que se presentan ante una nueva mirada y así remontarse históricamente a otra, ese ir y venir, para conocer de manera amplia la categoría principal de esta investigación.

La observación-participante, se aplicó en el momento que hay una integración al campo, a partir de un curso de verano emergente, que surgió en el periodo crítico de la pandemia, para atender a los niños y niñas que estuvieran cercanos, y así sobrellevar el confinamiento. Posteriormente, se continuó con el trabajo de escuela en casa durante el ciclo escolar 2020-2021, siguiendo el calendario escolar y retomando los planes y programas de la SEP. Lo anterior, con la finalidad de ir tomando una guía de currículo, pero con una mirada más libre, sin presiones y exigencias innecesarias, atendiendo a los niños y niñas, según sus necesidades e intereses de aprendizaje y tomando como diagnóstico el desenvolvimiento de cada niño y niña en el curso de verano y estableciendo así, metas por alcanzar al concluir el ciclo escolar: la escuela cerró sus puertas, pero la educación no se detuvo.

Se llevaron a cabo entrevistas a profundidad semiestructuradas con familias escolarizadas, que seguían su trabajo a distancia, con el fin de ampliar el espectro de las experiencias vividas en confinamiento.

Colaboradores:

- Un grupo de seis niños, dos niños de 8 y 9 años, tres niñas de 3, 4 y 5 años, todos ellos familiares de la investigadora y una niña de 4 años, ajena a la familia, quien se integró casi al finalizar el trabajo de escuela en casa.
- Un padre de familia, una madre de familia y dos niños de 13 y 11 años.

Resultados

Al obtener las experiencias en el curso de verano y el ciclo escolar 2020-2021, y a través de la participación directa de la investigadora como profesora, investigadora y madre de familia, se encontró una gran relevancia en estar consciente de nuestro papel en cada una de las funciones que describí anteriormente, es aquí, como aplicamos la vigilancia epistemológica, que plantea Bourdieu y la toma de distancia con nuestro objeto de estudio.

El desarrollo alcanzado por los niños y niñas que participaron en el proyecto de escuela en casa muestra que los intereses deben ser prioridad, en cualquier contexto de aprendizaje, el limitar a la infancia a aprender, lo que el currículo establece, genera que los niños y niñas pierdan la oportunidad de plantear nuevas rutas en las que cada uno de ellos puede ir transitando para la construcción de su propio conocimiento.

La escuela, como la concebimos actualmente, ha ido perdiendo relevancia en la potencialización de habilidades que promuevan un pensamiento crítico y una forma de actuar creativa e innovadora, los tiempos cambian, por lo tanto, todos debemos ir cambiando y ajustándonos a las necesidades actuales.

En confinamiento, los padres de familia jugaron un papel fundamental, tanto para incentivar a los estudiantes como para limitarlos, se promovió la cultura del rendimiento, dejando de lado aspectos básicos como lo son las emociones, aspecto que debe priorizarse, no solamente en la escuela y con los niños y niñas, sino en todos los ámbitos del ser humano, independientemente de la edad, la gestión de emociones es primordial, para lograr una mente proactiva y una actitud resiliente.

Conclusiones

Los padres de familia y los profesores, tienen una tarea fundamental, y es el entender la importancia de esta labor y lo que se debe hacer es un cambio de paradigma que permita actuar en conjunto para contribuir con la formación de la infancia, Freire (2016) plantea que “nosotros hacemos arte y política cuando contribuimos a la formación de los estudiantes, lo sepamos o no. Saber lo que estamos haciendo nos ayuda a hacerlo mejor” (p. 65).

Es precisamente, conocer la importancia de la labor que se desempeña, lo que puede ayudar a posicionar a padres, madres, profesores y profesoras en un lugar estratégico que permita enfocar todos los esfuerzos y contribuir en la atención a la niñez, cuidar su formación, atender a las nuevas circunstancias que se presentan en la sociedad, incentivarlo para obtener un pensamiento crítico, desde la infancia, promover hábitos que permitan el cuidado de sí mismo y el entorno que le rodea.

Es una riqueza la que tenemos en nuestras manos, la labor que cada uno de los integrantes de la sociedad desempeña en pro de la niñez, nos permitirá que realmente se coloque al centro para que nos permita avanzar con una mirada liberadora y constructora de nuevas realidades.

La escuela cerró sus puertas, sin embargo, el trabajo con estudiantes nunca se detuvo, los actores educativos involucrados en todo el proceso de educación han sido por excelencia las profesoras y los profesores, las estudiantes y los estudiantes, pero los padres y madres de familia son un pilar muy importante para el logro de los aprendizajes, con la pandemia, se buscó que desde casa acompañaran a los niños, niñas y adolescentes que seguían las labores que sus profesores marcaban.

No hay que confundir educación con escolarización. La escolarización es lo que se hace en los centros de educación infantil, primaria y secundaria. Escolarización equivale a educación formal. Pero la educación es un concepto mucho más amplio que se refiere a cualquier proceso de aprendizaje en cualquier contexto. Incluye, por lo tanto, la escolarización, la educación en la familia, la formación en las organizaciones y la educación continua a lo largo de la vida. (Bisquerra et al., 2001, p. 16)

La escuela en casa que se desarrolló durante la pandemia, tuvo muchas modalidades, madres y padres de familia fungiendo como guías del aprendizaje de sus hijos, algunos únicamente supervisando el trabajo que les era solicitado, padres y madres de familia, buscan apoyos externos, profesores que acompañaran a sus hijos en las dudas, recursos digitales que subsanaran las dificultades que se presentaban al ir avanzando el ciclo escolar, disposición de espacios para desarrollar las clases virtuales, muchas alternativas que se tomaron para avanzar a lo largo de los meses de confinamiento.

Las estudiantes y los estudiantes tuvieron que hacer uso de sus propios recursos, de tal manera, que identificaron sus mejores técnicas de estudio y las aplicaron, recurrieron a los familiares cercanos para disipar sus dudas y encontrar el apoyo necesario para cumplir con sus actividades, se puso en juego la creatividad, la cual dio origen a nuevas alternativas de crianza que han cambiado la mirada de muchas madres y padres de familia, profesores y profesoras.

La idea de escuela en casa debería ser permanente, los aprendizajes más significativos, se pueden promover fuera de la escuela, la visión de saber lo importante de la labor desempeñada, así como Freire (2016) proponía, permitiría más conciencia en lo que día a día se vive y va sumando a que los niños y niñas aprendan, cada experiencia, se puede convertir en un pretexto de aprendizaje, siempre y cuando lo utilicemos certeramente en el momento indicado.

Las habilidades de profesoras y profesores, padres y madres de familia, deben de potencializarse, para hacer de cada momento una experiencia de aprendizaje y obtener beneficios de situaciones de nuestra vida cotidiana.

La historia ha mostrado que, desde tiempos muy remotos, las crisis han estado latentes, por lo que no se puede caer en la actitud de negación y de omisión de lo acontecido, si nuevamente, nos tuviéramos que confinar, ¿estaríamos mejor preparados para actuar?

Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Comenio, J. (1922). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Foucault, M. (1981). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Díaz-Barriga, A. (2021). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia una visión académica* (pp. 19-29). Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.
- Rodríguez, H. (2016). Hacia una genealogía de la educación y la pedagogía. *Saber Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 28(4), 851-864. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_issuetocypid=1315016220160004ylng=esynrm=iso
- Rousseau, J. (1981). *El Emilio o de la educación*. Biblioteca EDAF 33. EDAF. Jorge Juan.
- Vergara, F. (1988). La paideia griega. *Universitas Philosophica*, (11-12), 153-168.

Capítulo **11**

Los retos de la docencia mexicana en el contexto de la pandemia COVID-19

Isaremi Alejandra Marmolejo Batres

La pretensión de este documento fue dar cuenta mediante una investigación cualitativa, la forma en la que se intensificó el trabajo de las y los docentes, así como de los efectos en la salud física y mental derivados de la modificación del sistema educativo causado por el cierre de las escuelas durante la emergencia sanitaria por el Virus SARS-CoV-2 y el nombrado sistema de educación híbrido.

El 16 de mayo de 2020 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo que cambiaría la dinámica tradicional de la educación básica, lo que representaba para las y los docentes modificar su práctica y con ello trabajar en la búsqueda de nuevas estrategias para que ningún alumno se quedara fuera del proceso de enseñanza aprendizaje, posterior a ello el Acuerdo número 02/03/20, establece la suspensión de clases en sus diferentes niveles; primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.

El presente comienza con una contextualización a partir de las principales dificultades a las que se enfrentaron los docentes por cambiar su centro de trabajo a sus domicilios, la modificación de sus materiales, la capacitación emergente y la falta de recursos tecnológicos, lo que sin duda ocasionó grandes niveles de estrés laboral; así como de la forma en la que sufrieron afectaciones de forma personal las y los trabajadores de la educación, las problemáticas de la forma de trabajo del sistema híbrido, la preocupación por las incapacidades laborales, continuando con el análisis de los datos cualitativos como las opiniones de las y los docentes. Por último, se plantean reflexiones personales y la conclusión del presente trabajo.

Desarrollo de la problemática

La contingencia sanitaria derivada de la pandemia mundial causada por el Virus SARS-CoV-2 derivó en la toma de decisiones para frenar los contagios; por parte de los gobernantes del mundo, se decretaron cuarentenas, en algunas naciones se tomaron restricciones en cuanto a la entrada y salida de sus fronteras y en la mayoría de los países se cerraron las escuelas, modificando la forma tradicional de la enseñanza, y poniendo en duda la calidad de la misma; en palabras de García-Gómez (2018):

Las consecuencias del Covid-19 atentan directamente contra el derecho a la educación. Y es que no podemos olvidar que el derecho a la educación no es solo garantizar el acceso a la instrucción (ahora online), sino el derecho a una educación de calidad, con procesos inclusivos que garanticen la igualdad de oportunidades real y no solo formal, porque la igualdad real potencia la justicia social (p. 3).

En el caso particular de nuestro país el día 2 de marzo de 2020, se expidió el “Acuerdo número 02/03/20” en el Diario Oficial de la Federación, en el que se decretaba la suspensión de clases para todos los niveles educativos, básico, medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública del 23 de marzo al 17 de abril (DOF, 2020). Por consiguiente, y con el fin de continuar con el proceso educativo, se instruyó a las y los docentes que la educación continuaría de forma remota, lo que fue un cambio significativo en la labor docente, impactando principalmente el fenómeno de trasladar el centro de trabajo a casa, las condiciones de las viviendas en muchas ocasiones no son las óptimas para realizar la labor de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con Lozano (2021):

Las cosas no son ya lo que eran las rutinas, hábitos, costumbres y formas normales prepandemia ya no existen, ni en la escuela (que ha cerrado), ni en el hogar. Ahora el tiempo y el espacio de ambos lugares se encuentran encimados, mezclados. A veces de manera más o menos ordenada, otras no. Pero casi siempre de manera estresante (p. 23).

Otro inconveniente y, aunque no se busca en ningún momento generalizar, es una realidad que una gran cantidad de las y los profesores en México no contaban con la capacitación o conocimiento suficiente en cuanto a las nuevas tecnologías, el autor Elías (2021) habla sobre esta problemática:

En relación con el cuestionamiento sobre si se tenía una formación o experiencia previa en la impartición de clases no presenciales (remotas o a distancia), las respuestas son contundentes: aproximadamente, ocho de diez profesores no tenían experiencia previa a la contingencia sanitaria preparando o dictando clases no presenciales (p. 34).

Ante la emergencia sanitaria, los docentes trasladaron su salón de clase a sus domicilios pues de un día a otro el sistema educativo mexicano se

encontraba inmerso en la virtualidad, Martínez (2008) explica la educación virtual:

La educación virtual es una modalidad que emplea las herramientas digitales como primer recurso y se emplean plataformas para llevar a cabo la interacción docente-alumno. Existe una interacción con los materiales de clase y la asignación de tareas dentro de un espacio virtual (p. 8)

Las herramientas tecnológicas como las computadoras o el internet no eran tan indispensables para que las y los docentes llevaran a cabo su labor, lo anterior sufrió un cambio radical durante el cierre de escuelas por la contingencia llevando a cada docente a valerse de sus propios medios y en ocasiones de sus carencias; muchos de las y los profesores no contaban con equipos de cómputo y tuvieron que endeudarse para cumplir con sus obligaciones laborales dado que no se implementaron programas de apoyo por parte de la Secretaría de Educación Pública para cubrir esas necesidades o bien tenían que compartir sus dispositivos con otros miembros de su familia, en palabras de Fernández (2020):

Es seguro que algunos docentes hacen uso de las TIC para consumir tareas administrativas requeridas por la escuela, preparar clase, hacer planeaciones, cronogramas, etc., también para elaboración y diseño de materiales. Pueden apoyarse dando uso a las TIC para explicar la clase y usar e incorporar recursos que apoyen al contenido curricular. Sin embargo, por los datos arrojados, es claro que muchos de ellos, si no es que la mayoría, deben valerse de sus propios recursos, es decir tener su propia computadora o dispositivos para poder darle estos usos. (p. 3)

De igual manera, las constantes fallas en el sistema de internet o de luz eléctrica, que, si bien no son responsabilidad de las y los docentes, dificultaban su labor y generaban estrés laboral.

Continuando con las medidas emergentes para no frenar el proceso educativo apareció la estrategia “Aprende en Casa I” para concluir el ciclo escolar 2020 y “Aprende en Casa II” para iniciar el ciclo escolar 2021, lo que, si bien coadyuvaba en el proceso de aprendizaje, aumentaba el trabajo de las y los docentes; primero era necesario ver el programa lo que generaba pasar muchas horas frente a la televisión, extendiendo con

la realización de actividades que se derivaban de cada programa y como consecuencia la modificación de la planeación diariamente.

Por otro lado, la dificultad de no tener comunicación con algunos alumnos y alumnas fue un gran reto, la búsqueda de estrategias de comunicación para lograr una evaluación fue un trabajo colaborativo entre docentes: el departamento de orientación —trabajo social— subdirectores y directores, quienes en constantes reuniones buscaban pericias para lograr establecer una línea de comunicación con las y los alumnos.

Otra cuestión de impacto fue que la individualidad de las y los docentes fue sin duda rebasada; se hicieron públicos los números telefónicos, se utilizaron redes sociales personales para mantener la comunicación activa con las alumnas y alumnos, desaparecieron los horarios de trabajo; por ejemplo los y las docentes de educación secundaria pasaron de trabajar por cierto número de horas, a no tener un horario de trabajo, dado que se contestaban dudas en mensajes a grupos de padres de familia y se revisaban productos en todo momento, por la presión de lograr una evaluación para cada alumno.

Los y las docentes se enfrentaron a un desgaste físico y mental, padecieron las situaciones derivadas de vivir en confinamiento, sobrellevar el temor constante a contagiarse, el tener que acudir a los hospitales por las incapacidades, tener familiares contagiados y cuidarlos o, en el peor de los escenarios, ver fallecer a sus seres queridos, además de condiciones familiares y problemas económicos que se presentaron durante el confinamiento y en todo momento cumplir con todo lo que demandaba su labor. Todo esto sin mencionar los posibles resultados negativos de las y los alumnos que pusieron en duda el papel de las y los profesores ante la crítica de la opinión pública.

Metodología de la Investigación

La presente investigación es cualitativa tiene como objetivo general; analizar los desafíos a los que se enfrentaron en la educación a distancia durante la pasada emergencia sanitaria cuatro docentes de una escuela secundaria de la Ciudad de México, seleccionados por tener una formación normalista, con mayor antigüedad en el plantel, con un camino en la docencia

impecable, admirados por los alumnos y reconocidos por los directivos.

La presente investigación lo que busca es el dar a conocer las actitudes, opiniones y las diversas formas en las que las y los docentes participantes resolvieron los desafíos a los que sin horarios se enfrentaron. Con la finalidad de salvaguardar su identidad únicamente se les asignó un número de prelación para identificarlos, todos los docentes pertenecientes a la muestra.

Tabla 1
Participantes

N	Formación inicial	Edad	Asignatura	Años de servicio	Carrera magisterial	Capacitación continua
1	Norma- lista	42	Español	29		
2	Norma- lista	40	Inglés	19		
3	Norma- lista	29	Biología	22		
4	Norma- lista	60	Química	16		

Fuente: Elaboración propia.

La presente investigación se basó en la importancia de comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes en cada situación. Asimismo, se centra en pormenorizar dificultades que todos los días padecieron los y las docentes de la muestra a consecuencia de la pandemia COVID-19, iniciando por el cierre de las escuelas hasta el conocido como: sistema híbrido de enseñanza, y con ello conocer los retos a los que se enfrentaron.

Ahora bien, de la pregunta de investigación ¿Cuáles son los retos a los que las y los docentes de educación secundaria se enfrentaron durante la educación a distancia? Se desarrolló el enfoque crítico social.

Para el presente se utilizó el método inductivo que comenzó con mi reflexión personal sobre las problemáticas con las que todos los días lidiaba:

- Fallas en el servicio de telefonía/ internet
- Fallas en el servicio de luz eléctrica
- De primer momento no conocer las diversas plataformas Meet-Zoom
- La excesiva carga de trabajo
- No tener horarios
- Las bromas en las clases virtuales

A partir de las anteriores problemáticas detectadas y al tener una servidora carácter de sujeto participante en la investigación, se determina que se realizó un estudio de caso. Con relación a los instrumentos se utilizó la observación participante para lo cual como primer instrumento al estar integrada al fenómeno estudiado comencé realizando un registro anecdótico por fecha de las diversas situaciones que se presentaban al impartir clases en línea, en él escribía si tenía algún tipo de problema por ejemplo de conectividad, también como dato escribía la cantidad de alumnos que ingresaban a mi clase, así como cualquier tipo de anomalía que se presentara durante las sesiones. Asimismo, se utilizó la lista de cotejo, este instrumento fue realizado con la finalidad de conocer situaciones específicas en torno a la problemática de los sujetos participantes.

Tabla 2
Lista de cotejo

Pregunta	Antes de la contingencia en su hogar tenía computadora para su uso personal.		Antes de la contingencia contaba con conexión a internet		Realizó capacitación emergente Meet-Zoom-Classroom	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
1						
2						
3						
4						

Fuente: Elaboración propia.

También se realizó una entrevista a docentes, con el fin de recopilar experiencias sobre las problemáticas en el ambiente natural en su fuente directa

y primaria, realizando la labor de investigadora lo que constituye ser el instrumento clave en la investigación.

Pregunta 1. ¿En su hogar contaba con una computadora para su uso únicamente personal?

Soy docente de secundaria, mi esposo también es profesor, ninguno estaba familiarizado con Meet, ni Zoom, tenemos tres hijos dos en primaria y uno cursando secundaria, en casa teníamos una computadora en la que realizábamos nuestras planeaciones y demás trabajos escolares, pero al comenzar la situación por la COVID-19 nos vimos obligados a comprar a crédito dos computadoras y tres celulares lo que ocasionó un fuerte gasto que seguimos pagando después de dos años del inicio de la pandemia. (Docente 3)

Pregunta 2. ¿Considera que tiene conocimientos de las distintas herramientas digitales para impartir clases a distancia?

Yo no sé utilizar la computadora, no la necesitaba para mi trabajo, tuve que pedir un préstamo para poder comprar una computadora y pedirle a mi sobrino que me conectara a las juntas. (Docente 4, encargada de laboratorios escolares)

Pregunta 3. ¿Antes de la emergencia sanitaria había utilizado alguna sala de videoconferencias?

Yo tengo 22 años de servicio, nunca había utilizado Meet, no es que no me guste, pero nunca había tenido que utilizarlo para dar mis clases. (Docente 1)

Pregunta 4.- ¿Qué factores considera que causaron que sus niveles de estrés laboral aumentaran?

Vivo en un departamento muy pequeño con mis padres, mi hermana, mi sobrino y mi hija, mientras impartía clases, ambos niños también se encontraban tomando clases, mi hija con una tableta y mi sobrino con un celular, el ruido era un factor estresante no solo de los niños tomando clase, sino el ruido natural de la dinámica familiar, en ocasiones les pedía a mis padres no hablar ni realizar sus actividades porque se distraían mis alumnos (Docente 2)

El lugar de la investigación fue una secundaria de la Ciudad de México, ubicada en la alcaldía Coyoacán. Durante el mes de diciembre del año 2021 se tomó la decisión de cerrar grupos completos debido a la gran cantidad de contagios.

La semana del 6 al 10 de diciembre 2021 se registró la siguiente asistencia en una población de 678 alumnos: lunes 41 alumnos, martes 32 alumnos, miércoles 23 alumnos, jueves 20 alumnos, viernes 16 alumnos

La plantilla docente tenía profesores contagiados. Los que se presentaban estaban atendiendo de 1 a 6 alumnos por grupo. Diariamente estaban dando positivo al virus SARS-CoV-2 docentes, personal administrativo, trabajadores manuales y familias completas de los alumnos. Por lo cual considerábamos innecesario el hecho de mantener las clases presenciales en el centro de trabajo.

Análisis de resultados

Como se puede apreciar las y los docentes de la muestra expresaron su sentir al realizar su práctica durante la pandemia, de tal forma que las problemáticas planteadas quedan fundamentadas con las respuestas de las y los participantes.

La nueva forma de laborar de los y las docentes exigía el uso de recursos tecnológicos: computadoras con cámara, celulares que tuvieran los requerimientos necesarios, que en muchos casos no formaban parte de las herramientas de trabajo de las y los profesores, fue entonces que algunos de los y las docentes para responder ante el contexto compraron sus recursos tecnológicos además de verse obligados a contratar servicios de internet si no contaban con ellos, todo lo anterior tuvo que ser solventado de sus sueldos, ya que en ningún momento la autoridad se inquietó por elaborar programas gubernamentales de apoyo en ese rubro. Así fue como algunos de los y las docentes tuvieron que dar clases sin conocimientos previos en plataformas y explicar a los alumnos como se utilizaban.

Los y las docentes se enfrentaron al desafío de impartir clases virtuales; para realizar una clase se necesita además del uso de plataformas como Meet o Zoom, tener habilidades de diseño para realizar presentaciones atractivas, ya que era necesario el uso de diversas páginas de Internet para trabajar con

anterioridad a la sesión el diseño de la información que presentarían en cada clase, lo que se traduce en el aumento de la carga de trabajo pasando aún más horas frente a la computadora autores como Graells (2013) lo explican: “los docentes necesitan competencias instrumentales para usar software y hardware, pero sobre todo necesitan adquirir competencias pedagógicas para el uso de todos estos medios TIC en sus distintos roles” (p. 3).

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Autoridad Educativa Federal, implementó la capacitación emergente con cursos impartidos por diversas plataformas. En el caso específico de Google (mediante Google For Education) se preparó a los docentes con recursos educativos para fortalecer el aprendizaje en el aula, se habilitó un correo electrónico de la autoridad educativa para cada docente y se ejecutó la capacitación masiva mediante clases en vivo que se transmitían simultáneamente por YouTube, así fue como se comenzó a popularizar entre la docencia Google Classroom como principal herramienta de trabajo, ya que facilitaba el diseño un salón de clases virtual en donde se podía agregar a los alumnos de cada grupo, enviar información, asignar tareas con fechas de entrega y en el momento oportuno poder revisar los productos que enviaban colocando comentarios, lo que ayudó de alguna manera en el comienzo de un nuevo ciclo escolar 2021, dado que la pandemia continuaba y las medidas de confinamiento no tenían posible fecha de término.

Continuando con la tesitura de esta investigación, los cursos y diplomados que se ofrecieron de forma gratuita a los y las docentes por parte de la Autoridad Educativa y en diversas plataformas como Google, México X, Coordinación General @prende.mx., Profuturo, por nombrar algunas, también representaron un aumento de la carga de trabajo; mediante ventanillas se les solicitaba a los y las profesoras su inscripción y posteriormente su acuse de terminación, en estos cursos y diplomados, en los que para obtener la constancia se tenían que cubrir asistencia a clases, realizar actividades que necesitaban tiempo y dedicación, así como presentar instrumentos de evaluación, lo que de igual manera se traduce en muchas horas de trabajo frente a la computadora, sumando reuniones mediante plataformas de videoconferencias del Consejo Técnico Escolar, las juntas convocadas por directivos, los reportes y las fichas descriptivas de alumnas y alumnos lo que generaba una gran carga administrativa.

En beneficio de los educandos y de sus propias necesidades los y las profesoras recurrieron también a diversos cursos de habilidades socioemocionales a fin de apoyar a las alumnas y alumnos, ya que parte de la responsabilidad que adquirió el magisterio ha sido trabajar las emociones que pudieron experimentar los estudiantes durante la pandemia, porque existen casos de alumnos que perdieron a sus padres y familiares cercanos.

El peligro de contagio en el trabajo docente

Mediante el comunicado de prensa Núm. 24/22 del INEGI, se dio a conocer que durante el periodo enero-julio de 2021, las defunciones por la COVID-19 fueron la primera causa de muerte a nivel nacional con 145, 159 casos, lo que se puede analizar en cifras y traducir en una grave emergencia sanitaria. Con la pretensión de la reapertura de las escuelas el gobierno federal implementó la jornada de vacunación del profesorado, aplicando la vacuna recombinante de vector de adenovirus tipo 5 contra el virus SARS-CoV-2 de Cansino Biologics, la cual no ha sido abalada por la Organización Mundial de la Salud.

La Ciudad de México aún lucía calles sin gente, continuaban los contagios y los y las docentes se encontraban con incertidumbre de en torno a cómo sería el nuevo ciclo escolar, por ejemplo, si las actividades seguirían en línea o de forma presencial.

Posteriormente, se publicó el acuerdo número 23/08/21 sin tomar en cuenta la vulnerabilidad en la que se encontraban los docentes de edad avanzada, o alguna comorbilidad que padecieran. Acuerdo número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos.

Así fue como se inicia el ciclo escolar 2021-2022 de forma presencial, poco o nada se preocuparon las autoridades por el cambio tan significativo de estar laborando desde casa y de momento a otro tener que presentarse a las escuelas, el desgaste físico y mental tan significativo de una cuarentena prorrogada y el temor al contagio fueron ahora los nuevos retos de los y las docentes, salir del resguardo a enfrentar el trayecto hasta llegar a sus centros de trabajo: el metro, camiones y demás transportes que son un foco rojo en cuanto a contagios; además de no ser un proceso gradual, de un día a otro se debía de cubrir todo el horario escolar.

Ahora las y los profesores como parte de sus actividades diarias debían estar en un filtro con termómetro, gel y sanitizante (cabe señalar que los insumos fueron cubiertos por parte de las y los docentes). Debían revisar y realizar preguntas de síntomas para el acceso de los alumnos.

En los meses de agosto, septiembre y octubre el número de casos positivos no era alarmante, pero con la llegada de la temporada invernal y las fiestas decembrinas las cosas cambiaron, ya que muchas alumnas y alumnos presentaban sintomatología que pudiera ser el virus SARS-CoV-2, así es que se tomaba la decisión de aislarlos durante la jornada y llamar a sus padres para que acudieran por ellos, lo cual coloca a los y las docentes en una situación de estrés, vulnerabilidad e incertidumbre, al ver a alumnos y alumnas con síntomas, detener la clase para avisar al doctor escolar, y al inminente miedo de contagio que no solo significa el enfermar de forma individual si no llevar el virus a casa, fueron los inconvenientes que la docencia vivió durante su jornada laboral.

Reflexiones finales

El magisterio fue sin duda resiliente ante sus propias necesidades, por ejemplo, al adquirir computadoras en pagos y la falta de capacitación que resolvieron sometiéndose a interminables horas de cursos con el fin de dar respuesta educativa a los alumnos.

El desgaste físico y mental del incremento de sus horas laborales, acompañado de sus propias problemáticas, personales, familiares o de salud, que tenían que enfrentar sin dejar de cumplir con sus obligaciones laborales, fue desgastante. El miedo al contagio entre la comunidad de docentes

al estar en contacto con personas, al trasladarse a sus centros de trabajo, al asistir a juntas, ya que podían contagiarse en cualquier momento.

Por otro lado, la carga de trabajo continúa, ya que el sistema híbrido demandaba seguir preparando clases de forma digital para los alumnos que no asistían e impartirlas de forma presencial para los pocos alumnos que acudían a la escuela, es por ello por lo que considero de suma importancia reflexionar sobre lo necesario que es mejorar las actuales situaciones laborales de los docentes y sus prestaciones. Y así como la autoridad educativa habla de la empatía en todo momento, que la ponga en práctica con el magisterio.

