

# **Instituciones, actores y procesos educativos en el contexto de la nueva normalidad**



**Felipe Hernández Hernández**  
**Coordinador**

# **Instituciones, actores y procesos educativos en el contexto de la nueva normalidad**

**Felipe Hernández Hernández**

Coordinador

*Instituciones, actores y procesos educativos en el contexto de la nueva normalidad*

Felipe Hernández Hernández. Coordinador

D.R. © Universidad Autónoma de Tlaxcala  
Calle del Bosque s/n Col. Centro,  
C.P. 90000 Tlaxcala, México  
[www.uatx.mx](http://www.uatx.mx)

Primera edición: Diciembre 2021

ISBN: 978-607-545-053-7

Este libro fue dictaminado por el sistema de pares académicos como lo establece el *Reglamento Editorial de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, el almacenamiento, alquiler transmisión o transformación por cualquier forma o medio electrónico o mecánico sin permiso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

# Índice

|                                                                                                                                                          |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Introducción.....</b>                                                                                                                                 | <b>4</b>   |
| <b>Parte I</b>                                                                                                                                           |            |
| <b>Retos de la Educación Básica en la nueva normalidad</b>                                                                                               |            |
| Los procesos de evaluación formativa en la Educación Básica durante la pandemia de la COVID-19 .....                                                     | 12         |
| Tomás Atonal Gutiérrez                                                                                                                                   |            |
| Retos y desafíos desde los Consejos Técnicos Escolares ante la pandemia del COVID-19. Tlaxcala, México .....                                             | 28         |
| Adriana Carro Olvera                                                                                                                                     |            |
| <b>Parte II</b>                                                                                                                                          |            |
| <b>Las instituciones formadoras de docentes en la nueva normalidad</b>                                                                                   |            |
| Narrativas digitales de educadoras y educadores en formación inicial docente sobre prácticas educativas y pedagógicas en el contexto de la pandemia..... | 58         |
| Esmeralda Jiménez Fuentes y Roberto Pérez Corona                                                                                                         |            |
| Narrativas y experiencias de formación profesional de estudiantes normalistas en escenarios de la pandemia por el COVID-19.....                          | 76         |
| Laura Susana Acosta Pérez y Laura Cariño Sánchez                                                                                                         |            |
| Vulnerabilidad y marginación en la UPN, Unidad 096, CDMX Norte. Desafíos pre-post pandemia.....                                                          | 90         |
| Claudia Alaníz Hernández, Luis Reyes García y Miguel Ángel Olivo Pérez                                                                                   |            |
| <b>Parte III</b>                                                                                                                                         |            |
| <b>Los desafíos de la educación superior en el contexto de la pandemia</b>                                                                               |            |
| La transversalización de la perspectiva de género en la universidad. Avances y desafíos ante la COVID-19 .....                                           | 116        |
| María Elza Eugenia Carrasco Lozano                                                                                                                       |            |
| Encrucijadas de la educación superior en la nueva normalidad. Necesidades educativas de los estudiantes para la educación a distancia. ....              | 128        |
| Felipe Hernández Hernández                                                                                                                               |            |
| <b>Acerca de los autores .....</b>                                                                                                                       | <b>156</b> |

## **Introducción**

La irrupción del virus SARS-COV2 a finales del año 2019 en la provincia de Wuhan en China, que generó la enfermedad denominada COVID-19, se fue trasladando a una velocidad inusitada a todos los confines del mundo ocasionando una pandemia y afectando la vida de las sociedades en todos sus ámbitos.

Cada uno de los países emprendió diversas acciones con el propósito de mitigar los efectos de esta enfermedad hasta ese momento desconocida, pero que afectaba la salud y la vida de las personas. Algunas de las primeras medidas fueron las restricciones a la movilidad, tanto dentro como fuera de sus fronteras. Es decir, a través del aislamiento social se pretendía disminuir el ritmo de propagación y detener la cadena de contagio.

Este hecho significó también la interrupción de un sinnúmero de actividades productivas con la consecuente afectación a la economía familiar, nacional e incluso mundial, muchas empresas tuvieron que cerrar sus operaciones, una cantidad considerable de trabajadores perdió su empleo, las familias vieron reducidas sus oportunidades de desarrollo y las personas pospusieron sus objetivos de bienestar para un futuro que aún era y sigue siendo incierto.

La educación también resultó gravemente afectada. Las escuelas, en la expectativa de que podría tratarse de una situación temporal, cerraron sus puertas con el anuncio de que pronto podrían abrirse; en el caso de México, inicialmente se anunció como un adelanto de las vacaciones de primavera del año 2020, pero paulatinamente fue prolongando su apertura debido a la creciente amenaza que la pandemia seguía teniendo. Situación que hasta la fecha actual -octubre 2021- sigue estando presente.

En virtud de que no podía detenerse completamente la vida de las escuelas, las autoridades educativas y de salud establecieron diversos mecanismos para que las actividades escolares se siguieran desarrollando en modalidad no presencial, en forma remota o a distancia. En este sentido fueron múltiples los aprendizajes que arrojó esta experiencia. Por un lado, afloró el compromiso de los docentes y los estudiantes por su tarea formativa, pero por otro también puso de relieve las inequidades sociales y económicas que afectaban este propósito.

El traslado de las funciones educativas de la escuela a un ambiente virtual o a un espacio familiar obligó a los directivos y a los docentes a adaptar su organización, su dinámica de trabajo, sus tiempos y horarios de atención, conforme las circunstancias lo demandaban;

del mismo modo las familias tuvieron que reorganizar sus actividades a efecto de que sus hijos pudieran continuar con su escolarización.

Un efecto inmediato, dadas las desigualdades sociales que existen en la mayoría de los países en desarrollo, es el posible abandono de las aulas por aproximadamente 1.2 millones de niños y jóvenes, advertía la CEPAL-UNESCO (2020), lo cual permite anticipar que provocará un incremento aún mayor en las inequidades que coexisten en las escuelas. El traslado de las actividades educativas en modalidad a distancia reflejó y agravó las desigualdades sociales y económicas afectando especialmente a las familias en condiciones de vulnerabilidad y marginación.

Por otro lado, quienes estaban en condiciones de continuar con sus estudios enfrentaron el reto de desarrollar sus aprendizajes en un ambiente no presencial, diferente al que usualmente estaban acostumbrados, a las deficiencias en la infraestructura tecnológica, como la capacidad de la red de internet y de energía eléctrica, pero también al hecho simple de contar con un equipo tecnológico-computadora, laptop o Tablet con capacidad suficiente para poder recibir las comunicaciones y realizar sus tareas escolares.

En el caso de los docentes, si bien la generalidad buscó la manera de seguir realizando su función educativa, también es cierto que enfrentaron condiciones casi similares a los estudiantes, con el agravante de que un número considerable carecía de las habilidades y competencias para trabajar en modalidad a distancia, dado que era muy endeble su manejo de las herramientas tecnológicas sobre todo para emplearlas en las tareas de enseñanza y aprendizaje. En el caso de los estudiantes, no obstante, de ser “nativos digitales”, se reconocía que empleaban más estas herramientas para la comunicación que para su formación.

De la fecha en que arribó el virus a la república mexicana (febrero del 2020), las escuelas han pasado por tres momentos; primero, la suspensión temporal de las actividades educativas bajo la denominación de adelanto de las vacaciones de primavera con la expectativa de que pronto se reanudaría el trabajo escolar; segundo, la conclusión del ciclo escolar 2019-2020, valga la expresión de la manera que fuera lo mejor posible, sin afectar la continuidad de la formación de los estudiantes, mientras que las instituciones se abocaban a dar una capacitación intensiva a sus docentes sobre el manejo de las herramientas tecnológicas y el traslado de sus actividades de enseñanza a modalidad no presencial, y; tercero, la reanudación de las actividades educativas a distancia para el ciclo escolar 2020-2021 empleando plataformas públicas y privadas o bien recursos creados exprofeso.

Actualmente ya se avizora un cuarto momento-ciclo escolar 2021-2022-significado por la reanudación de las actividades educativas en forma presencial en un contexto donde la vacunación contra el COVID-19 ha abarcado a la mayoría de la población mayor de 18 años,

incluidos los docentes, pero que, sin embargo, todavía no significa el fin de esta pandemia desafortunadamente.

Es en este contexto que un grupo de académicos de diversas instituciones, universidades y escuelas normales, se reunió para elaborar un proyecto de investigación con el propósito de abordar desde múltiples enfoques la nueva normalidad que viven las instituciones educativas de todos los niveles en virtud de la pandemia del COVID-19 que modificó sustancialmente las actividades de los centros escolares.

Se acordó que se podían abarcar múltiples aspectos de la vida escolar, tales como la formación y quehacer de los actores educativos, los retos en la prestación del servicio educativo para mantener los principios de inclusión y equidad, las estrategias para disminuir o aminorar las desigualdades escolares después de un año de confinamiento, los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sobre el uso y aprovechamiento de las herramientas tecnológicas y la adquisición de habilidades digitales, y sobre la perspectiva de la educación a la luz de los nuevos enfoques de la política educativa nacional e internacional.

Adicionalmente se determinó organizar un evento académico donde se presentaron los avances que tuvieran cada uno de los participantes para su discusión y, en su caso, reorientación de sus investigaciones. Este evento denominado Coloquio ¿A dónde va la educación? La nueva normalidad en educación. Tendencias y desafíos, se realizó en modalidad virtual teniendo como sede la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Como producto de este proyecto resultó la presente publicación *Instituciones, actores y procesos educativos en el contexto de la nueva normalidad*, el cual se integra por siete capítulos organizados en tres partes.

La primera parte “Retos de la educación básica en la nueva normalidad”, reflexiona sobre los actores y procesos educativos que tienen lugar en la educación básica. El capítulo inicial Los procesos de evaluación formativa en la educación básica durante la pandemia de COVID-19, analiza diversos aspectos relacionados con la evaluación formativa, destaca que ésta contribuye a que los alumnos aprendan sustancialmente porque se involucran de manera más intensa, la concibe como un espacio donde participan todos los actores, padres de familia, estudiantes, directivos y docentes, resalta que el grado de consciencia que se alcanza sobre las responsabilidades personales es profundo, de tal forma que el profesor no carga con toda la responsabilidad de lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes. Asimismo, subraya que lo prioritario es que los docentes tengan claro cuál es el paradigma evaluativo que utilizan porque de ello depende su práctica educativa para determinar los ajustes didácticos que le permitan observar el avance y las dificultades que presentan los procesos de aprendizaje y enseñanza y corregirlas cuando estas se presentan. El autor

concluye que ante un escenario signado por la pandemia provocada por el COVID-19, donde la educación se tornó a distancia, existen mecanismos para poder hacer efectivo el proceso de enseñanza y justa la práctica de la evaluación.

El siguiente capítulo Retos y desafíos desde los Consejos Técnicos Escolares ante la pandemia del COVID-19. Tlaxcala, México, resalta que el papel de los Consejos Técnicos Escolares durante la pandemia por COVID-19 fue fundamental para el sistema educativo nacional, sostiene que esta figura educativa como máximo órgano de decisión técnico pedagógica en las escuelas enfrentó retos y desafíos ante una crisis sanitaria inédita para la humanidad con muchos aprendizajes. La autora destaca que mediante una investigación cualitativa a través de la voz de las maestras, maestros y directivos del Estado de Tlaxcala, se identificaron las estrategias que de manera emergente cambiaron la práctica docente de la presencialidad a la de la distancia, así como la dificultad educativa manifestada por la desigualdad socioeconómica que enfrentan las niñas, niños y adolescentes, la falta de comunicación y participación con las madres y padres de familia, y la ausencia de recursos tecnológicos y digitales que se traducen en rezago y abandono escolar.

La segunda parte “Las instituciones formadoras de docentes en la nueva normalidad” aborda las funciones educativas y las circunstancias en que desarrollan su tarea docente las instituciones formadoras de docentes, las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional especialmente.

El primer capítulo Narrativas digitales de educadoras y educadores en formación inicial docente sobre prácticas educativas y pedagógicas en el contexto de la pandemia, presenta una serie de narrativas digitales de educadoras y educadores en formación inicial docente referidas a sus prácticas educativas y pedagógicas, resalta que en su estudio emplearon una metodología cualitativa y un paradigma constructivista para recolectar y analizar 30 narrativas digitales que incluyen podcast y vodcast creados por los estudiantes de diferentes semestres de la licenciatura en educación preescolar con el objetivo de examinar sus relatos a partir de su experiencia y en el contexto de la pandemia desde dos roles: una, como estudiantes normalistas y otra como docentes practicantes en el contexto de la pandemia. Finalmente presenta sus resultados en tres vertientes: 1) Los procesos de formación inicial docente, 2) La práctica docente y 3) La situación de la infancia.

El segundo capítulo *Narrativas y experiencias de formación profesional de estudiantes normalistas en escenarios de la pandemia por el COVID-19*, aborda de forma narrativa el encuentro que tienen los estudiantes normalistas con las escuelas primarias como maestros practicantes, a través de la redacción de sus primeras experiencias docentes, en modo alguno resalta que el proceso de construcción de identidad con la docencia desde la etapa de formación, va gestando sentimientos y emociones y los estudiantes van reconociéndose

como docentes. Las autoras señalan que esta investigación se originó en el desarrollo de los cursos Innovación y trabajo docente y Herramientas básicas de investigación, el estudio adoptó el enfoque biográfico narrativo como componente metodológico. El resultado logrado fue reconocer desde las narrativas de los estudiantes el contexto actual de la profesión docente y el rol que a la escuela normal le corresponde para responder a la modalidad híbrida de enseñanza y aprendizaje, en tanto se regresa al trabajo presencial.

El tercer capítulo Vulnerabilidad y marginación en la UPN, Unidad 096, CDMX Norte. Desafíos pre-post pandemia, analiza las principales contradicciones en la tarea de mejorar la calidad educativa en el caso particular de una institución dedicada a la formación docente, especialmente de una de sus unidades académicas de la Ciudad de México, en el contexto de las tensiones previas y durante la pandemia del COVID 19, vinculadas a la percepción de marginalidad y vulnerabilidad de los estudiantes. Este estudio tuvo el objetivo de reflexionar como los imaginarios y percepciones docentes al anteponer la condición de vulnerabilidad de la propia institución como centro desfavorecido, refuerza las bajas expectativas de desempeño del estudiantado en los cursos virtuales, los autores explican también los cuestionamientos que sirvieron de guía en su estudio y las dimensiones normativa y referencial del análisis de la política pública para ubicar a la UPN en el marco de la Cuarta Transformación, con el propósito de destacar la ambivalencia discursiva entre lo común y lo privado en el derecho a la educación, finalmente caracteriza la oferta educativa e infraestructura de la institución, junto con las contradicciones entre la ampliación de la matrícula universitaria y la concepción de su formación limitada al aula.

La tercera parte “Los desafíos de la educación superior en el contexto de la pandemia” analiza los retos que tiene la educación superior, específicamente la universitaria, para atender los principios de equidad e inclusión, desde una perspectiva de género y sobre las necesidades de los estudiantes para poder realizar su proceso de formación.

El capítulo La transversalización de la perspectiva de género en la universidad. Avances y desafíos ante la COVID-19 destaca que a pesar de que desde hace décadas la transversalización de la perspectiva de género se institucionalizó desde los organismos y acuerdos nacionales e internacionales, los estudios demuestran que existen resistencias que la siguen colocando como una meta a cumplirse en el largo plazo, y que, a nuestros días, como consecuencia colateral de la pandemia provocada por la COVID 19, los retos se antojan aún más profundos. Esta investigación, de corte retrospectiva descriptiva, hizo una revisión de los marcos normativos, los enfoques teóricos y los caminos que este paradigma ha recorrido para implementarse en la universidad, destaca los principios que la sostienen, discute los vacíos, los avances, y se plantean los escenarios que enfrenta, en sus conclusiones discurre la correlación entre la transversalización de la perspectiva de género y la crisis sanitaria, para dejar claro, cómo es qué, desde esta emergencia sanitaria, las instituciones de educación

superior están inexcusablemente obligadas a gestionar nuevas modalidades de enseñanza y nuevos modos de relacionarse en la igualdad y la equidad, deconstruyendo lo aprendido, y formando generaciones de profesionistas comprometidos con los derechos y la justicia social.

El último capítulo Encrucijadas de la educación superior en la nueva normalidad. Necesidades educativas de los estudiantes para la educación a distancia reflexiona sobre los diversos desafíos que enfrentan los estudiantes en virtud de la pandemia generada por el COVID-19 para la realización de las actividades educativas y continuar con su proceso formativo al trasladar los espacios escolares a un espacio virtual y al convertir sus casas en el aula de clases, su objetivo fue analizar las dificultades educativas de los estudiantes de educación superior durante este período de nueva normalidad. El autor resalta que su estudio fue de tipo exploratorio no experimental y descriptivo realizado bajo un enfoque metodológico mixto y que la parte empírica implicó se realizó en una universidad pública de México, la Universidad Autónoma de Tlaxcala, y concluye que los estudiantes enfrentan principalmente obstáculos de tipo técnico y socio afectivo que afectan sus aprendizajes en esta modalidad y que aun cuando tienen un mayor dominio de las herramientas tecnológicas éstas las utilizan principalmente para funciones de comunicación, por lo que demandan tanto mayor comprensión de sus docentes para el trabajo a distancia, así como soporte de tipo técnico y socioemocional de su universidad para transitar en esta etapa de su formación.