La pandemia obligó a las y los docentes a replanificar y adaptar los procesos educativos, a capacitarse en diferentes plataformas y capacitar a su vez a los alumnos, a buscar estrategias para impartir una clase y evaluar a distancia, a convertir sus espacios personales de su domicilio como salas o recamaras en aulas, a verse rebasados en su privacidad, además de en todo momento enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de los alumnos. Las y los profesores ante las adversidades continuaron con su labor, en el momento en el que el mundo se paralizó, gracias a los y las docentes el proceso educativo continuaba.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación. (2020, 2 de marzo) ACUERDO por el que se suspenden las clases en las escuelas. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479yfecha=16/03/2020
- Diario oficial de la Federación. (2021, 8 de agosto) ACUERDO por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244yfecha=20/08/2021
- Elías, R., Bareiro, L., Walder, G. y Paradedá, M. (2021). Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia: el Caso de Paraguay. En D. Andrade, E. Pereira y A. M. Clementino (Coords.), *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana* (pp. 343-382). Criatus Design e Editora.
- Graells, P. R. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3c TIC: Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 2(1), 2.
- Lozano, I. (2021). Docencia y escuela secundaria. La colonización del tiempo privado en tiempos de confinamiento. Recuperado de <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2616.pdf>
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidades en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27.

Capítulo 12

Una mirada sociocultural de las tecnologías digitales en la formación docente: un desafío pospandémico

Lourdes Georgina Jiménez Vidiella

<https://doi.org/10.61728/AE24180108>

Introducción

Después de haber atravesado una coyuntura que implicó ajustes inéditos en las visiones sobre salud y riesgo a nivel global y luego de dos años de acciones para el manejo y contención de la pandemia por COVID-19, esta parece estar reduciendo gradualmente su impacto en los ritmos escolares. Se discuten ahora los balances y proyecciones sobre un mundo en “pospandemia”, a fin de conocer la manera en que las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria han llevado a múltiples crisis en las pautas para organizar y cuidar la vida. En el caso de la educación, particularmente en el caso mexicano, aún están en análisis los desafíos y aprendizajes generados por el traslado de las actividades escolares desde la presencialidad a la virtualidad, que se suman a los escenarios de reforma, ruptura y cambio que en las tres décadas previas han experimentado las y los sujetos que animan lo educativo.

Así, al ocuparnos de las Escuelas Normales, debemos referirnos, desde luego, a este periodo (iniciado en marzo de 2020 y concluido oficialmente en agosto de 2021) que trastocó la vida de las comunidades académicas y los proyectos institucionales, exigiendo la adaptación a modos de trabajo que, si bien no eran del todo inexplorados, resultaron complejos de afrontar. Pero también es necesario referir aquellas condiciones previas que han sido el trasfondo de la emergencia, estableciendo algunas historizaciones y contextualizaciones necesarias.

Por una parte, mediante los canales ya conformados en la mayoría de estas escuelas como las academias, comités y órganos administrativos, la comunidad normalista atravesó por procesos de reorganización para dar continuidad a los planes y programas de licenciatura y posgrado, es decir, para mantener el vínculo con los estudiantes. Y, con ello, tratar de mantener alguna constancia en el trabajo, mediante adaptaciones a lo que en general se denominado como “educación a distancia”, aunque se habla también, dadas las limitaciones de equipamiento y directrices institucionales, de “enseñanza remota de emergencia” (Escudero, 2021).

Las tecnologías digitales permitieron también generar adaptaciones para sacar adelante procesos fundamentales para estas instituciones como son el servicio social, la titulación, la investigación a través de Cuerpos Académicos y los procesos de evaluación, de gestión y de enlace con las

autoridades educativas estatales y federales.

La centralidad de las tecnologías digitales en estos tránsitos no estuvo exenta de avatares que dieron cuenta de la manera en que se han construido históricamente las Escuelas Normales, las lógicas con las que operan y los desafíos que han venido enfrentando ante las reformas en los niveles básicos y sus propias reformas curriculares, las exigencias de la evaluación de desempeño y de ingreso al servicio, el descrédito social y su relegación en la política educativa, sin dejar de pensar también en las transformaciones en las subjetividades juveniles. Las experiencias en torno a esos avatares, que han comenzado a documentarse mediante la recuperación de la voz de las propias comunidades (Romo et al., 2021; Velázquez y Leyva-Venegas, 2021), constituyen un problema central para la Investigación Educativa.

Sin duda, es relevante conocer la manera en que docentes y estudiantes normalistas lidiaron para afrontar la falta de recursos, los problemas para planear y desarrollar las clases, las tensiones para mantener la cooperación y atención en los grupos o las asimetrías en las habilidades para trabajar en línea; sin embargo, más allá de valoraciones sobre el desempeño de las normales durante la suspensión de actividades presenciales, es importante también comprender los desplazamientos ocurridos, la manera en que se trastocaron las relaciones y las nuevas prácticas que desplegaron los sujetos, así como la manera en que todo ello se inserta en su experiencia, entendida esta como “aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido” (Contreras, 2013).

Lo anterior, requiere posturas interdisciplinarias y una sensibilidad sociocultural que permitan renovar la mirada sobre problemas clásicos y comprender los problemas inéditos. La complejidad del escenario descrito genera múltiples preguntas sobre el sentido de las tecnologías digitales dentro de la Formación Inicial Docente: en primer término, ¿Cómo dar cuenta de dicho sentido en un presente marcado por las discontinuidades relativas a la pandemia? Y luego, ¿Cómo construir caminos para entender la manera en que se han reconfigurado las relaciones en estas comunidades al atravesar lo virtual? Ambas preguntas se relacionan con la necesidad de situar la pandemia y pospandemia en el marco más amplio de la reconfigu-

ración educativa, entendiendo la “reconfiguración” como una sensibilidad analítica para la formulación objetos de conocimiento sobre subjetividades y prácticas en lo educativo.³ Así, este trabajo explora el problema de replantear la presencia de las tecnologías digitales dentro de las Escuelas Normales.

Las tecnologías en la formación normalista: algunas aproximaciones

Tecnologías digitales y los enfoques socioculturales

Las nociones sobre el aprendizaje con las tecnologías digitales en las escuelas están ligadas a una visión instrumental, bajo la cual se considera que las y los estudiantes deben alcanzar una serie de competencias, mientras que sus experiencias cotidianas con las tecnologías digitales permanecen marginadas de las instituciones de educación formal.

Los enfoques de competencias han recorrido el mundo, naturalizando un discurso centrado en la eficiencia y en el saber hacer, es decir, en los problemas que es capaz de resolver un egresado de cierto nivel educativo o de cierta carrera. En ese marco, desde los gobiernos federales y estatales se generaron acciones para introducir competencias sobre tecnologías digitales en la práctica educativa, cuyas orientaciones han mantenido un sesgo gerencialista, focalizado a las nuevas formas que adopta la economía y las necesidades del mercado laboral.

Pero, sin calificar los enfoques o detenernos a detallarlos, cabe mencionar que las reformas curriculares basadas en el enfoque de competencias han sido acompañadas de una tendencia hacia la evaluación estandarizante, de manera que el papel de las tecnologías digitales en la formación

3 Esta propuesta se ha construido a partir de algunas derivas teóricas de Tesis de Maestría “Las prácticas de literacidad digital de los jóvenes en formación inicial docente”. Si bien esa investigación se concluyó en 2016, la actual aproximación se realiza con base en las miradas construidas colectivamente en el marco del Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contextos de reconfiguración educativa” a lo largo de los años recientes. En particular en el marco del seminario permanente “La reconfiguración en la investigación educativa. Inscripciones y referentes para su construcción”.

margina los modos de hacer, los contextos y los aportes de las y los sujetos y queda subsumido en una tendencia que ya ha sido señalada por autores como Mejía (2003) y Díaz Barriga (2021), en la cual se entiende la formación de los docentes como una acción eminentemente técnica o tecnológica, tendencia que no fue remediada con la ampliación de los años de escolarización en el normalismo a partir de 1984, sino que, como señala Díaz Barriga, “la universitarización de los estudios de formación inicial de docentes rompió radicalmente con el proyecto de formación docente existente en el país, con efectos que sencillamente no se han estudiado” (Díaz Barriga, 2021, p. 543).

Es decir, una primera aproximación para entender el camino que han seguido las tecnologías digitales en la Formación Inicial Docente, entendida como el tránsito formativo que se realiza en las Escuelas Normales e instituciones formadoras de profesores, tiene que ver con un proyecto formativo al que se le fue desmontando el núcleo histórico, político y pedagógico, a efecto de acercarlo más a un entrenamiento práctico, centrado en la instrumentalización de la tarea docente.

En este tenor, las tecnologías digitales se han encasillado en la doble finalidad de adquirir destrezas para la enseñanza y de autoformarse, sirviendo como herramienta, repositorio y medio de trabajo, para crear “entornos de aprendizaje”.

Sin embargo, se han desarrollado reflexiones para mirar a las tecnologías en la educación desde los enfoques socioculturales, donde lo interesante es buscar los entrecruces entre la construcción de subjetividades y la tarea educativa como una práctica para favorecer que las personas se apropien de las tecnologías y al usarlas se expresen, reivindiquen sus causas, interactúen con otras personas y se hagan de información útil para tomar decisiones.

Las tecnologías digitales en los planes 2012 y 2018

Podemos encontrar en las disposiciones curriculares de 2012 y 2018 (presentes durante los meses de cese de actividades presenciales durante la pandemia) la incorporación del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como competencia genérica, aunque en el segundo se

ha optado por la “transversalización”, sin destinarse espacios curriculares específicos. Dicha competencia, si bien se enuncia de manera parecida en ambos, tiene distintas aproximaciones cuando se articula con las competencias profesionales, como puede apreciarse en la Tabla 1.

En el Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, esta competencia se traduce en dos materias que forman parte del Trayecto formativo Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación: “Las TIC en la educación” y “La tecnología informática aplicada a los centros escolares” (SEP, 2012). En cambio, en el Plan 2018 las tecnologías se conciben por separado del inglés (que cuenta con seis cursos), asumiéndose que cada “trayecto formativo” se desarrollará con el uso transversal de las tecnologías. Así, de tener un peso relevante en el Plan 2012, las tecnologías digitales pasan a ocupar una posición “complementaria” en el de 2018 (SEP-DGESUM, 2018).

De esta manera, prevalece una perspectiva orientada a priorizar la eficacia del proceso; es decir, una manera de enseñar con nuevos auxiliares, que no necesariamente redunde en una nueva manera de enseñar.

Tabla 1

Las tecnologías digitales en las disposiciones curriculares de la Licenciatura en Educación Primaria en las Escuelas Normales.

Competencia Genérica 2012	Competencia Profesional Correspondiente
<p>Emplea las tecnologías de la información y la comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos - Usa de manera crítica y segura las tecnologías de información y comunicación. - Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología. 	<p>Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos. - Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos. - Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje. - Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.

Competencia Genérica 2018	Competencia Profesional Correspondiente
<p>Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.</p>	<p>Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio. [...]</p> <p>Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva.</p> <p>Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.</p> <p>Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente. [...]</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria DOF (2012) y Planes de Estudio 2018. Licenciatura en Educación Primaria, SEP-DGESUM (2018).

Para el caso de programas de estudio en las Escuelas Normales que no tuvieron proceso de reforma en 2012, las previsiones a este respecto fueron más limitadas, de manera que el uso de tecnologías digitales se fue introduciendo de acuerdo con los criterios de los directivos y las posibilidades institucionales para el equipamiento y la organización de su uso, existiendo una diversidad de cursos y talleres dirigidos principalmente a

los estudiantes.

El preámbulo de la pandemia: “contrarreforma” e intentos de articulación

Una acción previa a la pandemia, que tuvo efectos en las Escuelas Normales, fue cambiar los efectos “punitivos” de la evaluación, en una reforma que dio algunos pasos para desmontar ciertos aspectos de la Reforma de 2013. Por un lado, la Reforma de 2013 se leía como el resultado de una fuerte presión internacional e interna por mejorar la formación de los docentes mediante la regulación de su ingreso y permanencia a través de una infraestructura evaluadora creada ex profeso (y abriendo la posibilidad de que otras profesiones concursaran para el ingreso docente) y generó, un tanto tarde en relación otros aspectos de la reforma, la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (EFTEN, 2017).

Aunado a ello (y desmontando la anterior), la Reforma de 2019 se acompañó de dos acciones que se quedaron a medio camino en su implementación debido a la emergencia sanitaria: en primer término, reconocer a las escuelas normales como las únicas responsables de la formación de maestras y maestros de educación básica (SEP, 2019); es decir, se estipuló, el requisito de contar con estudios de licenciatura en docencia o en pedagogía para poder incorporarse al magisterio, marcando el criterio preferente en la asignación de puestos para los egresados de normales (LGSCMM, 2019). En segundo término, se promulgó la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (SEP, 2019), que representa la política de fortalecimiento de la Cuarta Transformación.

Se asientan en esta estrategia dos elementos interesantes, la visión de las Tecnologías de la Información y Comunicación, como elemento que han cambiado su énfasis (hacia Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y, en una dimensión más amplia, Tecnologías del Empoderamiento y la Participación); asimismo se establece el Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE) como plataforma educativa dedicada al desarrollo e implementación de cursos en línea dirigidos tanto a estudiantes como a docentes de normales. Cabe apuntar que este Centro, emitió algunas recomendaciones de trabajo en línea durante la pandemia y promovió una

serie de webinars, cursos y materiales sobre las aplicaciones tecnológicas en el aula.

Identificando algunas tensiones en el trabajo con tecnologías

En las acciones y orientaciones definidas desde las autoridades educativas federales subyace el supuesto de que las tecnologías digitales son una herramienta, pero no han implicado una reformulación en la propia idea de la formación. Por ello, es necesario identificar algunas tensiones.

Como se dijo antes, generalmente se deja de lado lo que las y los jóvenes normalistas hacen cotidianamente con las tecnologías digitales: las usan para interactuar, trabajando colectivamente para aprender, lograr objetivos comunes y construir sentidos sobre su formación, sin que ello esté mediado por la escuela (Jiménez, 2016). Despliegan, así, una variedad de actividades que aparecen como algo oculto o cuando menos opaco, para sus maestros y maestras.

Es necesario comprender que las tecnologías también llegaron a las escuelas traídas por las y los jóvenes que las portan. El fenómeno de “celularización” que ofrece a los estudiantes, desde edades tempranas, portar aparatos con conexión a Internet es el caso más notorio de ello, aunque pueda haber otros dispositivos, portables o no, incorporados a su vivencia cotidiana.

En el caso de las y los jóvenes en Formación Inicial Docente, el uso de las tecnologías también está cargado con las imágenes que han adquirido de las tecnologías digitales a lo largo de su vida escolarizada, que se conjugan con los sentidos que ellos mismos les otorgan dentro de su formación.

Esta circunstancia crea múltiples tensiones para las escuelas y los profesores. Destaco tres de ellas:

- La tensión que opone a las generaciones que nacieron sabiendo que las tecnologías digitales están instaladas en la sociedad y quienes están al margen de estas generaciones.
- La tensión de enseñar para algo que no conocemos (pues las tecnologías son cambiantes) y para un futuro incierto.
- La tensión entre lo que se enseña de manera formal, y lo que podemos

aprender mediante los contenidos de la red. Son, todavía, dos ámbitos ajenos, puesto que los educadores no conocen a ciencia cierta lo que los alumnos aprenden en la red y de qué manera. (Jiménez, 2016, pp. 30-31)

Las nociones de literacidades digitales y espacios de afinidad

Desde la perspectiva sociocultural, hay una reubicación de la mirada sobre cómo las comunidades realizan actividades con las tecnologías digitales, es decir, cobra mayor relevancia aquello que las y los sujetos hacen con ellas, no solo contemplando lo prescrito por las políticas curriculares y de capacitación docente, sino también la manera en que las y los sujetos incorporan sus experiencias previas, sus recorridos biográficos, sus formas de relacionamiento. Esta mirada busca atender lo subjetivo y singular de un fenómeno de amplias dimensiones sociales para comprenderlo mejor.

La focalización en las prácticas sociales, es decir, en los modos de hacer con las tecnologías, aportada por de los Nuevos Estudios de Literacidad, implica también el interés en indagar cómo se construyen relaciones entre la escuela y otros ámbitos de práctica. Es decir, si las escuelas son contextos de prácticas sociales con tecnologías digitales (Literacidades Digitales), otros espacios externos a las escuelas también lo son. En este sentido, se ha llamado la atención sobre la vinculación entre las prácticas de literacidad de los estudiantes dentro y fuera de las escuelas (Hull, 2001).

Junto a otras conceptualizaciones, que pueden contribuir a clarificar dicho vínculo, Gee (2004) ha propuesto la idea de Espacio de Afinidad, que esencialmente se refiere a la forma de organización de una colectividad que se plantea una meta en común y colabora para concretarla, mientras que las interacciones dirigidas a avanzar en esa meta modelan el espacio y le otorgan características singulares. Tales espacios pueden constituirse en línea, como un blog colectivo, una comunidad en torno a una página de Facebook, una red de trabajo colectivo o un grupo de aprendizaje que interactúa en varias plataformas y redes.

Asimismo, aunque Gee (2004) hace una crítica a la escuela y a las características de la misma que no permiten el mismo tipo de interacciones que los espacios virtuales (flexibles, participativas y horizontales), el autor

ofrece diferentes ejemplos de la manera en que los salones de clase o los cursos escolares pueden dar lugar a espacios de afinidad.

Un espacio de afinidad puede ser también una mixtura entre lo virtual y lo “real”. Describir un espacio de afinidad implica, según Gee (2004), conocer de *qué se trata* el espacio, de manera que se pueda conocer la manera en que está organizado el contenido, qué genera dicho contenido y cuáles son las vías para acceder a él. El contenido del espacio es modelado por los participantes y es utilizado para fines de aprendizaje, por ello, la manera en que están organizadas las interacciones de los participantes y la manera en que está organizado el contenido, se influyen mutuamente.

Es posible describir espacios de afinidad concretos que, de acuerdo con el tipo de interacciones y contenido que propician, pueden caracterizarse de un modo particular. Por ejemplo, Lombana-Bermudez (2021) relata un caso específico durante la pandemia, en el cual se dio el proceso de construcción de un espacio de afinidad en torno a un blog colectivo en una clase universitaria de Comunicación Social en Colombia, y explora las posibilidades de ese ejercicio para el aprendizaje y el desarrollo de “aulas híbridas”.

Este tipo de testimonios reflexionados sobre las nuevas modalidades experimentadas en los espacios educativos durante la pandemia, se suman a otras exploraciones realizadas en torno a la idea de Espacios de Afinidad, por citar algunos ejemplos, la de Luna (2021) sobre el nivel medio superior en México, la de Méndez (2021) sobre niñas, niños y sus madres en la vida cotidiana en un barrio de San Luis Potosí, y otros; así como las de Jiménez (2016) y Vaillant y Marcelo (2021) para el caso concreto de jóvenes en Formación Inicial Docente en México y Argentina, respectivamente.

Ello abre preguntas sobre cómo se dieron los procesos de trabajo en la gran cantidad de caminos posibles que se siguieron en las Escuelas Normales a través de la creatividad de los estudiantes normalistas y sus docentes, no solo para resolver el desarrollo de cursos concretos, sino para actividades integradoras que tuvieron como preocupación de fondo la formación y no solo los haceres instrumentales. Es decir, explorar el espacio de afinidad y, en general, las nociones relacionadas con las literacidades digitales (conocidas también como alfabetizaciones digitales) cambiando

el foco para entender, desde la visión de los participantes en esos modos de trabajo conjunto en el que recurrieron a las tecnologías digitales, lo que pueden hacer con esos espacios en el futuro.

Conclusiones

Cabe observar que las tecnologías digitales han estado presentes en el discurso educativo por ya cuatro décadas, durante las cuales se han implementado una serie de programas en la educación básica que, de distintas formas, tuvieron algún eco en las Escuelas Normales, sin que se haya proyectado por parte de las autoridades federales alguna política abarcadora que las contemple como instituciones centrales o implique una mirada integral de las tecnologías digitales en la formación y en las prácticas de los docentes que de ellas egresan.

Como puede recogerse en sus propios relatos (Romo et al., 2021), las experiencias y saberes en torno al trabajo no presencial, es decir, a esas maneras emergentes de enseñanza remota, en la que se develaron brechas, desigualdades y carencias, pero también un cúmulo de aportes que viene de los propios formadores y estudiantes, implican rumbos en la reconfiguración del sentido de las tecnologías digitales en la Formación Inicial Docente que, de una variedad de formas, se aleja del carácter puramente instrumental previsto en las reformas curriculares y en las políticas de fortalecimiento.

Ello nos habla de la urgencia de mirar los cambios en la educación, los cuales, desde el terreno de la subjetividad y las relaciones entre sujetos, ofrecen perspectivas más cercanas a la realidad que les circunda, pero, sobre todo, nos remiten a posibilidades alternativas para pensar cómo reubicar-nos frente a las tecnologías digitales.

Las personas que integran las comunidades normalistas son quienes hoy saben a detalle lo ocurrido, y son perfectamente capaces de relatarlo, sistematizarlo, testificarlo, mediante sus propias estrategias y leguajes. Si bien las destrezas procedimentales no están superadas, quedan abiertas las posibilidades de aprender unos de otros de formas no verticales y de negociar las tensiones, en espacios de naturaleza fluctuante y auto construida como pueden ser los espacios de afinidad.

¿Para qué puede servir una mirada sociocultural al sentido de las tecnologías digitales en la Formación Inicial Docente? Para que se formulen políticas en la materia y estrategias curriculares que surjan de los propios sujetos (de abajo hacia arriba), donde lo relevante no sean los niveles de manejo o la capacitación para usar programas y aplicaciones, sino saber si las y los futuros docentes se están preparando para conducir a las y los estudiantes en el uso significativo de las tecnologías digitales y formarlos como sujetos reflexivos, activos y críticos, quienes además de contar con habilidades para el uso de las tecnologías tengan la oportunidad de experimentar, crear y participar a través de ellas en todos los ámbitos de su vida.

Referencias

- Contreras, J. D. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3), 125-136
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). Decreto por el que se expide Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Presidencia de la República. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública.
- Díaz Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 533-560.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Hull, G. y Schultz, K. (2001) Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611. https://comrhetethnography.wikispaces.com/file/view/Hull_EthnographyNLiteracy
- Lombana-Bermudez, A. (2021). El blog colectivo como portal de un espacio de afinidad: desarrollando el aula híbrida en una clase universitaria en Colombia. *Contratexto*, (036), 149-178.
- Luna, A. (2020). *Lectura de fanfiction y lectura literaria en educación media superior mexicana*. Aula de Encuentro, 22(1), pp. 141-162.
- Mejía, E. (2003). *Procesos cosificadores de la formación docente en el contexto de la posmodernidad* [Tesis de maestría]. Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Toluca, Estado de México.
- Méndez, J. (2021). Procesos de enseñanza aprendizaje de la alfabetización con perspectiva sociocultural considerando las nuevas culturas escritas. *Educando para educar*, (41), 13-29.
- Romo et al. (2021.) *Narrativas pedagógicas sobre la educación a distancia en las Escuelas Normales en tiempos de pandemia*. Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Reforma Curricular de la*

- Educación Normal: Situación actual y avances*. <http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/PDFContent/2708/09.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) y Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM). (2018). *Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria*. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69.
- Velázquez-Trujillo, H. y Leyva-Venegas, M. (2021). Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 4(7), pp. 19-35.

Capítulo 13

Asesor metodológico: su formación y la falta de una profesionalización específica para desempeñar sus funciones

Omar Prado Ángeles

<https://doi.org/10.61728/AE24180115>

Introducción

En el año de 2001, en el Estado de México, de manera específica, para el Subsistema Educativo Estatal, en la Educación Básica la cual comprendía el nivel de preescolar, primaria y secundaria, se creó para las zonas escolares la figura de asesor metodológico los cuales eran adscritos a una supervisión escolar. El personal nombrado en dicha función fueron las y los docentes de nuevo ingreso al Subsistema Educativo Estatal, es decir, docentes egresados de Escuelas Normales Estatales; a quienes no les asignaron la función de docente frente a grupo; en cambio, les fue asignado esta nueva función dentro de las plazas locales de reciente creación. Esta asignación fue mediante oficio/nombramiento, en el que se especificaba de la siguiente manera: “Asunto: se le Asignan Funciones como: Asesor de Metodología” (Dirección General de Educación Básica (DGEB), 2001).

Con la creación de dicha figura en las supervisiones escolares y dado que no en todas las zonas escolares se asignó a este personal, se dio inicio con el proceso para poder cubrir estos espacios al interior de estas unidades administrativas; el cual consistió, en algunos casos, que fuera una propuesta de la supervisora o supervisor escolar al elegir a la o el docente; en algunos otros casos, llegaba personal de otras zonas escolares asignado a dicha función.

Cuando la asignación de las y los Asesores de Metodología fue a manera de propuesta, se les entregó oficio/nombramiento, con una diferente denominación, dado que en el espacio de asunto se leía: “Asignación de funciones como: Asesor Metodológico con la categoría de Profr. Titulado indeterminado” (DGEB, 2008). Lo cual daba el cambio en la denominación del nombre de esta plaza local, ahora se le conocía a la plaza y a la figura como “Asesor metodológico”.

Sin embargo, no fue hasta el año 2005, que la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social (SECyBS), del Estado de México elaboró los: “Lineamientos Operativos del Asesor Metodológico de la Supervisión de Educación Básica” (SECyBS, 2005). En dichos lineamientos se proponen las acciones que esta figura debía realizar y que son tendientes con el logro de los propósitos de la educación básica. Lo que no se especificaba es el tipo de preparación profesional que debían tener las y los aspirantes (SECyBS, 2005).

De esta manera, el objetivo de este trabajo de investigación es identificar la existencia o no de una formación específica de y para el asesor metodológico; describiendo las opciones formativas que han realizado y con las cuales desempeñan sus funciones las asesoras y los asesores participantes en el estudio.

Aproximación teórica

Si se considera que “una educación de calidad es aquella que forma integralmente a las personas y las prepara para la época que les corresponde vivir” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2016, p. 89), se estaría pensando que esto es un objetivo que se debe perseguir en todas las instancias y dependencias educativas y no únicamente en las escuelas como aquellas instituciones que están encargadas de ofrecer la educación. En el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, se establece como mandato que la educación que se imparte por parte del estado será de calidad, lo cual implica que los materiales educativos, los métodos, la organización escolar, la infraestructura escolar y educativa, la idoneidad de las y los docentes y las y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje por parte de las y los alumnos (SEP, 2017).

El asesor metodológico

En los Lineamientos Operativos se prefigura al asesor metodológico como un profesional de la Educación Básica, en el que su quehacer está planteado para proporcionar asesoría técnica y pedagógica a maestras y maestros frente a grupo y al personal directivo, además de poder integrar los programas propuestos y los materiales de tipo nacional o estatal, orientados en el logro de los Propósitos de la Educación Básica (SECyBS, 2005).

El asesor metodológico y la calidad de la educación

El planteamiento para esta figura educativa pretendía que a partir de sus acciones se lograran los propósitos de la Educación Básica; con actividades relacionadas como la asesoría, la capacitación, acompañamiento e

intervención pedagógico, enfocadas en el personal docente y directivo de las zonas escolares puesto que era personal docente capacitado por la experiencia y la formación profesional.

Esta figura deberá apoyar a las y los docentes en lo respectivo a la planeación y evaluación, así como en la intervención educativa que realicen. Por ello es por lo que se puede asumir que efectivamente el asesor metodológico está en estrecha relación con la calidad de la educación o la educación de calidad.

La formación del asesor metodológico

Al considerar al asesor metodológico como un profesional que debe brindar asesoría técnica y pedagógica a las y los docentes y las y los directivos escolares, en aspectos como la planeación, intervención y evaluación en la enseñanza y en los procesos de aprendizaje; es necesario que el asesor metodológico pueda contar con una profesionalización para que el desarrollo de su labor este alineada con la normatividad vigente para poder desempeñar sus funciones, y así cumplir con la caracterización del puesto y con las acciones que se marcan como específicas a desarrollar, pues en la indefinición misma del asesor metodológico, hace falta contar con una opción de formación, que permita a los asesores metodológicos cumplir con su función de manera idónea.

De inicio para poder desempeñar la función en comento, se requiere que las y los docentes: 1) cuenten con la preparación profesional de licenciatura relacionada con la Educación Básica; 2) destaquen por su trabajo docente en los niveles de Educación Básica; y 3) tenga experiencia docente de mínimo tres años en el nivel educativo donde habrá de ejercer la función (SECyBS, 2005). Sin embargo, dentro estos requisitos, no se hace mención que para poder ejercer la función se deba acreditar o superar algún curso, capacitación, taller, diplomado o especialidad como asesor metodológico.

En el documento “La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas” se proponía que a la incorporación de nuevos integrantes al desempeño de la función de asesoría, implicaba su participación en

un proceso formativo con el apoyo de los equipos técnicos de base, que se les orientará en acciones de: diálogo centrado en la experiencia al trabajar directamente con docentes y la reflexión sobre la práctica; de análisis de casos concretos; de dudas manifestadas a través de preguntas para generar acuerdos y poder implementar posibles estrategias para asesorar a las Maestras; acciones de estudio sistemático que pueden ser en lo individual o colectivo con relación al Plan de Estudios y los Programas y acciones concretas para rescatar lo que significa para cada uno la función de asesoría (SEP, 2006).

Por lo que se propuso de manera concreta para la Educación Preescolar el curso: La asesoría técnico-pedagógica en el proceso de reforma a la educación preescolar, no así para los demás niveles educativos. Por tanto, se hace necesario que se conozca también si algunos de los asesores metodológicos que se desempeñaron en algún momento en la educación preescolar realizaron esta oferta formativa o solo se quedó en buenas intenciones y que no llegó a los destinatarios finales las y los asesores metodológicos de Preescolar.

Metodología

Esta investigación corresponde a un estudio tipo descriptivo, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) estos estudios pretenden caracterizar las propiedades del fenómeno estudiado, recolectando información sobre diversas variables en un contexto determinado para describirlo. Para poder decir cómo es que se manifiesta un determinado fenómeno. En el estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas de manera independiente y con ello lograr la descripción de lo que se investiga.

Es de corte transversal, no experimental. El enfoque es empírico cuantitativo; empírico, puesto que su contenido procede de la experiencia, a través de la observación, que permite una contemplación sensorial del objeto de conocimiento (Feria, Matilla y Mantecón, 2020). Cuantitativo, el cual utiliza la recolección de datos, con base en la medición numérica.

El estudio fue realizado a través de la investigación por encuesta. La encuesta es un método que permite estudiar poblaciones de cualquier ta-

maño a través de muestras, tiene su naturaleza es empírica pues las fuentes para obtención de datos pueden ser el reporte verbal la observación, las conclusiones se refieren a la población como grupo y no a individuos concretos (López, 2013).

El instrumento para la recolección de la información fue un cuestionario autoadministrado; el cual se proporciona sin intermediarios a los participantes, ellos son quienes escriben las respuestas (Hernández et al., 2014).

El tipo de muestreo es no probabilístico por conveniencia. En este tipo de muestra la elección de las unidades no corresponde a la probabilidad, sino que obedece a las razones relacionadas con las características de la investigación, depende de la decisión del investigador (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). A su vez, la muestra por conveniencia permite que se seleccionen los casos, de acuerdo con la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos con el investigador (Otzen y Manterola, 2017). Por lo que la muestra son las y los 28 asesores metodológicos del nivel de educación primaria de la Subdirección Regional de Educación Básica Atlacomulco; de los cuales solo 16 Asesores aceptaron participar y contestaron el instrumento.

La temporalidad en la cual se desarrolló el estudio es el ciclo escolar 2020-2021, propiamente de Educación Básica, el cual tiene correspondencia con el calendario oficial que emite la Secretaría de Educación Pública.

Las variables de investigación fueron:

- Preparación profesional.
- Formación inicial para el ejercicio de la función.
- La formación específica de y para el asesor metodológico.

Desarrollo

La investigación buscó indagar sobre la preparación profesional, la formación inicial para el ejercicio de la función y finalmente la formación específica de y para el Asesor metodológico y con base en la información obtenida se pudiera hacer una descripción de la formación que ha tenido dicha figura educativa y mostrar la situación que se vive en la falta de la profesionalización para el desempeño de sus funciones.

Para el desarrollo del estudio se inició con la construcción del cues-

tionario, diseñando las preguntas que pudieran arrojar los datos con los cuales hacer la descripción de la situación de la formación del asesor metodológico; las preguntas fueron del tipo de respuesta abierta y cerrada; después se convirtió en un formulario de las herramientas de Google, para poder administrarlo a los participantes. El envío del enlace para el acceso al formulario se realizó a través de mensajes personales vía la aplicación para teléfono inteligente de WhatsApp, a cada uno de los participantes.

El instrumento fue construido en una primera parte con preguntas cerradas precodificadas, con lo que al responderlas se podía generar la base de datos para su posterior análisis y construcción del gráfico 1, mismo que es analizado en la parte de los resultados.

La segunda parte del cuestionario está construida con preguntas de tipo abiertas, esto con la intención de que los participantes pudieran responder de acuerdo con la experiencia que han tenido. Se aclara que no fueron preguntas de conocimiento, o para saber quién sabe más con relación a la función de asesor metodológico; sino que estuvieron pesadas en que cada uno de las y de los participantes, desde la propia experiencia, pudieran haber respondido y con ello obtener la información pretendida para el presente estudio: la cual es en relación con la formación que se tuvo de inicio al ser nombrado o tener asignado el puesto, así como la formación durante el tiempo que se ha desempeñado en dicha función de asesor metodológico y la preparación profesional que han realizado.

En el mismo sentido, el estudio permite vislumbrar la falta de una oferta de profesionalización específica para esta figura que se vuelve relevante, pues es en su prefiguración que se le asocia con la calidad de la educación en las escuelas que conforman las diferentes zonas escolares a las que están adscritos. Pero que, también se aprecia que las y los asesores metodológicos, si han participado de las ofertas formativas que han tenido a disposición.

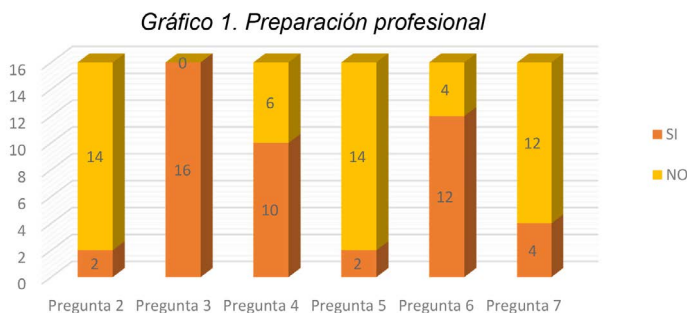
Resultados

En relación con los resultados que arroja el instrumento; en la primera parte en donde las respuestas del tipo cerradas, se pudo encontrar lo siguiente: en la pregunta 1. ¿Cuántos años tiene en la función como Asesor Metodológico?, se encontró que probablemente 2 de los participantes a la

fecha de realización del estudio estuvieran en la condición de haber sido nombradas o nombrados en la función sin tener ninguna experiencia frente a grupo, ya que si la recogida de la información se hizo en el año 2021 y la función inicia en el año 2001 pueden estar en esta condición.

En cuanto a las preguntas numeradas del 2 al 7, que se plantearon para indagar de manera específica sobre la formación o preparación profesional que se tuvo previo al ingreso y durante el ejercicio de la función de asesor metodológico, las cuales son: 2. ¿Tiene preparación de Normal Elemental?, 3. ¿Tiene preparación de Licenciatura?, 4. ¿Tiene preparación de Diplomado?, 5. ¿Tiene preparación de nivel Especialización?, 6. ¿Tiene preparación de nivel de Maestría? y 7. ¿Tiene preparación de nivel Doctorado? Las respuestas se pueden observar en el gráfico 1.

Gráfico 1
Preparación profesional



Fuente: elaboración propia 2022.

Lo que se traduce a que dos participantes cuentan con la formación inicial de Normal Elemental. Las y los 16 asesores metodológicos cuentan con la preparación del tipo licenciatura. En lo que respecta a la formación del tipo diplomado diez participantes la han realizado. Ahora bien, en cuanto a la formación del nivel Especialidad, solo dos asesores han realizado una especialidad. En lo referente a la formación del nivel de Maestría, doce participantes cuentan con esta preparación profesional. Finalmente, en la formación del nivel doctorado cuatro participantes cuentan con esta formación.

En cuanto a la segunda parte del cuestionario, las preguntas realizadas fueron del tipo de respuesta abiertas, para ser respondidas desde la expe-

riencia propia de las y los participantes. Además de que están enfocadas a describir la formación como asesor metodológico, desde su nombramiento o asignación y hasta la fecha en la que se realizó el presente estudio.

Pregunta 7: Cuando se le asignó la función de Asesor Metodológico ¿Cuál fue su formación inicial para ejercer dicha función?; solo 1 de los 16 participantes (as) responde que cuando se le asignó la función, recibió una formación en el Centro de Maestros, con la temática de funciones del Asesor Técnico Pedagógico. El resto refiere no haber recibido ningún tipo de formación inicial al llegar a la función.

Pregunta 8: ¿Cuál es la formación, capacitación o actualización que ha realizado en materia específica de asesoría, para el desarrollo de su función?; los y las participantes refieren haber recibido capacitaciones, cursos, talleres, curso-talleres, diplomados, congresos. De estas opciones, de manera específica, detallan que han realizado cursos de las funciones del asesor; cursos de capacitación y actualización; cursos sobre el conocimiento de las reformas educativas a Planes y Programas de estudio 2011 y 2017; talleres de planeación de clase, sobre evaluación, acompañamiento, seguimientos y asesoría al trabajo de docentes frente a grupo y cursos sobre las función del asesor metodológico, pero en el nivel de Telesecundaria, facilitado por la Subdirección de Educación Básica Atlacomulco.

Pregunta 9: Escriba el nombre de la opción u opciones de formación que ha realizado en materia de asesoría. A lo que las y los participantes responden lo siguiente:

Un participante responde que su formación ha sido: Educación a distancia; Planeación, diseño y evaluación y Supervisión escolar en tiempos de contingencia. Un segundo participante refiere que ha tomado el diplomado: Un Acercamiento a la Asesoría Académica a la Escuela; Curso-taller La asesoría al personal docente y directivo: contenidos y estrategias; Curso-taller Elementos para la evaluación interna de los centros escolares; Curso-taller El cambio pedagógico: un proceso de aprendizaje profesional; Curso El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma educativa a la educación preescolar. Un tercer participante responde: Asesoría. El cuarto participante escribe: La Supervisión en tiempos de contingencia. Un quinto y sexto participantes refieren: Acompañamiento pedagógico. Un octavo refiere: Diplomado de Desarrollo de Competen-

cias para el nuevo currículo de la Educación Básica; Cursos de formación para formadores con Centro de Maestros; Taller para el desarrollo de herramientas de asesoría pedagógica para el desarrollo y formación de las competencias docentes en el aula. Un noveno participante menciona: Asesoría académica a la escuela. Un décimo comenta que es la asistencia a un congreso internacional: las buenas prácticas docentes y el curso educación 5.0. En tanto que los participantes once, doce y trece refieren: cursos, talleres y asesorías. Finalmente, tres participantes refieren que no han realizado ninguna formación.

Conclusiones

Se puede concluir que la formación de las y los asesores metodológicos, al menos los participantes en el estudio, desde su ingreso o promoción a dicha función es inexistente, es cierto que participan en cursos, talleres, reuniones, capacitaciones en aspectos que también son propios de los asesores metodológicos. También es cierto que se requiere de inicio poder fortalecerse en lo que es su función y lo que implica, para que todos puedan estar de cierta manera al mismo nivel y entender que es lo que debe comprender y conocer por asesor metodológico, por asesoría, por acompañamiento, por apoyo, por ayuda en el marco del ejercicio mismo de la función.

La formación, capacitación o actualización del asesor metodológico para el ejercicio de su función está asociada a la realización de cursos, cursos-talleres, reuniones con equipos de pares, asesorías y diplomados. Sin embargo, se puede decir que la mayoría de estas ofertas de formación no están relacionadas específicamente con las tareas o las funciones del asesor metodológico. De las y los participantes solo uno refiere haber recibido una capacitación a su ingreso, sobre las funciones del ATP. El resto no la recibió. Por lo que se presume la inexistencia de una formación específica y la carencia de una preparación para el ejercicio de esta función.

La SEP propone que al llegar al puesto un nuevo integrante del grupo de Asesores, realice un curso de capacitación, para poder ejercer las funciones. Pero, se puede constatar en los resultados que a la llegada de este personal de nuevo ingreso a la función; es que no se ofertó dicho curso, ni siquiera en el nivel preescolar, que es el nivel mencionado por parte de la

SEP. Observándose porque de los asesores que laboraron en el nivel de educación preescolar, no lo refieren dentro de las respuestas recibidas. Por lo que se entiende que dicha propuesta de parte de la SEP, no llegó a los destinatarios finales, las y los asesores metodológicos.

En cambio, si es necesario reconocer que dentro de las opciones de formación recibidas se encuentran algunas con ciertos rasgos de coincidencia y estas son las llamadas: “un acercamiento a la asesoría académica a la escuela” y “asesoría académica a la Escuela”, lo que permite entender que esta formación no la recibieron a la llegada a la función; sino que se realizó pasado el tiempo en el ejercicio de la función. Las y los asesores metodológicos de recién ingreso o los que tienen menos años en la función, no la recibieron, con lo cual se estaría suponiendo que no está completa la capacitación para el ingreso a las nuevas funciones y se queda la laguna en el conocimiento respecto de esta situación.

En los Lineamientos Operativos del Asesor Metodológico de la Supervisión de Educación Básica, se presenta la falta de una definición del perfil profesional para el acceso a la función; puesto que no se especifican requisitos adicionales como pueden ser un mínimo de años de servicio; haber sido director escolar. Por lo que dejaría un espacio de oportunidad para crear ofertas de formación para fortalecer las competencias de estas figuras educativas.

Finalmente, se debe reconocer que las y los asesores metodológicos desde su particular perspectiva han buscado opciones de capacitación para desarrollar su función, no se han quedado estáticos sin hacer nada, pues demuestran el compromiso que les caracteriza, primero como docentes y después como asesores metodológicos.

Referencias

- Dirección General de Educación Básica (DGEB) (2001). *No. de Oficio: 205110202-12316/2001*. Toluca, México.
- Dirección General de Educación Básica (DGEB) (2008). *No. de Oficio: 205110000-14914/2008*. Toluca, México.
- Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), 62-79. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php-/didascalia/article/view/992/997>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodológica de la Investigación* (6.^a ed.). McGRAW-HILL. <content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- López, A. (2013). *El Método en Ciencias del Comportamiento*, (2^a ed.). Bonobos Editores.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1). 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social del Estado de México (SECyBS). (2005). *Lineamientos Operativos del Asesor Metodológico de la Supervisión de Educación Básica*. (copias simples).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. (2 ed.). SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

Capítulo 14

Motivos de formadores de docentes para involucrarse en una innovación sobre formación en didáctica imaginativa

*Carolina López Larios
Etty Haydée Estévez Nénninger*

<https://doi.org/10.61728/AE24180122>

Introducción

El presente trabajo de investigación forma parte de una tesis doctoral que busca analizar los significados de docentes y estudiantes de una escuela normal con respecto a sus experiencias de formación en didáctica imaginativa desde la perspectiva teórica de la innovación educativa. En este trabajo, el objetivo es describir los significados de formadores de docentes de una escuela normal sobre los motivos para involucrarse en una innovación de formación en didáctica imaginativa.

Los cambios en el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria, derivados de la reforma educativa de 2012, abrieron paso a la diversidad de modalidades de titulación para estudiantes normalistas (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2012). Previamente, estas se reducían a la documentación de experiencias de prácticas, sin embargo, en esta reforma, se agregaron: el portafolio, el informe de prácticas profesionales y la tesis de investigación. Esto, a su vez, implicó la necesidad de modificar las tareas de las y los formadores de docentes normalistas, ya que habría que fomentar habilidades investigativas vinculadas a la práctica docente en escuelas de educación básica de manera acentuada durante el último año de su formación inicial.

En este contexto, cada escuela normal del país ha asumido distintas temáticas de investigación; se han conformado cuerpos académicos y han surgido líneas específicas de investigación (Castro-Miranda et al., 2018). De este modo, durante el ciclo escolar 2016-2017, en una primera experiencia para la escuela normal del estado de Sonora, se ofertaron diversas líneas temáticas de investigación, entre ellas, una titulada “educación imaginativa” (Covarrubias, Siqueiros y López, 2017).

La educación imaginativa emerge de la teoría del desarrollo del pensamiento y la imaginación de Egan (1997), quien, a su vez, propuso estrategias orientadas a la práctica docente y a la transformación del currículum tradicional. A pesar de ser una teoría consolidada a nivel internacional,

su conocimiento en México es incipiente, por lo que incorporar el tema como línea temática de investigación en una escuela normal fue una primera experiencia de su tipo.

Las orientaciones prácticas derivadas de la teoría, conforman la didáctica imaginativa, enfocada en la incorporación prioritaria de la imaginación y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Egan y Judson, 2018). Así pues, en las actividades de esta línea temática de investigación, el estudiantado se involucra en el aprendizaje y aplicación de la didáctica imaginativa mediante ejercicios de planificación, así como en la investigación de su aplicación. De esta manera, se han incorporado formadores y formadoras de docentes en el acompañamiento de estas actividades como asesores de tesis.

Aproximación teórica

En cuanto a los elementos teóricos que sustentan y guían esta investigación, por un lado, se encuentra la teoría de la educación imaginativa (Egan, 1997), mientras que, su aplicación en la formación inicial docente en México se estudia desde la perspectiva teórica de la innovación educativa (De la Torre, 1994; Rivas, 2000; Fullan, 2007).

La educación imaginativa se sustenta en la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky y la teoría de la recapitulación cultural, asumida e interpretada por Egan (1997). En este sentido, el autor desglosa cinco modos de comprensión que el ser humano es capaz de desarrollar a lo largo de su vida, como una consecuencia de la interacción deliberada con instrumentos culturales.

La distinción que hace Egan (1997) es formular cómo nuestros estudiantes interiorizan distintas herramientas culturales a lo largo de su vida, convirtiéndose en herramientas cognitivas y facilitando así el desarrollo de la imaginación que permite darle sentido a la experiencia, principalmente mediante el cuerpo y el lenguaje. Así, considerando que estas herramientas vinculan la imaginación, las emociones, y la razón, sugiere cómo podemos propiciar experiencias de aprendizaje significativas.

En este sentido, la teoría de la educación imaginativa, y su aplicación práctica denominada didáctica imaginativa, puede ser estudiada desde la

perspectiva teórica de la innovación educativa. Esto debido a los cambios sistemáticos que sugiere en la práctica docente: involucrar las emociones e imaginación mediante herramientas cognitivas para generar experiencias de aprendizaje memorables.

Por este motivo, adquiere relevancia entender los significados que atribuyen las y los formadores de docentes a su involucramiento en las actividades de la línea temática de educación imaginativa. Sobre esto, Rivas (2000) agrupa ciertos motivos de docentes para participar o adoptar innovaciones, que son determinantes en su éxito. Por un lado, están los elementos impulsores que se generan de manera interna y por otro, aquellos generados de manera externa.

Los primeros tienen que ver con el sentido ético y de vocación de las y los docentes, la preocupación por el otro y la propia proyección profesional. Los segundos se vinculan a las demandas sociales y sistemáticas, externas a la institución, así como demandas intra-institucionales como el proceso de asumir el rol institucional, los recursos y la tecnología disponibles (Rivas, 2000).

Por su parte, Fullan (2007) sostiene que entre los factores para iniciar innovaciones educativas se encuentra el compromiso de las y los docentes. A pesar de que el profesorado busca constantemente mejorar su práctica y adoptar innovaciones didácticas en el aula, es difícil que ciertas iniciativas se sostengan y crezcan en la comunidad debido a que requieren del apoyo de pares, y para ello el tiempo es regularmente limitado. Sin embargo, un motivo para que una innovación despegue tiene que ver con la convicción de las y los docentes en cuanto a su pertinencia.

Metodología

Para esta investigación, desde un paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, se empleó la técnica de la entrevista con cuatro formadores y formadoras de docentes de una escuela normal donde se ofrece la línea temática de investigación de educación imaginativa. Primero, se diseñó un guion de entrevista derivado de la construcción de cuatro dimensiones teórico-analíticas: educación imaginativa, formación didáctica, práctica reflexiva e innovación educativa. Posteriormente, el guion fue enviado a

cinco especialistas para ser validado por juicio de expertos con la finalidad de revisar la relevancia, la suficiencia, la coherencia y la claridad de la formulación de las preguntas (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Asimismo, se invitó al grupo de cuatro docentes asignados para asesorar tesis de licenciatura de la línea temática de educación imaginativa de la escuela normal a una sesión virtual informativa para describir los detalles de la investigación y solicitar su participación voluntaria en las entrevistas, a lo cual accedieron.

El guion de entrevista se dividió en dos partes; la primera parte de las entrevistas se llevaron a cabo en el transcurso de un mes y cada una tuvo una duración de aproximadamente una hora. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas para realizar, de manera inductiva, el análisis temático de los significados colectivos siguiendo la lógica de Van Manen desde la fenomenología-hermenéutica (2003).

Desarrollo

La formación didáctica de docentes ha sido objeto de debate continuo. A nivel internacional existen distintas orientaciones en los programas de formación inicial docente, donde algunos son predominantemente teóricos, mientras que otros focalizan la práctica. No obstante, entre las contribuciones al dilema teoría-práctica ha entrado la reflexión como eje articulador de la teoría y la práctica (Kitchen y Petrarca, 2016).

Para Schön (1998), la práctica reflexiva permite desarrollar los saberes profesionales, en este caso, de la docencia, con la intención de mejorar las acciones de manera deliberada y continua. En esta línea, surge la investigación educativa como una herramienta para la reflexión sobre y en la práctica, debido a que su experiencia puede provocar la modificación de creencias sobre la docencia (Soto et al., 2019).

En su caso, las experiencias de formación en didáctica imaginativa han sido investigadas principalmente desde la perspectiva del estudiantado, quienes resaltan su disposición por aprender diversas estrategias que promuevan el aprendizaje significativo (Covarrubias et al., 2017; Fettes, 2005; Wakimoto y Yoshida, 2018). No obstante, también destacan los retos en cuanto a la comprensión de la teoría y su aplicación debido a la falta de ex-

posición previa a este tipo de propuesta didáctica como estudiantes (Egan et al., 2016; Fettes, 2005).

Estas experiencias implican a las y los formadores de docentes, poniendo de relieve su papel dentro de la formación en didáctica imaginativa como innovación didáctica. En este caso, Judson et al. (2021) sugieren que es crucial el involucramiento imaginativo y emocional de las y los formadores de docentes cuando participan en programas de formación con enfoque en la teoría de la educación imaginativa. En este sentido, conocer los motivos para sumarse a una innovación centrada en la didáctica imaginativa contribuye a la comprensión de sus implicaciones en la formación inicial docente, particularmente en la educación normal mexicana.

Resultados

En el año 2016 se integró la educación imaginativa como una línea temática de investigación en la escuela normal del Estado de Sonora. Desde entonces, se han conformado distintos equipos de docentes asignados como asesores de tesis de estudiantes de licenciatura. En el ciclo escolar 2020-2021, participó un equipo de 4 docentes, asignados como asesores de 11 estudiantes. El equipo es diverso, sin embargo, destaca el deseo compartido de aprender sobre las implicaciones prácticas de la teoría de educación imaginativa en el contexto educativo mexicano. En esta sección, se abarcan los motivos determinantes para su involucramiento en esta innovación.

Categoría 1. Motivación para disfrutar y crecer profesionalmente. El equipo docente se involucró con la expectativa de encontrar herramientas para mejorar su práctica docente, o bien, para renovarse mediante un reto nuevo que les permitiera sentirse motivados. Por ejemplo, una docente resalta con entusiasmo que disfruta ser parte del proyecto:

A mí me gusta, lo disfruto, me entusiasma aprender algo que es inacabado. Es muy padre aprender sobre las emociones, la inteligencia, la imaginación... algo tan humano, tan de nosotros y que hasta cierto punto no lo veíamos o no lo teníamos tan claro. (Docente 2)

Otro docente advierte su involucramiento como una oportunidad para disfrutar su trabajo:

Yo quiero estar donde al momento de estar revisando, pueda ser algo que disfrute más, me permita conectarme más. Sabía que tenía que leer, dar opiniones y todo... pero me quería expandir un poquito más... Pienso que esta es la línea donde me gusta más el tipo de trabajo que se hace. (Docente 4)

A pesar del entusiasmo que comparten por aprender, también expresaron haber sentido nervios por la novedad atribuida a esta teoría:

Me asignaron directamente a esa línea de investigación, y como todos me imagino, con muchos nervios de algo totalmente desconocido, a pesar de que ya tenía mis añitos como maestra de grupo y conociendo más o menos ciertos enfoques, pero este era totalmente nuevo. (Docente 2).

Categoría 2. Mayor atractivo: novedad y diferencia en tipo de planificación y actividades. La educación imaginativa capturó la atención del equipo docente principalmente por dos motivos: primero, porque reconocen que la planificación didáctica sugerida es distinta a la que utilizan; y, segundo, porque encuentran una justificación teórica para el tipo de actividades que realizan en su propia práctica. Por ejemplo, un docente indica lo siguiente:

La planeación no tiene una secuencia como nosotros la conocemos, elementos curriculares sí los tiene, pero una secuencia en cuanto inicio, desarrollo y cierre, no. Lo que me llamó mucho la atención fue ver cómo se trabaja esa planeación, que a lo mejor puede comenzar de cierta manera. Es un trabajo diferente a lo que nosotros como docentes estamos acostumbrados. (Docente 3)

Otro docente menciona que tanto la planificación como las actividades capturaron su interés: “Me gustó mucho el examen de una alumna en esta línea. Me gustaron las actividades que tenía y su descripción sobre cómo planeó las clases” (Docente 4). Por otra parte, una docente expresó haber encontrado en la teoría de educación imaginativa una explicación sobre la efectividad de herramientas como la narrativa:

Sabía que estas estrategias funcionaban en la práctica, pero no tenía esta base teórica. Esperaba que esta línea me diera esa visión organizada de actividades que yo pueda utilizar. Esa era la expectativa. La teoría totalmente me hizo sentido, me gustó. Esperaba buscar un sustento teórico donde me explicara por qué funciona la narrativa, aunque ya sepa que funciona, porque claro que funciona. (Docente 1)

Categoría 3. Experiencia con saldo positivo y altas expectativas. A pesar de contar con distintas trayectorias, el equipo docente visualiza varias posibilidades para continuar con su desempeño profesional relacionado con la educación imaginativa, expresando con ilusión la posibilidad de colaborar con otras instituciones. Una docente comenta: “Tengo expectativas más ambiciosas porque al momento de estar conociendo más, pienso que se puede llegar a implementar de otra manera, que incluso dentro del sistema educativo mexicano hace falta tener esta estructura sólida, estas herramientas” (Docente 1).

Otra docente reconoció haber vivido experiencias gratificantes a partir de su trabajo como asesora con estudiantes de otras generaciones: “la experiencia con los trabajos que me ha tocado asesorar ha sido muy satisfactoria. Nunca dejas de aprender porque la imaginación de tus alumnos es ilimitada, infinita, cosas tremendas de bonitas...” (Docente 2).

El equipo de docentes concuerda con la proyección que visualizan para la línea temática de investigación de educación imaginativa en la escuela normal:

Yo le veo mucho futuro a esta línea de investigación. Podemos hacer conexiones con otras normales también. Se podría estar trabajando también en otras escuelas, si los maestros están interesados y no dudo que lo puedan estar. Creo que puede tener un gran alcance... (Docente 1)

En el caso de otro docente, resalta el beneficio potencial y la necesidad que identifica con docentes en servicio, expresando interés en participar en algún curso que le permita profundizar en la aplicación de la educación imaginativa en distintos contextos. Por su parte, una docente llega a identificar a la educación imaginativa como su tema de innovación, el cual ha dado oportunidades para desenvolverse profesionalmente:

yo no tuviera todo este fruto de trabajo si no hubiera conocido educación imaginativa, ni participaciones en congresos, ¿qué les iba a ir a platicar? ¿Cuál sería mi tema de innovación educativa? ... yo no podría hacer nada si no tuviera este acercamiento al tema. No estuviera en ninguna línea o estuviera en la que sea, no sé. (Docente 1)

Categoría 4. Deseo de mayor apoyo institucional además del recibido. El equipo docente muestra consideración al reconocer que se les ha apoyado en cuestiones como la asignación de docentes a la línea y la apertura de la biblioteca para consulta de bibliografía necesaria. Una docente comenta: “Me gustaría que se considere cómo funciona la línea y qué maestros tienen realmente el interés genuino en trabajar esa temática, que no sea un requisito...” (Docente 1).