Sea este el espacio para agradecer a los académicos investigadores que participaron en la ejecución de este proyecto, así como a sus instituciones, la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 096, CDMX Norte, la Escuela Normal Preescolar “Francisca Madera Martínez”, la Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y desde luego a la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), de manera especial expreso mi agradecimiento a los integrantes y colaboradores del Cuerpo Académico Gestión y Políticas Educativas, cuyo respaldo, solidaridad y acompañamiento ha sido fundamental para poder concluir satisfactoriamente este proyecto y es muestra de su profesionalismo y calidad humana.

Mención especial merecen los directivos de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), especialmente los de la División de Estudios de Posgrado en Educación, los de la Facultad de Ciencias de la Educación y los de la División de Ciencias y Humanidades, quienes siempre han respaldado la investigación y las iniciativas de los académicos. He de resaltar el apoyo en el trabajo de integración y cuidado de la edición de las Licenciadas Nayeli Susana Pérez Hernández, Erika Nallely Romero Hernández y Blanca Vázquez Carcaño, y de la Secretaría de Extensión Universitaria y Difusión Cultural de la UATx, particularmente del área editorial. Gracias a todos ustedes es posible la publicación de esta obra.

Finalmente, he de señalar que este proyecto refleja el compromiso de las universidades para promover la investigación educativa, aperturar espacios para la discusión académica, difundir los productos derivados de su actividad científica y fortalecer los vínculos de colaboración entre los investigadores y sus instituciones, pero también la oportunidad de reflexionar sobre el desarrollo de los procesos educativos, la función de sus actores y los retos de las instituciones en el contexto actual donde la pandemia del COVID-19 plantea escenarios inciertos para toda la sociedad.

“Por la cultura a la justicia social”

Tlaxcala, Tlax., octubre 14 del 2021

Felipe Hernández Hernández

Coordinador

---

**Parte I.**

**Retos de la Educación Básica en la nueva  
normalidad**

---

# **Los procesos de evaluación formativa en la Educación Básica durante la pandemia de la COVID-19.**

*Tomás Atonal Gutiérrez*

## **Introducción**

La contingencia provocada por la pandemia de la COVID-19 generó una situación inédita en los escenarios de la educación en México y en el mundo. Tal condición descubrió la necesidad de que los docentes adquirieran otro tipo de formación docente, formación pedagógica, disponibilidad de recursos digitales, recursos informativos sobre uso de tecnologías en educación, mejora de procesos institucionales, acompañamiento pedagógico, asesoría técnica e información de los recursos institucionales.

Ante este escenario se realiza esta investigación, para mostrar que por mantener activo al sistema educativo y con ello los procesos de aprendizaje de los alumnos, las necesidades económicas y sociales revelaron las condiciones con las que enfrentaríamos tal adversidad, las cuales fueron precarias en todos sentidos. Ante esto los docentes respondimos con los elementos que tuvimos al alcance y otros que, dependiendo de las posibilidades de cada agente educativo, fueron ofrecidos a los educandos con el propósito de avanzar en el logro de los aprendizajes esperados que establecen los programas educativos vigentes.

El presente trabajo es el resultado de un estudio exploratorio. El cual dependió fundamentalmente de dos factores: el estado del conocimiento sobre el problema de investigación mostrado por la revisión de la literatura, así como la perspectiva que se dio al estudio; y, el reconocer la forma de evaluar los aprendizajes durante la pandemia.

Lo anterior motivó a plantear un problema de investigación poco estudiado, la evaluación formativa aplicada en Educación Básica del Estado de Tlaxcala, contemplando específicamente los niveles preescolar, primaria y secundaria del sistema federalizado.

Los cambios fundamentales que se han dado en el sistema educativo mexicano han intentado responder a las necesidades actuales de transformación del país con el objetivo de

mejorar la calidad educativa. Procurando siempre la formación de un nuevo ciudadano que responda a las demandas sociales, económicas, científicas y culturales de la época.

Como consecuencia de dichos cambios, las transformaciones curriculares que se suscitan de las reformas educativas proponen cambios en los sistemas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Enfatizando que las valoraciones brindan al Estado información sobre el funcionamiento de su sistema educativo, los avances y estancamientos, así como la identificación de factores relacionados con el rendimiento de los estudiantes con el propósito de mejorar los procesos educativos de todos los niveles. Lo expuesto anteriormente deja claro que cualquier proceso de evaluación que surja de una Reforma Educativa debe ser coherente con el cambio deseado, porque enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables que deben responder a esos cambios.

Bajo el paradigma curricular por competencias, la evaluación permite conocer de forma puntual las fortalezas y los aspectos positivos de los estudiantes al adquirir aprendizajes; determinar sus debilidades y necesidades con el propósito de proporcionar el reforzamiento pertinente; tener en cuenta los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas de los estudiantes.

Además de lo anterior, la propuesta de la evaluación formativa como atributo central en el quehacer docente, concebida como el proceso pedagógico, sistemático, instrumental, participativo, flexible, analítico y reflexivo que permite interpretar la información obtenida acerca del nivel de logro que han alcanzado las y los estudiantes, en las competencias esperadas para el mejoramiento y logro del aprendizaje.

Para generar estos cambios en la práctica educativa, se desarrolló esta investigación con 106 docentes de Educación Básica, quienes laboran en los niveles preescolar, primaria y secundaria. El propósito central fue reconceptualizar el proceso de evaluación con el enfoque formativo, considerando el modelo teórico de Popham (2013), pretendiendo lograr los cuatro niveles de la Evaluación Trans-formativa, que son: nivel 1, los ajustes didácticos de los profesores; nivel 2, los ajustes en las técnicas de aprendizaje de los alumnos; nivel 3, cambio del clima en el aula; nivel 4, la implementación a nivel institucional; culminando con el diseño de un proyecto de intervención que guíe las acciones de los docentes para lograr y evaluar los aprendizajes esperados de los estudiantes.

### **Objetivos de investigación**

Como todo proceso formativo, requirió clarificación de qué es la evaluación formativa, para comprometer el logro del proceso, conceptualizando a la “evaluación formativa como el proceso planificado en el que la evidencia de la situación del estudiante obtenido a través de la evaluación, es utilizada por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza

en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales” (Popham 2013, p. 92).

Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- Identificar y conocer las posturas epistemológicas de la evaluación y su configuración interrelacionada en el contexto de la escuela, para la toma de decisiones de la mejora educativa.
- Desarrollar la evaluación formativa a través de ajustes didácticos que los docentes realizarán a su práctica docente, para favorecer el aprendizaje de los alumnos.
- Conocer diferentes formas de aplicar instrumentos de evaluación apoyados en las TIC y facilitar el proceso de enseñanza en la modalidad de educación a distancia.
- Diseñar un proyecto de intervención docente, con el propósito de establecer acciones que permitan planear actividades donde se evidencien los ajustes didácticos y los procesos de evaluación formativa y desarrollarlo durante el ciclo escolar 2020-2021

## **Metodología**

El estudio fue exploratorio. Su utilidad radicó en abordar una realidad poco conocida como lo es la evaluación formativa desarrollada en Educación Básica. El procedimiento fue el siguiente. Se realizó la invitación a docentes para que participaran en la capacitación y desarrollo del proyecto de investigación, los partícipes contaron con experiencia en el servicio docente, los años de servicio oscilaron entre los 12 y 31, además de conocer y aplicar el programa de estudios vigente: Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (2017). En este programa se sustentó la planeación y práctica de la evaluación formativa, pues los docentes se convirtieron en informantes clave, ya que conocían información de particular interés para la indagación (Behar, 2008).

Metodológicamente este tipo de investigaciones pueden convertirse en estudios previos para fundamentar otros de mayor profundidad en indagaciones posteriores.

## **Población y muestra**

La muestra seleccionada fue la no probabilística (Canales, 2006). Esta se caracteriza por la presencia del juicio personal del muestrista en la estrategia de selección de elementos. Se distingue porque la responsabilidad de elegir qué elementos compondrán la muestra la asume el entrevistador. El muestrista genera la estructura de cuotas que componen la muestra y decide qué elementos componen cada una de las cuotas que le corresponde completar.

Los docentes participantes fueron 106, seleccionados por invitación, de los cuales 82 pertenecen al género femenino y 24 al masculino. 32 laboran en preescolar, 28 en nivel primaria y 46 de secundaria, incluido en este último nivel las tres modalidades: General, Técnica y Telesecundaria.

La temporalidad de la investigación fue del 1 diciembre de 2020 al 15 de marzo de 2021.

### **Desarrollo de la investigación**

Las actividades desarrolladas fueron cuatro y se organizaron de la siguiente forma:

**Primera actividad**, se identificaron las posturas epistemológicas y sus implicaciones en el currículum, para que reconocieran los docentes que implícitamente siempre la práctica educativa se ve inmersa en alguna de estas posturas. Se revisó la estructura y el enfoque de la Educación Básica. **Segunda actividad**, tuvo como propósito conocer qué es la evaluación formativa y cuando utilizar los marcos de trabajo para favorecer la progresión del aprendizaje de los estudiantes. Las acciones concretas fueron: el ajuste didáctico basado en observar la aparente confusión de los alumnos al desarrollar las actividades propuestas por el docente, precisando que la evaluación formativa es conseguir que la didáctica sea mejor; cuando se emplea la evidencia evaluativa para tomar decisiones antes de realizar ajustes dirigidos a mejorar y, también para decidir qué tipo de ajustes hacer; otro elemento fundamental es reconocer lo que sabemos y no sabemos sobre los procedimientos para que exista una evidencia empírica que avale su uso. **Tercera actividad**. Se utilizaron herramientas de evaluación con apoyo de la tecnología, para automatizar los resultados alcanzados por los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como detectar problemas y gestionar de manera eficiente la información de los grupos atendidos.

**Cuarta actividad**. El punto de culminación fue el diseño y desarrollo de un proyecto de intervención, siguiendo el modelo de Barraza (2010), concibiendo la Intervención Educativa como una estrategia de planeación y actuación profesional que permitiera a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución. Dicho proyecto se integró por 10 elementos; Nombre, objetivos, alcance, postura epistemológica, diseño de una secuencia didáctica a desarrollar, cronograma de actividades, implementación del enfoque formativo, diseño de estrategias de evaluación formativa de los aprendizajes esperados, diseño de instrumentos de evaluación con apoyo de las tecnologías (propuesta sobre la utilización de los medios tecnológicos) y bibliografía.

El proyecto se constituyó por las siguientes fases y momentos:

- a) La fase de planeación. Comprendió los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de las alternativas de solución.
- b) La fase de implementación. Consideró los momentos de aplicación de las diferentes actividades que constituyeron la Propuesta de Intervención Educativa y su reformulación y/o adaptación. Su desarrollo comprendió prácticamente tres meses. Bajo esa lógica fue menester recordar que la solución parte de una hipótesis de acción que puede o no, ser la alternativa más adecuada de solución, por lo que solamente con su aplicación se logró tener certeza de su idoneidad.
- c) La fase de evaluación. Comprendió los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyeron el proyecto y su evaluación general. Esta fase adquirió una gran relevancia partiendo del hecho de que no es posible realizar simplemente una evaluación final que se circunscriba a los resultados sin tener en cuenta el proceso y las eventualidades propias de la puesta en marcha del Proyecto de Intervención Educativa. Una vez cerrada esta fase de trabajo es cuando en términos estrictos se pudo determinar el eje rector de las actividades.
- d) La fase de socialización-difusión. Esta fase condujo a los docentes participantes a la toma de conciencia del problema origen de la propuesta, al reconocimiento particular de la problemática que enfrentaban en el tema de evaluación, partiendo de la problemática que frecuentemente afrontan al evaluar los aprendizajes de sus alumnos, despertando su interés por su utilización, invitándolos a su desarrollo y concreción, promoviendo la solución diseñada previamente.

El proceso de evaluación formativa fue el elemento central de la capacitación docente y su concreción en los niveles educativos involucrados, de forma tal que cada agente educativo adaptó su práctica a las condiciones de su contexto, para de esta forma observar y evidenciar que sí es posible modificar el quehacer educativo y proponer otro tipo de valoración del aprendizaje de los alumnos, uno que permita a docentes y estudiantes avanzar en el desarrollo de competencias, valorando el proceso y corrigiendo el trabajo de inmediato.

### **Acciones específicas**

Dadas las condiciones de la pandemia en las que se desarrolló esta investigación, donde la COVID-19 problematizó todas las actividades educativas, primeramente al evidenciar deficiencias que ya conocíamos para concretar de forma eficiente el proceso educativo, como son: infraestructura escolar insuficiente, hacinamiento en grupos de secundaria, desconocimiento y dominio de tecnología para hacer llegar la educación a distancia a los estudiantes, y problemas de intercomunicación en todo el país, pero especialmente en el estado. Posteriormente por la forma como el Gobierno Federal instituyó la continuidad de la

formación de los estudiantes, al implementar los programas de Aprende en Casa I y II, periodos considerados para esta investigación; además de lo anterior la solicitud de evidencias por parte de las autoridades locales sobre el envío de actividades a los alumnos, para que con ellas se evaluara el avance académico y la conclusión del ciclo escolar 2019-2020 y 2020-2021. Lo anterior fundamentado en la circular emitida por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación dependiente de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitida el 06/11/2020. Esta circular fue dirigida a los Secretarios de Educación Pública de las entidades federativas u organismos descentralizados, donde explicaban que debido a la contingencia sanitaria causada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) el sector educativo estaba imposibilitado para continuar con normalidad sus actividades, ocasionando con ello una seria afectación en los diversos procesos de control escolar que regula la autoridad educativa federal, por lo que es pertinente pronunciarse respecto al proceso de acreditación y promoción, específicamente al tema de evaluación; atendiendo a la nueva realidad y salvaguardando en todo momento el bienestar de la comunidad estudiantil, garantizando con ello el tránsito de los educandos por el Sistema Educativo Nacional y el cumplimiento de los procesos afectados por tal situación. Por lo que aludiendo a sus atribuciones publican el acuerdo secretarial antes mencionado, donde establecen disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica.

Dicha publicación dio a conocer las orientaciones pedagógicas y criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria para el ciclo escolar 2020-2021. Enfatizando entre otros aspectos que la SEP en coordinación con las autoridades estatales puso en marcha la estrategia “Aprende en casa II”, donde los docentes como actividad adicional brindarían asesoría pedagógica a las alumnas y alumnos por diversos medios. Observando que los resultados de dichas acciones habían sido variados, identificando tres niveles de comunicación y participación de los educandos en las actividades promovidas por los docentes.

Comunicación y participación sostenida. Que significó seguimiento de la programación de “Aprende en Casa II” por algún medio, comunicación continua entre el titular del grupo o asignatura y sus alumnas o alumnos, participación en sesiones y realización de las actividades didácticas indicadas.

Comunicación intermitente y baja participación en actividades propuestas por el profesor, donde solo hubo un seguimiento ocasional de la programación “Aprende en Casa II” y una comunicación esporádica entre el titular del grupo y los estudiantes.

Comunicación prácticamente inexistente. Sin posibilidad de dar seguimiento al proceso educativo de los alumnos y alumnas.

Al respecto las orientaciones pedagógicas establecieron que la evaluación del aprendizaje debe adaptarse a las circunstancias actuales colocando en primer lugar su finalidad, aportar información para mejorar la acción educativa. Reconociendo el esfuerzo de alumnas, alumnos y familias que mantienen su vínculo constante, incentivando a quienes se relacionan esporádicamente y dejar abierta la posibilidad de recuperar a quienes hasta el momento no establecen comunicación con el personal docente o directivo.

Ante este escenario surgió la necesidad de reconsiderar nuevamente los elementos de la evaluación formativa. Pues quedó claro que el escenario creado por la pandemia y las condiciones reales en las que se desarrolló el proceso educativo, el proceso de evaluación se adaptó a la condición social y de infraestructura que se tuvo.

Razón por la cual se retomó esta fase del proceso educativo, partiendo de reflexionar sobre la forma como lo ejecutaron los docentes, pues lo que debió cambiar fueron las condiciones para desarrollar el proceso educativo, no los principios para verificar el logro.

## **Resultados**

En el periodo comprendido del 1 al 8 de diciembre de 2020 se capacitó a los docentes sobre el tema de “posturas epistemológicas de evaluación” (Moreno, 2014). El propósito fue que las conocieran, puesto que las han utilizado sin saber cuál es el sentido de cada una de ellas. Puntualizando que son tres perspectivas teóricas de la evaluación las que principalmente utilizamos al momento de recoger evidencias para poder establecer juicios valorativos sobre las actividades y logros de los alumnos. Estas son: la evaluación como tecnología, la evaluación como práctica cultural; y la evaluación como práctica socio-política. Resaltando que desde el punto de vista teórico epistemológico existe una clara distinción entre ellas, en el contexto de las instituciones educativas estas configuraciones operan simultáneamente de forma muchas veces interrelacionada, lo que no significa que las tres tengan el mismo valor y reconocimiento social.