Otros docentes resaltan que, a pesar de las restricciones por la pandemia, la escuela normal apoyó con la apertura de la biblioteca: “Estaba abierta la biblioteca, pero, al ser libros tan nuevos, no están aquí. Tenemos que buscar los recursos vía internet. Pero eso fue el apoyo: pasarnos tesis donde las muchachas se pudieran apoyar.” (Docente 3).

En cuanto a la visión que tienen sobre el proyecto, coinciden en sus deseos de dar mayor proyección a su trabajo y al de sus estudiantes; dar a conocer más la educación imaginativa y vivir experiencias de intercambios:

Está padre, pero me gustaría que se diera esa proyección de manera institucional, que se conozca más que la Escuela Normal del Estado está poniendo su granito en la preparación de alumnos con miras de reconocimientos internacionales, que salen de Casablanca donde está la Normal. (Docente 2)

También resaltan la necesidad de contar con formación y bibliografía requerida:

Yo diría que puede mejorar el apoyo de los libros, que estén accesibles para todas las líneas de investigación. También que se nos permita tener un taller de manera presencial, que ya quede programado en el semestre, y que entren los maestros y alumnos que quieran, no solamente a los de la línea de investigación. Es conocimiento y creo que todos queremos saber más cada vez. (Docente 3)

De modo que el equipo docente tiene deseos de expandir su red, divulgar el trabajo realizado y continuar profundizando en su formación.

Conclusiones

Desde la perspectiva teórica de la innovación educativa, el equipo docente tiene una labor clave en la implementación efectiva de la línea temática de educación imaginativa en la escuela normal. Si bien es conocido que las y los formadores de docentes influyen en la construcción de significados del futuro profesorado (Reyes y González, 2015; Encinas et al., 2019), en estos casos, es de quienes depende la internalización del cambio en los componentes que la innovación pretende mejorar.

Entre los motivos para involucrarse en la innovación, se encuentran elementos impulsores generados internamente y externamente (Rivas, 2000), ya que asumen una incorporación voluntaria asociada a la expectativa de mejorar en su profesión, particularmente en su papel como docentes. Esto coincide con las afirmaciones de Rivas en cuanto a que, la motivación interna más profunda que lleva a las y los docentes a sumarse a una innovación se percibe como un medio que le permite crecer profesionalmente, y que además aporta de manera positiva a la formación de sus estudiantes.

En las motivaciones del equipo docente se presentan elementos intra-institucionales (Rivas, 2000), generados externamente, ya que a partir de la integración de la tesis de investigación como una modalidad de titulación, el equipo docente asume la nueva tarea de asesorar a sus estudiantes de las escuelas normales en el desarrollo de sus proyectos. Es decir, a raíz de las modificaciones curriculares establecidas en los planes de estudio, se adaptan a una responsabilidad distinta que implica nuevos aprendizajes.

Adicionalmente, para el equipo docente la reflexión sobre su propia práctica influye en su motivación y decisión de sumarse. Esto coincide con el análisis de Chodakowski (2009) sobre la implementación de un programa de formación en didáctica imaginativa, quien sostiene que el involucramiento de formadores de docentes implica la reflexión sobre sus acciones pedagógicas. No obstante, Chodakowski lo menciona como un posible efecto de participar en un programa de formación en didáctica imaginativa. Para este equipo docente, la reflexión es un ejercicio que contribuye a tomar la decisión de formar parte de esta línea temática. En este caso, la reflexión sobre la acción (Schön, 1998) impulsa la motivación para asumir el compromiso.

Por otro lado, el equipo docente señala aspectos de la teoría de la educación imaginativa ya vividos en su propia práctica. Esta asociación coincide con los hallazgos de Dooner (2006) y Nielsen (2010) quienes señalan que las y los docentes que incorporan la educación imaginativa en su práctica de manera sistemática, encuentran en la teoría una base sólida para sustentar lo que ya realizaban en su práctica. Aspectos como la planificación y el tipo de actividades fueron detonantes para su curiosidad e interés. En el caso de la planificación, se concibe como un enfoque distinto a lo realizado usualmente; y en cuanto a las actividades, las relacionan con estrategias que utilizan en sus clases, lo cual da sentido a su efectividad en el aula.

El equipo docente reconoce como atractiva la diferencia y la novedad que sugiere el formato de planificación didáctica de educación imaginativa. Sin embargo, la novedad por sí misma y la propuesta de un enfoque diferente para la planificación y la práctica docente, son justificaciones insuficientes para consolidar y sostener una innovación (González y Cruzat, 2019; Zabalza, 2004). En este caso, la didáctica imaginativa se asume como un enfoque innovador, aunque es pertinente considerar su aporte a las prácticas existentes en el contexto y profundizar en los elementos que contribuyen u obstaculizan su crecimiento como innovación.

Tanto el involucramiento cognitivo como el afectivo de docentes en una innovación es importante para su desarrollo y efectividad (De la Torre, 1994; Pila et al., 2020). Por un lado, el vínculo cognitivo se asocia a la curiosidad y estimulación intelectual que provoca al equipo docente aprender algo nuevo que les permita autorrealizarse. Mientras que entre las emociones resaltan la ilusión y la incertidumbre ante la novedad, lo cual, en el caso de la última podría obstaculizar el desempeño si se vuelve poco manejable. No obstante, las innovaciones implican que las y los involucrados tomen ciertos riesgos, y las emociones como el miedo son comunes en un proceso de este tipo.

El equipo docente destaca los beneficios de la formación en didáctica imaginativa para sus estudiantes y también proyectan que puede tener resultados que benefician a la sociedad en general, expandiendo su visión fuera del aula. Tanto el impacto positivo como la visualización de posibles aplicaciones en otros contextos, pueden considerarse como criterios para definir una innovación (Gonzalez y Cruzat, 2019). De esta forma, las in-

novaciones continúan abriéndose a distintas posibilidades y pueden seguir haciendo mejoras en el sistema. Aunque, a pesar de que el equipo docente visualiza las posibilidades de aplicación y extensión del proyecto, se omiten las líneas de acción planteadas de manera concreta para que esto suceda.

Finalmente, se reconoce el apoyo que se ha recibido por parte del personal administrativo y académico de la institución, aunque destacan el deseo de tener más oportunidades para expandir y mejorar la labor desempeñada hasta el momento. En el caso de las innovaciones que surgen como iniciativa de docentes, como es en esta situación, es común que se encuentren dificultades en su desarrollo y crecimiento si cuentan con poco reconocimiento en la institución escolar. Por lo que valorar e impulsar iniciativas locales puede incrementar de manera significativa sus beneficios (Gonzalez y Cruzat, 2019; Pila, et al., 2020).

Además, involucrar al equipo docente en la investigación y difusión del conocimiento didáctico derivado de sus experiencias de acompañamiento como asesores de tesis tiene el potencial de impulsar y marcar precedentes para la consolidación de innovaciones didácticas generadas internamente en las escuelas normales del país.

Referencias

- Castro-Miranda, R., Ferra-Torres, G. E. y Pinos-Rodríguez, C. I. (2018). La generación de proyectos de investigación educativa con alumnos normalistas: Una experiencia en la benv Enrique C. Rébsamen. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 3(3), 54-62. <http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/30/21>
- Chodakowski, A. (2009). *Teaching made wonderful: Redesigning teacher education with imagination in mind*. [Tesis de doctorado]. Burnaby, Canadá: Simon Fraser University.
- Covarrubias, D., Siqueiros, M. y López, C. (2017). *Diseño propuesta de titulación: Experiencia de estudiantes normalistas bajo el enfoque de educación imaginativa*. [Ponencia]. Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.
- De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular: proceso, estrategias y evaluación*. Dykinson.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública. México.
- Dooner, A. M. (2006). *Applying Egan's theory of imagination and learning to middle years practice: a professional learning community's experience*. [Tesis de maestría]. University of Manitoba.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. University of Chicago Press.
- Egan, K., Bullock, S. y Chodakowski, A. (2016). *Learning to teach, imaginatively: Supporting the development of new teachers through cognitive tools*. *McGill Journal of Education*, 51(3), 999-1012. <https://doi.org/10.7202/1039625ar>
- Egan, K. y Judson, G. (2018). *Educación imaginativa: herramientas cognitivas para el aula*. Narcea Ediciones.
- Encinas, A., Pino, F. A. y Romero, A. E. (2019). *El acompañamiento del tutor en la práctica del estudiante normalista* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en educación*, 6(1), 27-36.

- Fettes, M. (2005). Imaginative Transformation in Teacher Education. *Teaching Education*, 16(1), 3-11. DOI: 10.1080/1047621052000341572
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- González, C. y Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55), 03-122. DOI: 10.18800/educacion.201902.005.
- Judson, G., Powell, R. y Robinson, K. (2021). Educating “Perfinkers”: How Cognitive Tools Support Affective Engagement in Teacher Education. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1). DOI: 10.5206/cjsotlrcacea.2021.1.10793.
- Kitchen, J. y Petrarca, D. (2016). Approaches to Teacher Education. En J. Loughran, y M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education*. Springer Science and Business Media.
- Nielsen, T. W. (2010). Lost in translation? Rethinking First Nation education via LUCID insights. *International Review of Education*, 56(4), 411-433. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9168-6>
- Pila, J., Andagoya, W. y Fuentes, M. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare*, 24(2), 212-232. DOI: 10.46498/reduipb.v24i2.1327.
- Reyes, M. E. y González, F. E. (2015). *La planeación de la enseñanza en la formación inicial: una perspectiva de los normalistas* [Ponencia]. XVII Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e innovación. <https://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/1858>
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Editorial Síntesis.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.
- Soto, E., Núñez, Serván, M. J., Peña, N. y Pérez, Á. I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 38-57. DOI: 10.24310/mgnmar.v0i0.6504.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Wakimoto, S. y Yoshida, T. (2018). An elementary EFL teacher education course based on the Imaginative Approach. *International Journal*

of Curriculum Development and Practice, 20(1), 21-34. DOI: https://doi.org/10.18993/jcrdaen.20.1_21

Zabalza, M. Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 113-136. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.531>

Anexos

Anexo 1. Relación y claves de informantes		
Clave	Sexo	Escolaridad
Docente 1	Femenino	Maestría
Docente 2	Femenino	Maestría
Docente 3	Masculino	Estudiante de doctorado
Docente 4	Masculino	Estudiante de doctorado

Anexo 2. Preguntas del guion de entrevista correspondientes a los resultados presentados

¿Cómo llegó a participar en la línea temática de investigación de educación imaginativa?
 ¿Cuáles fueron sus motivos para integrarse en esta línea temática de investigación?
 ¿Ha vivido alguna experiencia o tiene algún interés particular que lo ha llevado a elegir trabajar con esta línea?
 ¿Qué expectativas tenía usted al comienzo de su trabajo en esta línea? ¿De qué manera han cambiado estas expectativas?
 ¿Recibió apoyo de la institución para el trabajo en esta línea? ¿De qué modo le apoyó?
 ¿Qué recomendaría para mejorar en el apoyo que le brinda la institución?

Capítulo 15

Perspectivas sobre la formación docente en profesores universitarios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

*Berenice Cruz Torres
Norma García Jorge*

<https://doi.org/10.61728/AE24180139>

Introducción

El docente actual, debe estar consciente de que pertenece a una sociedad del conocimiento que exige una serie de competencias a desarrollar para ejercer su práctica profesional y favorecer aprendizajes significativos de sus estudiantes, por lo que el objetivo de la investigación fue analizar las perspectivas sobre la formación docente de los profesores universitarios del Colegio Lingüística y Literatura Hispánica, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Para ello, hacemos un breve recorrido a la historia de la Facultad de filosofía y Letras, la cual se fundó en 1965, con el nombre Colegio de Filosofía y Letras, conformada por los Colegios de Psicología, Filosofía, Letras e Historia. Durante su primer año, el Colegio tuvo una población de 155 estudiantes y 16 profesores, de los cuales eran en su mayoría docentes visitantes. Actualmente la Facultad de Filosofía y Letras se ubica en el Centro Histórico de la ciudad de Puebla y aloja los Colegios de Lingüística y Literatura Hispánica en el Edificio Sor Juana, Colegio de Filosofía en el Edificio Gabino Barreda, el Colegio de Historia en el Edificio Flores Magón, el Colegio de Procesos Educativos dentro del Edificio Alfonso Reyes, Posgrados en el Edificio Casa del Pueblo y el Edificio Arronte, así como el Colegio de Antropología ubicado en Ciudad Universitaria.

Desde la fundación de la Facultad en 1965, el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica ha estado en constante evolución, permitiendo que tenga una trayectoria histórica relevante, ya que presenta estrategias de estudios interdisciplinarios, demostrando así, el impulso hacia las nuevas demandas sociales, a las novedosas construcciones curriculares para satisfacer las solicitudes sociales emergentes del campo (Filosofía- BUAP, 2021). Parte de la misión del (COLLIH), es formar profesionales de Lingüística y Literatura Hispánica para llegar a ser éticos, críticos, creativos, con apertura al diálogo, donde se practiquen los valores de justicia e igualdad; actualizando sus habilidades y conocimientos adquiridos en su formación

profesional, con miras al desarrollo social y humano del estado de Puebla y del país (Filosofía-BUAP, 2021).

Para cumplir con la misión del Colegio, la planta docente es un punto clave de ello, por lo que la conforman profesores tiempo completo, medio tiempo y por asignatura, siendo un total de 36, de los cuales, 25 son mujeres y 11 hombres. De las y los docentes que laboran en el Colegio, 14 de ellos realizaron estudios de licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, en el colegio de Filosofía y Letras de la BUAP, así como en la UNAM; el resto de las y los docentes tienen licenciatura en Letras, en Comunicación, Idiomas, en Lengua y Literaturas Hispánicas, en Humanidades, en Lenguas Extranjeras, Historia, Derecho y un docente en Químico Bacteriólogo y Parasitólogo.

Además, hay docentes que han realizado estudios de posgrado como maestrías en Literatura Mexicana y Ciencias del lenguaje dentro de la misma universidad. Igualmente, hay docentes con maestría en Lingüística Aplicada, en Antropología Social, en Letras Iberoamericanas y en Ciencias del Lenguaje en universidades como la Universidad Iberoamericana Puebla, la UNAM y el Colegio de Michoacán; así como, maestría en Hispanic Linguistics por la Universidad de Kentucky.

Casi todos los posgrados cursados por las y los docentes, están enfocados al ámbito del conocimiento disciplinar, solo tres docentes cuentan con Maestría en Educación Superior y una docente cuenta además con estudio de doctorado en Excelencia Docente y con la Especialidad en Psicología; el resto de las y los docentes que tienen algún posgrado cursado dentro del país, están el doctorado en Literatura Hispanoamericana y en Ciencias del Lenguaje, impartidos ambos por la BUAP; el doctorado en Lingüística de la UNAM, doctorado en Humanidades de la UAM-Iztapalapa, doctorado en Letras Modernas de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, y el doctorado en Antropología en el CIESAS de Ciudad de México. Fuera del País, en la Universidad de Kentucky, el doctorado en Lingüística y Literatura Hispánica.

Por otro lado, el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica cuenta con once docentes en el padrón del Sistema Nacional de Investigadores, de los cuales, cinco de ellos están en el nivel 1 del SIN, dos cuentan con el nivel 2 del SIN, y cuatro docentes más, ingresaron al sistema al nivel de Candidatura. Al mismo tiempo, el Colegio cuenta con quince docentes

dentro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, consolidando así tres cuerpos académicos: Literatura y Cultura Mexicanas, Tradición y Ruptura, Márgenes al Canon Literario Hispanoamericano e Intertextualidad en la Literatura y Cultura Hispanoamericanas.

Además, dentro de la planta docente se han realizado estudios de Posgrado que fortalecen los saberes disciplinares, ya que, dentro de la experiencia profesional del cuerpo académico, este oscila entre los 10 a 35 años, encontrándose la mayoría de las y los docentes en un rango de edad entre los 35 a los 50 años; impartiendo clase, la mayoría de ellos se encuentra en nivel superior o a posgrado y algunos más imparten a nivel media superior.

Todo lo anterior, nos permitió reflexionar sobre la necesidad de profesionalizar la práctica docente y desarrollar competencias docentes que complementen al profesor junto con las herramientas y los recursos como los conocimientos, habilidades y actitudes, que necesita para lograr resolver las diferentes situaciones a las que se enfrentan en su quehacer profesional; por lo que nos llevó a plantearnos como lo mencionamos anteriormente, ¿cuáles son las perspectivas de las y los docentes sobre la formación docente?

Aproximación teórica

Janesick (citado en Pajares, 1992) define la perspectiva de maestros como una interpretación reflexiva, socialmente definido de experiencia que sirve como base para la acción posterior; estas perspectivas, incluyen tanto las creencias de los profesores como sobre el trabajo paréntesis metas, propósitos, concepciones y Currículum escolar. Cuando se habla de formación, se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales.

Lo anterior presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etcétera. Esta dinámica de formación, de la búsqueda de la mejor forma, es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición (Ferry, 1991).

Para Shulman (1986) un docente no solo tiene que conocer y comprender el contenido de la materia que va a impartir en sus clases, sino que ade-

más, debe saber cómo va a enseñar ese contenido de forma que el alumno logre comprenderlo; es cierto que el contenido de la materia es necesario como un componente en el que además se deben de incorporar diversos elementos que abonen al aprendizaje de esa materia, como un amplio repertorio de estrategias, el diseño y el uso de materiales de apoyo-didácticos, así como conocer el proceso en el que aprenden los alumnos para así complementar la presentación de los contenidos.

Las y los docentes deben desarrollar el saber didáctico que implica no solo una formación en su área, ya que al ser profesionales y seguir actualizándose constantemente en su área del conocimiento, dando respuesta a las necesidades del programa, no se obtiene en muchos casos, una correcta cohesión entre los contenidos que se deben enseñar y en lo que se aprende; como lo menciona Shulman (1987), el conocimiento didáctico representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. El conocimiento didáctico de la materia es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo (p. 8).

Sin embargo, algo importante de señalar es que solo tres de las y los docentes tienen estudios de posgrados en el área educativa, tomando en cuenta que el programa académico señala cuatro áreas de formación, que son el área de Lingüística, de Literatura, de Didáctica y de Comunicación; es importante mencionar que los docentes han realizado algunos cursos o talleres para el desarrollo de sus competencias docentes, pero que van encaminados a las habilidades digitales de enseñanza, problema al que se enfrentan hoy en día las y los docentes, debido a la pandemia, pues la tecnología es la única vía de enseñanza.

Metodología

La investigación se llevó a cabo, desde un enfoque cualitativo, bajo el método fenomenológico, la categoría de análisis fue percepción sobre la formación docente y las siguientes subcategorías: formación docente disciplinar, relevancia de la formación docente, reflexión sobre su formación

docente en el ejercicio de su práctica, valoración sobre su formación docente y sus expectativas de la formación docente. Inicialmente se planteó entrevistar a toda la planta académica, pero bajo las circunstancias vividas por la pandemia del virus Sars Cov 2, la muestra se conformó por diez profesores, la técnica de recogida de datos fue la entrevista semiestructurada y el análisis de la información se realizó con el software MAXQDA.

La entrevista está construida bajo las categorías de análisis: perspectiva sobre la formación docente. A partir de esta se construyeron las siguientes subcategorías:

- a. Formación docente disciplinar
- b. Formación docente
- c. Relevancia de la formación docente
- d. Reflexión sobre su formación docente en práctica docente
- e. Valoración sobre su formación docente
- f. Expectativas de la formación docente

Desarrollo

El procedimiento llevado en la investigación consiste en tres fases:

1. Acercamiento teórico,
2. Desarrollo de entrevistas y
3. Análisis de datos.

Como primera fase, se realizó una investigación documental que resaltaba la importancia de analizar las perspectivas de las y los docentes sobre la formación docente, para así, encontrar el sustento teórico durante la investigación. Dentro de la fase dos y con los dos aspectos teóricos, se procedió a elaborar un guion de entrevista, para aplicarla a las y los docentes del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Para ello, se pensó en tener un acercamiento directo con las y los docentes para concretar fechas y que ellos hicieran una revisión de su tiempo y así, concretar las entrevistas.

Esta fase tuvo un acomodo en tiempo y aplicación, ya que el problema principal surgió cuando la pandemia COVID-19 provocó un ajuste en los tiempo y formas en que las y los docentes tenían al impartir su clase, lo que

originó que se tuvieran que hacer cambios para lograr recobrar los lazos perdidos a vivir en un encierro total.

La entrevista está compuesta por nueve preguntas, todas enlazadas a las subcategorías de análisis. Para la aplicación, se buscó a las y los docentes de forma particular para agendar dependiendo de sus tiempos y disponibilidad una reunión. Se empezaron a agendar las primeras reuniones durante el mes de septiembre 2021 y posteriormente en octubre 2021, y la plataforma que se utilizó para la mayoría de ellas fue Zoom, debido a las recomendaciones de confinamientos por la pandemia de COVID-19; durante la aplicación de las entrevistas, dos de ellas fueron realizadas en persona, ya que las y los docentes entrevistados, se encontraban realizando diligencias dentro de la facultad, por lo que se aprovechó el momento, siempre teniendo en cuenta las medidas de seguridad y manteniendo la distancia.

Resultados

Durante el proceso de la aplicación, la mayoría de las y los docentes se percataron de la importancia de la formación docente en la implementación de nuevas formas de realizar su práctica docente, del basto mundo que puede estar frente a ellos, al pensar en formación docente; lo que también hicieron notar, fue la caída educativa que se está viviendo, del hartazgo académico por el que pasan los alumnos, mencionando la falta de oportunidades y de acceso a los diferentes medio para tomar clases, desde la falta de equipos de cómputo, hasta la falla del medio más importante sus clases, el internet; pero también se observó, que las y los docentes dentro su práctica, trabajaron para buscar opciones de crecimiento tanto personal como académico, y brindaron su apoyo a los estudiantes.

Dentro del análisis a las entrevistas, se obtuvieron los siguientes puntos:

Las y los docentes consideran que la formación docente es una preparación continua, y lo ven como una actualización, la cual se desarrolla en el propio ejercicio de la docencia. Las y los docentes tienen un conocimiento más genérico de lo que significa la formación docente. La gran mayoría de las y los docentes lo generaliza en una actualización, más no como parte del proceso profesional del docente. Varios docentes consideran que dentro de las actualizaciones de su formación docente se dotará de las herramientas necesarias y de la didáctica oportuna para ejecutar los contenidos y que estos deben ser

continuas, para que abone al proceso de crecimiento continuo, sin ser vista como una profesionalización de la práctica docente que ejercen día a día.

La formación disciplinar de las y los docentes es considerada importante para el continuo trabajo de su práctica académica, todo esto para enfrentarse al marco institucional al que se pertenece, para fortalecer sus aprendizajes base con temas novedosos, además, de mantenerse en comunicación con otros colegas.

La formación disciplinar como la formación docente son relevantes una de la otra, deben ir de la mano en el proceso educativo ya que ambas son necesarias, además de que una sin la otra no es garantía de una excelencia docente, ya que el contexto impulsa a llevar una actualización constante, y una adaptación a los nuevos perfiles que se van desarrollando y en cómo se insertan en la sociedad y por consiguiente, la formación docente asegura el cómo será transmitido todo lo anterior.

La gran mayoría de las y los docentes tienen claro que la pandemia los hizo moverse de una zona de confort, por lo que la gran mayoría tomó cursos referentes al manejo de las diversas plataformas educativas, todo eso para acoplarse a la nueva realidad que como sociedad estamos enfrentando, y tener conocimiento para organizar y llevar a cabo toda una planeación de un curso, subir los materiales y ver cómo se ejecutaban.

Hay docentes que consideran que tomar cursos sobre el ámbito disciplinar es también una parte de la formación como docente, haciendo a un lado las verdaderas temáticas del mismo, otros, buscan complementos para su práctica, y como la gran mayoría menciona a lo largo de la entrevista, buscan la mejor manera de realizar su trabajo docente; todo esto para enfrentarse al marco institucional al que se pertenece, para fortalecer sus aprendizajes base con temas novedosos, además, de mantenerse en comunicación con otros colegas.

Los docentes deben completar su formación no solo con lo teórico, también con otras herramientas como las historietas, comics o videos, que antes de la actualización forzada, esas herramientas no eran tan populares, ni tan accesibles.

Conclusiones

La mayoría de las y los docentes no distinguen entre la formación disciplinar y la pedagógica. Por lo tanto, se puede decir que para el docente siempre será importante la formación disciplinar, en la obtención de grados académicos dirigidos a áreas especializadas, en este caso, encaminados a la Lingüística y Literatura; consideran que la formación docente es necesaria para la transmisión de los conocimientos, pero en general, pocos han tomado algún curso, taller, diplomado, maestría o doctorado en el ámbito pedagógico, lo que si es cierto, es que la pandemia logró que las y los docentes se movieran en la búsqueda de los conocimientos necesarios para acoplarse a las medidas educativas impuestas por el país.

La tecnología se convirtió en un recurso para lograr rehacer, acomodar y trabajar con los estudiantes bajo una dinámica completamente diferente a la que usualmente utilizaban en sus clases de forma presencial, pero no solamente la metodología tuvo un cambio, también lo tuvo el aspecto estructural de una clase y las intervenciones dentro de ella. La formación docente es vista como un oficio, más no como parte de la profesionalización. Los oficios son aprendidos para desarrollarlos, la docencia por lo menos, en educación media superior y superior, no es aprendida, solo se aplica basada en la experiencia, y la docencia universitaria es la más olvidada.

El docente en un primer momento, nunca recibió una formación docente inicial para ubicarlo en el momento educativo en el que se va a insertar, que le brinde del fundamento y de los saberes necesarios como educador, sin que se quede con solo la experiencia obtenida de sus docentes cuando los formaron en su área disciplinar, en este caso, en la Lingüística y Literatura Hispánica, ellos van descubriendo el qué enseñar, pero en la marcha es el cómo enseñarlo, y en ocasiones sigue sin quedar claro, por lo que conforme ganen más experiencia podrán llenar los huecos vacíos que la nula información docente dejó.

Referencias

- BUAP (2007). *Documento de Integración; Modelo Universitario Minerva*. http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/DGES/resources/PDF-Content/195/MUM_Documentos_de_Integración.pdf
- BUAP (2009). *Plan De Desarrollo Institucional 2009-2013*. <http://www.ingenieriaquimica.buap.mx/docs/6.2%20PDI%202009-2013.pdf>
- BUAP (2020). *Dirección de Tecnología Educativa / DCyTIC*. <https://dcytic.buap.mx>
- Ferry, G. (1991) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, (83).

Capítulo 16

Formación de investigadores en matemática educativa, una visión desde sus prácticas formativas

*Gilberto Gutiérrez Banda
Eduardo Carlos Briceño Solís
Judith Hernández Sánchez*

<https://doi.org/10.61728/AE24180146>

Introducción

La investigación teórica respecto a la formación de investigadores(as) en general considera variables de información cuantitativa donde se reporta el desarrollo y desempeño de investigadores(as) formadores(as) en distintos posgrados. Por ejemplo, índices de titulación, egresados y grados académicos, además de su producción científica (Colina, 2011). También existen aquellos que reportan las trayectorias profesionales de investigadores(as) (Izquierdo, 2006); así como los investigadores(as) adscritos a organismos nacionales e internacionales (Didou y Etienne, 2011). Si bien es una visión externa que relaciona a los formadores de investigadores(as) en el área de la educación. Considerando otra dirección ajena a las referencias anteriores, existen estudios que abordan modelos y estructuras institucionales, programas y estrategias para la formación de investigadores(as) no dando énfasis a este aspecto cuantitativo (Sánchez, 1987).

En el caso de la formación de investigadores(as) en el área de la matemática educativa (ME), existe poca literatura que comunica sobre la formación del investigador(a); por ejemplo, literatura que se enfoca a información respecto a sus programas de posgrado en ME; sobre ciertos elementos a considerar en programas curriculares y sobre las líneas de investigación que desarrollan (Rico, 1996); otros sobre dilemas en la investigación en educación matemática en el sentido de sus propósitos y cómo se realiza (Mesa y Valero, 1998). Sin embargo, estos reportes hacen referencia, básicamente, a una dimensión externa de la formación del investigador(a), al centrar la atención a las condiciones y circunstancias académicas en las que él o ella se desarrollan profesionalmente. En ese sentido, se sitúa a el/la investigador(a) como un productor, con resultados controlables y competencias (Ducoing, 2005).

De esta forma, existe un área de oportunidad investigativa respecto a una visión de dimensión interna a la formación de investigadores(as) educativos(as); por medio de información cualitativa y personal que con-

sideren a los investigadores e investigadoras en su proceso de formación. En ese sentido se considera no tanto lo que produce como parámetros medibles cuantitativamente, sino qué rol juegan las experiencias vividas por formadores(as) de investigadores(as); los procesos cognitivos o emocionales aterrizados en actitudes y percepciones que tienen los sujetos en formación al reconstruir trayectorias personales sobre sus experiencias vividas. Con esto, conocer una parte interna, personal e íntima durante el proceso de formación, es decir, identificar retos, obstáculos, emociones, pensamientos, acciones y experiencias que viven durante su formación académica que norman su práctica en el campo labora para formar a futuros investigadores. Esto permite caracterizar una parte personal en la formación del investigador en matemática educativa.

Al respecto, Moreno (2007) describe la aproximación a espacios (como es el caso de los programas de doctorado) en los que se propician procesos formativos para la investigación de cualquier área de estudio, donde se da la posibilidad de que sus actores refieren e interpretan sus experiencias lo que, a su vez, permite generar conocimiento acerca de dichos procesos; desde esta perspectiva se identifica la importancia y necesidad de trabajos de esta naturaleza. Sin embargo, en el caso de la formación de investigadores(as) en ME, se encontraron cuestionamientos emergentes no atendidos, ¿Cómo se debería preparar la próxima generación de investigadores(as) en educación matemática? (Godino, 2009), esto como un tema pertinente para atender desde la perspectiva de este estudio.

Esta investigación pretende describir las vivencias, experiencias y prácticas sobre formación de tres investigadores y una investigadora que forman futuros investigadores en Matemática Educativa en México. Se desarrolló con base en la implementación de una entrevista semiestructurada a cuatro formadores de investigadores en ME (3 hombres y una mujer) situados en posgrados de investigación del campo. Los datos obtenidos fueron interpretados con los referentes del marco conceptual, siguiendo el proceso metodológico que describe la teoría fundamentada. De esta manera, el trabajo se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo se expresa la dimensión interna de la formación de investigadores(as) en ME desde las vivencias, experiencias y prácticas de cuatro formadores de investigadores(as)? Para ello se tiene como objetivo: Describir las vivencias, experien-

cias y prácticas sobre formación de cuatro investigadores(as) que forman investigadores(as) en Matemática Educativa en México, desde el marco teórico de la teoría fundamentada y que a continuación se describe.

Marco conceptual

La composición del marco conceptual permite definir a los sujetos (formadores de investigadores en ME) protagonistas de este proceso, así como la concepción de formación, se considera las ideas de Honoré (1980). Esta postura refiere a los sujetos y las tres principales categorías; vivencias, experiencias y prácticas, que evidencian la noosfera interna de la Formación de Investigadores en Matemática Educativa; es decir, se hace presente la interacción investigador(a)-estudiante en formación (ver figura 1). En cuanto a las prácticas, estas se conciben con base en la formación para la investigación para nuestro interés en Matemática Educativa.

Figura 1
Categorías del Marco Conceptual (Fuente propia)



Para el estudio de los procesos de formación de investigadores(as), se dimensionan que apunten a: la subjetividad de los sujetos, las relaciones de estos con ellos mismos, el contexto y las determinaciones objetivas de la estructura para permanecer abiertos a posibilidades más amplias de conocimiento de la realidad social de estos procesos (Ortiz, 2010). Qué permite indagar la dimensión interna que se compone de experiencias, vivencias y prácticas de formadores de investigadores en ME.

Al respecto, Ortiz (2010) considera que la producción teórica en torno esta dimensión interna de la formación del investigador es a través del desarrollo de habilidades como núcleo integrador de aprendizajes para hacer investigación, con relación a actitudes, hábitos y valores que, de manera paralela, el investigador(a) necesita internalizar en los procesos de formación del investigador(a). Es decir, en este espacio de formación de investigadores(as) intervienen relaciones que conforman las tareas diarias en el campo científico (sus prácticas), donde se vive y significan su formación (sus vivencias). Esto hace posible un proceso de reflexión y caracterización de experiencias que adquieren significado, cómo viven, perciben y recrean cotidianamente su mundo en la investigación y generan experiencias formativas (Honoré, 1980). Con estos referentes se construyen desde la relación que surge entre la terna vivencias-experiencias-prácticas, su proceso y desarrollo evolutivo. La terna anterior como las principales categorías que alude esta investigación conviene describir en específico cada una.

Vygotsky (1994) propuso la noción de vivencia como una unidad indivisible en la que se encuentra representado el ambiente donde vive el sujeto como lo que experimenta; es decir, entre las características personales y situacionales. Esto ocurre cuando la persona hace acopio de un conjunto de estas vivencias para darse cuenta de que “lo que le pasa”, “lo que le importa” es significativo, como parte de su práctica.

Una noción que combina las tres categorías propuestas en Honoré (1980) es la expuesta en Lewin (1979); para este autor la noción de experiencia se conforma por tres vectores: emoción, cognición y conducta (acciones). En el primero es el modo emocional en que un sujeto asume un objeto o un acontecer; esto es, saber qué siente el individuo, cuál es el grado en que percibe emocionalmente tal objeto o acontecer (en nuestro caso vivencia). La reflexión en conjunto de estas categorías lleva a una análisis de la parte cognitiva de la formación del investigador(a), cómo piensan y evoluciona su pensamiento en el proceso de formación del investigador en ME y la conducta refiriéndose a qué acciones realiza el sujeto con lo que sabe y siente del objeto y del acontecer.

A partir de esta caracterización sobre las vivencias cotidianas en experiencias de formación; es ahí cuando se crea una conexión con las prácticas del investigador en ME. Para lograrlo el pensamiento, por la vía de la

reflexión, resulta una mediación fundamental en los procesos de formación. Este proceso de reflexión genera una relación entre las categorías: vivencias, experiencias y prácticas como formas del saber socialmente establecidas siendo las prácticas, un proceso de reflexión y acciones que son socialmente compartidas. Es ahí en donde se establece que el conjunto de subjetividades conforma el objetivo de esta investigación (ver figura 2).

Figura 2
Relación práctica-vivencia-experiencia (Fuente propia)



De esta forma cerrando esta sección, Honoré (1980) describe que la formación se construye progresivamente a partir de un estudio paciente y asiduo de experiencias, estas llamadas de formación donde estas se sustentando de vivencias que originan sus prácticas. Por tanto, la reflexión como práctica del concepto es una base de la experiencia de teorización.

Metodología

La decisión metodológica es de corte cualitativo-exploratorio que mediante una entrevista semiabierta considerando pertinente para “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Además, esta técnica está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador. En este caso el acercamiento con los formadores de investigadores en ME fue a través de la entrevista semiabierta; la cual brinda flexibilidad debido a que parte de las preguntas planeadas puedan ajustarse a los entrevistados.

El análisis de datos se propone a través del tratamiento discursivo de las fases de la teoría fundamentada: codificación abierta, axial y selectiva, permitiendo ver cómo se agrupan los fragmentos relevantes por categoría; vivencias, experiencias y prácticas (codificación abierta), los cuales son identificados en los argumentos de los entrevistados, encontrando relaciones para la obtención de conjuntos temáticos (codificación axial), dando pie a una triangulación, herramienta sustancial de la investigación cualitativa para la validación de los datos. Después, la interpretación contrastada con algunos principios teóricos que sustentan la formación de investigadores(as) desde las categorías iniciales propuestas; experiencias, vivencias y prácticas y conjuntos temáticos obtenidos y así tener la elección de una categoría para ser el núcleo, y relacionar todas las demás categorías con la central elección de una categoría para ser el núcleo.

Para el inicio del análisis es importante partir de un vaciado de información inicial, lectura e identificación de fragmentos, así como cuales conjuntos temáticos atraviesan a todas las categorías y finalmente cuáles atraviesan todo el discurso compartido entre todos los perfiles, es decir, asumido entre todos. Desde las fases de la teoría fundamentada el análisis persigue las siguientes fases:

Codificación abierta: lectura-selección de fragmentos, se dejan transcripciones amplias que van dando información.

Codificación axial: Agrupación de fragmentos para la conformación de códigos temáticos.

Codificación selectiva: Analizar (interpretación) una sola categoría o un solo grupo de fragmentos que atraviesan a todos los discursos, para la obtención de conjuntos temáticos. Esta etapa busca fundamentalmente integrar y refinar la teoría, así como establecer la saturación teórica.

La población se conforma por formadores de investigadores(as) situados en posgrados de investigación en ME en México. Para este documento se muestra la evidencia de un investigador por ello se utiliza el método de estudio de caso, como aquel que puede ser realizado a una sola persona, una familia, un grupo de personas, una institución u organización (Stake, 1999).

Desarrollo

Con lo descrito anteriormente la obtención de datos de una entrevista semiabierta a un investigador de larga trayectoria es considerado dada su trayectoria formativa en la ME. Con la obtención de los datos por medio de las categorías mencionadas permiten caracterizar la formación del investigador, su dimensión interna al identificar acontecimientos o sucesos de importancia para el formador (vivencias) en su trayectoria de formación como investigador en ME. Lo cual algunas llegan a un proceso de reflexión con ciertas experiencias que se convierten en evidencias formativas, conocimiento que el formador comparte con los estudiantes de posgrado en ME a través de prácticas.

Resultados

El análisis de los datos se llevó con la identificación de los fragmentos discursivos en las entrevistas de los cuatro investigadores. Por cada fragmento discursivo se le nombró de la siguiente manera:

Figura 3
Elementos para el análisis (Fuente propia)



Se utilizó como herramienta el vaciado en tablas (ver figura 3), donde cada fragmento discursivo se dividió en fragmentos más pequeños, cada uno correspondiente a las categorías: vivencias (morado), experiencias modo emocional (rojo), experiencias modo cognitivo (verde), experiencias modo acción (azul) y prácticas (naranja).

Figura 4
Vaciado de datos por categorías iniciales (Fuente propia)

Código Fragmento	Fragmento	Vivencias	ME-MC-MA	Prácticas	V	E	P
EPFM2FRI	Yo he trabajado en formación de profesores desde hace más de 40 años, lo he hecho en todo el país de México, desde Yucatán hasta ciudad Juárez y en algunos países del extranjero. Para mi es una de las tareas más importantes de trabajo, tratar de establecer sistemas de formación de profesores en donde las	he trabajado en formación de profesores desde hace más de 40 años, lo he hecho en todo el país de México, desde Yucatán hasta ciudad Juárez y en algunos países del extranjero	Formación de profesores es el objeto ME- Para mi es una de las tareas más importantes de trabajo (la formación de profesores) MA- tratar de establecer sistemas de formación de profesores	tratar de establecer sistemas de formación de profesores	V1	E1 E2 E3	P1

Por categoría (vivencias, experiencias y prácticas) se hizo el vaciado de los fragmentos identificados en cada columna con su respectivo código de identificación.

De esta manera, con todos los fragmentos por discurso se logró identificar 14 palabras clave que atraviesan los fragmentos discursivos de los formadores de investigadores en ME, los cuales se definen como códigos temáticos (ver figura 4):

Tabla 1
Primeros códigos temáticos resultantes (Fuente propia)

Formación de profesores
Experiencia docente
Formación matemática
Formación didáctica pedagógica
Objetos y naturaleza de la ME
Trayectoria
Prácticas como investigador
Prácticas para formar
Cambio de área
Dificultades
Estrategias
Influencia
Reconocimiento
Motivación e interés

De los códigos temáticos anteriores, resultaron elementos relevantes y transversales sobre los fragmentos discursivos de dos perfiles de investigadores formadores que fueron entrevistados y de los cuales, se identifican como conjuntos temáticos, estos son; movilidad, trayectoria inicial, formación de profesores y para la investigación, dificultades y estrategias para formar investigadores en ME (ver figura 5).

Figura 5
Conjuntos temáticos resultantes que caracterizan a las vivencias



Fuente: Elaboración propia.

Con la primera clasificación de los fragmentos discursivos en vivencias, experiencias y prácticas fue que se obtuvieron los primeros catorce códigos temáticos. Con estos, a partir de una interpretación propia se encontró relación en las diferentes situaciones, acontecimientos u ambientes por los que transitaban o fueron partícipes los formadores de investigadores y que se definieron como vivencias, por ello surgieron nuevos códigos temáticos que agrupan o engloban a los primeros catorce.

Con la identificación de los fragmentos y su clasificación en estas primeras categorías se utilizaron como una segunda herramienta los códigos axial o ejes, los cuales se relacionaron cada una de las categorías con sus respectivos fragmentos a través de secuencias de acción e interacción manifestadas la mayor parte de los discursos. En estos se identificaron los

términos más significativos empleados por el investigador con respecto a cada una de las categorías de la fase anterior. Finalmente, se hizo una codificación selectiva en la que se construyó conjuntos temáticos, interpretaciones e interrelaciones que proporcionan y dan sentido a las primeras explicaciones teóricas. Una herramienta de gran ayuda fue la realización de notas o comentarios en la matriz de codificación, en las que se iban incluyendo reflexiones, interpretaciones, e información teórica relevante de cada entrevista, lo que facilitó las fases del análisis.

Se presentan la terna vivencias, experiencias y prácticas agrupados por perfil profesional en la formación inicial de los informantes. Producto del análisis que se realizó y de la categorización que se logró siguiendo el proceso metodológico de la teoría fundamentada, se pudieron establecer una serie de prácticas para la formación para la investigación en ME, resultado de la relación entre esta terna argumentadas por sus formadores, tales prácticas son: promover durante la formación de futuros investigadores(as):

1. La experiencia en el aula.
2. La escritura de textos para el apoyo a la docencia.
3. La producción de material didáctico, principalmente software educativo.
4. La producción de artículos de investigación en educación matemática.
5. La reflexión sobre los procesos y significados.
6. La formación matemática.
7. El planteamiento de problemas formales (epistemológicos, cognitivos y sociales).
8. La lectura sobre el origen, desarrollo y nuevos resultados de la investigación.
9. Promover la importancia sobre la delimitación de una línea de investigación en ME.

Con esto, queda claro que a partir de esas experiencias sobre formación compartidas por los formadores de la comunidad de ME, es que surgen las prácticas anteriormente enlistadas y que son socialmente establecidas. Estas implican asumir la formación de investigadores en ME como la transmisión de un oficio.

Conclusiones

El proceso de investigación que se realizó es evidencia del objeto de estudio como la dimensión interna por medio de vivencias dadas por la interacción con formadores en investigación en matemática educativa. Considerando que la formación inicial del matemático educativo, se basa en una interacción constante entre un investigador(a) experimentado(a) y un investigador(a) novel, donde se da el intercambio de subjetividades experienciales alrededor de las actividades de investigación, porque si bien, los informantes del estudio; investigar se enseña al mostrar cómo, se aprende al hacer (práctica), es decir, imitar y repetir una y otra vez cada una de las complejas y delicadas labores de la investigación.

También es importante resaltar que del análisis obtenido, pudimos observar constantes no consideradas, por ejemplo; cuestiones en las que al inicio de las entrevistas los formadores no tenían una concepción clara de lo que es vivencia y experiencia, pero conforme se avanzaba en los cuestionamientos sus discursos mostraron apego a la postura teórica que sustentó este libro.

Por último, este trabajo logra, evidenciar la respuesta a la pregunta ¿cómo se forma un investigador en matemática educativa? Desde un enfoque íntimo y personal de investigadores (as) formadores y como una sensibilidad de quienes nos formamos como investigadores (as).

Referencias

- Colina Escalante, A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. IISUE-UNAM. *Perfiles Educativos*, 33(132). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a2.pdf>
- Ducoing, P. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. COMIE
- Didou Aupetit, S. y Etienne, G. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores de 2009 ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, 33(132).
- Godino, J.D. (2009). Presente y futuro de la investigación en didáctica de las matemáticas. *Educação Matemática*, 19, 1-24.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Dinámica de la normatividad. Narcea Ediciones.
- Izquierdo, I. (2006). La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de la UAEM. *Revista de la Educación Superior*, 35(140), 7-28.
- Moreno, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 561-580.
- Mesa, V. y Valero, P. (1998). Dilemas de la formación de investigadores en Educación Matemática. *Revista EMA*, 3(2), pp. 135-148.
- Lewin, K. (1979). *Field Theory of Social Science: Selected Theoretical Papers* (Edited by Dorwin Cartwright). Harper & Brothers.
- Ortiz, V. (2010). Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación Multidimensional. *Colección Graduados Serie Sociales y Humanidades*, 14. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Rico, L. (1996). *Formación de investigadores en Educación Matemática: el programa de doctorado de la Universidad de Granada*. En L. Puig y J. Calderón (Eds.), *Investigación y Didáctica de la Matemática* (pp. 75-88). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sánchez, P. (1987). *La formación de Investigadores como quehacer artesanal*. <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/0903.pdf>.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Vygotsky, Lev (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer and J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Blackwell Publishers.

Capítulo 17

Desarrollo socioemocional en el personal educativo. Una tarea pendiente por resolver

Alejandra Serna Hernández

Introducción

El primero de enero del año 2020 la población mexicana recibió la noticia del surgimiento de una amenaza a su salud y bienestar, aunque la noticia fue minimizada al enterarse de que los estragos por su presencia estaban siendo ocasionados en el continente asiático. Pocas semanas debieron transcurrir para que este primer desprecio se transformara en centro de conversación y el transformador de la cotidianidad; y no podía ser de otra manera ya que de un momento a otro se difuminaron las rutinas y hábitos, limitando cada vez más las libertades y posibilidades de realización personal.

La lejanía del sitio donde se gestó la nueva enfermedad denominada COVID-19 no significó ninguna barrera o resistencia, principalmente porque el constante tránsito de personas a través del mundo permitió su rápida expansión; la cual se potencializó al ser recibida por limitados organismos humanos a causa de un sinfín de enfermedades preexistentes que hacían más fácil su hospedaje y mutación, sumando a este contexto sistemas de salud carentes de insumos básicos y economías imposibilitadas para cubrir los requerimientos básicos de la sociedad.

Al poco tiempo se fue reconociendo la capacidad destructora del nuevo virus, lo que obligó a los gobiernos establecer una serie de medidas de contención (Gobierno de México, 2020) cuya finalidad era promover hábitos de higiene y nuevas reglas de interacción social que impidieran que el nivel de contagios y muertes continuaran en aumento, una de ellas fue el cierre temporal de escuelas que se alargó por más de un año. Esta pérdida de un espacio específico para el desarrollo del proceso educativo (Díaz-Barriga, 2020) provocó en la sociedad nuevas tensiones, ocasionadas por la pérdida de empleo en muchas familias y el establecimiento del teletrabajo (De la Cruz, 2020), que sumaban nuevos obstáculos al hacinaamiento y los duelos que comenzaron a prevalecer por la pérdida no solo de familiares o de la salud, sino también de las libertades y del aparente equilibrio que se respiraba antes de la rápida evolución que convirtió la enfermedad en una pandemia.

Algunos investigadores comenzaron a identificar los efectos ocasionados por la desaparición de las rutinas y el incremento de la ansiedad y el estrés (Anta, 2020; Barraza, 2020; CEPAL, 2020; Martín, 2020; Núñez,

2020), otros más investigaron respecto al incremento de la violencia, como un reflejo de la frustración o imposibilidad de cubrir las necesidades básicas y cumplir con las responsabilidades de la edad adulta (SESNSP, 2021). Los informes de todos estos estudios exhibían la urgencia de atención a la salud mental (que incluye a la emocional), puesto que era evidente que sus afectaciones estaban rebasando las posibilidades personales y exponiendo a la población a un estrés prolongado (Selye, 1979) que tarde o temprano provocaría daños a la población en general.

Al procurar la vigencia del derecho a la educación, implementando un nuevo modelo educativo (virtual), se consideró que la recientemente implementada Educación Socioemocional (SEP, 2017) podría ser un vehículo efectivo para favorecer el tránsito hacia la resiliencia de las comunidades escolares. Así que la trascendencia otorgada inicialmente al desarrollo de habilidades digitales y al abordaje de los contenidos curriculares, poco a poco comenzó a considerar el imperativo impuesto por las emociones; entonces se fue transmitiendo la solicitud (indicación) de que las y los educadores promovieran una educación socioemocional en los educandos, confiando en que este aprendizaje permitiría sanar los duelos causados por la prolongada convivencia con la nueva enfermedad, sirviendo adicionalmente de escudo protector ante nuevas amenazas.

Ante la urgencia de atención a este aspecto del desarrollo humano me interesó saber si el personal educativo verdaderamente cuenta con la formación y herramientas necesarias para lograr el cometido. Fue así como inicié la recopilación de diversos relatos elaborados por nueve profesionales de la educación que se desempeñan en las funciones de docente frente a grupo o realizan tareas directivas; lo que se presenta en este artículo son hallazgos relacionados con el objetivo de identificar los significados y retos que esta misión representa para los narradores, quienes se encuentran adscritos en planteles de educación primaria en la Ciudad de México.

Aproximación teórica

El proceso de aprendizaje que pretende desarrollarse desde la Educación Socioemocional en la educación básica, abarca el trabajo de cinco dimensiones (autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colabo-

ración) que se pretende sean integradas a la vida de los alumnos en forma de:

conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permitan comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. (SEP, 2017, p. 518)

Si rastreamos un poco más los antecedentes de su relevancia en la atención para la salud y bienestar de las personas, encontraremos que desde hace más de tres décadas, en contraparte a la prevalencia de atención al razonamiento, se desarrollaron propuestas que hablan de inteligencias múltiples (Gardner, 1995), Inteligencia social (Eysenck, 1990), Inteligencia emocional (Goleman, 1995) y Competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007), en cada una de ellas se observan esfuerzos por resaltar que el ser humano es más que solo intelecto; y que requiere mucho más que conocimientos académicos para ser feliz y exitoso.

Retomando estos esfuerzos, durante la década de los noventa, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1994) estableció un conjunto de diez habilidades psicosociales que al ser adquiridas permiten a los seres humanos alcanzar la plenitud y comportamiento eficaz ante condiciones y situaciones adversas; en ellas se contempla a la persona como un todo que no puede ser fragmentado, por lo que su desarrollo procura la atención a las tres esferas más importantes de la persona: cognitiva (autoconocimiento, toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo), social (comunicación asertiva, relaciones interpersonales, manejo de problemas y conflictos) y emocional (empatía, manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensiones y estrés).

La OMS establece que estas se adquieren por imitación (a personas significativas), por la experiencia directa con eventos desestabilizadores (durante el desarrollo del ciclo vital) y por programas de entrenamientos (principalmente en programas escolares o de autoayuda). A la escuela se le ha asignado recientemente esta última forma de adquisición mediante la Educación Socioemocional y podemos encontrar muchos esfuerzos realizados desde el surgimiento de la propuesta en diversos programas de

entrenamiento impulsados en Latinoamérica (Bravo et al., 2003; Morales et al., 2013; Martínez, 2014) y países europeos (Bisquerra, 2003).

Dichos programas demostraron su eficacia al ser evaluados como potenciadores del bienestar por aquellos que los vivenciaron, lo que favoreció que algunos países latinoamericanos decidieran incorporarlos en los estándares de aprendizaje de sus estudiantes (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Perú, Ecuador, República Dominicana, Honduras, Uruguay y por supuesto México) aunque solo en cuatro de estas naciones se ha establecido algún tipo de medición (Arias et al., 2020).

Lo lamentable es que pese a existir numerables estudios que demuestran la necesidad imperiosa de proporcionar una capacitación que permita, primeramente, a la profesora o profesor desarrollar estas habilidades psicosociales, a fin de que no solo tenga mayores elementos para su entrenamiento sino que también sea modelo a seguir (Escobar, 2001; Salanova et al., 2003; Extremera et al., 2004; Bisquerra, 2005; Palomera et al., 2008; Palomero, 2009; Fernández-Domínguez et al., 2009; Cabello et al., 2010; Cazalla et al., 2015; Mantilla et al., 2015), solo Chile ha incluido un programa de capacitación para educadores. También es posible reportar en México algunos esfuerzos aislados para capacitar no solo a quienes se encuentran cursando la formación inicial docente, sino también a quienes ya se encuentran laborando (Keck, 2018).

Investigaciones actuales, interesadas igualmente en fortalecer a las personas para que puedan hacer frente a los retos del día a día, abordan el concepto de resiliencia que surge como esa actitud que permite tener una vida sana en un medio insano (Rutter, 1993); definición que posteriormente evolucionó a la descripción de una capacidad humana que permite no solo sobreponerse ante la adversidad sino construir a partir de ella (Suárez et al., 2004); por tal motivo Santos (2012) propone concebir a la resiliencia como un proceso de cuatro etapas: adaptarse (que no es lo mismo que resignarse), sobreponerse (mirando hacia el futuro con esperanza), recuperarse (siendo perseverante y manteniendo una actitud positiva) y superarse (mantener el equilibrio y tener la sensación de control frente a los acontecimientos).

Pero para que este proceso se consolide deben existir factores protectores o pilares, que sustenten la acción: autoestima, introspección,

independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad, moralidad, pensamiento crítico, capacidad de juego y autonomía (Werner, 1993); aunque Rutter (1993) prefiere hablar de mecanismos argumentando que la conjugación de factores y elementos contextuales potenciarán las actitudes resilientes.

Metodología

En este artículo se reconoce el aporte de Bruner (1986) quien reconoce dos modos de pensar y aprender (paradigmático y narrativo), el primero es el que ha recibido mayor atención y ha preponderado la actuación de la razón y el intelecto, mientras que el segundo comienza a tomar fuerza a partir del reconocimiento de que el ser humano está inmerso dentro de un contexto narrativo desde antes de su nacimiento, lo cual le permite adquirir el lenguaje y las pautas culturales que le ayudan a mantener y ampliar sus interacciones con los demás.

Toda narración, expresada en relato, permite identificar y reconstruir los significados otorgados a los acontecimientos de la existencia; para alcanzar esta coherencia debe organizar en una secuencia (temporal y temática) las acciones, sentimientos, deseos y propósitos que no pueden expresarse a través de proposiciones abstractas. Durante el análisis de lo relatado por los protagonistas se deben explorar todas las posibles conexiones entre lo cotidiano y la novedad, por lo que la narrativa además de permitir la conformación de la propia identidad es una forma “de ir más allá de las versiones recibidas de la realidad” (Bruner, 2009, p. 71) para identificar lo que uno ha sido, lo que es y la prospectiva hacia lo que se espera ser.

Para Ricoeur (2021), narrar implica organizar mental y emocionalmente una experiencia, lo que en sí mismo ya implica un ejercicio de interpretación y reflexión ante los acontecimientos que han movilizad o hacia la acción. Bajo este argumento y a más de un año del surgimiento de la nueva enfermedad se vio la pertinencia de realizar un proceso investigativo de corte cualitativo, ya que su diseño flexible permite abarcar de manera holística a la persona (Taylor y Bogdan, 1994) y construir la realidad de manera inductiva al establecer un mayor acercamiento y promover el diálogo con los protagonistas (Rodríguez et al., 1996). Dentro de este paradigma

investigativo se eligió el enfoque biográfico narrativo (Bolívar et al., 2001), por ser el más viable para recabar un discurso de primer orden que ayude a reconocer los significados que justifican las acciones y discursos de los protagonistas, ante la responsabilidad de proporcionar una Educación Socioemocional a los educandos a su cargo.

El grupo de narradores quedó conformado por nueve profesionales de la educación (cinco docentes frente a grupo y cuatro directivos), cada uno fue invitado de forma directa y recibió una amplia explicación respecto a los propósitos de la investigación y de la forma en que deberían redactar sus relatos, determinándose que serían escritos y enviados mediante el correo electrónico por representar la mejor manera de obtenerlos, toda vez que las comunidades escolares se encontraban en confinamiento durante la etapa en que fueron recolectados. Este proceso inició la semana del 17 al 21 de agosto de 2020 con la pregunta detonadora “¿cómo se siente en la personal, familiar y profesional ante el inicio del ciclo escolar?, que favoreció la obtención de percepciones, emociones y situaciones generadas a partir de la pandemia por COVID-19.

El último relato se solicitó el 19 de mayo de 2021 (obteniéndose en promedio diez relatos por cada uno de los actores); en el mes de junio se realizó una entrevista a profundidad, que sirvió además como ejercicio de triangulación y fue realizada a través de la herramienta digital denominada Zoom. Para el análisis de los relatos, se aplicó la Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH) de la doctora Quintero (2018), el cual se basa en la organización de los acontecimientos en cuatro momentos (codificación, preconfiguración, configuración y reconfiguración) que conforman una trama o intriga que permite dar coherencia a la narrativa como refiere Ricoeur (1999).