La postura tecnológica se ha impuesto a las otras. Porque a pesar de las condiciones con que se evaluó durante la pandemia, se considera que la evaluación es principalmente un asunto de técnica y procedimiento, al cual se subordinan otras preocupaciones. Este criterio es el que ha prevalecido curricularmente en las prácticas pedagógicas del profesorado de educación básica: las cuales continúan siendo en su mayor parte normativas con un énfasis en la selección y, aunque se han hecho intentos por desarrollar nuevos procedimientos de evaluación, estos no han sido radicalmente modificados para informar y apoyar el cambio en la enseñanza y el aprendizaje. El uso de la evaluación ha sido encaminado para ser más eficiente, estandarizado y codificado, generalmente ha sido vista como externa y separado de la enseñanza y el aprendizaje. En muy raros casos se examinan las funciones que la

evaluación cumple para validar y reproducir ciertas formas de conocimiento o ideas a expensas de otras. Se puede afirmar que la discusión acerca de la evaluación se mantiene principalmente dentro de los límites de la comunidad educativa experta y no dentro de la preocupación de los educadores.

En esta postura, el docente y el alumno se encuentran fuera del proceso educativo, juegan un papel secundario, lo primordial es cumplir con los objetivos y no con el aprendizaje que este proceso implica. Solo se da cumplimiento a lo que las instancias regidoras del sistema educativo establecen. En otras palabras, la evaluación se convierte en un elemento de control a diferentes niveles; su aplicación vertical, el parámetro de medición son los criterios o calificaciones impuestas por el sistema educativo. Esta postura es incompatible con la concepción del alumno como aprendiz activo que es necesaria para una visión primordialmente educativa de la evaluación.

La evaluación como práctica cultural. Para esta postura la evaluación es un asunto práctico, todos los participantes se consideran sujetos y no objetos. El principal principio de esta teoría es la racionalidad. La prueba de este compromiso aparece en la firme creencia en la capacidad de prudencia y discernimiento del juicio personal ejercitada a través de procesos sistemáticos de reflexión.

En este escenario, la tarea del docente es interpretar el currículum como texto y darle su propio significado. Lo que compromete su propio juicio y considera a los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular. Algo que, por cierto, en la evaluación generalmente se pierde de vista. Lo anterior se convierte en preocupación del profesor para priorizar el aprendizaje y no la enseñanza.

Este planteamiento es una de las banderas que enarbolan las actuales reformas educativas en el mundo, las cuales propugnan por un paradigma centrado en el aprendizaje, aunque, muchos docentes no comprenden cabalmente su significado o simplifican la propuesta a tal grado que terminan socavando toda la fuerza transformadora del aprendizaje (Moreno, 2014).

En este tipo de evaluación, el currículum y los participantes son sujetos activos. La tarea del docente deja de ser la de enseñar a los alumnos algo que él sabe para convertirse en un mediador que los pone en contacto con los contenidos de los programas, al tiempo que los induce para que se introduzcan en una comunidad de conocimiento. En este proceso entran en juego las interacciones educativas y los resultados de dichas interacciones. Desde esta perspectiva la evaluación se convierte en una parte integrante del proceso educativo en su conjunto y no en una fragmentación, por lo que es importante elaborar juicios acerca de

la medida en que el proceso y las prácticas desarrollados a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación como práctica socio-política. Otro origen de las prácticas de evaluación actuales puede encontrarse en los exámenes, pues fueron uno de los primeros tipos de escolarización formal. Esta perspectiva muestra que el uso de los exámenes era estrictamente selectivo y no tenía fines educativos. Estos variaban considerablemente de una institución a otra; eran eventos públicos orales, a menudo considerados como ceremonias, en aquella época era responsabilidad del maestro nominar a los estudiantes para los exámenes, pero solamente lo hacía cuando estaban listos y eran capaces de tener éxito. Como resultado, “el fracaso de un candidato era un evento extremadamente raro” (Wilbrink, 1997, p.35).

En la Edad Media la disputa fue el único método para desarrollar nuevo conocimiento y para analizar críticamente los recientes descubrimientos o las teorías traducidas. En algunos casos, la disputa apareció para validar el conocimiento de los individuos, así como para crear nuevo conocimiento dentro de un campo particular.

### **Concreción de los cuatro niveles de la Evaluación Trans-formativa**

El desarrollo de estos niveles fueron el propósito central de la investigación, estos se desarrollaron durante 10 semanas, del 9 de diciembre de 2020 al 23 de febrero de 2021. Su aplicación durante las clases virtuales y a distancia, dependió de la disposición de los docentes, directivos y apoyo de padres de familia, con ello se logró evidenciar que a pesar de las condiciones que nos impuso la pandemia el proceso de enseñanza y evaluación especialmente, se pueden encauzar para que tenga un sentido pedagógico.

**Nivel 1, los ajustes didácticos de los profesores.** Respecto a esta actividad, se fundamentó en la observación de las grabaciones de las sesiones virtuales, detectando las aparentes confusiones de los alumnos al momento de realizar las actividades propuestas de los docentes, al identificarlas, el trabajo consistió en analizar la actividad problema y, si se presentaba en varios estudiantes, entonces la realimentación era para todo el grupo, pero si se presentaba en casos aislados, el abordaje a las dificultades fue de índole particular para plantear otra forma de enseñanza que generara aprendizaje en los educandos.

Lo anterior sirvió para que los docentes realizaran los ajustes didácticos pertinentes, planteando las actividades de forma distinta. Un aspecto a resaltar es que en muchos casos los profesores hacen planificaciones y proponen actividades que jamás realizan, por lo que se les pidió que ajustarán los contenidos al tiempo destinado a las sesiones virtuales, que las actividades de apoyo llamadas tareas fueran la consecuencia de lo visto en clase, para de esa forma motivar a los alumnos para concluir las, además de dejar poco tiempo para que las enviaran a los docentes y ellos pudieran evaluarlas.

Otro aspecto a resaltar, es que dejaron de lado las actividades de Aprende en casa II, pues estas no permitieron dar continuidad a los propósitos educativos planteados en el programa de “Aprendizajes clave”, por lo que los aprendizajes esperados por nivel y grado fueron seleccionados para plantearlos y concluirlos con evidencias de logro, lo cual requirió de que un aprendizaje fuera planteado hasta en tres sesiones con diferentes actividades, presentando con ello variabilidad y grado de dificultad en el mismo aprendizaje, especialmente en sexto grado de primaria y el nivel secundaria.

A manera de aclaración y diferenciación de los niveles educativos abordados, menciono que como el proceso de enseñanza se desarrolló de forma virtual, los alumnos que tuvieron el apoyo de padres de familia y tecnológico mostraron mejores resultados, que los que estuvieron en desventaja por no contar con el apoyo de familiares y adolecer de recursos para mantener el contacto con los docentes. Precizando que se tuvo un mayor contacto con alumnos de educación primaria y preescolar; por lo que se asevera que aun cuando la enseñanza fue virtual, esta se pudo generar con un buen nivel de eficiencia y el proceso de evaluación se realizó con sentido justo y ético, pues no se fundamentó en la llamadas “evidencias”, que sólo mostraban los trabajos realizados, con la duda de que los alumnos las hayan realizado, pues los instrumentos utilizados fueron aplicados inmediatamente después de ejecutadas las actividades, además de plantear un espacio para la retroalimentación que cimentará lo desarrollado en el aula virtual.

**Nivel 2, los ajustes en las técnicas de aprendizaje de los alumnos.** Para concretar esta fase de la evaluación formativa se presentaron serias dificultades, pues el propósito central fue que los docentes ayudaran a los alumnos a ajustar sus tácticas de aprendizaje. Tal condición jamás la habían planteado como opción para que mejoren su práctica educativa los agentes educativos participantes, aunado a esto, la enseñanza virtual complicó el desarrollo del aprendizaje. Sin embargo, reconociendo que esta acción representaba una posibilidad de alcanzar y mejorar el aprendizaje de los alumnos, del total de participantes, únicamente 24 docentes lograron evidenciar que se reunieron de forma virtual con los padres de familia y sus hijos para convencerlos de que sus estrategias de aprendizaje debían modificarse para que aprendieran más.

Puntualizando que una técnica de aprendizaje es el modo en el que un alumno trata de aprender una determinada cosa. Un ejemplo es cómo un alumno de quinto grado de primaria intenta entender historia de México, específicamente el movimiento de independencia, para ello prepara una síntesis por escrito identificando a los personajes principales. La técnica de aprendizaje del alumno es “Leer el texto y preparar una síntesis por escrito”.

Considerando estas actividades, la función de la evaluación formativa consistió en que pueda proporcionar a los alumnos una evidencia basada en propias realizaciones, de modo que ellos pudieran decidir si sus técnicas de aprendizaje están funcionando o requieren de un ajuste.

La intención del docente en este nivel, aparte de intentar modificar las técnicas de aprendizaje de sus alumnos, es que se convierta en un modelador de entornos y en un facilitador. Esto último no se logró, pues el tiempo fue insuficiente para concretar esta actividad, además de las reiteradas condiciones del trabajo en entornos virtuales que no permitieron avanzar más en el cumplimiento de este objetivo.

**Nivel 3, cambio del clima en el aula.** La pretensión original de este nivel, es que docentes y alumnos alteren sus percepciones acerca de lo que acontece en el aula, física o virtual. Para el caso en mención, referiré al aula virtual.

Una vez que inició la pandemia, la Secretaría de Educación Pública inicia la programación Aprende en casa I, con el propósito de mantener al sistema educativo funcionando y pretendiendo que los aprendizajes de los alumnos continúen, sin embargo, los problemas para lograrlo salieron a la luz, por lo que cada docente buscó los medios para mantener comunicación con sus estudiantes y con ello avanzar en los contenidos del programa. Pero a la par de estas condiciones se apertura una gama impresionante de recursos tecnológicos, los cuales sirvieron para hacer llegar las actividades a los alumnos. Aprovechando lo anterior, fue como se buscó modificar el clima del aula, porque los aprendizajes esperados se presentaron con actividades lúdicas, cuidando que ni los medios tecnológicos, ni las aplicaciones se convirtieran en el fin de la enseñanza; esta condición imperó en muchos docentes. Por lo tanto, los agentes educativos participantes tuvieron como opción principal el uso de la “Tabla periódica de Apps y plataformas para profesores”, pues en ella encontraron muchas opciones para poder presentar contenidos curriculares de forma divertida a los estudiantes. Aprovechando estas aplicaciones se modificó la percepción del clima del aula, cuyos ejes centrales para lograrlo son: tener claras las expectativas del aprendizaje, asumir la responsabilidad del aprendizaje y tener claridad en el papel de la evaluación en el aprendizaje. Para el caso de los alumnos que no contaron con los medios tecnológicos, se implementaron cuadernillos de trabajo, los cuales fueron entregados semanalmente a los padres de familia.

El cambio de clima en el aula propuesto, solo funcionó en algunos casos, pues el nivel de concreción dependió de la participación de padres de familia, convencimiento de los alumnos y el trabajo que significó para los docentes el conocer la Tabla periódica de Apps y plataformas para profesores, esto último representó una capacitación de una semana, contemplando sesiones virtuales de dos horas diarias en turno vespertino. Las aplicaciones

más utilizadas fueron: Google, Kahoot, Edpuzzle y Canva, estas presentan una gran variedad de actividades, mismas que contribuyeron al cambio del clima del aula.

Aunque fueron pocos los casos donde se pudo constatar este cambio de clima virtual y de las realizaciones de los niños en los cuadernillos de trabajo especialmente en el nivel preescolar. La evidencia muestra que cuando los objetivos quedan claros para los padres de familia, los estudiantes y los docentes, se puede mejorar el proceso de aprendizaje y uno de los medios fundamentales para lograrlo, es el cambio de clima del aula y de las actividades presentadas semanalmente por las educadoras

**Nivel 4, la implementación a nivel institucional.** El cumplimiento de este nivel resultó muy complicado, pues dependió del convencimiento de los directivos a los docentes frente a grupo sobre el beneficio de la evaluación formativa. De los agentes educativos participantes en esta investigación, dos de ellos son supervisores escolares en funciones, uno del nivel secundarias técnicas y una supervisora de preescolar; ocho son directores de escuela, cinco del nivel preescolar y tres de educación primaria, el resto son docentes de grupo.

Para la instauración de esta acción se requirió de la convicción de los docentes de que la evaluación formativa es un elemento importante para poder avanzar en los aprendizajes esperados de los alumnos, pero para concretarlos fue fundamental que el directivo de la escuela y de la zona escolar participaran activamente. Mucho se presume este tipo de evaluación, pero en la práctica lo que se observa es que, aunque el programa describe que esta forma de evaluar es la que deben utilizar los docentes, en realidad la aplicada es más un proceso de cumplimiento de tareas - calificación, para con ello dar por visto el aprendizaje, especialmente en la educación a distancia implementada durante la pandemia.

Mención especial requiere el trabajo de una supervisora escolar del nivel preescolar, quien convencida de esta forma de evaluar capacitó a las directoras de ocho jardines, el propósito fue que ellas aplicaran la evaluación formativa, los medios utilizados para mantener el contacto con los alumnos fueron: WhatsApp, video llamas por la plataforma Google Meet y cuadernillos de trabajo, estos últimos entregados y recogidos por las docentes responsables de los grupos todos los días viernes en sus respectivas instituciones educativas.

El ejercicio realizado en la zona escolar de preescolar, fue elegir pocos aprendizajes fundamentales para desarrollarlos durante el tiempo restante del ciclo escolar 2020-2021, recordando que este proyecto se inicia en diciembre de 2020. Fueron pocos aprendizajes, pero evidenciados por medio de la utilización de instrumentos que fueron adaptados al nivel educativo; dando muestra con ello de que su utilización no es pragmática, pues la adaptación

respetando los principios de la evaluación y del mismo diseño de los instrumentos es propia para todos los niveles educativos.

De los ocho Jardines de Niños que participaron de este proceso de aplicación de la evaluación formativa, la evidencia muestra que todos trabajaron con los tres niveles que antecedieron a este cuarto nivel de implementación; especificando que se presentaron problemas de actitud y de simulación con las educadoras participantes. La evidencia de las docentes convencidas se muestra con 16 proyectos de intervención perfectamente diseñados, con demostraciones claras del desarrollo del trabajo, además con proyecciones de actividades para desarrollarse durante el resto del ciclo escolar, enfatizando que modificaron el escenario áulico, sostuvieron reuniones frecuentes con padres de familia, ayudaron a los niños a ejecutar sus actividades de formas distintas a las acostumbradas y lograron adaptar los instrumentos de evaluación usuales para ellas; además de ver que organizando por primera vez de forma distinta sus actividades, estas sirven de base para ejecuciones posteriores.

Por lo que se refiere a los efectos de la pandemia y la alteración de la forma de enseñar de los docentes, menciono que fueron momentos de crisis por no tener clara la forma de cómo concretar el proceso educativo, después con la implementación del sistema de educación a distancia por el Gobierno Federal y la indicación de guiar el aprendizaje de los alumnos por este medio; ante este escenario las educadoras no se conformaron con lo estipulado por el sistema, su espíritu inquisitivo les permitió buscar otras alternativas para poder lograr el avance de sus alumnos y encontraron en la evaluación formativa una forma de lograrlo.

### **El proyecto de intervención**

El propósito de elaborar este proyecto, fue que los docentes lo pensaran y diseñaran como una estrategia de planeación y actuación profesional que les permitiera tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución constituido por las siguientes fases y momentos:

1. Nombre del proyecto
2. Objetivos: general y específicos
3. Alcance del proyecto
4. Fundamentación: Posturas epistemológicas
5. Diseño de secuencia didáctica
6. Cronograma de actividades
7. Cómo implementar el enfoque formativo de la evaluación en la propuesta de intervención.
8. Instrumentos de evaluación: diseño de estrategias de evaluación formativa de los aprendizajes esperados

9. Diseño de instrumentos de evaluación con apoyo de las TIC (propuesta sobre la utilización de los medios tecnológicos)
10. Referencias bibliográficas

En este documento los actores educativos plantearon sus preocupaciones académicas, encontraron una alternativa para poder desarrollar su labor profesional, conocieron a fondo las bondades que da la evaluación de los aprendizajes, pensándolos a partir de reconocer que lo planteado por el sistema educativo no fue la mejor alternativa. El proceso de socialización entre los 106 docentes participantes inicialmente y su convencimiento para participar fue una gran jornada, pero fue importante darlo a conocer para la toma de conciencia de las condiciones que la pandemia nos estaba mostrando.