Desarrollo

Durante la codificación se colocó a cada protagonista un nombre, elegido por ellos mismos, el cual es acompañado de un guion, una letra que describe su función (P para profesores frente a grupo y D para directivos), otro guion y enseguida una letra que identifica el instrumento del que se toma el fragmento analizado (R para relato, acompañado del número de este y E para entrevista). Los indicios se organizaron en relación con dos

acontecimientos: “Inicio de la pandemia por COVID-19 y su llegada a México” (donde fue posible encontrar referencias a la situación emocional de los protagonistas como personas) e “Inicio del trabajo escolar a distancia” (que permitió exhibir los significados y emociones ante la indicación de trabajar la educación socioemocional al interior de las comunidades escolares); debo aclarar que esta clasificación tiene intenciones meramente organizativas ya que se asume que ambos se complementan e interrelacionan constantemente.

Durante el momento de la preconfiguración se identificaron las circunstancias, medios y consecuencias de cada acontecimiento, así como su temporalidad y espacialidad. El tercer momento de esta estrategia analítica se denomina contextual y comunicativa, en ella se identifican: la fuerza narrativa expresada por el narrador (actos de habla y compromisos, narrativas, fuerzas narrativas simbólicas y las emociones), la tipología de los acontecimientos (que refleja las acciones o manifestaciones que contribuyen a conformar la intriga) y los atributos del sujeto de acción (juicios y posibilidades de intervención). El momento final es cuando se presenta la reconfiguración de la narrativa mediante una trama que presenta los hallazgos que dan respuesta a la pregunta y objetivos de la investigación (que es lo que se muestra en el siguiente apartado).

Debo aclarar que los fragmentos seleccionados reflejan significados reiterativos en todos los protagonistas y fueron unidos por conectores que permitieran la coherencia narrativa, procurando que todas las voces fueran escuchadas.

Resultados

Durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 se han vivido “momentos de crisis terribles” (Raquel-D-E) en los que “los sentimientos están a flor de piel y la incertidumbre está presente todos los días” (María-D-E), lo cierto es que “por todo lloro y siento impotencia en muchos aspectos” (Delfina-P-R1); por si eso fuera poco “en nuestros hogares reina la incertidumbre y la expectativa” (Karol-P-R1). Innegablemente estamos “viviendo una ruleta de emociones importantísimas... miedo, angustia, ansiedad, sorpresa, incluso gusto y orgullo”, aunque como adultos

responsables “lo más importante y fundamental ha sido poder regularlas” (Nubia-P-E) y aceptar que en ocasiones hubo que apoyarse de “un terapeuta porque definitivamente... hubo un momento en que” (Raquel-D-E) las emociones rebasaban las posibilidades personales.

Un sentimiento prevaleciente es la “soledad porque nuestras autoridades solo se han dedicado a pedir, pedir y pedir trabajos, nunca una llamada de mi director, supervisora, etc. en que me hayan preguntado ¿cómo estoy?, ¿cómo me siento? o si necesito ayuda” (Fernanda-P-R3); “se nos exigen resultados y evidencias, pero nadie nos pregunta ¿cómo está tu familia?” (Miguel Ángel-P-R2). Es “necesario que se sepa que nos abandonaron, nos dejaron sacar las cosas como pudimos, que fue muy difícil” (Raquel-D-E). “No necesitamos un pedestal, pero si es importante que las autoridades reconozcan y sobre todo valoren lo que cada docente hacemos desde nuestra función, dejando de lado nuestra familia” (Martín-D-R7).

Se nos “pide ser pilares fundamentales, orientar a los niños, brindar soporte, adecuar actividades en función de mil limitantes, cuando muchas veces ni siquiera somos capaces de estar en paz con nosotros mismos y con quienes nos rodean (Miguel Ángel-P-R3); a lo mejor algunos apropiamos esta experiencia de mejor manera, no ligera pero sí con mayor claridad, pero hay maestros que no les ha tocado esa misma suerte, que han perdido familiares muy cercanos” (Martín-D-E). Por eso “parece hasta grotesco y grosero que estén insistiendo tanto en que la habilidad socioemocional... a ver perdóname, todos necesitamos esas habilidades y todos necesitamos de ese apoyo, empezando por el mismo maestro, ¿cómo el maestro va a dar apoyo socioemocional si a él nunca se le ha dado? Además ¿cómo voy a apoyar al niño si la situación socioemocional está afectada o está trastocada por un ambiente familiar en el que yo no puedo intervenir?, podré escuchar al niño, pero ¿bajo este medio de verdad lo puedo escuchar?, me pueden acusar de muchas cosas, entonces ¿cómo quieren que le de apoyo socioemocional?; y sin embargo, buscamos formas para ver cómo le hacemos, creo que una opción está en que no los pongan a platicar su vida, porque todos van a terminar llorando, traten más bien de plantearles retos, ¿cómo se podrían resolver?, plantearles casos hipotéticos y no tan hipotéticos de ¿cómo podrían solucionarse?, mediante casos” (May-D-E).

Lo cierto es que “un docente escucha las necesidades de sus alumnos,

cualquiera que ellas sean” (Karol-P-R3), por eso “tendremos un gran trabajo y tendremos que empezar desde cero respecto a la convivencia y eso me agobia, ¿cómo le haré si yo estoy igual que ellos?” (Fernanda-P-R4); no dudo “que lograré superar este reto, sé que no será más fuerte que yo, porque soy resiliente y profesional, responsable, inteligente, pero sobre todo porque soy profesor por vocación (Nubia-P-R1). He aceptado que “hoy el reto es enorme: seguir iluminando caminos a pesar de la obscuridad de la pandemia” (Nubia-P-R7).

“Creo que no existe una respuesta universal, hay muchas variables en juego: cultura, contexto, valores, prejuicios, educación” (Miguel Ángel-P-R3); “me gustaría que la sociedad mirara que sí hay necesidad de atender nuestras emociones y que estamos como ellos, con muchas necesidades y carencias también... muchos alumnos van a llegar rotos, vamos a llegar” (Karol-P-E). No es lo mismo “tener un plan de trabajo desde el inicio, en donde tú ya sabes a dónde vas y qué vas a hacer, a ir aumentando cosas; esa parte pues yo creo que no ayudó... pediría que se reconozca que somos seres humanos, somos maestros, pero primeramente somos seres humanos” (Raquel-D-E). Es “importante que todo esto se reconozca como un reto, como un reto que hemos sabido enfrentar y que estamos sabiendo resolver... una situación extraordinaria que a todos nos tocó vivirlo de alguna u otra manera” (Nubia-P-E); sin lugar a dudas “estoy muy agradecida por tener trabajo ya que muchos lo perdieron, pero eso no quita que deberíamos de ser más motivados y reconocidos” (Fernanda-P-R3).

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten descubrir que pese a no contar con la formación y recursos necesarios, se reconoce la necesidad de proveer de una formación socioemocional a los miembros de su comunidad, puesto que las pérdidas y los cambios en las existencias han sido muchos, además de que en algunos casos se convierten en un gran obstáculo para la adquisición de aprendizajes académicos; aunque también manifiestan que este tipo de apoyo lo han procurado proporcionar desde mucho tiempo antes de fuera considerada un área curricular mediante el Plan de Estudios en

2017. Reconocen que ellas y ellos mismos necesitan de dicho apoyo, por lo que solicitan que las autoridades que mandataron su implementación asuman su corresponsabilidad para que se imparta con el éxito que se espera; aunado a que hacen un llamado para que la sociedad no olvide que ellas y ellos también han sufrido pérdidas, por lo que requieren igualmente de la empatía y comprensión que se les solicita mostrar en sus comunidades escolares.

Se concluye la urgencia de reconocer y favorecer procesos formativos o de capacitación adecuados para el personal educativo, a fin de que puedan ser los modelos que se esperan.

Referencias

- Anta, J.L. (2020). Acontecimiento y control social, El régimen de confinamiento durante el COVID-19. *Periferia*, 25(2). 216-226 DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/priferia.745>
- Arias, E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Nota técnica del Banco Interamericano de Desarrollo. DOI: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>
- Barraza, A. (2020). *El estrés de pandemia (COVID-19) en población mexicana*. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43 DOI: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). La Educación Emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. DOI: https://www.researchgate.net/publication/28257977_La_educacion_emocional_en_la_formacion_del_profesorado
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla S.A.
- Bravo, A. J., Martínez, V. y Mantilla, L. (2003). *Habilidades para la vida: una propuesta educativa para convivir mejor*. Fe y Alegría. DOI: https://www.researchgate.net/publication/308041464_Habilidades_para_la_vida_una_propuesta_de_formacion_humana
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Cabello, R., Ruiz Aranda, D. y Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13(1), 41-49. DOI: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>

- Cazalla, N., Ortega, F. y Molero, D. (2015). Autoconcepto e Inteligencia Emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 14, pp. 151-164. DOI: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2508/2098>
- CEPAL (2020). *El desafío social en tiempos del COVID-19*. Informe especial No. 3.
DOI: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45527-desafio-social-tiempos-covid-19>
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova, (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, (pp. 39-46). IISUE-UNAM.
- Díaz-Barriga, A. (2020). *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado*. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, (pp.19-29). IISUE-UNAM.
- Escobar, M. G. (2001). Desarrollo del potencial humano en el docente: una experiencia en el programa de perfeccionamiento y actualización docente en el aula. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 5(13), 61-66. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3650702>
- Extremera, N. Durán, A. y Rey, L. (2004). La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el profesorado. *Revista Ibero Americana de Educación*, 33, 1-10. DOI: https://www.researchgate.net/publication/230886956_La_importancia_de_desarrollar_la_inteligencia_emocional_en_el_profesorado
- Eysenck, H. J. (1990). Dimensiones biológicas de la personalidad. En L. A. Pervin (Ed.), *Manual de personalidad: teoría e investigación* (pp. 244-276). Guilford Press.
- Fernández-Domínguez, M. R., Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 12(1), 33-50. DOI: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872524.pdf
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gobierno de México. (2020). *Lineamiento general para la mitigación y prevención de COVID-19 en espacios públicos cerrados*. SEGOB

- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Javier Vergara editor.
- Keck, Ch. (2018). *Ser docente, ser persona: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional*. El colegio de la Frontera Sur.
- Llerena, R. A. y Sánchez, C. A. (2020). *Emergencia, gestión, vulnerabilidad y respuestas al impacto de la pandemia COVID-19 en Perú*. Universidad Nacional de San Agustín y de Trujillo. DOI: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/94>
- Mantilla, B. P, Oviedo, M. P, Hernández, A. y Hakspiel, M. C. (2015). Intervención educativa con docentes: fortalecimiento de habilidades psicosociales para la vida y hábitos saludables con escolares en Bogotá. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 406-413. DOI: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v33n3/v33n3a10.pdf>
- Martin, P. (2020). *Efectos del aislamiento social y la cuarentena sobre el bienestar subjetivo de los chilenos durante el brote del COVID-19*. Centro de autoformación cívica en Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6825-9850>
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28(63), 61-89. DOI: https://www.researchgate.net/publication/308041464_Habilidades_para_la_vida_una_propuesta_de_formacion_humana
- Morales, M., Benítez, M. y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113 DOI: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/564>
- Núñez, M. (2020). El paradigma de la vida pos Covid-19: Otra ciencia necesaria. *Observador Del Conocimiento*, 5(2), 24-143. DOI: http://www.oncti.gob.ve/ojs/index.php/rev_ODC/article/view/52
- Organización Mundial de la Salud. (1994). *Life Skills Education in Schools*. División de la Salud Mental. DOI: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 12(2), 145-153. DOI: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248480283.pdf

- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 437-454. DOI: https://www.academia.edu/4695353/Palomera_R_Fern%C3%A1ndez_Berrocal_P_y_Brackett_M_2008_Emotional_intelligence_as_a_basic_competency_in_pre_service_teacher_training_some_evidence_Electronic_Journal_of_Research_in_Educational_Psychology_15
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías. Aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José Caldas. DOI: https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/usos_narrativas_epistemologias_metodologias_aportes_para_la_investigacion
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Ricoeur, P. (2021). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Rodríguez, g., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*, 14(8), 626-631. DOI: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/1054139X9390196V>
- Salanova, M., Cifre, E., Martínez, I. y Llorens, S. (2003). Salud psicosocial en profesores: repercusiones para la mejora en la gestión de recursos humanos. *Estudios financieros, Revista de Trabajo y seguridad Social*, 247, 153-168. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=723168>
- Santos, R. (2012). *Levantarse y luchar. Cómo superar la adversidad con la resiliencia*. Conecta. DOI: <https://ilera.com.mx/wp-content/uploads/2020/10/Levantarse-y-luchar.-Como-superar-la-adversidad-con-la-resiliencia-2012.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP). (2021). *Información sobre violencia contra las mujeres*. Información con corte al 30 de junio de 2021. <https://www.gob.mx/sesns>
- Selye, H. (1979). *The stress of life*. Van Nostrand Reinhold.

- Shonkoff, J. (Eds). (2011) *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Suárez, E. N., Munist, M. y Kotliarenco, M. A. (2004). *Resiliencia. Tendencias y perspectivas*. Ediciones de la UNLA.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Werner, E. (1993). Protective factors and individual resilience.

Capítulo 18

La relación docente–alumnado, un referente que incide en el aprendizaje. Breve perspectiva desde el nivel Medio Superior

*Oliver Lázaro de Santiago Ríos
Beatriz Marisol García Sandoval
Ángel Román Gutiérrez*

<https://doi.org/10.61728/AE24180153>

Introducción

El objetivo del presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que tiene que ver con la importancia de la relación docente-alumnado, para valorar su incidencia en el aprendizaje en el nivel Medio Superior, así mismo, saber de qué manera esto promueve en las y los estudiantes un interés por continuar sus estudios en el nivel de Educación Superior. En ese sentido, se acude al enfoque sociocultural de Lev Vigotsky así como a sus principales aportaciones en el ámbito educativo para reflexionar sobre el planteamiento de que el aprendizaje es un proceso fundamentalmente colectivo, en donde el contexto y la relación que se tiene con él favorece o no el desarrollo del conocimiento y la Zona de Desarrollo Próximo.

Por otra parte, se sabe que para conseguir ambientes armónicos que despierten el interés continuo del alumnado por aprender, es indispensable se tomen en cuenta las cuestiones actitudinales y afectivas que se viven dentro del aula de clases, es decir, que docente y alumnado generen un vínculo afectuoso y un clima de seguridad y respeto entre ellos, por lo que son de vital importancia las contribuciones de Carl Rogers y Daniel Goleman para comprender cómo la actitud y la inteligencia emocional juegan roles relevantes en estos procesos de interacción educativa.

Es importante que se reflexione sobre cuál debería ser la función del profesorado en la actualidad, sobre todo, vista a través del lente de los propios actores, para detallar características concretas y dominios que hoy en día demandan a esta labor, la finalidad, favorecer a que las maestras y maestros reflexionen sobre las necesidades que hoy implica su quehacer y práctica docente en el salón de clases para, de ser necesario, propongan cambios que favorezcan su labor educativa para que repercuta de manera favorable en el aprendizaje de su alumnado.

Es necesario que se reflexione sobre las situaciones por las que atraviesa el estudiantado al momento de llegar a la Educación Media Superior, ya que le posibilitan o le dificultan el arribo a ese nivel educativo. La relevancia consiste en que es un periodo en el que las chicas y chicos se encuentran

en transición a la edad adulta, lo que trae consigo, entre otras cuestiones, que se deban incorporar a una institución de educación superior en donde las responsabilidades aumentan considerablemente, o bien, están ante el inminente ingreso al mundo laboral, el cual, igualmente implica que sus actitudes sean de total responsabilidad. Por ello, es de vital importancia que, durante este periodo, el colectivo docente acompañe y, además, apoye de la mejor manera a su cuerpo estudiantil a través de relaciones cercanas y del desarrollo de vínculos afectivos significativos que les ayuden a desempeñarse de manera formal y responsable en su etapa adulta.

Vigotsky y la importancia de la relación docente-alumnado en el proceso de aprendizaje

Lev Vigotsky, intelectual Soviético quien goza de gran reconocimiento en el área de la psicología y la educación, generó con sus investigaciones cambios revolucionarios en los paradigmas de ambas disciplinas (Heinrich, 1997). Gracias a su ingenio, a finales de los años veinte consiguió formular una teoría que sustenta la relevancia que tienen la cultura y el entorno social, del que forman parte las personas, para que consigan apropiarse del aprendizaje. Dicha teoría lleva por nombre: sociocultural o sociohistórica, la cual, de acuerdo con Guerra (2020), parte de la idea de que:

El conocimiento es una construcción colectiva, es decir de carácter social, no individual, que se genera por el devenir histórico y cultural de la colectividad y se mantiene como el conjunto de saberes vigentes y necesarios para realizar todo tipo de actividad productiva, social o individual del ser humano. (p. 13).

En este sentido, el conocimiento y el desarrollo no son algo que se puedan dar de forma autónoma e individual, ya que desde el principio una persona es influida por su contexto y el ambiente que la rodea, además de que es necesario el uso de herramientas cognitivas y signos lingüísticos para mediar y entender las interacciones sociales (Ferreiro, 1996).

Así pues, bajo este paradigma el aspecto social cobra un peso muy importante ya que es el contexto y la relación que se tiene con él, lo que favorece o no el desarrollo del conocimiento. Por poner un ejemplo, no es lo mismo que una persona nazca en un contexto en donde se le brinden

los recursos y apoyo para una formación deportiva y educativa, que nacer en un lugar con condiciones adversas que dificulten los medios que posibiliten un desarrollo óptimo. En el plano escolar, cada aula guarda dentro de sí una pequeña comunidad integrada por una o un docente y por el estudiantado, de igual manera, el ambiente y contexto que se desarrolla y envuelve a esa sociedad influye totalmente en la formación y apropiación del conocimiento por el que atraviesa el estudiantado, y a su vez, este aprendizaje incide en el entorno, creando así una relación simbiótica entre estas dos partes.

De acuerdo con Vigotsky, el estudiantado tiene dos áreas de desarrollo, la Zona de Desarrollo Actual (ZDA), que abarca todo lo que las y los alumnos son capaces de hacer de forma autónoma y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), situada alrededor de la ZDA (Heinrich, 1997); es decir, puede que algún estudiante ya posea tanto la habilidad de sumar y restar polinomios como la de resolver ecuaciones de primer grado (esta sería su zona de desarrollo actual), pero que no sea capaz de solucionar ejercicios que contengan los algoritmos de la multiplicación y división en los polinomios, o problemas que impliquen ecuaciones cuadráticas (esta pasaría a ser su zona de desarrollo próximo).

En palabras de Vigotsky (1979), la ZDP:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

Esto es importante, ya que es en la ZDP donde se lleva a cabo el aprendizaje, además de que conforme el o la estudiante progresa y se apropia del conocimiento, esta región se transforma en el campo de desarrollo actual, y con ello, se genera un nuevo espacio de desarrollo próximo (Heinrich, 1997). Aquí es donde las y los discentes entran en una especie de bucle infinito que trae consigo la expansión de sus conocimientos, puesto que el aprendizaje trae consigo más aprendizaje, o al menos lo posibilita.

Desde la teoría sociocultural, resulta conveniente que el profesorado centre el proceso de enseñanza en ambas zonas de desarrollo del estudiantado.

tado, considerando lo que saben y son capaces de hacer sin ayuda, para con ello, auspiciar el desarrollo potencial de saberes y habilidades que no sucederían de manera natural. En este sentido, también resulta indispensable tener en cuenta el papel de las emociones y actitudes que envuelven este proceso de enseñanza y de qué manera posibilitan o no la expansión de la ZDA, como de la ZDP.

La incidencia en el aprendizaje del alumnado, una mirada desde la dimensión afectiva

El profesorado tiende a ser una figura ideal a seguir para sus chicas y chicos, por esta razón, aquellas y aquellos buenos docentes deben saber sobre la importancia de sus actitudes positivas, ya que ellas colaboran en la construcción de una autoestima positiva en su estudiantado. Por ello, se suele ver a este tipo de profesorado que motiva a sus estudiantes no solo a aprender, sino también a desplegarse como personas íntegras y de bien para su sociedad.

Para revisar este tipo de actitudes, es conveniente retomar algunos aportes psicopedagógicos de Carl Rogers, quien, a su vez, es uno de los representantes de la escuela humanista en la educación. Él señala que existen tres actitudes básicas que todo individuo ha de formar en su vida. La primera, se encuentra relacionada con la congruencia, la sinceridad y la autenticidad, es decir, una o un docente que se muestre con esas actitudes ante sus alumnas y alumnos, tal y como es, sin ponerse una especie de máscara al momento de convivir tanto dentro como fuera del aula.

En relación a esto, Rogers (2000) menciona lo siguiente:

He descubierto que cuanto más auténtico puedo ser en la relación, tanto más útil resultará esta última. Esto significa que debo tener presentes mis propios sentimientos, y no ofrecer una fachada externa, adoptando una actitud distinta de la que surge de un nivel más profundo o inconsciente, Ser auténtico implica también la voluntad de ser y expresar, a través de mis palabras y mi conducta, los diversos sentimientos y actitudes que existen en mí. Esta es la única manera de lograr que la relación sea auténtica, condición que reviste fundamental importancia. (p. 41)

La segunda actitud, tiene que ver con el aprecio y la aceptación hacia las personas que se encuentran en su proceso de formación, esto es, aceptar que estas y estos alumnos pueden sentir y exteriorizar sus emociones y sentimientos sin el temor de ser juzgados por sus docentes. Y la tercera, está enfocada a la empatía, en tratar de comprender el mundo interior de cada estudiante, a través de la escucha activa y profunda (Barceló, 2012).

Se entiende pues, que la idea de Rogers es cambiar la manera en que se lleva a cabo la formación de las y los alumnos, lo que significa pasar de un proceso de desarrollo directivo y meramente instruccional, a uno centrado en la persona, reconociendo y dando valor a concebir entornos de apoyo, comprensión y respeto que posibiliten el aprendizaje. Así, el profesorado debe ocuparse de que sus educandas y educandos se sientan respetados y aceptados, con seguridad, confianza y libertad dentro del salón de clases.

Con respecto a la dimensión afectiva, se rescata lo mencionado por García (2009), ya que, para él “estas dimensiones involucran: 1) La habilidad para percibir en sí mismo y en los demás, emociones y sentimientos, y 2) la habilidad para expresarlos de manera propositiva y autorregulada en la relación con los alumnos” (p. 5), como puede apreciarse, estas capacidades logran identificarse a lo que Goleman (1996) denominó como inteligencia emocional (IE).

Así pues, la IE se encuentra compuesta por un conjunto de características que, de acuerdo con el propio Goleman (1996) involucran:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último —pero no, por ello, menos importante—, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p. 36)

En consecuencia, el modelo propuesto por Goleman resalta dos clases de habilidades, las enfocadas en lo personal, y las centradas en lo social.

Tabla 1

Habilidades Emocionales

Personal	Social
- Conciencia de sí mismo y de las propias emociones, y su expresión	- Empatía
- Autorregulación	- Confianza en las y los demás
- Motivación	- Artes sociales

Fuente: Elaboración propia a partir de Guevara, 2011, p. 5.

En el plano personal resulta pertinente que las y los maestros posean primeramente un autoconocimiento que les permita reconocerse a sí mismos, a sus estados de ánimo y sentimientos, para con ello, tener la capacidad necesaria de exteriorizarlos de la mejor forma. De igual manera, desarrollar la destreza de controlar sus emociones e impulsos, meditar las cosas antes de llevar a cabo una acción y ser flexibles ante los cambios. Por último, ser personas que tengan claras las razones por las cuales siguen adelante en la vida, esas cuestiones que las hacen tratar de progresar y desempeñarse de la mejor manera día con día.

En el plano social, hace falta que el profesorado recuerde que en algún momento de su vida también fue joven, que fue estudiante y que en su trayecto pasó por múltiples experiencias que obstaculizaban su desarrollo cognitivo, ya que sus sentimientos y emociones jugaban un papel importante en esa etapa, y que esas vivencias son similares a las que sus estudiantes hoy viven, de tal forma que en esta etapa como docentes desarrollen empatía y se pongan en el lugar de sus estudiantes con la finalidad de comprenderlas y comprenderlos. Por último, como es evidente, este cúmulo de cualidades desarrolladas en el colectivo docente favorecería de forma significativa las gestiones necesarias para que se relacionen de manera asertiva con sus discentes, tanto dentro como fuera del aula.

En este sentido, es necesario que se describa la relación emocional y afectiva entre profesorado y alumnado como un vínculo donde prevalece la autenticidad y la confianza para expresar los propios sentimientos y emociones, así como la seguridad para aceptar las de las y los demás. Así, en esta relación, el estudiantado no solo ve a una o un docente, sino que va más allá, porque ve en ella o él la posibilidad de desarrollarse desde sus

propias capacidades. Por su parte, el profesorado no solo ve a un grupo de estudiantes, sino que, observa las diversas posibilidades de desarrollo que tiene ante sí y trabaja con ellas y ellos con el fin de que cada estudiante se desarrolle desde sus capacidades individuales y colectivas.

A lo anterior, se debe agregar que es necesario también describir a las y los docentes como esos profesionistas que poseen un interés genuino en su estudiantado, y por ende, se ocupan de conocerlas y de conocerlos, saben sus gustos y reconocen sus ambiciones, así como las problemáticas o situaciones particulares por las que atraviesan, por lo que es frecuente que se les vea apoyándoles y acompañándoles, mostrando siempre empatía, afecto y respeto hacia su colectivo estudiantil.

De este modo, y por lo mencionado en los párrafos previos, expresamos la siguiente interrogante ¿Cómo consideran docentes y estudiantes que debiese ser el papel de profesorado en la actualidad?, para en consecuencia, ver cuánto se asemejan sus apreciaciones con las posturas presentadas hasta el momento.

La docencia en el siglo XXI, la percepción docente-alumnado

Evidentemente, el ámbito educativo ha sido sujeto de cambios importantes a lo largo de la historia, los cuales, han incidido en la imagen y en la labor del profesorado,³ privilegiando en algunas etapas, aspectos conductuales como el autoritarismo y la memorización, y en otras, cuestiones más humanistas como la interacción afectiva y la espontaneidad.

Así, en los siglos XVII y XVIII se daba pie a La Escuela Tradicional donde las y los docentes eran los poseedores del saber, quienes solo debían dedicarse a la transmisión de ese conocimiento hacia el estudiantado. Esto, a través de relaciones de poder que favorecían al castigo y la memorización como pilares fundamentales para el aprendizaje (Espindola y Granillo, 2021). Con el pasar de los años, se evidenció que este tipo de prácticas proveían un ambiente hostil y poco disfrutable para las y los alumnos, por lo que era necesario que se propusieran otras formas que mejoraran el proceso de enseñanza aprendizaje.

3 Revisar González (1993) y Rodríguez (1996).

A finales del siglo XIX surge La Escuela Nueva, cuya propuesta cambió la función del profesorado en la educación, así como la dinámica docente-alumnado, dando a lo escolar un nuevo rumbo (González, 1993), en él, el profesorado se convierte en facilitador del aprendizaje, es quien construye con el alumnado una relación basada en la confianza y en el afecto. Así mismo, este último pasa a ser el protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que las y los maestros se centran en los gustos e intereses tanto individuales como colectivos de las y los educandos, y son ellas y ellos quienes construyen su conocimiento por medio de la espontaneidad y las actividades recreativas. Todo esto, incide en la creación de ambientes áulicos favorables para la apropiación del conocimiento, lo que provocó que el proceso de aprendizaje se convirtiera en algo disfrutable para el estudiantado y profesorado.

Ahora bien, en la actualidad resulta pertinente conocer cuál es la percepción de rol o perfil docente, en especial, visto a través del lente de los propios actores (docentes y estudiantes) para enmarcar el conjunto de cualidades y dominios que tienen que poseer las y los profesionistas de la educación. Entendiendo que son estos rasgos los que dan la pauta sobre cómo debe ser el actuar del profesorado, para con esto, cumplir con los propósitos educativos que demanda el mundo actual.

Con base en un estudio reciente realizado por Baro (2019) a 29 profesionistas de la educación, la autora afirma que las características que sobresalen para el perfil del hoy son: tener paciencia, empatía y cercanía para con el estudiantado, mostrar creatividad a la hora de impartir clases, contar con la capacidad para saber escuchar, tener vocación por la profesión, estar en constante formación, poseer habilidades tanto sociales como emocionales y sobre todo, lograr adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje con respecto al momento educativo y al desarrollo de las y los estudiantes (Baro, 2019).

La palabra clave de lo descrito por Baro es vocación, ya que a cualquier profesionista de la educación que posee esta cualidad, le resulta más sencillo contar con dichas características. Ellas y ellos saben que requieren seguir en capacitación y actualización constante para mejorar su desempeño, que deben integrar la innovación y la creatividad al momento de preparar y desarrollar sus clases, así como desarrollar la capacidad de relacionarse

con sus educandas y educandos y mostrar en todo momento empatía, paciencia e interés. Por el contrario, si no se cuenta con vocación profesional, difícilmente se pueden poseer estas habilidades.

Por su parte, la percepción del estudiantado de acuerdo con Rico:

Se mueve dentro de la descripción de líder pedagógico distribuido y orientador: actúa dentro de una cultura educativa colaborativa, con la comunidad educativa, cuyas relaciones interpersonales funcionan tanto en sentido ascendente, descendente como en horizontal (Murillo, 2006: 16-19), para alcanzar un propósito compartido de mejora del aprendizaje del discente, (Day, Guy & Sammons, 2016: 223-228), a través de la motivación, orientación y atención personalizada al grupo (Spillane & Diamond, 2016). (Rico, 2019, p. 384)

Esto es lo que el alumnado espera recibir al momento de ingresar a cualquier institución educativa, el estudiantado requiere percibir en su salón de clase que su aprendizaje importa, y que su docente tiene la intención de orientarle, que ejerza liderazgo y que a través de él motive y apoye tanto al grupo como a cada integrante. Su expectativa es tener a una o a un docente que desee interactuar con ellas y ellos, que las y los aprecie como personas cuyas habilidades y destrezas son útiles en su proceso de aprendizaje, y que además, con empeño, pueden evolucionar. Es decir, sepultar la función tradicionalista del profesorado, y optar por una más amena y humana.

A pesar de que las percepciones expuestas con anterioridad no lleguen a ser significativas para poder enmarcar un panorama completo de lo que debe ser la docencia en el siglo XXI, sí logran dar una idea del reto que encara esta profesión en el presente y para los próximos años. Además, tal como afirma Imbernón (2017) “no existe un perfil estanco, no hay rasgos definitivos del docente, hay formas de trabajar y buenas (y también malas) prácticas docentes en cada contexto” (citado en Baro, 2017, p. 308). Por ende, resulta claro y primordial la necesidad de tomar en cuenta las condiciones estructurales y el contexto social y educativo en el que se encuentra la pareja educativa, ya que estas circunstancias repercuten de manera notoria en el proceso de enseñanza aprendizaje, e inciden en las posibilidades que tiene el alumnado de proseguir o no, con su formación académica y profesional.

El trayecto de la Educación Media Superior, complejidades y acompañamiento docente

La población estudiantil de EMS la integran principalmente adolescentes y jóvenes de entre los 15 y 18 años de edad, y conforme a este lapso de tiempo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) menciona que:

Se considera que, en este período de desarrollo, se terminan las bases constructivas de la personalidad y se amplía el horizonte de la vocación y dedicación de las niñas y niños, ya jóvenes, para lo cual deben tener el fundamento del conocimiento, la disciplina, las actitudes, los valores, las habilidades y destrezas para tomar la responsabilidad de sus vidas en plena libertad. (SEP, 2019a, p. 7)

Del mismo modo, Méndez (2020) señala su importancia puesto que “es una etapa preuniversitaria en la que, quienes pueden o quieren seguir en la educación profesional superior, adquieren herramientas de conocimiento necesarias para seguir con las siguientes etapas de educación profesional” (pp. 2-3). Así pues, durante esta parte de sus vidas, las y los adolescentes se hallan en transición a la edad adulta, ya sea para continuar con estudios superiores, o para insertarse al mundo laboral, es aquí donde empiezan a hacer valer sus derechos y obligaciones como ciudadanos y con ello, ir formando una vida autónoma (Arroyo, 2019). Aunque, de acuerdo con la Encuesta del Perfil de Alumnos de Educación Media Superior 2019, el 25 % de estudiantes, antes de terminar sus estudios de bachillerato estudian y trabajan al mismo tiempo (SEP, 2019b), lo que acelera su proceso de arribo al mundo laboral.

Esto es importante porque es en este nivel educativo donde se cuentan con los mayores índices de deserción escolar, se estima que al año, alrededor de 700 000 estudiantes abandonan la Educación Media Superior (EMS) (INEE, 2018), y si bien son diversos los factores que la ocasionan, como son: los personales, sociales, familiares, institucionales y económicos, entre otros (Jiménez et al., 2020; Monroy et al., 2013), para Hernández (2014), existe una fuerte relación entre el trabajo estudiantil y el abandono escolar, afirma que las y los jóvenes que estudian y trabajan son quienes tienden a desertar más, en comparación con las y los que se dedican solo

a estudiar, de este modo, pareciera que la entrada al ámbito laboral en la EMS precede a la deserción escolar (Echarri y Pérez, 2007) y lo vuelve uno de sus elementos principales.

Entre los principales desafíos que en la actualidad enfrentan las y los alumnos durante este periodo de sus estudios están: “los cambios tecnológicos, la rápida transformación de las exigencias del ámbito laboral, la desaparición y aparición de campos de trabajo y profesiones, el auge del aprendizaje flexible a través de medios electrónicos o plataformas virtuales, entre otros” (Arroyo, 2019, p. 5). Por ello, es menester garantizar un acompañamiento oportuno al cuerpo estudiantil de EMS, también, promover dentro del colectivo la reflexión sobre la importancia de la relación que mantiene con su estudiantado en el salón de clases, ya que esta, además de ayudar a generar ambientes favorables para el aprendizaje, también puede ser vista como una vía que propicie el cumplimiento de la trayectoria académica obligatoria, y con ello, ayudar al desarrollo y formación integral de las y los jóvenes del país.

Al final de cuentas, de todos los factores mencionados, el único que se encuentra bajo el control de las y los docentes es su propia práctica dentro del aula, por ende, es vital que centre su atención en desempeñarse de la mejor manera posible, de forma cálida y respetuosa, fomentando en su estudiantado un sentido de pertenencia y generando lazos significativos con ellas y con ellos.

Las y los docentes pueden contribuir a que la motivación de sus alumnas y alumnos por continuar estudiando se mantenga, es posible alentarlas y alentarlos a través de su apoyo y asesoramiento en cada clase, siendo flexibles en su forma de trabajar y haciéndoles sentir que son parte de un grupo de personas con posibilidades de seguir adelante en su formación académica. Esto solo se logra teniendo como base una buena relación entre docente y alumnado, por lo que debe existir un vínculo cercano y de calidad en donde predomine la confianza y el afecto.

Conclusiones

Si tanto el desarrollo como el conocimiento son construcciones sociales, indudablemente requieren procesos de sociabilización distintos, es necesario contar con maestras y maestros que sean capaces de mostrar

empatía, interés y cercanía para con el estudiantado, buscando generar relaciones interpersonales saludables dentro del aula, al igual que ambientes de aprendizaje acordes a las necesidades y al contexto del grupo. Se debe considerar que dentro del salón de clases, se forma una pequeña comunidad compuesta por el o la docente y su alumnado, donde al igual que en la sociedad en general, el aprendizaje está determinado por la manera en cómo se relacionan las personas.

Así mismo, en las últimas décadas el factor actitudinal y afectivo ha cobrado bastante fuerza en el sector educativo, hoy, se busca que las y los docentes puedan vincularse de forma amigable y amena con su colectivo estudiantil, que exista confianza, cercanía, sentimientos y emociones positivas en esta relación, y que así mismo, se trabajen aspectos encaminados a desarrollar una inteligencia emocional saludable que ayude a las y los profesionales de la educación a desempeñarse mejor día con día.

De igual modo, lo que demanda la educación del presente siglo son espacios lúdicos y flexibles en los que el proceso de enseñanza aprendizaje sea algo que se disfrute. Una educación donde las y los docentes se convierten en mediadores del aprendizaje, que centran su atención en que las y los alumnos aprendan a aprender y que con ello, logren apropiarse del conocimiento.

Por último, la información que describe al estudiantado de EMS, debe ayudar a tener un panorama más claro sobre la valía que tiene el paso de esta etapa estudiantil para las y los jóvenes, y para las y los docentes que laboran en este nivel educativo. Igualmente, debe llevarnos a reflexionar de manera continua sobre la importancia de que el profesorado impulse constantemente a su alumnado mediante su práctica cotidiana dentro del aula, cuidando en la medida de lo posible, la relación que mantiene con sus estudiantes, alentándoles para que continúen con sus estudios profesionales, y así, lograr un desarrollo que posibilite su mejor inserción en el mundo laboral, para que desde ahí, se desempeñe de mejor manera dentro de la sociedad y con ello, aspire y crea en la posibilidad de tener una vida que le provea de satisfacciones que vayan y vengan desde diversos escenarios tanto en lo individual como en el social.

Referencias

- Arroyo, J. (2019). Líneas de política pública para la Educación Media Superior. Recuperado el 2 de abril de 2022 de: https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publici.pdf
- Barceló, T. (2012). Las actitudes básicas rogerianas en la entrevista de relación de ayuda. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 70(136), 123-160. Recuperado el 1 de abril de 2022, de <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/download/722/598>
- Baro, L. (2019). Percepción de las habilidades y valores del docente. *Papeles Salmantinos de Educación*, (23), 283-309. <https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/31>
- Echarri, C. y Pérez, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22(1), pp. 43-77. DOI: <https://doi.org/10.24201/edu.v22i1.1293>
- Espindola, M. y Granillo, R., (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 8(15), 30-34. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/sahagun/article/download/6458/7756>
- Ferreiro, R. (1996). Teorías pedagógicas y psicológicas del aprendizaje. En Instituto en Intervención educativa. *Creación de ambientes de aprendizaje*, (pp. 10-52). Pachuca: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Recuperado el 23 de febrero de 2022, de <https://upnmorelos.edu.mx/assets/creacion-de-ambientes-de-aprendizaje.pdf>
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 1-14. https://www.ru.tic.unam.mx/bitstream/handle/123456789/1552/art71_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- González, T., (1993). *La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (16), 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/286606.pdf>
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y*

- valores, 7(77), 1-21. <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaivalores.com/index.php/dilemas/article/download/2033/2090/>
- Guevara, L. (2011). La inteligencia emocional. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 12(1), 1-12. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>
- Heinrich, S. (1997). *Lev Vygotsky. College of Education, Boise State University*. Recuperado el 23 de febrero de 2022, de <https://propuestademoisesacolombia.org/images/libros/aprendiendodirectamente/lev-vigotski-1.pdf>
- Hernández, A. (2014). *Empleo estudiantil en México urbano y su impacto en la deserción escolar del nivel medio superior* [Tesis de Maestría]. Tijuana, Baja California: Colegio de la Frontera Norte. <https://www.colef.mx/postgrado/tesis/20121032/>
- Jiménez, C., Vieyra P., Trujillo, V. y Hernández, M. (2020). Factores asociados al rendimiento académico y deserción escolar en educación media superior: Reflexiones. En de F. Haro y O. Fuentes, (Eds.), *Perspectivas disciplinarias en la investigación educativa*, (pp. 169-184). Ciudad de México: CLAVE Editorial.
- Méndez, R. (2021). *La interacción verbal como competencia en el marco de la formación integral en el nivel medio superior* [Tesis de Maestría]. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Monroy, L., Jiménez, V., Ortega, L. y Chávez, M. (2013). ¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de educación media superior. En *Conferencia Latinoamérica Sobre el Abandono de la Educación Superior*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/download/906/933>
- Rico, M. (2019). La percepción del alumnado de Magisterio sobre el rol docente en la escuela del siglo XXI. En R. Roing-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, (pp. 377-387). Octaedro. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/98863>
- Rodríguez, J., (1995). El maestro y las instituciones educativas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (10), 171-182. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2282557.pdf>
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. (17 ed.). Paidós.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019a). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo escolar 2020-2021. http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/8/images/6perfiles_criterios_indicadores_ems_2020_2021.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019b). Encuesta del perfil de alumnos de Educación Media Superior 2019. Subsecretaría de Educación Media Superior, Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. Recuperado en: <http://www.cosfac.sems.gob.mx/web/encuesta2019/Encuesta-Alumnos-EMS-2019.pdf>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Capítulo 19

La criminología educativa para la prevención de las violencias escolares en sexto grado de primaria

*Luz Andrea Ordoñez Luévano
Mónica Guadalupe Chávez Elorza
Norma Gutiérrez Hernández*

<https://doi.org/10.61728/AE24180160>

Introducción

México ha sido protagonista de hechos violentos en las escuelas a lo largo de los años, sin embargo, la problemática no ha sido tomada con la importancia que merece hasta que acontecen sucesos que se convierten en delitos de alto impacto. Con el tiempo, se han creado programas preventivos y se han implementado acciones para reducir y controlar este fenómeno, no obstante, hay una figura profesional que no se toma en cuenta para una solución más pronta y efectiva ante las situaciones mencionadas: las y los criminólogos educativos. ¿Cómo pueden ayudar estas y estos profesionales con esta subespecialización ante estos problemas? A través de diversas teorías e investigaciones, esta ponencia sustentará teóricamente la importancia de la y el criminólogo en las aulas; lo cual, se reforzará aún más con los resultados de la intervención educativa aplicada en un grupo de la primaria “Lázaro Cárdenas” de la Ciudad de Zacatecas.

Existe una gran variedad de violencias que afectan a niñas, niños y adolescentes de las escuelas mexicanas, violencias que no solo se presentan en la escuela, sino en la vida cotidiana y en su círculo familiar y social más cercano. Por lo cual es importante que se les enseñe a detectarlas, desaprenderlas y además hacerles saber que, pese a cualquier adversidad o situación de violencia, pueden llegar a ser personas resilientes. En este sentido, este trabajo parte de la idea que si se trabaja en estos temas, el desempeño y rendimiento escolar del alumnado será aún mejor, puesto que tendrán un ambiente más propicio para lograr metas educativas.

Aproximación teórica

La relación entre criminología y educación únicamente se ha hecho presente al momento de tratar el tema sobre reinserción social, considerando a la segunda ciencia fundamental para el tratamiento de una persona privada de su libertad. No obstante, la educación es uno de los medios ideales

para contener las conductas antisociales (o conductas violentas según sea el caso), con la finalidad de evitar que estas tengan consecuencias graves después de la etapa escolar y de desarrollo del estudiantado. Sin embargo, muchas de las acciones que han sido aplicadas para tratar el tema en cuestión no han brindado los resultados esperados.

En el Estado de Zacatecas se vive una situación de violencia difícil de controlar, debido a la presencia de grupos de delincuencia organizada, los cuales, lamentablemente, han tenido gran impacto en la población infanto-junvenil. Estas situaciones, en parte, buscan ser solucionadas con el apoyo de la criminología educativa.

La ciencia criminológica ha cobrado auge en las últimas décadas, empero, su mala interpretación suele limitar su amplio campo de acción, por lo tanto, se cree pertinente definirla basándose en lo escrito por Luis Rodríguez Manzanera (2015); pionero de la criminología en México.

El criminólogo español Quintiliano Saldaña la define como “Ciencia del crimen o estudio científico de la criminalidad, sus causas y medios para combatirla” el filántropo Marquiset, dice que es el “Estudio del crimen, considerado como fenómeno individual y social, de sus causas y de su prevención” Por otra parte, el criminólogo Rene Resten opina que “La criminología consiste en la aplicación de la antropología diferencial al estudio de los factores criminógenos de origen biológico, fisiológico, psicológico y sociológico, y en la búsqueda de sus bases racionales en que apoyar la profilaxis del crimen y la regeneración del criminal” Hans Göppinger afirma que es “una ciencia empírica e interdisciplinar. Se ocupa de las circunstancias de la esfera humana y social, relacionadas con el surgimiento, la comisión y la evitación del crimen, así como el tratamiento de los violadores de la ley” (pp. 7-9).

De lo anterior, se deduce que la criminología se enfoca en conocer las causas del crimen y en encontrar los medios factibles para su prevención y tratamiento.

Actualmente, no se tiene una definición concreta sobre qué es la criminología educativa, sin embargo, su propósito ha quedado claro en investigaciones nacionales e internacionales, tal y como se muestra a continuación, iniciando con el argentino Daniel Schulman (2017) cuya propuesta sobre prevención y educación se resume de la siguiente manera:

Considero a la Institución Educativa formal como una herramienta primordial en materia de reducción de los factores de riesgo que puedan llegar a generar criminalidad. ¿Por qué precisamente esta institución? Porque es el primer contacto estatal con la población, con los niños, con las personas que se están forjando como tal y que están desarrollando su personalidad, la cual aún no ha sido establecida en su totalidad (p. 36).

Agustín Salgado García (2017) acuñó el término de pedagogía criminológica, brindando una explicación más amplia y de mayor contenido:

La pedagogía criminológica, en el ánimo de prevenir conductas antisociales, tiene como eje central la formación psíquica sana del individuo con un carácter preventivo, antes que remedial; atiende además “la crisis de valores” que está propiciando intolerancia y desacuerdos por la diversidad étnica y cultural existente. Ninguna cultura se mantiene completamente aislada de la dinámica cada vez más globalizada (p. 105).

Por su parte, Rocío Palacios propone que para la reducir la violencia en México haya presencia de criminólogas o criminólogos en las escuelas para detectar factores de riesgo posibles, tales como: la situación familiar, situación escolar, deserción escolar, el tipo de violencia que sufren las y los estudiantes, etc. Esto, a partir de considerar lo siguiente:

Dada la problemática que se vive actualmente en México, existen diversos factores que pueden estar afectando el desarrollo pleno de los individuos como son:

- La existencia de organizaciones de tráfico de drogas
- El crecimiento poblacional
- Las estructuras de edad en la población y las problemáticas de los grupos vulnerables más numerosos
- Las condiciones de pobreza en la población
- La creciente y rápida urbanización
- La violencia de género
- El bullying (Palacios, 2018, p. 8).

Una de las figuras importantes en el tema de criminología educativa en México es la criminóloga Marisol Madero Plascencia, quien explica de la siguiente manera la función de una o un criminólogo educativo:

Identificar aquellos problemas más frecuentes que surgen en este ambiente, para diseñar programas de intervención o de acción que ayuden a prevenir, contener o controlar todas aquellas conductas potencialmente antisociales o delictivas. Estas conductas detectadas en las y los alumnos pueden ser:

Disrupción en las aulas

Problemas de disciplina (conflictos profesor(a)-alumno(a))

Maltrato entre compañeros (bullying)

Vandalismo y daños materiales

Violencia física o psicológica

Acoso sexual

Ausentismo escolar

Prácticas ilegales en la norma educativa (copiar en exámenes, plagio, sobornos, etc.). (Madero, 2019, s/p)

Metodología

Se lleva a cabo un trabajo de intervención sociocultural. Se divide en tres etapas y se implementa un modelo metodológico mixto, ya que implica técnicas del enfoque cualitativo y cuantitativo; como la encuesta y la entrevista semiestructurada.

En la primera etapa se aplica un diagnóstico sobre la situación del alumnado con respecto a la prevalencia de conductas violentas; este diagnóstico tiene información proveniente de cuestionarios dirigidos hacia las y los estudiantes. En el instrumento se contemplan las siguientes dimensiones: a) datos sociodemográficos y b) información sobre la violencia alumno(a)-alumno(a) así como sus modalidades. Para complementar la información se realizan cuestionarios a madres y padres de familia. Estos contemplan preguntas sobre percepción de la inseguridad y violencia, tomando como referencia las preguntas de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) del año 2021 que realiza el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI).

En la segunda etapa, se busca conocer el plan curricular, poniendo un especial énfasis en la materia de civismo. ¿Qué le enseñan al alumnado respecto a sus derechos, obligaciones y valores? Y, se hace la reflexión sobre cómo introducir dentro de la materia aspectos básicos sobre la prevención de las violencias. E igualmente conocer, si ya se han implementado políti-

cas públicas o programas que traten de prevenir conductas violentas en la escuela. Esta información proviene en parte de las entrevistas realizadas al personal académico y directivo de la primaria.

En la tercera etapa, se lleva a cabo la intervención y se toman como base los resultados del diagnóstico y entrevistas realizadas para el diseño de las diez sesiones con el alumnado, con miras a aumentar la armonía entre las relaciones personales de las y los estudiantes, así como con la docente y personal administrativo. Para fines de esta ponencia, solo se presentan los resultados de la implementación de la intervención, dejando de lado las etapas previas realizadas.

Desarrollo

La intervención contempla el trabajo con diecisiete alumnas y alumnos de sexto grado de primaria de la ciudad de Zacatecas. La elección de la escuela primaria en cuestión se debe a que es una zona que presenta altos índices delictivos, por lo tanto, se pretende saber qué tan arraigado está el alumnado en ese aspecto.

Se realizó un diagnóstico generalizado debido a que solo se preguntó la edad del alumnado, 15 alumnos y alumnas tienen 11 años uno de ellos 12 años, y otra de ellas 13 años, no se preguntó el sexo para que padres y madres de familia, así como alumnado, no se sintieran incómodos e incómodas al realizar el cuestionario. El cuestionario tiene por objetivo analizar qué problema tiene más peso en la vida del estudiantado, si el acoso escolar o el maltrato infantil. Estos dos temas resultan de mayor importancia por ser los que afectan de manera importante a una o un menor de edad, y esto se ve reflejado en el rendimiento escolar.

Se usaron dos instrumentos diagnósticos, el primero se titula *Validación de instrumento para medir la violencia escolar, violencia escolar en educación básica* de los autores Jorge Varela, Diego Farren y la autora Cecilia Tijmes, publicado en el año 2010. Se utilizaron ítems de observación, ítems de victimización e ítems de ofensa. Igualmente, se hizo uso del documento *Detección del maltrato infantil en una muestra de escuelas primarias* elaborado por Teresa de Jesús Mazadiego, quien utilizó como guía el texto *Maltrato en niños y adolescentes* de Loredo, convirtiendo en *ítems* las preguntas que se le hacían

a niñas, niños y adolescentes (NNA, de aquí en adelante) maltratados, en el año 2005. Por último, y no menos importante, se realizó una entrevista a la docente encargada del grupo y también, a la docente encargada de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) a través de la aplicación Zoom, quienes aportaron información precisa y básica para realizar la investigación y posteriormente la intervención.

El diagnóstico se realizó a través del software Google Forms, que se encarga de elaborar encuestas y arrojar resultados de manera rápida y efectiva, se realizaron 28 preguntas incluyendo la edad. La encuesta se dividió en cuatro partes, la primera analiza cómo las y los estudiantes observan el ambiente en su escuela (si hay violencia presente o no). En la segunda parte se examina si las y los alumnos han sido víctimas en algún momento de su trayectoria educativa de acoso escolar. La tercera parte tiene como objetivo percibir si el estudiantado ha sido generador de violencia. La última parte del cuestionario trata sobre la detección del maltrato infantil, esta parte consta de 8 preguntas.

Adicionalmente, se realizó una encuesta a madres y padres de familia del grupo en cuestión con la finalidad de conocer si tanto ellas y ellos, así como sus hijas e hijos presentan mayor vulnerabilidad ante hechos delictivos o violentos y la inseguridad que perciben en su ambiente. Esta encuesta se basó en la ENVIPE. Antes de analizar los datos, hay que señalar que únicamente 14 madres, padres o tutores de NNA contestaron la encuesta, y el grupo escolar se conforma de 22 alumnas y alumnos, lo cual representa que alrededor del 64 % de las madres y padres de familia respondió la encuesta.

A continuación, se muestran tablas comparativas de la ENVIPE y lo que respondieron madres y padres de familia de la escuela primaria “Lázaro Cárdenas” respecto a la percepción de inseguridad pública.

Tabla 1

Comparación principales preocupaciones sobre seguridad pública en el Estado de Zacatecas y madres y padres de familia de la primaria "Lázaro Cárdenas".

Percepción sobre seguridad pública, principales preocupaciones a nivel estatal	
Inseguridad	58.90 %
Salud	40.20 %
Desempleo	41.50 %
Percepción sobre seguridad pública, principales preocupaciones madres y padres de familia	
Inseguridad	78.60 %
Desempleo	42.90 %
Aumento de precios	42.90 %

Fuente: elaboración propia a través de la ENVIPE 2021.

Tabla 2

Comparación incidencia delictiva Estado-madres y padres de familia

Incidencia delictiva a nivel estatal		Incidencia delictiva en madres y padres de familia	
Extorsión	31.20 %	Robo o asalto en la calle o transporte público	71.40 %
Fraude	15.70 %	Extorsión	50 %
Amenazas verbales	12.40 %	Fraude	42.90 %

Fuente: elaboración propia a través de la ENVIPE 2021.

Tabla 3

Comparación percepción sobre seguridad pública en lugares específicos Estado-madres y padres de familia

Percepción sobre la seguridad pública en lugares específicos a nivel estatal	
El cajero automático en la vía pública	80.50 %
El transporte público	69.50 %
El banco	68.20 %
Percepción sobre la seguridad pública en lugares específicos madres y padres de familia	
Cajero automático y calle	57.10 %
Transporte público	42.90 %
Carretera	28.60 %

Fuente: elaboración propia a través de la ENVIPE 2021.

Una vez analizadas las principales preocupaciones sobre seguridad pública en el Estado de Zacatecas, se abordará lo competente a la colonia en la que se encuentra la escuela. En primer lugar, utilizando información periodística, que constatan el protagonismo de hechos delictivos y violentos en reiteradas ocasiones, llevando a una normalización de la violencia. En segundo lugar, se llevó a cabo observación participante, se hicieron recorridos por la colonia en cuestión, sobre todo en los alrededores de la primaria.

Retomando los resultados de la ENVIPE a nivel estatal, las y los zacatecanos de 18 años o más se sintieron más inseguras e inseguros en los siguientes tres lugares: cajero automático en la vía pública (78.3 %), la carretera (68.1 %) y el banco (68.1 %). En contraste, los lugares más seguros fueron: la casa (20.9 %), el trabajo (29.8 %) y la escuela (36.2 %) (INEGI, 2021, p. 26). En general, se puede apreciar que la escuela es considerada un lugar seguro. Sin embargo, alrededor de la escuela y el parque se observan zonas de riesgo donde hay alumbrado escaso, gran cantidad de terrenos baldíos muy descuidados que pueden propiciar que NNA resulten víctimas de cualquier delito. Se aprecian huellas de vandalismo que deterioran visualmente la colonia, las calles son reducidas en su mayoría y el pavimento está dañado. Cabe resaltar, que hay bastantes imágenes alusivas a la Virgen de Guadalupe, quizá este sea el símbolo que genera paz y tranquilidad en la colonia.

Como resultado ante estos datos, se decidió trabajar en las 10 sesiones de la intervención educativa las siguientes temáticas:

Tabla 4.
Sesiones y actividades realizadas

Número de sesión	Temática
1	¿Qué es agresividad y qué es violencia? Aprender a diferenciar ambos conceptos.
2	Tipología de la violencia
3	Juego: tiro al blanco de las emociones
4	Resolución de conflictos
5	“La nube de los sueños”
6	Sororidad y violencia contra la mujer
7	Resolución de conflictos y prevención de las violencias
8	Exposición de carteles preventivos y autoevaluación de lo aprendido
9	Resiliencia
10	Resiliencia

Fuente: elaboración propia.

Resultados

A continuación, se muestra la evaluación final de la rúbrica de la intervención educativa. Vale la pena señalar que, durante las sesiones, las y los alumnos pudieron conocer una definición de lo que es la violencia, sus tipos y la manera en que esta puede afectarlas y afectarlos.

Durante las dinámicas de las sesiones, si bien, se pudo apreciar que más de una y uno de ellos, reconoció vivir situaciones de violencia en su entorno más cercano, también muchas y muchos de ellos se reconocieron como personas que ejercen violencias. De manera importante, vale decir que todas y todos ellos pusieron empeño en las sesiones programadas, no se presentaron incidentes de ningún tipo y siempre hubo una disponibilidad e interés por aprender y participar en las actividades que se programaron.

Una de las características que se apreció en todo el alumnado es su capacidad de resiliencia, puesto que, a pesar de vivir experiencias de violencia, muchas de ellas y ellos afirmaron que estarían dispuestas y dispuestos a

des-aprender las conductas dañinas hacia sus pares, familiares y docentes.

Tabla 5

Resultados de la evaluación

Alumnado	Resultados de la evaluación
17 alumnas y alumnos (8 mujeres y 9 hombres) que se encuentran en un rango de edad de 11 a 13 años.	<p>Todas y todos los alumnos presentaron sin excepción alguna los siguientes resultados:</p> <p>Buena actitud: la o el alumno es perceptivo y presta atención a la exposición y actividades solicitadas.</p> <p>Trabajo en equipo: la o el alumno es capaz de trabajar en equipo; aporta y se comunica oportunamente.</p> <p>Respeto y disciplina hacia las y los demás: la o el alumno sigue las pautas de disciplina y respeto hacia sus pares y hacia la persona a cargo de las sesiones.</p> <p>Involucramiento en las actividades del proyecto elegido: la o el estudiante participa activamente en las actividades que le son encomendadas como parte del proyecto elegido.</p>

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La criminología educativa es un campo laboral que contribuye en el fortalecimiento de la sana convivencia en las aulas de nivel básico. En particular, se vio que el alumnado de 6to grado de la escuela primaria “Lázaro Cárdenas” pudo en un primer momento conocer el significado de lo que es la violencia y sus manifestaciones. Derivado de ello, en un segundo momento, pudieron identificar las conductas violentas que ejercen ellas y ellos sobre sus pares, así como con sus familiares directos y sus vecindarios. Adicionalmente, pudieron reconocer el tipo de violencia del cual son víctimas, ya sea por parte de sus pares, familia y vecinas o vecinos.