Estas etapas, para fines didácticos, se presentan de manera lineal, sin embargo, la explicación realizada durante la etapa de implementación hace hincapié en un proceso adaptativo que, mediante un ajuste mutuo entre la realidad que se le presenta al docente y su actuar, constituido éste por reconocer el problema educativo al que se enfrentaban o buscar una opción funcional, pero sobre todo educativa.

La Propuesta de intervención permitió a los docentes lograr una actuación donde como actores principales y expertos en su materia, reconocieran la problematización de la docencia, por lo que en su ámbito empírico participaron activamente como actores únicos o como miembros de un colectivo docente. En este tipo de propuestas se abordan necesariamente temas didácticos relacionados de manera directa con la práctica profesional desarrollada en el aula por el docente. En ese sentido, cualquier tema relacionado con el aprendizaje son preocupaciones temáticas generadoras de una Propuesta de Actuación Docente.

Como propuesta de apoyo, puede tener una multiplicidad de actores: supervisores escolares, directores, orientadores, apoyos técnico pedagógicos y docentes frente a grupo. Con su diseño, los docentes tendrán en su práctica profesional claridad en la problematización que deberán atender y dar solución, esta última marcará la ruta a seguir para alcanzarla, pues al implementar diversas actividades siguiendo los cuatro niveles de implementación se verá la luz que guiará el trabajo, y difícilmente se ejecutarán acciones sin sentido o por mero cumplimiento.

## **Conclusiones**

La efectividad de un proyecto, cualquiera que sea requiere de continuidad, de adaptación y prolongación de los tiempos para concretar la actividad y constatar su practicidad. La persistencia es fundamental, pues aun cuando teóricamente los profesores constaten que un proyecto es pertinente, los cambios de comportamiento humano son difíciles de aterrizar. La

actitud renuente en los docentes para mejorar los procesos de enseñanza es uno de los obstáculos más grandes a los que se enfrenta un directivo y en general el sistema educativo. Por ello, aunque un curso, capacitación o investigación sea reveladora y motivadora, los resultados esperados avanzan lentamente, por lo que el seguimiento es importante para mostrar que la propuesta funciona, remarcando que la práctica docente puede cambiar y, como consecuencia los aprendizajes esperados tienen opciones para concretarse de forma evidente por medio de instrumentos de evaluación que recojan la ejecución de los alumnos, sea de forma física o a distancia. Requiere de prolongar el proceso con su respectivo acompañamiento, por ello se planteó como alternativa para continuar el proyecto de intervención, el cual sin que fuera un propósito metodológico de esta investigación, funcionó por medio de la indagación-acción, ya que los docentes participantes primero debieron reconocer cómo desarrollaban su práctica docente y, en el caso de los directivos, cuál era su forma de acompañar a los docentes, pero sobre todo reconocer que muchas de las acciones emprendidas tenían que ver con una rendición de cuentas a sus autoridades, pero sin un sentido pedagógico pues no se tenían los elementos para poder asegurar tal encomienda, muchos de ellos se convirtieron en “justificadores” de lo solicitado por la autoridad educativa, aun cuando sabían que los aprendizajes no se habían alcanzado por parte de los estudiantes.

Durante la implementación de esta investigación de carácter exploratorio, se constató que los docentes y directivos tienen saberes empíricos que no plasman en ningún documento, para manifestar su experticia en su actuar lo hacen repitiendo su forma de enseñar y dirigir el proceso de educativo. Para generar mejores aprendizajes en los estudiantes una opción para lograr tal compromiso es la intervención educativa, concebida como el proceso de sistematización de la práctica docente a partir de la investigación-acción enfocada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aplicada como una estrategia de planeación y actuación profesional que permita a los docentes tomar el control de su propia práctica docente, mediante un proceso de indagación-solución de los problemas educativos dentro del aula.

Los niveles de ajustes de la evaluación formativa pueden ser aplicados de forma flexible, no son estrictas ni secuenciadas en su desarrollo. Para su implementación se puede iniciar con alguna o algunas de ellas, lo importante es no perder el sentido educativo.

Este tipo de investigaciones exploratorias es una forma de analizar a un fenómeno en las ciencias sociales, como el descrito en líneas anteriores donde el tema es en gran medida impredecible, pero también genera nuevos problemas que deben ser explorados más adelante, busca aproximarse a fenómenos novedosos, o sobre los que se tiene poca información como lo es la aplicación de la evaluación formativa.

## Referencias bibliográficas

- Baena Paz, Guillermina (2017). Metodología de la Investigación. Serie Integral por Competencias. México. Grupo Editorial Patria.
- Barraza Macías, A. (2010). Elaboración de Propuestas de Intervención. Universidad Pedagógica de Durango.
- Behar Rivero, Daniel Salomón (2008). Metodología de la Investigación, EDICIÓN: A. Rubeira Canales Cerón, M. (2006) Metodologías de Investigación Social. Santiago. Introducción a los oficios. Lom Ediciones.
- Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitida el 06/11/2020. Circular emitida por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación.
- Moreno Olivos, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. Enero 2014, Vol. 53(1), Pp. 3-18. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.
- USAID. (2011). *Herramientas de evaluación en el aula*. Del pueblo de los Estados Unidos de América. Gobierno de la República de Guatemala.
- W. James Popham (2013). Evaluación Trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa. Madrid. NARCEA, S.A. EDICIONES.
- Wilbrink, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (1), 31-48

# **Retos y desafíos desde los Consejos Técnicos Escolares ante la pandemia del Covid-19, Tlaxcala, México.**

*Adriana Carro Olvera*

## **Introducción**

Los Consejos Técnicos Escolares son el órgano colegiado que busca la mejora de la calidad educativa en cada una de las escuelas que conforman la educación básica de México. En los últimos años su estudio es de amplio interés debido a que las decisiones de mejora educativa se gestan en este espacio. La trascendencia recae en la facultad de autonomía de gestión en la que participan docentes y autoridades de cada institución para atender los problemas que se presentan en los aprendizajes de los alumnos.

De esta manera, su relevancia ante la crisis sanitaria que atraviesa el sistema educativo en México por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) que condujo al cierre de las escuelas es de trascendencia para enfrentar la enseñanza y el aprendizaje a distancia. La escuela se trasladó a los hogares, los roles cambiaron y con ello también una serie de acciones en la labor educativa. El Consejo Técnico Escolar (CTE) por su naturaleza es el medio en el que se interiorizan las orientaciones de políticas educativa; sin embargo, como ente autónomo delimita los alcances de las mismas con base en sus necesidades y condiciones de contexto.

El capítulo expone mediante una investigación cualitativa los retos y desafíos que enfrentaron los colectivos escolares durante la estrategia de educación a distancia por la pandemia. Derivado de la técnica de observación se identificaron a través del registro de las expresiones manifestadas de sus integrantes durante las sesiones, la organización y funcionamiento del CTE durante la contingencia, el liderazgo, las estrategias técnico pedagógicas, los procesos emergentes en la capacitación y formación docentes, así como la complejidad de las problemáticas impuestas por la pandemia.

## ***La educación remota por emergencia impuesta por la pandemia de COVID-19***

El virus SARS-COV2 (COVID-19) que ocasionó la pandemia global declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en marzo de 2020 y que apareció en Wuhan China a

finales de 2019, tomó como medida principal el aislamiento social y como consecuencia la suspensión de labores educativas más grande en la historia, lo cual afectó a 1,600 millones de estudiantes, 94% de la matrícula global (UNICEF, 2020). Los efectos comenzaron a visualizarse para América Latina y el Caribe a 1.2 millones de niños y jóvenes de entre los 6 y 17 años que serían excluidos de sus sistemas educativos (CEPAL-UNESCO, 2020).

A raíz del primer caso de coronavirus en México el 27 de febrero de 2020, la Secretaría de Salud en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) determinó la suspensión de labores educativas presenciales en todos los niveles y modalidades educativas del país; esta suspensión se realizaría en un primer momento a partir del lunes 23 de marzo y hasta el viernes 17 de abril (*Acuerdo 02/03/20*, 2020). Sin embargo, ante la prolongación de la pandemia, las fechas de retorno a las aulas continuaron postergándose; como consecuencia la SEP implementó desde abril de 2020 la estrategia *Aprende en Casa* y así culminar el Ciclo Escolar 2019-2020 (CONAEDU, 2020a); para ello se emitieron disposiciones oficiales normativas durante la contingencia, como el: *Acuerdo 09/04/20* (2020) para dar a conocer la suspensión de labores presenciales hasta el 30 de mayo, el *Acuerdo 12/06/20* (2020) en el que se establecen las disposiciones para la evaluación, y el *Acuerdo 15/08/20* (2020) que define los calendarios escolares para la educación a distancia.

Esta modalidad de enseñanza de acuerdo con Hodges *et al.* (2020) se conoce como enseñanza remota de emergencia debido a que los procesos de enseñanza-aprendizaje tuvieron que ser trasladados de una modalidad presencial a una semipresencial o en línea tras el origen de una situación atípica o que llegó sin previo aviso. Ante ello, se estableció la urgencia de adecuar las políticas educativas, replantear el currículo sobre todo de Educación Básica, con la finalidad de desarrollar conocimientos pertinentes y centrados en experiencias que permitan afrontar los problemas educativos en la nueva normalidad, la cual se caracteriza por un futuro incierto (Gutiérrez, 2020; Navarrete *et al.*, 2020a; y Orozco, 2020). Esta condición como Caraballo *et al.* (2020) lo señalan “dejó expuestas las fragilidades de los sistemas educativos de la región y exhibió las principales vulnerabilidades de un paradigma educativo que ya se sabía obsoleto, mucho antes del estado de emergencia” (pág.5).

La pandemia reflejó las desigualdades sociales y económicas existentes, las cuales contribuyeron al desarrollo de nuevas brechas educativas y digitales. El acceso a los recursos digitales afectó a los más desfavorecidos entre los que se encuentran pueblos indígenas, zonas rurales, afroamericanos, jornaleros y agrícolas migrantes, pero también familias de bajos ingresos de las zonas urbanas (Gallardo, 2020; Cavazos, 2020; y Pérez, 2020). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) fue el medio principal para responder a la emergencia sanitaria, pero evidenció que los docentes a pesar de haber adecuado sus prácticas a la modalidad en línea aún requerían de capacitación ante las pocas competencias digitales (Acuña *et al.*, 2020 y Pérez, 2020), necesidad no exclusiva de los

maestros, sino también de los estudiantes quienes a pesar de ser considerados “nativos digitales” registraron dificultades para realizar actividades y tareas de forma autónoma (Portillo *et al.*, 2020; Compañ, 2020; y Casanova, 2020).

El impacto de la pandemia mostró la necesidad de la salud mental, ante ello las iniciativas institucionales adicionalmente marcaron una atención indispensable mediante materiales y cursos de formación en la temática (Acuña *et al.*, 2020; Delgado y Guerra, 2020; y Mendoza *et al.*, 2020). Finalmente, a pesar de que la emergencia sanitaria no ha terminado, existen estudios (Casanova, 2020; y Compañ, 2020) centrados en el post confinamiento los cuales señalan que el regreso a las aulas de manera presencial no será fácil, sobre todo en los primeros meses donde prevalecerán los riesgos de contagio y en los que los actores educativos se adaptarán a modelos de trabajo diferentes, enseñanza híbrida, rotativa y focalizada.

### ***El Consejo Técnico Escolar***

Los referentes de estudio y normativos del Consejo Técnico Escolar establecen dimensiones de análisis. Desde el enfoque de la *Autonomía de Gestión*, Luna (2020) destaca su contribución en la “capacidad legal de tomar decisiones propias en dominios de gestión y maniobra institucional” (pág.199). El CTE es visto como el medio en el que los actores educativos participan tomando decisiones cruciales que faciliten al impulso de soluciones que eleven la calidad educativa, tiene el propósito de hacer frente a los desafíos que se le presentan a los estudiantes para lograr sus aprendizajes a través de la planeación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas (Santana y Alemán, 2018; y Caramillo y Gutiérrez, 2018).

La SEP (2017) lo define como el “órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de Educación Básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de todos los alumnos de la misma” (pág.1). Los programas y acciones de gestión tienen la característica de poner a la escuela al centro, cumplir con la normalidad mínima de operación escolar, dirigir y fortalecer el accionar de los directores y supervisores, destinar el tiempo a las acciones pedagógicas y el desarrollo de la Ruta de Mejora Escolar, la cual precisa como elementos básicos: la autoevaluación/diagnóstico, las prioridades educativas, los objetivos y metas, la programación de actividades y el establecimiento de compromisos, y las estrategias de seguimiento y evaluación (Acuerdo 717, 2014).

El CTE “está integrado por él o la directora y el personal docente frente a grupo, incluido el de educación física, especial, inglés, cómputo y de asesoría técnico pedagógica, entre otros; así como el que se encuentra directamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado” (Acuerdo 12/05/19, 2019, pág.1). Las sesiones de

consejo están establecidas en el calendario de cada ciclo escolar, con un total de trece días; cinco previo al inicio de cada ciclo (*fase intensiva*), y ocho a lo largo del año (*fase ordinaria*).

La autonomía de gestión va encaminada a la toma de decisiones con la finalidad de responder a las necesidades de contexto, obtener buenos resultados en las actividades pedagógicas dentro y fuera del aula, así como también buscar una mayor profesionalización del colectivo docente (Gómez, 2019 y Montelongo y Alemán 2017). Sin embargo, esta autonomía se considera limitada y vigilada por las autoridades educativas federales, estatales y locales para que el servicio educativo sea acorde a las orientaciones normativas vigentes.

Las guías de CTE marcan la pauta temática del desarrollo del consejo, las cuales son emitidas por la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. De manera institucional los colectivos abordan la *atención de las prioridades educativas* por medio de la elaboración e implementación del Plan Anual de Trabajo, documento que orienta la creación de estrategias que enfrentan cada centro educativo de acuerdo al contexto en el que se desenvuelve (Toledano, 2019).

El *liderazgo* en el CTE es fundamental para el logro de las metas definidas. Este ejercicio recae en los jefes de sector, supervisores y directores, cuya función permite que el colegiado logre los objetivos. Los supervisores tienen un papel importante, ya que son el primer canal de comunicación entre las autoridades educativas estatales, “representan la columna vertebral del sistema educativo nacional y estatal” (Toledano, 2019, pág.1390). El supervisor es el actor educativo que a nivel de zona, sector o región escolar representa la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya, asesora y acompaña a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación, favorece la comunicación entre escuelas, madres y padres de familia o tutores y comunidades, y realiza las funciones necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación (Acuerdo 12/05/19, 2019. pág.3).

El director no solo cumple con la función de ser anfitrión, sino que su responsabilidad va encaminada a ejercer un liderazgo pedagógico, conoce las fortalezas y debilidades del colectivo, promueve el desarrollo profesional y ayuda a identificar los problemas pedagógicos de su escuela, además de lograr que las sesiones se tomen con responsabilidad y compromiso evitando que se vean como un espacio de relajación (García y Arzola, 2018; y Gómez, 2019). Indiscutiblemente constituye una de las piezas claves del desarrollo de los consejos, domina los propósitos y contenidos que servirán como guía para motivar, dinamizar, organizar y estructurar las actividades para promover el cambio (Luna, 2020).

El liderazgo en el CTE recae desde el acompañamiento y orientación pedagógica que realiza el director y supervisor para la mejora educativa, pero desde la función docente como agente de cambio, representa la mayor fuente de información de los procesos de enseñanza aprendizaje que se generan dentro de las aulas (Acuerdo 12/05/19, 2019). Por esta razón su protagonismo está dirigido a examinar y reflexionar las necesidades pedagógicas que se le presentan y además analizar su práctica para tomar decisiones y establecer acuerdos que le permitan mejorarla (Gómez, 2019; y Caramillo y Gutiérrez, 2018).

Opiniones críticas también señalan que en las dinámicas de los CTE la entrega de reportes con una tendencia administrativa por parte de la autoridad escolar disminuye la experiencia pedagógica y repercute en la propia autonomía de gestión (Silas, 2017). Las sesiones de consejo y la Ruta de Mejora Escolar se ven más como un requerimiento que hay que cumplir antes que un apoyo para resolver necesidades reales educativas (Caramillo y Gutiérrez, 2018). Si bien los consejos son un espacio en el que los maestros afrontan retos, también presentan obstáculos como la falta de priorización de las actividades relacionadas con la mejora de las prácticas pedagógicas ante los trabajos administrativos, la participación pasiva, y el desinterés de los colectivos (Luna, 2020).

### **Los Consejos Técnicos Escolares ante la emergencia sanitaria por COVID 19**

Cuatro días después del cierre de las escuelas en el país el 16 de marzo de 2020, la SEP convocó a sesión extraordinaria del CTE para tratar los contenidos relacionados con las recomendaciones a la comunidad escolar para la prevención y mitigación del virus (SEP, 2020b). Posteriormente el 20 de abril y derivado de los acuerdos del Consejo Nacional de Autoridades Educativas del país CONAEDU (2020a) se establecieron las orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia ante la emergencia por COVID-19, en sesión programada para el 4 de mayo de 2020. Las principales acciones determinaron: 1. Conocer la estrategia “*Aprende en Casa*” 2. Capacitación para maestras y maestros del Sistema Educativo Nacional 3. Identificar los recursos a los que pueden acceder las alumnas y alumnos en casa 4. Priorizar las habilidades básicas para el aprendizaje 5. Privilegiar actividades recreativas 6. Dar seguimiento al aprendizaje en casa; y 7. Integrar una Carpeta de Experiencias (SEP, 2020c).