Este conocimiento les permitió crear un cartel con fines de reflexión de ellas y ellos mismos, así como para que otras y otros lo hagan. Otros resultados positivos que se encontraron fueron la gran resiliencia del alumnado ante sus situaciones familiares; el mejoramiento de sus conductas hacia sus pares, puesto que reconocieron que eran dañinas; y, en las niñas y adolescentes, se les explicó el concepto de sororidad, el cual les ayudó a ser más empáticas entre ellas y a mejorar su trato.

En términos curriculares, esta intervención pudo dar cuenta del vacío que existe entre las soluciones y raíces del problema en torno a las violencias escolares. Si se quiere lograr avanzar en que el alumnado participe y desaprenda conductas violentas es central, primero que conozcan qué es la violencia, sus tipos y consecuencias. De esta manera, podrán tomar como mayor conciencia las propuestas de construir entornos pacíficos y armoniosos.

Referencias

- Madero, M. (2019). *Diplomado en criminología educativa*. México
- Mazadiego, T. (2005). Detección de maltrato infantil en una muestra de escuelas primarias. *Enseñanza e investigación en psicología*, 10(2), 281-293. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210205>
- Rodriguez, L. (2015). *Criminología*. Porrúa.
- Romero, R. (2017). Acerca de la inversión en educación como herramienta de la estrategia de prevención social del delito. En A. Salgado (Ed.), *Criminología Preventiva*, (pp.105-147). Editorial Flores.
- Romero, R. (2017). Acerca de la inversión en educación como herramienta de la estrategia de prevención social del delito. En D. Schulman (Ed.), *Criminología Preventiva*, (pp. 25-27). Editorial Flores.
- INEGI. (Septiembre, 2021). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE 2021) principales resultados Zacatecas*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2021/doc/envipe2021_presentacion_nacional.pdf
- Palacios, R. (2018). El papel del criminólogo en el ámbito educativo. *Revista Aletheia IEU Universidad*, (4), 4-46. https://revista-aletheia.ieu.edu.mx/documentos/revistaVol_5/revistaVol5_Art4.pdf
- Varela, T., Farren, D. y Tijmes, C. (Marzo, 2010). *Validación de instrumento para medir violencia escolar*. <https://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/4059/violenciaescolar4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Fecha de consulta (09 de octubre de 2020).

Entrevistas con autorización de la o el informante

- Luna, María (19 de septiembre de 2020). Comunicación personal. (Se cambió el nombre para respetar el anonimato).
- Ortega, Paola (19 de septiembre de 2020). Comunicación personal. (Se cambió el nombre para respetar el anonimato).

Semblanzas

Alejandra Serna Hernández

Egresada de la Licenciatura en Educación Primaria y la Maestría en Educación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Cursa actualmente el Doctorado en Educación en la Escuela Normal Superior de México. De 1996 a 2007 ejerció la docencia frente a grupo en tres comunidades escolares diferentes, de 2007 a 2016 ejerció la función directiva en dos planteles escolares diferentes y desde 2016 ha asumido la función como supervisora de una zona escolar; siempre laborando en la Ciudad de México. Actualmente pertenece al grupo de tutores de la Academia Directiva, promovido por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, por lo que acompaña el proceso formativo de colegas directores y supervisores.

Ángel Román Gutiérrez

Doctor en Humanidades por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente investigador de la UAZ. Secretario general de la Universidad Autónoma de Zacatecas. En esta institución ha sido director de la Unidad Académica de Historia, coordinador general de Vinculación, promotor de la creación de la Licenciatura en Turismo. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales y ha hecho instancias de investigación en Sevilla, España y Santiago de Chile.

Beatriz Elena Muñoz Serna

Lic. en Lenguas Modernas en Inglés de la Facultad de Lenguas y Letras y maestra en Ciencias de la Educación en la Facultad de Psicología, ambas de la Universidad Autónoma de Querétaro. Ha colaborado en gestión académica de servicios como coordinadora de programas educativos en la Facultad de Lenguas y Letras, en Diseño Curricular como coordinadora de la Reestructuración de la Lic. en Lenguas Modernas en Inglés y en

la evaluación de programas educativos de nueva creación ante COEPES. Actualmente colabora como coordinadora de Tutorías de la Facultad de Lenguas y Letras. Como docente labora en las áreas de docencia de lenguas, diseño curricular, sustentabilidad, educación a distancia entre otras. Las líneas de investigación se centran en la docencia de lenguas, sustentabilidad, evaluación docente, ocio, recreación y tiempo libre; Ha presentado talleres y participado en Congresos a nivel local, nacional e internacional en Zacatecas, Durango, Pachuca, Cali, Caracas y Barcelona, entre otros.

Beatriz Marisol García Sandoval

Licenciada, maestra y doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, becaria Conacyt en sus estudios de posgrado, y es perfil PRODEP. Docente en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Es integrante del CA 184 consolidado Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación. Ha participado como conferencista y ponente en congresos nacionales e internacionales, y publicado investigaciones sobre historia de la educación, la enfermería desde el siglo XIX en Zacatecas, procesos de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, identidad, comunicación y educación patrimonial, cultura organizacional, y sobre cine desde la interpretación de los estudios culturales. Sus líneas de investigación versan sobre procesos de aprendizaje del idioma del inglés y, sobre los nuevos conceptos educativos del siglo XIX y su impacto en la educación mexicana del siglo XX.

Berenice Cruz Torres

Formación académica: Maestría en Educación Superior y Licenciatura en Procesos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Líneas de investigación: Responsabilidad Social Universitaria y Formación Docente.

Carolina López Larios

Docente de asignatura en educación superior en programa de licenciatura en educación, adscrita a la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. Estudiante de doctorado en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Maestra en Educación con enfoque en Educación Imaginativa por la Universidad de Simon Fraser, Canadá. Miembro del consejo académico del Center for Imagination in Research, Culture and Education de la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser. Licenciada en Educación por la Universidad del Valle de México.

Eduardo Carlos Briceño Solís

Dr. Eduardo Briceño se formó como licenciado en enseñanza de las matemáticas por la Universidad Autónoma de Yucatán. Obtuvo el grado de maestro y doctor en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav). Está adscrito a la Maestría en Matemática Educativa de la Unidad Académica de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, incorporada al Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Líder del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-243 – de nombre “Matemática educativa en la profesionalización docente”. Sus líneas de investigación de interés son la construcción social del conocimiento matemático y el uso de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Actualmente es miembro del concejo de la Red de centros de investigación en matemática educativa

Enrique Mejía Reyes

Docente investigador del Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) sede Toluca, líder del Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa”, es parte de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEMex y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Es coautor del libro *La educación en la modernidad*

líquida, autor del capítulo “La escritura como proceso social. Prácticas, representaciones y experiencias de estudiantes del ISCEEM”, en *Leer y escribir en el posgrado. Reflexiones, experiencias y propuestas* (Ortega y Villaseñor, 2016), además de “Notas de investigación educativa. La experiencia, la metodología y el referente empírico”, en *Experiencias y debates en la recuperación del dato en la investigación educativa* (Madrigal, Rubén 2021). Ha participado en los congresos convocados por el COMIE, AFIRSE, COMECOSO y otros. Tiene el reconocimiento de Profesor de Tiempo Completo con “Perfil Deseable” que otorga el Prodep.

Etty Haydée Estévez Néninger

Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el CINVESTAV del IPN. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II y miembro asociado del COMIE. Es profesora de tiempo completo (Titular C) en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Es especialista en educación superior, políticas educativas, planeación y evaluación de modelos institucionales y curriculares. Cuenta con amplia experiencia en asesoría y consultoría de alto nivel, dirección y coordinación en instancias académicas, administrativas y en proyectos de investigación con vínculos internacionales. Sus líneas de investigación son: enseñanza, académicos e innovación educativa.

Delphine Pluvinet

Delphine Pluvinet es coordinadora y profesora en la Licenciatura en Lenguas Modernas de Francés y de la maestría en enseñanza de las lenguas y cultura (MELyC) de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ desde 1996. Sus principales áreas de interés son la enseñanza del francés como lengua extranjera y la formación de futuros profesores de lenguas. Colabora con el cuerpo académico Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas y Culturas (CAEF). Imparte regularmente talleres y conferencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del francés en diferentes foros.

Fabiola Rodríguez López

Maestra en Economía con especialidad en proyectos de inversión, se tituló con la tesis “La fuerza de Trabajo Femenina en el Sector Servicios en el municipio de Zacatecas”, actualmente es Secretaria Académica de la Unidad Académica Preparatoria, ha sido responsable de Almacén General de la UAZ 2004-2008, Secretaria Técnica de la Rectoría 2008-2011, integrante del Comité del Diplomado en Formación Docente de la UAPUAZ, Integrante de la Comisión de reestructuración del Semiescolarizado UAPUAZ 2012-2016, Integrante Comité Organizador para la realización de la EXPO-ORIENTA año 2015-2020, Reconocimiento por participar en la Comisión Institucional Dictaminadora y Evaluadora como miembro del Catálogo de Evaluadores de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ desde el 2014. Integrante del Comité del diplomado en Formación Docente de la UAPUAZ.

Gilberto Gutiérrez Banda

Matemático Educativo por la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y obtuvo el grado de Maestría en Matemática Educativa por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha sido ponente y asistente en diferentes congresos nacionales e internacionales como la Escuela de Invierno en Matemática Educativa, el Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, la Sociedad Matemática Mexicana y la Reunión Latinoamericana en Matemática Educativa, entre algunos otros. Se desempeñó como asesor educativo en el Departamento de Innovación Educativa de la Secretaría Académica de la UASLP; actualmente es profesor de Matemáticas en el Dpto. de Secundarias Técnicas en la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de SLP y catedrático en la Lic. en Psicopedagogía en la UASLP.

Hilda Bertha Martínez Ireneo

Licenciada en Educación Primaria, egresada de la Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, realizó sus estudios de maestría en Educación Matemática

en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), actualmente es tesista de doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), estudió el diplomado “Las matemáticas y su didáctica en la educación básica” en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el diplomado “Las matemáticas en secundaria”, en la Sociedad Matemática Mexicana (SMM), ha participado como ponente en diversos congresos en Educación Matemática, tanto nacionales como internacionales. Es profesora de matemáticas y Ciencias con énfasis en física en secundaria con 25 años de servicio.

Isaremi Alejandra Marmolejo Batres

Egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana, en donde estudié la Licenciatura en Derecho, me parece de suma importancia hacer de su conocimiento que siempre llamó mi atención la docencia, es por ello por lo que participé en el Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica, presentando mi examen para el ingreso en educación secundaria, asignatura estatal, en el que obtuve uno de los primeros lugares.

Soy docente frente a grupo en una escuela secundaria en la Ciudad de México y me encuentro estudiando la Maestría en Competencias para la Formación Docente en la Escuela Normal Superior de México.

Jorge Eduardo Saucedo Jiménez

Estudiante de la Licenciatura en Medicina General en la Escuela de Medicina de la Universidad de Durango Campus Zacatecas (UAD-CZ). Miembro del Comité de Investigación de la Escuela de Medicina de la UAD-CZ.

José Luis Martínez Rodríguez

Químico Farmacéutico Biólogo con Doctorado en la Especialidad de Farmacología Médica y Molecular, egresado de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Docente-Investigador de la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Durango Campus Zacatecas (UAD-CZ). Coor-

dinador de Investigación de la UAD-CZ, con publicaciones en revistas indizadas y arbitradas, libros, capítulos de libros y participación en diversos foros académicos, estatales, nacionales e internacionales, participación en la formación de recursos humanos de licenciatura en medicina. Asesor metodológico de Médicos Internos de Pregrado y Miembro de los Comités de Bioética e Investigación del Hospital General Fresnillo “Dr. José Haro Ávila”. Estudiante de la Maestría en Docencia y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ.

Josefina Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con reconocimiento como Perfil PRODEP, es responsable del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-184 “Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación”, Par evaluadora del Comité de Administración y Gestión Institucional de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), pertenece a la Asociación Nacional de Investigadores de la Comunicación. Entre las líneas de investigación que desarrolla están las TIC aplicadas a los procesos educativos, la educación ambiental y la comunicación en redes. En la actualidad se desempeña como Docente-Investigadora de tiempo completo en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (adscrito al PNPC-CO-NACYT) de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Juan Lamberto Herrera Martínez

Docente investigador titular en el programa académico de la Maestría en Ciencias de la Salud con especialidad en Salud Pública perteneciente a la Unidad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Maestro en Informática por la Universidad Autónoma de Durango. Especialista en Computación por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ingeniero civil por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Medicina Social. Miembro de la Asociación Mexicana de Educación en Salud Pública.

Asociado titular de la Asociación Iberoamericana de Telesalud y Telemedicina. Coordinador editorial y formador de la revista electrónica semestral en Ciencias de la Salud «Ibn Sina».

Judith Hernández Sánchez

Doctora en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa por la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Docente Investigadora de la Unidad Académica de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Reconocimiento como perfil deseable PRODEP desde el 2015 e integrante del Sistema Nacional de Investigadores desde el 2018. Organizadora, ponente y evaluadora en eventos académicos regionales, nacionales e internacionales en el área de la Matemática Educativa. En esta misma área es integrante de asociaciones como la Red Cimates, CLAME y SOMIDEM. Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Matemática Educativa en la Profesionalización Docente” CA-UAZ_243. Ha publicado artículos, libros y capítulos de libro en prestigeadas revistas y editoriales. Sus líneas de investigación son: El análisis de las diferentes dimensiones del currículum en matemáticas, la enseñanza-aprendizaje del cálculo y álgebra y la formación y desarrollo de los profesionales de la matemática educativa.

Laura Rangel Bernal

Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, doctora en Estudios Socioculturales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Ha laborado en varias universidades públicas de Aguascalientes y Zacatecas como profesora de nivel de pregrado y posgrado. Actualmente se desempeña como docente investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es autora y coautora de varios artículos y capítulos de libros sobre temas educativos y ha participado en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. Trabaja las líneas de investigación de educación sexual y formación docente.

Leonor Eloina Pastrana Flores

Profesora de Educación Primaria, cuenta con estudios de Licenciatura en Sociología por la UNAM, Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación por el DIE-CINVESTAV-IPN y doctorado en Antropología por el CIESAS, Unidad D. F. (ahora Ciudad de México). Se desempeña como docente-investigadora del ISCEEM en su División Ecatepec, participa de la Línea de Investigación Práctica Educativa, donde ha trabajado sobre Prácticas Educativas Escolarizadas y no escolarizadas, Gestión Pedagógica de la Escuela. Cultura Escolar, Relación Escuela – Comunidad. Además, realiza labores de docencia y tutoría de tesis en Maestría y doctorado. Cuenta con publicaciones y ha participado como ponente en eventos académicos nacionales e internacionales en sus áreas de especialidad. Reconocimiento 2021, por parte del GEM – ISCEEM por su investigación: Cultura escolar en movimiento: subjetividad social de los docentes y sujetos de la gestión en el marco del cambiante panorama de las reformas educativas actuales (2020).

Lourdes Georgina Jiménez Vidiella

Maestra en Investigación de la Educación, por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, donde es docente del posgrado. Como investigadora ha trabajado sobre las perspectivas críticas en los campos de tecnologías digitales, literacidad, género y discapacidad. Actualmente es estudiante del doctorado en Estudios Latinoamericanos en la UNAM y ha cursado, entre otras formaciones, el Diplomado en Memoria y Discursos Autobiográficos ofrecido por el Centro de producción de Lecturas, Escrituras y Memorias y el Diplomado en Producción Editorial del Centro Avanzado de Comunicación “Eulalio Ferrer” (CADEC). Egresó de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de México en 1997. Se ha desempeñado como comunicadora social, periodista y editora. Se pronuncia como feminista y ofrece talleres y conferencias sobre la obra de Audre Lorde, autora afroamericana acerca de la cual tiene una investigación biográfica en proceso.

Luz Andrea Ordaz Luévano

Licenciada en criminología por la Universidad Autónoma de Durango Campus Zacatecas y Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Sus líneas de investigación son la criminología educativa y las violencias escolares.

María Catalina Josefina González Pérez

Se dedica profesionalmente al campo de la educación. Es profesora de educación primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y de educación secundaria, con especialidad en geografía, por la Escuela Normal Superior de México. Realizó estudios de Maestría en investigación de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Se ha desempeñado como profesora frente a grupo en educación primaria, secundaria, Normal y posgrado. Ha participado en el diseño y elaboración de materiales educativos, para docentes y estudiantes de educación básica y Normal, en áreas técnicas de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ha participado en diversas actividades y eventos académicos relacionados con la investigación en educación, enseñanza de la geografía, así como la formación de maestros y cuenta con algunas publicaciones sobre estos temas. Actualmente, labora como docente-investigadora en el ISCEEM, División Académica Ecatepec.

María del Carmen Tatay Fernández

Licenciatura en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid, especialidad en Antropología e Historia de América. Maestría y Estudios de Doctorado en la Universidad de California, Campus Santa Barbara (UCSB). Catedrática de la Universidad Autónoma de Querétaro desde 1995. En la Facultad de Lenguas y Letras ha impartido materias en el área de historia y cultura en las Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, Francés y Español, en la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura (MELYC), así como en el área de Español para Extranjeros. Miembro del Cuerpo Académico de Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas y Cultura.

Colabora en proyectos interdisciplinarios de investigación, participando en congresos nacionales e internacionales, de los que han resultado diversas publicaciones sobre didáctica-divulgación de la historia y la didáctica de las lenguas y culturas.

Mario German Guerrero Rodríguez

Es Médico Cirujano Dentista por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Especialista en Ortodoncia por Instituto de Ciencias Odontológicas. Actualmente es estudiante de la maestría en Educación y Desarrollo profesional Docente y docente de nivel superior en la unidad Académica de Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Martha Fabiola Rodríguez López

Maestra en Economía con especialidad en proyectos de inversión, se tituló con la tesis “La fuerza de Trabajo Femenina en el Sector Servicios en el municipio de Zacatecas”, actualmente es Secretaria Académica de la Unidad Académica Preparatoria, ha sido responsable de Almacén General de la UAZ 2004-2008, Secretaria Técnica de la Rectoría 2008- 2011, Integrante del Comité del Diplomado en Formación Docente de la UAPUAZ, Integrante de la Comisión de reestructuración del Semiescolarizado UAPUAZ 2012-2016, Integrante Comité Organizador para la realización de la EXPO-ORIENTA año 2015-2020, Reconocimiento por participar en la Comisión Institucional Dictaminadora y Evaluadora como miembro del Catálogo de Evaluadores de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ desde el 2014. Integrante del Comité del Diplomado en Formación Docente de la UAPUAZ.E-mail: fab_i_rodriguez@uaz.edu.mx

Mireya Mercado Méndez

Maestra en Tecnologías Informáticas Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas generación 2016-2018. Participo en el Congreso de la Universidad Autónoma de Querétaro, artículo publicado: “Historia Cultural de los Soldados Migrantes”. Academia Journals con ponencia y taller, artículo

publicado: El Patrimonio Votivo del santuario de Plateros: Una Valoración de la Migración Internacional desde la Historia Cultural y los Exvotos. Artículo en prensa: “De Madres Abnegadas a Trabajadoras Asalariadas: Cien años de Ofrendas de Migrantes Femeninas en la Región Histórica”, UNAM, UAM. En el 6° Coloquio de Genealogía e Historia de la familia, organizado por el Cuerpo académico Historia de la Cultura y de la Sociedad en México, Departamento de Historia, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, ponencia: “De la familia migrante a la familia transnacional de la región histórica: cien años de imágenes y representaciones en los exvotos dedicados al Santo Niño de Atocha, 1910-2010”. De próxima publicación “Mujeres y migración en la región histórica: los costos emocionales a través de los exvotos”.

Mónica Guadalupe Chávez Elorza

Doctora en Política Pública por la Escuela de Gobierno y Política Pública del Tecnológico de Monterrey. Ha realizado estancias de investigación en el Woodrow Wilson Center, el Colegio de México y en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Buenos Aires. Entre sus logros se encuentra la obtención del Premio Anual de Investigación Económica Maestro Jesús Silva Herzog modalidad Mejor artículo publicado en la Revista Problemas del Desarrollo en 2016 por el trabajo en coautoría La migración mexicana altamente calificada 1990-2013. Es candidata al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt y cuenta con perfil deseable del PRODEP en el periodo 2018-2020.

Mónica Muñoz Muñoz

Doctora en Ciencias Humanísticas y Educativas con especialidad en Estudios Lingüísticos. Miembro del SNI, nivel I, y Perfil PRODEP. Ha publicado los libros *El holograma de la comunicación. Aportaciones para la enseñanza del español desde la sociolingüística y la complejidad* (2019) y *El léxico disponible en dos regiones Zacatecas: una lectura desde la métrica, la teoría de la evolución cultural* (2014), además de haber coordinado los libros *A la mitad del camino. Letras. 35 años* (2022) y *Alternativas*

desde la competencia comunicativa (2023). Los resultados de sus investigaciones se encuentran publicados en revistas indexadas y en diversos capítulos de libros colectivos. Es actual directora de la Unidad Académica de Letras, docente de la Maestría en Competencia Lingüística y Literaria y lideresa del CA 255, “Competencias: lingüística, literaria y digital”.

Norma García Jorge

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Tlaxcala, maestra en Educación Superior y licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Actualmente profesora-investigadora de la Maestría en Educación Superior y el Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras (BUAP). Sus líneas de investigación son: Enseñanza de la Historia, Formación y Práctica Docente, Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia del Protestantismo.

Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP desde el 2008. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación” UAZ-CA-184. Recibió de la UNAM la Medalla “Alfonso Caso”. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores; del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género; de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE); del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEPASEV) y de la Red contra la Violencia en Instituciones de Educación. Líneas de investigación: historia de la educación e historia de las mujeres y de género del siglo XIX a la actualidad. Ha sido conferencista, ponente y coordinadora en eventos académicos locales, nacionales e internacionales. Es docente-Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (SNP-CONAHCYT) y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

Nydia Olvera Castillo

Doctora en Tecnología Educativa por el Centro Universitario Mar de Cortés en Culiacán, Sinaloa; maestra en Humanidades y Procesos Educativos con Orientación en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma de Zacatecas; Docente investigadora del programa de la Maestría en Tecnología Informática Educativa de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas; perfil PRODEP e integrante del Cuerpo Académico UAZ-CA-255 en Consolidación: Competencias lingüística, literaria y digital aplicadas a la educación.

Oliver Lázaro De Santiago Ríos

Ingeniero industrial con especialidad en Manufactura Avanzada por el Instituto Tecnológico Superior de Fresnillo. Docente del área de matemáticas del subsistema CECYTEZ-EMSAD. Estudiante becario Conacyt del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.

Omar Prado Ángeles

Es Doctorante en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de México, en la Facultad de Ciencias de la Conducta, obtuvo la Maestría en Docencia y la Maestría en Gestión Educativa por la Universidad ETAC, Campus Coacalco y la Licenciatura en Educación Preescolar por la Escuela Normal de Ixtlahuaca, todas en el Estado de México. Se ha desempeñado como Asesor Metodológico en el nivel primaria en la Zona Escolar P012, en el Municipio de Ixtlahuaca. Fue Asesor Metodológico en el nivel Preescolar en la Zona J170, en los municipios de Coyotepec y Huehuetoca. Se desempeñó como docente frente a grupo en el nivel preescolar y tuvo la Dirección Escolar Comisionada en el Jardín de Niños “Manuel Gutiérrez Nájera”, turno vespertino, en el municipio de Coyotepec. Además de ser docente interino en los Jardines de Niños: José Francisco Isla, Juan O’ Gorman, Manuel Payno y Rufino Tamayo, en el municipio de Huehuetoca.

Pablo Martínez Pérez

Doctor en Humanidades y Artes, recibió mención honorífica por su trabajo de tesis “Historia de la migración laboral Zacatecas-Estados Unidos a través de los exvotos”, ha sido coordinador de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Zacatecas, subcoordinador de Investigación y Posgrado de la UAZ; publicaciones: Martínez Pérez, Pablo y Ma. Refugio Piña Arellano “Migración internacional e imágenes de la violencia en los exvotos donados al Niño de Atocha”, en (Coords). Ramírez Leyva Edelmira y Ríos de la Torre Guadalupe, (Coords). *Estudios Culturales, Prácticas diversas, enfoques pluralistas*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 2013. Martínez Pérez Pablo “El Santuario del Señor de los Plateros y la devoción al Santo Niño de Atocha”, coordinadoras, Alvarado Solís, Neyra Patricia y Fierro Hernández, Olivia Graciela, Colegio de San Luis, Colegio de la Frontera norte 2016. Martínez Pérez y Recéndez Guerrero, Emilia “Migración Internacional Femenina en Zacatecas: una mirada desde los exvotos”, en Boletín del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica (INEGI, 2010). De próxima publicación “Mujeres y migración en la región histórica: los costos emocionales a través de los exvotos”.

Pascual Gerardo García Zamora

Docente investigador titular en el programa académico de la Maestría en Ciencias de la Salud con especialidad en Salud Pública perteneciente a la Unidad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente invitado en la Maestría de Epidemiología y Administración de la Salud de la Universidad de Guanajuato México desde 2001. Ha coordinado la Maestría en Ciencias de la Salud con especialidad en Salud Pública de la Universidad Autónoma de Zacatecas, ha sido presidente de Asociación Mexicana de Educación en Salud Pública. Estudió la Maestría en Sociología con atención al Desarrollo Regional en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Candidato a doctor en Ciencias Sociales y Salud en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Barcelona. Doctorante en el posgrado del Centro de

Crecimiento Humanista denominado Doctorado en Intervención Psicológica y Educativa.

Valeria Moncada León

Doctora en Humanidades y Artes, maestra en Filosofía e Historia de las Ideas, Licenciada en Letras por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Licenciada en Psicología. Docente-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Letras. Perfil PRODEP, desde 2016 hasta la fecha. Integrante del cuerpo académico “En Consolidación” UAZ-CA-255 “Competencias lingüística, literaria y digital aplicadas a la Educación” Líneas de investigación: Cancioneros amorosos del Renacimiento y el Barroco, Poesía del Barroco español y del Modernismo hispanoamericano, Narrativa escrita por mujeres, narrativa de terror del siglo XIX, las enfermedades mentales en Zacatecas.

Vania Madihu Loera Oliva

Estudiante de la Licenciatura en Medicina General de la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Durango Campus Zacatecas (UAD-CZ). Miembro activo de la Academia de Área Clínica de la Escuela de Medicina de la UAD-CZ; y miembro activo del Comité de Investigación de la Escuela de Medicina de la UAD-CZ. Estudiante de la carrera técnica en Urgencias Médicas Prehospitalarias en la Cruz Roja Mexicana, sede Zacatecas.

Desafíos de la educación y la formación docente en México. Investigación educativa en tiempos de cambio.

Se terminó de editar en diciembre de 2023 en los talleres gráficos de
Astra Ediciones
Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C. P. 45140, Zapopan, Jalisco
E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx
www.astraeditorialshop.com

"Desafíos de la Educación y la Formación Docente en México: Investigaciones en Tiempos de Cambio" es un libro que surge en respuesta a las transformaciones que se dieron en el ámbito educativo a raíz de la pandemia de COVID-19. En sus páginas reúne una colección de investigaciones que se llevaron a cabo durante la pandemia o con ella como telón de fondo. Los capítulos abordan una amplia gama de temas relacionados con la educación básica, media superior y superior en México, ofreciendo una perspectiva multidimensional sobre cuestiones que afectan la formación de docentes, las interacciones en el entorno escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el bienestar general de docentes y estudiantes.

La obra arroja luz sobre la complejidad de las situaciones que educadores y estudiantes han enfrentado en estos tiempos inciertos. A través de investigaciones empíricas y análisis teóricos, se exploran los desafíos y oportunidades que han surgido en un contexto de cambios rápidos y profundos en la educación. Además, se subraya la importancia de la colaboración interdisciplinaria y el compromiso constante con la mejora de la calidad educativa.

ISBN: 978-84-19799-90-6



9 788419 799906