El 6 de julio de 2020 se determinó la realización de la fase intensiva del CTE, previa al inicio del ciclo escolar 2020-2021, la cual se suspendió ante la prolongación de la contingencia sanitaria hasta que el semáforo epidemiológico lo permitiera (Acuerdo 14/07/20, 2020). El 3 de agosto el CONAEDU (2020b) difundió la Ruta de Implementación Estratégica para llevar a cabo el inicio del ciclo escolar 2020-2021 en la modalidad educativa a distancia, además de desarrollar la sesión virtual del consejo del 17 al 21 de agosto.

De manera oficial la SEP emitió sugerencias para la realización de los CTE virtuales como: iniciar puntualmente, mantener la cámara encendida, permanecer con el micrófono apagado, respetar las participaciones de los integrantes, revisar la guía de trabajo con antelación, realizar las actividades previas a la plenaria y la designación del docente que tomará nota de los acuerdos de la sesión (SEP, 2020a). Las actividades de trabajo se distribuyeron para realizar de manera individual, en equipo y en plenaria.

Durante la pandemia los temas priorizaron el aprendizaje a distancia definidos en el PEMC con el propósito de prevenir el rezago y abandono escolar, además de la gestión de las emociones. ver tabla No. 1.

***Tabla No.1. Propósitos y productos de las sesiones de CTE durante la pandemia por COVID-19 Ciclo 2020-2021***

| <b>Sesión</b> | <b>Propósitos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Productos</b>                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1</b>      | <p>Analizar logros y áreas de oportunidad en la intervención a distancia e identificar la situación de los aprendizajes, en particular de quienes están en situación de rezago.</p> <p>Identificar maneras de enriquecer la planeación considerando “Aprende en casa II”.</p> <p>Analizar los retos que la escuela enfrenta al ofrecer educación a distancia para fortalecer el PEMC.</p> <p>Promover acciones de cuidado de la salud e higiene.</p> | <p>Autovaloración de la intervención docente al inicio del ciclo e identificación de los alumnos en situación de rezago.</p> <p>Esbozo de planeación docente a distancia.</p> <p>Objetivos y metas para el ciclo escolar 2020-2021 PEMC</p> |
| <b>2</b>      | <p>Compartir experiencias de enseñanza a distancia en favor del aprendizaje y bienestar de los estudiantes.</p> <p>Reconocer los esfuerzos conjuntos y valorar el compromiso del colectivo docente, la corresponsabilidad de las familias y la de las niñas y niños de dar continuidad al aprendizaje.</p>                                                                                                                                           | <p>Propuesta de criterios para el aprendizaje colaborativo durante el trabajo a distancia.</p>                                                                                                                                              |
| <b>3</b>      | <p>Analizar los resultados de aprendizaje del primer periodo de evaluación e identificación de alumnos en riesgo.</p> <p>Diseñar un plan para el reforzamiento de los aprendizajes al primer periodo del ciclo escolar.</p> <p>Establecer estrategias de comunicación con las familias de los estudiantes con los que no se ha establecido contacto.</p>                                                                                             | <p>Listado de alumnas y alumnos en riesgo.</p> <p>Plan de reforzamiento.</p> <p>Estrategias de comunicación con los estudiantes y sus familias.</p>                                                                                         |

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                      |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | Organizar una estrategia que permita favorecer el desempeño en las habilidades básicas de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental.<br>Valoración del PEMC.                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Estrategia para fortalecer la lectura, la escritura y el cálculo mental.<br>PEMC ajustado.                                                                                                                                           |
| 5 | Desarrollar estrategias para favorecer ambientes de aprendizaje en casa en los que se procure el bienestar emocional.<br>Analizar los resultados de las estrategias de comunicación con los estudiantes y sus familias, así como de las estrategias de evaluación que se han implementado.                                                                                                                                                                                               | Estrategia para la gestión de las emociones en la comunidad escolar.<br>Material con orientaciones para las familias sobre cómo favorecer ambientes para el aprendizaje.                                                             |
| 6 | Revisar la situación personal, de los estudiantes y sus familias para favorecer la gestión de emociones (empatía y resiliencia)<br>Analizar los resultados de aprendizaje del segundo periodo de evaluación e identificar alumnas y alumnos en riesgo.<br>Establecer acciones para dar continuidad a la formación integral de las y los estudiantes con comunicación sostenida que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes y para los estudiantes con comunicación intermitente. | Acciones para favorecer la resiliencia y la empatía.<br>Listado de alumnas y alumnos en riesgo.<br>Acciones para atender a las y los estudiantes con comunicación sostenida en riesgo y para aquellos con comunicación intermitente. |
| 7 | Continuidad de las acciones para favorecer el bienestar a través de la estrategia de gestión de las emociones (empatía, resiliencia y regulación).<br>Analizar el nivel de comunicación que se mantuvo con las y los alumnos y otros aspectos relevantes para realizar fichas descriptivas de sus avances y áreas de mejora.                                                                                                                                                             | Estrategia de gestión de las emociones (empatía, resiliencia y regulación).<br>Ficha descriptiva del grupo y por alumno que se atiende.                                                                                              |
| 8 | Reconocer los avances del trabajo con las emociones a lo largo del ciclo escolar.<br>Analizar los resultados finales de aprendizaje y establecer la información relevante para las fichas descriptivas.<br>Reflexionar sobre el logro de metas y objetivos que se establecieron en el PEMC.                                                                                                                                                                                              | Acuerdos sobre la estrategia de gestión de emociones próximo ciclo escolar.<br>Fichas descriptivas de cada uno de los estudiantes.<br>Recomendaciones para el PEMC del siguiente ciclo escolar.                                      |

---

Fuente: Guías de CTE de la primera a la octava sesión del ciclo escolar 2020-2021.

## Metodología

El enfoque de estudio fue cualitativo con la finalidad de buscar mediante la observación participante las realidades, dinámicas, comportamientos y manifestaciones. (Mesías, 2010; y Cerrón, 2019). El investigador escucha para entender y comprender la realidad del otro, de esta manera, se observaron de manera virtual cinco sesiones ordinarias de CTE de las ocho que contempla el ciclo escolar 2020-2021. La observación participante tiene su primera acción en lo que genéricamente se denomina “ganar la entrada al escenario” u “obtener el acceso”, ganado el acceso físico y social al escenario de estudio (Quintana, 2006). La autorización fue concedida previa solicitud con la autoridad educativa de la USET-SEPE con base en las fechas establecidas por el calendario escolar para su realización. De esta manera se observó la primera sesión el 2 de octubre de 2020, segunda 11 de diciembre de 2020, tercera 7 de enero de 2021, cuarta 8 de enero de 2021 y quinta 19 de febrero de 2021.

En México se cuenta con una matrícula en la educación básica de 32.4 millones de alumnos en 230,424 escuelas. En el Estado de Tlaxcala en el Ciclo Escolar 2020-2021 se presenta una matrícula de 277,620 niñas, niños y adolescentes atendidos por 23,034 actores educativos en 2,142 escuelas que representan a 1,742 CTE en todos los niveles y modalidades de educación básica. Las escuelas unitarias y bidocentes debido a el reducido número de personal se integran en un CTE el cual es asignado por la supervisión de zona, razón por la que no coinciden el número de escuelas y consejos (*véase tabla 2*).

***Tabla 2. Número de Consejos Técnicos Escolares de educación básica por nivel y modalidad educativa en Tlaxcala***

| Nivel educativo                      | Número de Consejos Técnicos Escolares |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| Educación Inicial                    | 6                                     |
| Educación Inicial Indígena           | 22                                    |
| Educación Preescolar USET y SEPE     | 419                                   |
| Educación Preescolar Indígena        | 20                                    |
| Educación Primaria USET y SEPE       | 570                                   |
| Primaria Albergues                   | 6                                     |
| Educación Primaria Indígena          | 14                                    |
| Educación Secundaria General         | 65                                    |
| Educación Secundaria Técnica         | 74                                    |
| Educación Telesecundaria USET y SEPE | 145                                   |
| Educación Especial USET-SEPE         | 21                                    |
| Educación Extraescolar               | 19                                    |

|                           |             |
|---------------------------|-------------|
| Preescolar Particular     | 169         |
| Primaria Particular       | 127         |
| Telesecundaria Particular | 2           |
| Secundaria Particular     | 63          |
| <b>Totales:</b>           | <b>1742</b> |

Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación de Seguimiento de los Consejos Técnicos 2020-2021. Dirección de Educación Básica SEPE-USET Tlaxcala. Nota: La USET es la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala y la SEPE la Secretaría de Educación Pública del Estado. Existen ambas dependencias ya que la primera pertenece al sector descentralizado de la administración pública del estado y la segunda al sector centralizado.

Los CTE observados se asignaron de manera aleatoria representando a los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, así como a un Centro Educativo de Atención Múltiple (alumnos con discapacidad) de estratos urbanos y rurales. Durante las observaciones se interactuó con 2 supervisores, 4 directores y 99 docentes (ver tabla 3).

**Tabla 3. Escuelas y número de participantes por sesión de CTE**

| No.       | Escuela                                          | Fecha de sesión      | Estrato |
|-----------|--------------------------------------------------|----------------------|---------|
| <b>E1</b> | Preescolar turno matutino                        | 2 de octubre 2020    | Rural   |
| <b>E2</b> | Primaria turno vespertino.                       | 11 de diciembre 2020 | Urbano  |
| <b>E3</b> | Centro de Atención Múltiple (educación especial) | 07 de enero 2021     | Urbano  |
| <b>E4</b> | Secundaria General turno matutino.               | 08 de enero 2021     | Urbano  |
| <b>E5</b> | Primaria turno matutino.                         | 19 de febrero 2021   | Rural   |

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los referentes de estudio sobre los CTE en el contexto de la pandemia se abordaron para la investigación tres dimensiones de análisis: *1. La organización y funcionamiento del CTE ante la pandemia*, *2. El liderazgo técnico pedagógico* y *3. Los retos y desafíos ante la enseñanza y aprendizajes a distancia*; con base en lo anterior se identificaron las categorías que dieron pauta a la elaboración de la guía de observación. Las categorías constituyen los referentes que tienen un significado, el mismo que está relacionado con situaciones, problemas, contextos, opiniones, acontecimientos, sentimientos y relaciones interpersonales para ir respondiendo progresivamente a la investigación (Castillo, 2021) (véase tabla 4).

**Tabla 4. Dimensiones y categorías de análisis**

| Dimensiones de análisis                                                                                                                | Categorías                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Organización del Consejo Técnico Escolar ante la pandemia                                                                           | Escolar ante la pandemia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Identificar el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en el contexto de la pandemia</b>                                  | Identificación de la escuela por nivel y modalidad<br>Número de participantes y funciones dentro del CTE<br>Acciones previas para la realización del CTE<br>Dinámica de organización y participación durante la sesión<br>Recursos materiales y de interacción virtual<br>Guía de trabajo para la sesión de CTE.<br>Adecuaciones a las actividades de la guía de CTE.<br>Temáticas desarrolladas en la sesión.<br>Actividades previas a la plenaria.<br>Actividades durante la plenaria.<br>Indicaciones para la realización de actividades.<br>Registro y avance de los productos. |
| 2. Liderazgos técnicos pedagógicos en el contexto de la pandemia                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Identificar los liderazgos que se ejercen en las sesiones del CTE ante la pandemia</b>                                              | 2.1 Liderazgo manifestado por el directivo y docentes<br>2.2 Gestión de las actividades del CTE.<br>2.3 Fomento a la participación del colectivo.<br>2.4 Identificación de necesidades y asignación de tareas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 3. Retos y desafíos para la enseñanza y aprendizajes a distancia                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Conocer las percepciones y necesidades que los directivos y docentes presentan en el desarrollo de los aprendizajes a distancia</b> | 3.1 Aprendizajes esperados.<br>3.2 Rezago y abandono escolar.<br>3.3 Brecha digital.<br>3.4 Programa Escolar de Mejora Continua.<br>3.5 Formación y capacitación docente.<br>3.6. Desarrollo de las clases a distancia.<br>4.3 Relación y participación con las madres y padres de familia.<br>4.4. Atención socioemocional.                                                                                                                                                                                                                                                        |

Fuente: Elaboración propia.

El análisis y la interpretación de la información inicio con la reducción de datos a través de la selección de aquella información que permite el sustento de la teoría (Miles y Huberman, 1994). Las notas de campo derivadas de la observación permitieron incluir las descripciones de acontecimientos, conversaciones y acciones (Taylor y Bogdán, 1984). El proceso de tratamiento se realizó a través de matrices factuales e inferenciales (Miles y Huberman citado en Salgado, 2007). Los códigos de identificación se establecieron por cada

escuela de la E1 a la E5, de igual forma se asignaron a las figuras educativas por rol de cada función<sup>1</sup>.

## Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo a las unidades de análisis establecidas en la investigación, de esta manera se afirma que la *Organización del Consejo Técnico Escolar durante la pandemia* continuó con la dinámica de difusión de las guías y los materiales de trabajo establecida por los anteriores ciclos escolares. El supervisor envía a los directores y éstos a su vez a los docentes. Se compartió el link determinado en la página de la SEP con la finalidad de analizar y realizar las actividades previas solicitadas.

Los supervisores y directores durante la contingencia diseñaron la organización del CTE y las dinámicas de trabajo en los grupos de WhatsApp de cada colectivo. Las actividades a realizar antes y durante la plenaria virtual eran distribuidas con antelación para realizar presentaciones en Power Point (excepto E2). Las presentaciones durante las sesiones eran principalmente capturas de pantalla o la transcripción de las indicaciones de la guía de CTE con la intención de establecer un orden y conocimiento temático. En las actividades por equipo existió dos formas de organización, la más común fue por grado y la otra por academias. Todas las sesiones se distinguieron por su puntualidad, las salas virtuales se abrían minutos antes a fin de evitar contratiempos, verificar el audio, el funcionamiento de la cámara y la opción de proyección de pantalla (E1, E2, E3, E4 y E5).

Las escuelas se ajustaron a las recomendaciones emitidas por las guías para iniciar los trabajos: dar una cordial bienvenida al colectivo, presentación de la agenda de trabajo con los propósitos, materiales y productos, además de la proyección del vídeo con el mensaje del Secretario (a) de Educación Pública Federal, el cual en algunas ocasiones fue alternado con otras actividades durante la reunión. Los directivos solicitaron a los integrantes la cámara encendida y el micrófono apagado para crear un mejor ambiente de trabajo; sin embargo, algunos docentes apagaban la cámara con el argumento de que no funcionaba.

Las participaciones fueron reguladas por el director para mantener orden, estableciendo turnos para la intervención, en ningún momento se definió un tiempo límite, pero se solicitó que las opiniones fueran concretas para dar oportunidad al resto del colectivo. La elaboración de la bitácora se determina de manera rotativa; una escuela utiliza una ruleta virtual para designar turnos. Al considerar la plenaria como el momento del diálogo profesional para la toma de decisiones, el colectivo determinó que las acciones asignadas por la guía para realizar de manera individual se realizarán de esta forma. Al momento del cierre de la sesión se hacen comentarios acerca de los materiales

---

<sup>1</sup> E1. Escuelas y número. SU (Supervisor), DI (Director) y DO (Docente)

complementarios y la utilidad de los anexos que se encuentran en las guías. Solo una escuela realiza la lectura de la relatoría. Una vez finalizada la sesión los docentes salen de inmediato de la reunión, pero otros continúan en la sala virtual, ya no se hablan de temas académicos, el objetivo de este pequeño espacio que podría durar máximo diez minutos lo aprovechaban para saludar a sus compañeros de trabajo, preguntar por las familias de los docentes, y dedicarse palabras motivadoras para seguir con los trabajos a distancia.

En cuanto al *liderazgo* se pudo identificar que tres figuras educativas asumen este rol durante la sesión: los supervisores, los directores, y los docentes. En el desarrollo de las actividades se observa la distribución de diferentes tareas como colectivo hacía un *liderazgo distribuido o liderazgo compartido*.

E1SU: *“Para que sea equitativa la selección de a quién le toca elaborar la bitácora de esta sesión ya metí el nombre de todas (ruleta de decisiones virtual) excepto el nombre de la maestra N, porque recordarán que a ella le tocó hacerla la sesión pasada, entonces el nombre quien salga será quien la elabore, por favor”*.

E3DI: *“Entonces maestras ya que tenemos nuestros aprendizajes debemos hacer nuestro plan de reforzamiento, entonces hay que ponernos una fecha para empezar a elaborar estas actividades y poder enviárselas a los papás el lunes. Entonces los aprendizajes los checan hoy (7 de enero) y mañana podríamos decir cuántas actividades podemos hacer (8 de enero) ¿cómo ven?, así ya les enviamos el cuadernillo a los papás el lunes (10 de enero)”*.

E2DI: *“El hecho de que su maestro se conecte o que hable con él, es una motivación, le hace sentir que lo piensa, que pensó en llamarle, en dedicarle un tiempo, para eso es importante las video llamadas. Maestros si ustedes vieran las expresiones de los niños cuando se conectan con ellos, sería muy grato, los invito a que lo hagan porque así los niños se sienten motivados, el reconocer su esfuerzo de ellos y de sus papás, enviarles un audio, enviarles una imagen”*.

Por otra parte, se observó en los directivos la constante de respetar las reglas internas y las establecidas por la SEP para el desarrollo del aprendizaje a distancia, pero también en sus comentarios reconocían el esfuerzo realizado por los docentes en la pandemia.

E2DI: *“Gracias maestra G, su trabajo está enfocado a español, lectura y matemáticas que recordemos son aspectos que no debemos de dejar incluso porque son cosas que están en nuestro Plan de Mejora Escolar, son cosas que como dice la guía hay que fortalecer día con día”*.

E5DI: *“No nos queda de otra maestros, más que evaluar con lo que nos dice el acuerdo de la SEP”.*

E2DI: *Recuerden que ya no vamos a volver a la normalidad como la que era antes sino a un modelo híbrido, pero solo aquellos estudiantes que en su semáforo este en verde, el secretario habla que los que están en amarillo se darán los centros de aprendizaje comunitario, pero también recordemos que cada estado toma sus decisiones, entonces nosotros, aunque estemos en amarillo esperaremos las decisiones que tome nuestra autoridad”.*

E5DI: *“Enserio maestros que, si estamos pasando por varios retos, pero nosotros o yo como director en lo que pueda los estamos apoyando, si tienen algún caso con un niño en particular mándenme el número de los papás para que yo pueda marcarles y así los niños regresen con ustedes”.*

En cuanto a las prioridades educativas, para el logro de los aprendizajes, en primer lugar, se observó que la planeación se desarrolla en tres aspectos: 1. las acciones específicas para su logro, 2. Los obstáculos para su logro y 3. Las formas de valorar el nivel de los avances. Para elaborar las planeaciones los docentes establecen mediante un formato institucional las acciones que se habrán de realizar para el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia. Los elementos que consideran son: datos de identificación de la escuela, grado, grupo, semana a la que corresponde la planeación, actividades a realizar (sincrónicas o asincrónicas), tiempos, instrumentos de evaluación, plataformas digitales a utilizar y evidencias de aprendizaje. Se determinaron en las escuelas primarias y secundaria los aprendizajes esperados y se priorizaron los relacionados con el favorecimiento de las habilidades de lectura, escritura y cálculo mental; en el caso de preescolar se retoman los que van encaminados a desarrollar habilidades comunicativas, de desarrollo psicomotriz y conocimiento de su entorno.

E1: *“De acuerdo a como siempre hemos hecho las planeaciones estas deben llevar los datos de la escuela como son el nombre, grado, grupo, después se muestra lo que son las actividades que vamos a realizar, pero describiéndolas primero que se hará o que materiales se necesita, ya hasta el final se muestra lo que se le pedirá a cada niño para corroborar si aprendió”.*

E3DI: *“Aquí está la semana 18 y 19 (la directora presenta las parrillas de programación de Aprende en Casa II) ¿si las ven? Entonces ahorita vamos a ver la parrilla y ahorita vamos a seleccionar los aprendizajes que vamos a trabajar que recuerden siempre los adaptamos de acuerdo a las condiciones de nuestros niños”.*

Otro aspecto considerado fueron los recursos educativos con los que cuenta la gran mayoría de hogares. Para este diagnóstico se realizaron llamadas, formularios de Google o mensajes de texto. Este ejercicio previo es una fortaleza en la planeación ya que no solo se tomó en cuenta el indicador educativo y los recursos tecnológicos, sino también las circunstancias socioeconómicas de las familias y condiciones de los alumnos, como identificar alguna discapacidad en este caso fue autismo.

*E2: “Como docente ¿cómo me di cuenta de las necesidades de los alumnos?, todo esto me lleva a haber elaborado una encuesta y en esa encuesta se publicó ciertos aspectos con los que yo voy a trabajar y así llevar el plan de trabajo a distancia”.*

*E2: “Se realizó una encuesta que me arrojó los mecanismos y estrategias para poder llevar la enseñanza hacia los niños, sus condiciones familiares”.*

Una vez realizado el diagnóstico las y los maestros planearon aquellas actividades para desarrollar y evidenciar los aprendizajes esperados. Estas fueron diseñadas para ser realizadas con los materiales dispuestos en casa, los cuales dejan de ser un objeto cotidiano para convertirlos en recurso educativo como, por ejemplo: los peluches, juguetes, material reciclable e incluso las mascotas. De igual forma se delimitan materiales a partir de las condiciones de los educandos, los más utilizados son: programas de televisión *Aprende en Casa II*, cuadernillos de trabajo, vídeos que realiza el propio docente, audio lecturas, y otras estrategias que se comparten en colectivo mediante carpetas electrónicas o chats de WhatsApp.

*E2: “Utilice vídeos que he ido grabando aquí desde la casa, referente a una materia cuando consideraba que el tema iba a ser algo complejo, entonces hacia mi vídeo y lo mandaba yo al grupo de WhatsApp de los padres de familia, para que cuando las mamás salgan del trabajo y se incorporen a la casa, revisarán ese vídeo en el momento en que ellos tengan tiempo para sentarse con sus niños y revisar la tarea”.*

Respecto a las actividades planeadas, los docentes mencionan estar centradas en el alumno, ser lúdicas, que propicien la vinculación de temas y conocimientos de las diferentes asignaturas, realizarse (en su mayoría) sin la ayuda de los padres o buscar un propósito para que ellos se integren, tener un lenguaje comprensible para el estudiante y su familia, y ser parecidas a las realizadas en las clases presenciales. Las evaluaciones se realizan con la finalidad de adecuar sus secuencias didácticas y así generar el mayor número de aprendizajes.

E2: *“Estoy tratando que las actividades sean más lúdicas, por ejemplo, esta semana deje que hicieran una piñata con artefactos que tuvieran en casa y con la ayuda de sus padres, incluso me mandan vídeos”.*

E2: *“Dadas las circunstancias que me arrojo mi encuesta, me enfrento a un problema, que el 90% de los padres de familia son madres solteras, motivo por el cual deben ir a trabajar y entonces ahí el problema porque pues los niños se quedan en casa y ¿quién los asesora? entonces la manera en que tuve que innovar el trabajo, es adaptando las actividades y mi planeación de acuerdo a los niños”.*

Para la entrega de materiales educativos el colectivo implementó diversas formas de hacerlos llegar a sus estudiantes con la participación de directivos, docentes, directores, miembros del Comité de Padres de Familia o incluso con personas ajenas a la institución educativa. Sí bien en algunos casos fue necesaria la entrega presencial, también se emplearon redes sociales como Facebook y WhatsApp para hacerlos llegar. Para establecer contacto con los estudiantes y sus familias las y los maestros recurrieron a diversos medios de comunicación, los más utilizados fueron: SMS, llamadas telefónicas, WhatsApp, Facebook y plataformas de videollamadas: Google Meet y Zoom. La evaluación de los aprendizajes durante la contingencia identificó la necesidad de contar con evidencias para tal fin, para ello fue indispensable establecer estrategias de comunicación constante a través de los medios mencionados, con la solicitud de fotografías, vídeos, documentos de Word/Power Point, y exámenes escritos/digitales que buscan reconocer el grado de avance de los alumnos.

E1: *“Bueno lo que yo he estado haciendo en conjunto con otras maestras que presentan la misma situación con algunos padres de familia es que mejor mandamos los trabajos con la señora de la leche, entonces enviamos el cuadernillo el lunes y nos lo dan el viernes, ya si tienen alguna duda en los espacios en blanco los papás nos escriben, el sábado y domingo nos dedicamos a calificar y responderles. Hasta ahora nos ha funcionado porque pues no pueden ver Aprende en Casa.”*

E1: *“Para evaluar el desarrollo del lenguaje de mis niños, si es algo complejo porque si estuviéramos en la escuela vería como platican, que palabras aún no pueden pronunciar, pero ahorita no puedo ir por ejemplo a sus casas y ver a cada uno, entonces por turnos los voy llamando por teléfono, le pido a los papis que me pasen a su niño y conforme los voy escuchando identifico que falta resolver y así es como he ido trabajando este aspecto”.*

En el proceso de evaluación los docentes consideran aspectos como: las condiciones familiares, socioeconómicas y emocionales para poder asignar una calificación, siempre y

cuando se tenga información suficiente. Se mencionó dar prioridad al enfoque formativo más que al sumativo. Sin embargo, los docentes destacaron que las tareas muchas veces fueron realizadas por los padres o copiadas de otro compañero, aunado a que los padres de familia disponían de poco tiempo para apoyar los aprendizajes de sus hijos; como consecuencia, tareas enviadas a destiempo, dificultades para comprender las instrucciones, además de la falta de recurso tecnológico y la compleja adaptación de las actividades para aquellos alumnos con discapacidad. Una de las mayores inquietudes manifestadas sobre la evaluación para la educación a distancia es considerarla como una imposición por parte de la autoridad educativa.

E5: *“Maestras, estamos atados, nadie nos va a premiar, nadie nos va a aplaudir. La evaluación ahora es una exigencia por parte de los padres de familia, vamos a guiarnos con lo que tengamos y con el acuerdo, no queda de otra”.*

E2: *“El 90% de mi grupo me está cumpliendo, el único por así decirlo inconveniente es que las actividades todas me las mandan de 10 a 11 de la noche, porque a esas horas todavía estoy revisando y enviando sugerencias, pero lo más importante es que se lleven el conocimiento por el bien de los niños”.*

E4: *“Conforme a las actividades que he ido realizando creo que los aprendizajes no se han llevado al cien, porque sé que hay algunos niños que se quedan con algunas dudas”.*

E3: *“En mi caso por ejemplo si me gustaría que servicio social los fuera a visitar porque bueno estos tres chicos que tengo en rojo, porque de plano de E no sé nada, no me contestan, la mamá de G me había dicho que no les alcanza ni para el saldo”.*

Los docentes compartieron diversas estrategias para hacer frente a las dificultades en el trabajo a distancia y reducir entre todo el rezago y abandono escolar, lo cual quedó plasmado en el PEMC. Estas decisiones se tomaron a lo largo de las sesiones y recayeron principalmente en: (ver tabla 5).

**Tabla 5. Acuerdos del CTE para disminuir las dificultades encontradas en el trabajo a distancia**

| Decisiones |                                                                                               |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| E1         | Diversificación de las actividades académicas.                                                |
|            | Diversificación de las estrategias de evaluación.                                             |
|            | Promoción de actividades lúdicas de realización autónoma.                                     |
|            | Diseño de actividades para fomentar hábitos de salud e higiene en los alumnos y sus familias. |
|            | Actividades didácticas mediante cuadernillos.                                                 |

- 
- Destinar más tiempo a la resolución de dudas o inquietudes.
- Envío de diplomas a alumnos que cumplen con sus actividades.
- Envío de reconocimientos a los padres de familia por su esfuerzo en la educación a distancia.
- Fomentar la lectura a través de actividades como la pijamada literaria y los concursos de fechas conmemorativas.
- Envío de retroalimentaciones a los padres de familia respecto al trabajo de sus hijos.
- Enviar felicitaciones a los alumnos en su cumpleaños.
- Adaptación de actividades planeadas para todo el grupo.
- Adaptación de las actividades planeadas de acuerdo a las necesidades de cada estudiante (sobre todo para aquellos con necesidades especiales).
- E2 Subir videos a YouTube sobre cómo se realizan las actividades para que los alumnos y familias puedan repetirlo las veces que sea necesario.
- No considerar los programas de televisión de *Aprende en Casa II*.
- Realizar un nuevo diagnóstico más amplio de la situación de los alumnos y sus familias.
- Dar explicaciones detalladas a los estudiantes sobre cómo realizar las actividades.
- Brindar acompañamiento y retroalimentación a los estudiantes respecto a las actividades asignadas.
- Establecer una hora límite accesible para las familias y maestros para el envío y recepción de trabajos.
- Creación de la cuenta de Facebook para subir materiales educativos y mantener la comunicación con las familias.
- Implementar mensajes de voz, texto y videollamadas para atender a las familias.
- Envío de audios, imágenes, realización de videollamadas o alguna otra opción en la que cada docente reconozca el esfuerzo de sus estudiantes.
- Envío de saludos por la mañana al grupo de trabajo e invitar a los padres de familia a unirse a los trabajos a distancia.
- E3 Subir videos a YouTube sobre cómo se realizan las actividades para que los alumnos y familias puedan repetirlo las veces que sea necesario.
- Visitar las casas de los estudiantes siguiendo las medidas sanitarias (trabajo social).
- Envío de actividades con vecinos cercanos a los alumnos con los que no se tiene comunicación.
- Cartas motivadoras enviadas por trabajo social a los alumnos con los que no se tiene comunicación.
- E4 Resolución de dudas de forma personalizada.
- Establecer acuerdos con los padres de familia y alumnos.
- Cartas motivadoras a estudiantes con quienes no se tiene comunicación, la cual será elaborada por sus compañeros de clase a fin de fortalecer también la producción de textos escritos.
- Redirigir las actividades didácticas con problemas de los alumnos en su vida cotidiana.

Implementación de actividades en todas las asignaturas, al inicio de clases para favorecer el cálculo mental.

Realizar diagnósticos (Académico, SisAT, socioemocional, socioeconómico).

Analizar los resultados educativos del primer periodo.

Realización de estrategias para fortalecer las habilidades básicas de aprendizaje: Producción y lectura de la gaceta escolar.

Proporcionar actividades impresas a los alumnos que no tienen los medios electrónicos para el logro de sus aprendizajes.

Trabajar con actividades lúdicas para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Implementación de un plan de reforzamiento al finalizar los periodos de evaluación.

Hacer seguimiento puntual mediante llamadas telefónicas a los familiares o tutores de los alumnos en riesgo, cada quince días.

Dar atención a alumnos con NEE.

E5 Comentar a los padres de familia acerca de la trasgresión que realizan al artículo tercero constitucional al no apoyar a sus hijos en su educación, lo cual puede traer represalias legales y desventajas que afectan el desarrollo integral de sus hijos.

Continuar con la estrategia de perifoneo para comunicarse con el mayor número de alumnos posibles.

Esperar la disminución de la problemática por COVID-19 para poder realizar visitas domiciliarias por parte del directo y algunos docentes.

Cumplir el acuerdo 12/06/20 para evaluar a todos los estudiantes por igual.

Apoyarse mutuamente entre el colectivo para compartir estrategias, actividades y planeaciones que han dado buenos resultados.

Mantener más comunicación con alumnos y padres de familia.

Continuar con el uso de las TIC para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Envío de stickers de WhatsApp con mensajes motivacionales reconociendo el esfuerzo y logros de aprendizaje.

Envío de retroalimentaciones referente a los trabajos de sus hijos en la educación a distancia.

Implementar mensajes de voz, texto y videollamadas para atender a las familias.

Conseguir número de teléfono actualizados de los estudiantes y padres de familia.

---

Fuente: Elaboración propia.

Se identificó el problema con el acceso a dispositivos electrónicos y a la conexión a internet, los cuales llegan a determinar las actividades para el aprendizaje a distancia. Existen familias que no cuentan con televisión y otras que tienen, pero les cuesta trabajo sintonizar los canales donde se transmite *Aprende en Casa*. No todas las familias tienen dispositivo móvil, y las que lo tienen no cuentan de manera constante con un saldo suficiente, la red es

débil, un teléfono para toda la familia y con baja calidad para aplicaciones educativas, además de espacio insuficiente que afecta el envío de evidencias de aprendizaje y la realización de videollamadas.

E1: *“Por ejemplo yo en mi caso quería trabajar solo con Aprende en Casa, pero he notado que algunos no cuentan ni con televisión, entonces mejor decidí enviarles vídeos por WhatsApp o mandar ejercicios en copias por WhatsApp para así ir trabajando”.*

E1: *“A veces los papás me mandan las evidencias y se les agradece ¿no? Pero tenemos que andar adivinando que dice, ya es complicado entender la letra de los pequeños y luego cuando se ve muy borrosa mejor pido que me lo manden otra vez o que lo escriban (refiriéndose a WhatsApp)”.*

E2: *“También tengo casos en los que por ejemplo solo hay un celular entonces luego se lo lleva el papá porque lo ocupa en su trabajo, mejor opte por el cuadernillo”.*

E5: *“También a veces los papás no les alcanza ni para las recargas ¿no? Aunque uno les dijera que hagan, aunque sea una de \$20 no les alcanza, en media hora o menos ya se consume y cuando vez el niño ya no está en tu clase y no se comunica contigo por días”.*

En la primera sesión de consejo se proyecta la propuesta del PEMC con la intención de integrar las propuestas técnico pedagógicas del colectivo. En todas las escuelas se realizaron modificaciones al incorporar en un promedio de siete acciones relacionadas con la crisis sanitaria por la COVID 19, el resto de actividades ya estaban establecidas en el programa. Dos de los cinco CTE abordaron el tema de capacitación y formación docente. En el primero (E4) al modificar el PEMC. En este ámbito se detectó la *“falta del dominio en las tecnologías de la información para fortalecer las estrategias de aprendizaje por las exigencias del contexto actual”*. En el objetivo y sus acciones quedó plasmado que los docentes tomarían dos cursos durante el ciclo escolar 2020-2021 relacionados con las TIC's. En el segundo (E5) E2DI, el director invito a los docentes a inscribirse a los cursos *“Orientaciones para prevenir, detectar y actuar en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria”*, y *“Cuidando la salud mental de las Niñas, Niños y Adolescentes en el regreso a la escuela. Estrategias de intervención para profesores en el salón de clases”*. Los docentes perciben a la educación a distancia como un reto, como una circunstancia que obligó de manera emergente a cambiar en el mundo. Los comentarios relacionados con el video que se transmite del secretario y posteriormente secretaria de educación son en su mayoría positivos.

E2: *“Todos los maestros nos metimos a una innovación pedagógica ahora con eso de las plataformas, el tener que familiarizarnos con la tecnología el sexenio pasado no se logró, sin en cambio ahorita con la necesidad que tuvimos cada uno de los maestros para llevar nuestras clases a los diferentes alumnos que tenemos a nuestro cargo, tuvimos que explorar otros medios para llevar los aprendizajes”.*

E2: *“Ahora los niños saben más de tecnología que nosotros, no estábamos preparados para esta situación, entonces imagínense como será una educación en el 2050 ¿no? Todo será mediante la tecnología”.*

E2: *“La bienvenida del vídeo fue de mi agrado, ya que se reconoce el esfuerzo que hacemos, nos nombra como agentes de cambio. Es cierto que existe una valoración del magisterio debido a la pandemia, creo que esto es porque nos hemos capacitado para el uso de herramientas digitales para continuar con la educación remota”.*

La estrategia *Aprende en Casa II* ha generado comentarios distintos. Algunos docentes consideran la estrategia de manera positiva al permitir continuar con los aprendizajes imprescindibles para cada grado con una secuencia ordenada; sin embargo, hay quienes mencionan que no funcionan debido a que es poco accesible para todos los estudiantes y quienes tienen acceso no lo consideran atractivo, por lo que incluso algunos maestros han decidido no tomarla en cuenta.

E2: *“Pues ahora con el Aprende en Casa III que es del siguiente año, yo me siento un poquito más tranquilo, ya aprendí como trabajar, como dirigirme con ellos y afortunadamente ahorita con el grupo que estoy atendiendo, estamos trabajándolo bien”.*

E2: *“Yo al principio la verdad estaba trabajando como las actividades normales junto con Aprende en Casa, pero me di cuenta que no estaba funcionando, no todos los niños tenían la intención de hacerlo ¿por qué? Porque no se les hacía algo muy llamativo”.*

Los docentes manifiestan que en algunos casos las familias toman decisiones que afectan, como el propiciar que los alumnos abandonen sus estudios hasta que se regrese a la presencialidad, mentir respecto a que no se cuenta con recursos como el internet, pero suben evidencia a redes sociales sobre reuniones o actividades de ocio, aunado a las agresiones y bloqueos telefónicos. Sin embargo, también señalan que como docentes cuentan con un salario que les permite estar en casa, sin embargo, los padres de familia deben salir a trabajar y dejar encargados a sus hijos. Por lo que expresan tener empatía al recibir las actividades

considerando la situación en la que están actualmente y diseñar nuevas estrategias para integrar su integración.

E2: *“Lo que si me ha preocupado es el caso de dos niños, pero ese no es problema de los niños sino de los padres que son los que no quieren que trabajen sus hijos. Algunos según me dicen que se van a trabajar y andan subiendo estados en fiestas o reuniones particulares”.*

E5: *“Yo hable con el papá del niño, sobre el mal que le está haciendo su hijo, pero me contesto “no hay problema, yo no termine una carrera y tengo trabajo, es más si quiere repruébalo que pierda el año, de todas maneras, ahorita ni está aprendiendo” ... “ya no tengo razón de mi alumno porque me bloquearon de todos lados hasta me insultaron”.*

E2: *“Debemos de pensar principalmente en las situaciones familiares de nuestros niños, ya que como maestros que somos nosotros, estamos súper bien, nos pagan por estar en nuestra casa y desde casa estamos haciendo nuestro trabajo y ahí nos están pagando. Pero las familias de los alumnos tienen que batallar, tienen que salir, tienen que dejar encargado hasta cierto modo los niños y pues es muy complicado, yo creo que ahí la empatía se manifiesta”.*

E5: *“Si a veces a nosotros se nos complica la situación en la que estamos a veces hasta económicamente, imagínense ellos como están, por ejemplo, yo dos señoras que habían dejado de mandarme trabajos hasta que por fin me mandan un mensaje, una de ellas desafortunadamente tuvo que empeñar su celular y pues ahorita no tenía pero que la integrará porque ya lo había rescatado”.*

El aspecto socioemocional de los actores educativos fue una constante, los docentes afirman sentirse angustiados, desesperados y estresados, comentaron que la pandemia le ha generado confusión, miedo y mucho estrés. Para subsanar la tensión sugieren la colaboración y apoyo entre todos los docentes, para compartir materiales y experiencias, hacer del CTE un espacio de empatía, solidaridad y compañerismo. Manifiestan que sus alumnos tienen miedo y una baja motivación al extrañar la escuela, proponen trabajar en trasladar esa alegría de ir a las aulas ahora en las videollamadas. Para atender esta situación los colectivos difunden materiales que la SEP ofreció; por ejemplo, las infografías con los *“cinco consejos para crecer con inteligencia emocional”*, *“Me cuido para que todos estemos mejor”* el empleo de la estrategia *“Mis emociones”* en la cual reconocen distintas emociones experimentadas durante la pandemia, el empleo del *“diario de las emociones”* para gestionarlas y reconocer la influencia de estas.

E2: *“Se necesita colaboración y apoyo entre compañeros docentes, compartirnos materiales, platicamos de nuestras experiencias, a lo mejor frustrantes, pero de alguna manera te sirve”.*

E2: *“Les reconozco su calificación de manera individual a cada uno, siempre haciéndoles la invitación de que le echen ganas, a motivarlos, que su esfuerzo se está viendo reflejado. También reconocerles es como un estímulo. Que ellos sepan que estamos al pendiente de todo lo que hacen”.*

## **Conclusiones**

Los Consejos Técnicos Escolares son el máximo órgano colegiado que garantiza el servicio educativo para la formación integral de los estudiantes; por lo tanto, su papel durante la contingencia sanitaria fue estratégico. El estudio de los CTE ha realizado un aporte en la academia desde los tópicos de Autonomía de Gestión, liderazgo educativo, planeación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes a distancia, brecha digital, rezago y abandono escolar, y formación docente. La investigación permitió tener una mirada holística del desarrollo del Ciclo Escolar 2020-2021 haciendo énfasis en cuáles fueron los retos y desafíos enfrentados en tiempos de pandemia en las escuelas de los diferentes niveles y modalidades de la Educación Básica del estado de Tlaxcala.

La pandemia por COVID-19 estableció nuevas dinámicas y retos para la educación, el Consejo Técnico no quedó exento de sufrir modificaciones; al respecto conviene decir que este al igual que los procesos de enseñanza y aprendizaje tuvieron que trasladarse a la virtualidad, las temáticas de cada sesión fueron adecuadas acorde a las problemáticas que se vivía. Fue fundamental la experiencia ya transitada en los consejos para atender desde su interacción técnico pedagógica los propósitos educativos, no solo para el cumplimiento de los planes y programas de estudio, sino también disminuir las situaciones de rezago que ponían en riesgo a los estudiantes para continuar con su formación.

La organización y funcionamiento del CTE tuvo cambios a raíz de la pandemia, sin embargo, su realización en cumplimiento siempre se presentó. El papel relevante de los supervisores y directivos escolares permitió consolidar: el uso de plataformas virtuales para realizar las sesiones, analizar los contenidos de manera previa, priorizar el diálogo profesional en las estrategias didácticas y mantener un trabajo colaborativo. Se identificó durante las sesiones una supeditación a las directrices y normativa marcadas por las instancias federales e implementadas en cada una de las actividades establecidas en las guías de consejo. Si bien, se alude a una flexibilidad con base en la facultad de la autonomía de gestión, los colectivos acataron las directrices para planear y evaluar a través de las disposiciones y materiales oficiales.

El Consejo Técnico en el contexto de la pandemia reflejó la necesidad de reconocer las necesidades de la contingencia desde el PEMC, de ahí la valoración de un diagnóstico que permitiera identificar las circunstancias y condiciones de las niñas, niños y adolescentes. La planeación educativa se desarrolló mediante la identificación de los aprendizajes esperados con atención en los contenidos de lectura, escritura y cálculo mental. Esta actividad se fue modificando con base en las circunstancias e impactos que la pandemia anteponía en los alumnos y sus familias. Por su parte, la evaluación de los aprendizajes fue un tema que generó tensión, por una parte, se asumió como una imposición que de manera institucional determinó en el *Acuerdo 12/06/20* con la promoción de los alumnos para evitar la deserción y abandono escolar, y por la otra, las dificultades para contar con una comunicación y participación constante que permitiera el conocimiento de las evidencias en los avances de los alumnos.

El reto para la enseñanza y aprendizaje a distancia mostró que los factores de desigualdad social se reflejan en una desigualdad de oportunidades para la educación a distancia. Los alumnos además de carecer de materiales educativos y digitales presentan una ausencia de acompañamiento formativo por parte de los padres de familia ante la necesidad de salir a trabajar. El factor socioeconómico familiar fue una de las mayores problemáticas manifestadas por los colectivos, ante ello, durante las sesiones de consejo se definieron y adecuaron estrategias pedagógicas que permitieran aminorar esta condición, de ahí se identificaron experiencias de involucramiento comunitario, creación de clase virtuales, diseño de materiales educativos al alcance de las familias y atención con horarios permanentes.

El trabajo al interior de los CTE permitió contribuir con una serie de propuestas que dinamizaron la educación a distancia. Una variedad de estrategias que de forma paulatina y conforme las problemáticas que la contingencia imponía se fueron implementando, como la planeación diferenciada, el aprendizaje autónomo y lúdico, simplificación de tareas escolares, vinculación con las familias, diseño y distribución de materiales, y del cuidado socioemocional. Esto se logró gracias a las dinámicas de trabajo aprendidas durante casi una década en los consejos.

Por otra parte, los docentes reconocieron que las Tecnologías de la Información y la Comunicación cobraron relevancia y su uso se volvió imprescindible durante la pandemia, de ahí la atención en sus procesos de formación y actualización en la temática. En el CTE se proyectaron los cursos que de manera autogestiva tomarían los colectivos. Es importante mencionar que los docentes dinamizaron los cursos, las plataformas y materiales difundidos por la SEP para su práctica educativa a distancia.

Si bien las familias mostraron dificultades económicas para responder en los aprendizajes a distancia, también tomaron decisiones como optar dar de baja a sus hijos hasta que se regresará a la presencialidad, por carecer de tiempo suficiente para su atención. Pero también existieron otras situaciones en las que a través de acuerdos con los docentes lograron que los alumnos continuaran con disposición para las tareas educativas.

Los docentes, aunque asumieron las diversas orientaciones normativas, también tomaron decisiones de aplicabilidad con base en su realidad educativa, un caso emblemático es la estrategia de *Aprende en Casa*, la cual, de ser identificada como la principal herramienta de apoyo en el país, algunos colectivos optaron por no utilizarla ante la ausencia de infraestructura y de un contenido atractivo para los alumnos.

A manera de cierre el Consejo Técnico Escolar fue el medio principal para garantizar que la educación continuara a pesar de la situación atípica originada por la pandemia. La educación sufrió cambios, los cuales propiciaron que los diferentes actores generaran diversas estrategias desde su experiencia y saberes como colectivo. La comunidad escolar esta consiente de que la educación no volverá a ser como antes por lo que reconocen la importancia de analizar los desafíos a los que se enfrentan para continuar con las mejores decisiones.

## Referencias

- Acuña, B., Verdín, J.E. y Gajon, O. (2020, 19 de agosto). *Retos en la Educación Básica en la nueva normalidad* [webinar]. Secretaría de Educación Pública de Nayarit, Nayarit. <https://www.facebook.com/EduNayarit/videos/315861269533977/>
- Caraballo, D., Castellanos, M. y Aquino, M. (2020). *La nueva normalidad: La educación en la era Covid-19* [webinar]. Educa webinar. <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.educa.org.do/wp-content/uploads/2017/07/NdT-40-Webinar-La-Nueva-Normalidad-La-educaci%C3%B3n-despu%C3%A9s-de-la-Covid-19-1.pdf&hl=es>
- Caramillo, N. A. y Gutiérrez, V.E. (2018). Los Consejos Técnicos y sus procesos de cambio en las Escuelas al Centro. *Revista del Centro de Investigación y Docencia*, 7-18. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Los+Consejos+T%C3%A9cnicos+y+sus+procesos+de+cambio+en+las+Escuelas+al+Centro.&btnG=&lr=lang\\_es](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Los+Consejos+T%C3%A9cnicos+y+sus+procesos+de+cambio+en+las+Escuelas+al+Centro.&btnG=&lr=lang_es)

- Casanova, H. (2020). *Educación y pandemia: el futuro que vendrá*. Las Ciencias Sociales y el Coronavirus. Comecso. [https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2020/08/Covid-12\\_Casanova.pdf](https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2020/08/Covid-12_Casanova.pdf)
- Castillo, M.R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista científica, retos de la ciencia*, 5(10), 51-61. <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/349/373>
- Cavazos (2020). La brecha digital como factor que incide en la educación a distancia ante la nueva normalidad en México. *Revista DYCS VISTORIA*, 2(2), 27-34
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. 1-21.
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17). DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Compañ, J.R. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. *RLEE NUEVA ÉPOCA*, 1(3), 95-120.
- CONAEDU. (2020a). *Orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia durante la emergencia por COVID 19* [Reunión virtual]. México.
- CONAEDU. (2020b, 3 de agosto). *Difusión de la Ruta de Implementación Estratégica para llevar a cabo el inicio del Ciclo Escolar 2020-2021* [Reunión virtual]. México.
- Congreso de la Unión. (2014, 7 de marzo). *ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Diario Oficial de la Federación. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014)
- Congreso de la Unión. (2019, 27 de mayo). *ACUERDO número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/117 por el que se emiten los Lineamientos para organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5561293&fecha=27/05/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5561293&fecha=27/05/2019)
- Congreso de la Unión (2020, 30 de abril). *ACUERDO número 09/04/20 por lo que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, 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.* Diario Oficial de la Federación. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5592554&-fecha=30/04/202](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&-fecha=30/04/202)

Congreso de la Unión. (2020, 13 de marzo). *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, 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.* Diario Oficial de la Federación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020)

Congreso de la Unión. (2020, 5 de junio). *ACUERDO número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos.* Diario Oficial de la Federación. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020&print=true](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020&print=true)

Congreso de la Unión. (2020, 3 de agosto). *ACUERDO número 14/07/20 por el que se reforma el diverso número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con 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 del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos.* Diario Oficial de la Federación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5597705&fecha=03/08/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5597705&fecha=03/08/2020)

Congreso de la Unión. (2020, 13 de agosto). *ACUERDO número 15/08/20 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2020-2021, aplicables en toda la República para la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica.* Diario Oficial de la Federación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5598272&fecha=13/08/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5598272&fecha=13/08/2020)

Delgado, J. y Guerra, E. (2020). *Desafíos Educativos: “Creando una nueva escuela en tiempos de incertidumbre”* [webinar]. Fundación Telefónica Movistar México, México. <https://www.youtube.com/watch?v=mr4yvKhqXI0>

Gallardo, A.L. (2020). Saberes docentes ante la pandemia. *Perfiles educativos*, 62(170), 32-38.

- García, G.L. y Arzola, D.M. (2018). El trabajo del Consejo Técnico Escolar en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 143-154. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/415/377>
- Gómez, L.F. (2019). Trenzar los hilos de la escuela. El liderazgo de, elemento clave para el funcionamiento de los consejos técnicos escolares. *Sinética*, 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/882>
- Gutiérrez, N.G. (2020). *Aprende en casa*. Propuesta para la educación básica en México en tiempos de COVID-19. *Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias*, 1-6.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27(1).
- Luna. (2020). Estado del conocimiento sobre resignificación de políticas en materia de autonomía de gestión escolar en el marco de los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(2), 195-134. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27062001001/27062001001.pdf>
- Mendoza, M.J., Castro, A., Gómez, L. y Gluyas, R.I. (2020, 21 de julio). *Seminario sobre Educación en Situaciones de Emergencia. Hacia la reapertura de escuelas más resilientes, seguras y protectoras frente a la COVID-19*. [webinar]. UNESCO, UNICEF, Secretaría de Educación Pública, Banco Mundial, Fundación Alberto Baillères y Fundación SM. <https://web.facebook.com/UNESCOMX/videos/289806268796790>
- Mesias, O. (2010). La investigación cualitativa. *Universidad Central de Venezuela*.
- Miles, M.B., y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Pack Sage.
- Montelongo, R.S. y Alemán, L.Y. (2017). Análisis del desarrollo del Consejo Técnico Escolar en Escuelas de Tiempo Completo para fortalecer su gestión a través de la tecnología. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(15), 14-20. <https://www.riege.mx/index.php/riege/article/view/467/291>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H.M., y Ocaña, L. (2020a). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. *RLEE Nueva Época*, 143-172.
- Orozco, B. (2020). Interrogar el sentido del conocimiento escolar ante la pandemia. *Perfiles Educativos*, 62(170), 63-71.

- Pérez, E. (2020). DESIGUALDAD Y REZAGO. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramados*, 7(7), 36-41.
- Pérez, J. M. (2020). Valoración Sanitaria de las Medidas de Actuación en Centros Escolares para el curso 2020-21. ¿Se piensa y Prioriza la Salud cuando hablamos de Educación en la Nueva Normalidad? *Revista Internacional de educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12676>
- Portillo, S., Reynoso, O.U., y Castellanos, L.I. (2020). El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el COVID-19. Comparativo entre contextos rural y urbano. *Revista Conrado*, 16(77), 218-228.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana Peña, A. y Montgomery, W. (Eds.) *Psicología tópicos de actualidad*, (pp. 65-73). Lima: UNMSM. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2724>
- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009)
- Santana, M. G. y Alemán, L.Y. (2018). Estudio de la gestión del Consejo Técnico Escolar a través de la ruta de mejora en las Escuelas de Tiempo Completo. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(16). <https://www.rieeg.mx/index.php/rieeg/article/view/473/305>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de educación básica*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-DU5jnstk2F-LineamientosCTE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2020a, 23 de septiembre). *Consejo Técnico Escolar. Primera Sesión Ordinaria. Ciclo Escolar 2020-2021. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202009/202009-RSC-iVPTqpzEn3-202\\_GuaCTE\\_EB\\_PrimerasesinOrdinaria.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202009/202009-RSC-iVPTqpzEn3-202_GuaCTE_EB_PrimerasesinOrdinaria.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2020b). *Consejo Técnico Escolar. Sesión Extraordinaria. Ciclo Escolar 2019-2020. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. <https://slp.gob.mx/sege/PDF/1.%20Gui%CC%81a%20del%20CTE%20Extraordinaria%20Marzo%202020.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2020c). Aprende en casa. Orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia durante la emergencia por COVID-19. [https://0201.nccdn.net/4\\_2/000/000/038/2d3/05\\_Aprende\\_en\\_casa\\_Orientaciones\\_20\\_ABRIL\\_vf.pdf](https://0201.nccdn.net/4_2/000/000/038/2d3/05_Aprende_en_casa_Orientaciones_20_ABRIL_vf.pdf)
- Silas, J. C. (2017). *La práctica de la autonomía de gestión desde los actores del Consejo Técnico Escolar* [Congreso]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1222.pdf>
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Toledano, M. (2019). [Reseña del libro] Diagnóstico del funcionamiento de los Consejos Técnicos Regionales de Educación Básica en el marco de un Modelo de Gestión Regional, Hidalgo, 2017. RECIE. *Revista Electrónica de Investigación Científica*, 4(2), 1389-1395. <https://rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/446/502>
- UNICEF. (2020). *Evitar una generación perdida a causa de la COVID-19*. Informe de promoción y datos para el DÍA MUNDIAL DE LOS NIÑOS 2020. 1-19.

---

## **Parte II.**

### **Las instituciones formadoras de docentes en la nueva normalidad**

---

# **Narrativas digitales de educadoras y educadores en formación inicial docente sobre prácticas educativas y pedagógicas en el contexto de la pandemia**

*Esmeralda Jiménez Fuentes  
Roberto Pérez Corona*

## **Introducción**

En diciembre del año 2019 apareció en China el coronavirus denominado SARS-CoV-2 el cual provoca la enfermedad llamada COVID-19 y que fue declarada pandemia por la Organización Mundial de la Salud el 20 de enero de 2020, pues la epidemia se extendió por todo el mundo afectando a un gran número de personas. (Organización Panamericana de la Salud, 2020). Los principales síntomas son fiebre, dolor de cabeza, tos o estornudos, además podría presentar escurrimiento nasal, ojos rojos, dolor de articulaciones o músculos y, en casos más graves, dificultad para respirar (Secretaría de Salud, 2020).

El 23 de marzo de 2020, el Consejo de Salubridad General, reconoce la epidemia de enfermedad por el virus SARS-CoV2 en México (Diario Oficial de la Federación, 23 de marzo de 2020). Ante esto, se suspendieron temporalmente las actividades escolares en todos los niveles, hasta el 17 de abril de 2020 (Diario Oficial de la Federación, 24 de marzo de 2020), no obstante, la suspensión se prolongó durante 17 meses. La llegada del coronavirus a México representó cambios en las dinámicas de diferentes esferas sociales, laborales, económicas, educativas, entre otras debido a los protocolos sanitarios implementados para romper las cadenas de contagio entre los cuales se incluyó el uso de cubrebocas y el distanciamiento social.

La pandemia cambió drásticamente el formato de las actividades escolares desde el nivel inicial hasta el nivel superior pues de un momento a otro las prácticas educativas y pedagógicas que en su gran mayoría se realizaban de forma presencial comenzaron a realizarse de forma virtual utilizando herramientas tecnológicas como internet, dispositivos electrónicos (celular, laptop, y/o Tablet), programas, aplicaciones y plataformas, lo cual evidenció variedad de escenarios para estudiantes, maestros, familias e instituciones debido a las condiciones de acceso a dichas herramientas por situaciones económicas, familiares, geográficas, habilidades digitales, entre otras.

Bajo este panorama, se buscó estudiar el acontecer en el nivel superior, específicamente en las instituciones formadoras de docentes considerando como estudio de caso a la Escuela Normal Preescolar “Profa. Francisca Madera Martínez” ubicada en el municipio de Panotla, Tlaxcala donde se oferta la licenciatura en educación preescolar. Nos interesó conocer las experiencias y perspectivas del estudiantado y fue así como nos planteamos la interrogante ¿cómo configuran los docentes de nivel preescolar en formación inicial las prácticas educativas y pedagógicas de acuerdo con sus experiencias en el contexto de la pandemia? Para ello, se buscó que estudiantes en formación inicial docente relataran historias y experiencias que habían tenido en el desarrollo de actividades escolares dentro de su formación docente mediante narrativas digitales, que, por las condiciones de pandemia, nos pareció una estrategia adecuada y que evitó tener contacto físico con nuestros informantes.

Así, se estableció como objetivo de investigación: *Analizar las narrativas digitales de estudiantes normalistas de la licenciatura en educación preescolar sobre las prácticas educativas y pedagógicas originadas por el confinamiento*. Para alcanzar dicho objetivo nos posicionamos en un paradigma constructivista.

El diseño metodológico contempló como sujetos de investigación a estudiantes normalistas inscritos en diferentes semestres durante el ciclo escolar 2020 – 2021 a quienes se les solicitó que construyeran una narrativa digital, misma que fue analizada e interpretada mediante el análisis de contenido.

En el apartado de resultados se muestran los hallazgos, mismos que fueron divididos en tres subtemas, el primero orientado a la formación inicial docente, el segundo a la práctica docente de las y los estudiantes normalistas, y el tercero trata sobre la situación de la infancia tlaxcalteca desde la perspectiva del estudiantado.

## **Referentes teóricos**

Las y los estudiantes en formación inicial docente sobrellevaron el confinamiento bajo un proceso de adaptación en el que tuvieron que hacer cambios en su vida cotidiana escolar y en la estructura convencional a la que estaban acostumbrados producto de varios años de escolarización. Las experiencias derivadas de la nueva normalidad en la que en términos generales se procedió a efectuar una educación virtual o también llamada en línea trajo consigo nuevas formas de mirar a la educación e incorporarse en dinámicas de aprendizaje y de enseñanza utilizando las tecnologías de la información y comunicación.

Es aquí donde ponemos especial atención a las narrativas cuya base epistemológica es constructivista e interpretativa pues “tienen la capacidad de reflejar las realidades de las experiencias de la gente y, por lo tanto, pueden establecerse relaciones congruentes entre lo

que se cuenta de la vida de las personas y lo que realmente viven” (Bullough, 2000). Tienen cabida en esta relación dinámica del ser humano con su entorno pues a través de ellas hay la oportunidad de contar relatos, vivencias, hechos, acciones y comportamientos. En los últimos tiempos ha surgido el término de narrativa digital que es una traducción libre de *digital storytelling*. Según *Digital Storytelling Association* (DSA), se puede entender narrativa digital como:

La expresión moderna del antiguo arte de narrar historias. A través del tiempo la narrativa ha sido utilizada para transmitir el conocimiento, sabiduría y valores. Las historias han tomado muchas formas distintas. Se han adaptado a cada medio que ha surgido, desde las fogatas y ahora, hasta la pantalla del computador (citado por Echeverri, 2011, p. 12).

Para quien utiliza las narrativas digitales como recurso de aprendizaje, éstas favorecen la audición, la atención, percepción, asimilación de nuevas ideas y materiales, reflexión. Analizar las narrativas digitales del estudiantado normalista implicó examinar de forma detallada cómo cuentan sus vivencias, el lenguaje que emplean, la secuencia con la que expresan un mensaje, el contenido de este y los significados implícitos. Fue importante preguntarles cómo ha sido la nueva normalidad en el ámbito escolar ya que detonó nuevas actitudes y corrientes de pensamiento. Poco a poco la nueva normalidad (que se refiere a la adopción de nuevas condiciones de convivir y proceder dentro de las actividades diarias para abatir los contagios por COVID - 19) se fue volviendo una vida cotidiana con actitudes más naturales que al principio y se fueron adaptando con mayor familiaridad cada día. Adquirieron nuevas experiencias mismas que se han ido acumulando en el acervo de conocimiento como futuros docentes y han favorecido el desarrollo de competencias genéricas y profesionales.

Se entiende por narrativas digitales como un “sistema de lenguajes que integra texto, imagen, animación, video, sonido y que posibilitan la interacción, navegación, comunicación y creación de los datos e información de manera interactiva y colectiva (Belloch, s. f.). Es una forma de narrar a través de las tecnologías. Las narrativas digitales permiten organizar y estructurar las ideas, y contribuye a la comprensión visual y auditiva integran lenguajes auditivos – visuales y sensoriales (Hermann, 2015, p. 256).

De acuerdo con Ordoñez (2013) “las narrativas digitales pueden ser entendidas como el conjunto de imágenes sucesivas que muestran mensajes desde diversos ángulos y recursos”. Hermann (2019) añade que recurren al uso de herramientas tecnológicas de la web 2.0, que desde sus características posibilitan una gestión intuitiva, el logro de una comunicación multidireccional y una educación abierta, basada en las necesidades e intereses de los estudiantes. Su origen es la vida diaria, las personas las moldean, gestionan

con dispositivos, comparten (Hug, 2015, p. 48). Así encontramos que hay diferentes tipos de narrativas digitales:

Narrativas multimediales: integran el uso de lenguajes sonoros y visuales en los procesos educomunicativos.

Narrativas hipertextuales: vincula el uso de textos bifurcados que posibilitan diferentes navegaciones en la decodificación de los relatos o mensajes.

Narrativas hipermediales: incorpora el uso de lenguajes sonoros, visuales y de textos bifurcados.

Narrativas transmediáticas: se entiende como la narración de una historia que puede ser leída o interpretada en diferentes plataformas o canales mediáticos (Hermann, 2015, p. 258).

En esta investigación se utilizaron narrativas hipermediales y transmediática bajo la modalidad de podcast y vodcast que implicaran procesos de abstracción, funciones cognitivas, jerarquizar y organizar el conocimiento y las ideas. De acuerdo con Solano (2010, p. 125), los podcasts y vodcast hacen referencia a lo siguiente:

Un podcast es un archivo digital de audio, aunque también puede ser de video (vodcast) que puede ser distribuido por Internet y que está vinculado a sistemas de sindicación RSS que permiten su revisión automática y periódica. El contenido del podcast es variado, pero normalmente incluye conversaciones entre distintas personas y música. Existen podcast sobre multitud de temas, aunque su uso en contextos de enseñanza aún no está muy extendido, a pesar del desarrollo reciente de algunos proyectos acerca de cómo implementar el uso de esta herramienta con fines educativos. Estas experiencias en contextos de enseñanza ponen de manifiesto que los podcasts han aportado flexibilidad al permitir el acceso a la información sonora desde cualquier dispositivo, fijo y móvil, pero desde el punto de vista pedagógico, los podcasts han revolucionado el panorama educativo al promover la edición libre y horizontal de la información.

A través del podcast y vodcast los sujetos de investigación recrearon realidades, revelaron los factores que han influido en ella y la han modelado. Elaborarlos conllevó reflexiones, diálogos, posturas, puntos de vista sobre el tema en cuestión y planificar una secuencia con relaciones causales de ideas que conformaran narrativas subyacentes a la historia de los normalistas en tiempos de COVID-19.

**Metodología (diseño, sujetos, procedimiento, instrumentos, análisis e interpretación)**

Para conducir el proceso de investigación nos apoyamos en el paradigma constructivista que es un sistema basado en supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos (Guba y Lincoln, 2002, p. 119), lo que permitió definir acciones, límites y formas de abordar el objeto de estudio. En la siguiente tabla se detallan los supuestos de este paradigma:

**Tabla 1. Supuestos del paradigma constructivista**

| Paradigma constructivista                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ontológico: relativista                      | Las realidades son comprensibles en la forma de construcciones mentales e intangibles, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica (aunque con frecuencia hay elementos compartidos entre muchos individuos e incluso entre distintas culturas), y su forma y contenido dependen de los individuos o grupos que sostienen esas construcciones. <b>Realidades sociales producto del intelecto humano.</b>  |
| Epistemológico: transaccional y subjetivista | Se supone que el investigador y el objeto de investigación están vinculados interactivamente de tal forma que los “hallazgos”, son <i>literalmente creados</i> al avanzar la investigación. <b>El conocimiento se crea en la interacción entre el investigador y quienes le responden.</b>                                                                                                                                         |
| Metodológico: Hermenéutica dialéctica        | La naturaleza variable y personal (intramental) de las construcciones sociales sugiere que las construcciones individuales pueden ser producidas y refinadas sólo mediante la interacción entre el investigador y quienes responden. Estas construcciones variadas se interpretan utilizando técnicas hermenéuticas convencionales, y se comparan y contrastan. <b>Su objetivo es la reconstrucción de construcciones previas.</b> |

Fuente: Adaptado de Guba, E. y Lincoln, Y. “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa” En Denman, C. y J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora, Hermosillo, Sonora, 2002, pp. 113 – 145.

Así, el propósito de la investigación fue entender y reconstruir las construcciones que la gente sostiene con el objeto de obtener un consenso, pero aún estar abiertos a las nuevas interpretaciones al ir mejorando la información y la sofisticación.

Investigar las narrativas digitales nos condujo a emplear una metodología cualitativa ya que permite tener aproximaciones “naturales e interpretativas de la subjetividad y ofrece muchas posibilidades para investigar el yo, lo personal y lo social, así como las relaciones entre las identidades, las culturas y la estructura y organización” (Silva, 2017, p. 127). Para recolectar dichas narrativas empleamos el *podcasting* como estrategia de recolección de información que según Gallego (2005):

Es un sistema de distribución de contenido de audio que como tecnología no es una novedad, sino que su innovación deviene por la integración o unión de varias tecnologías existentes como: el MP3 (formato de compresión de audio más utilizado), el software RSS (*Really Simple Syndication*) que facilita la suscripción a una fuente que automatiza la descarga de archivos y los reproduce portátiles, cuya <<combinación es responsable de una novedad sociológica>>

De este sistema se deriva el podcast y el vodcast. En el 2005, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), señala que “la palabra *podcast* fue inventada por el periodista del diario *The Guardian*, Ben Hammersley, es la contracción de “iPod” (el lector portátil creado por la empresa estadounidense *Apple* que permitió a los usuarios descargar ficheros de audio)”, es un medio que resalta el poder de la voz. El *vodcast* funciona exactamente como el podcast, sólo que en lugar de descargar archivos de audio descargan archivos de video, incluyendo gráficos.

Con estas precisiones metodológicas, en el mes de mayo del año 2021 se convocó a estudiantes de 2°, 4°, 6° y 8° semestres de la licenciatura en educación preescolar a adoptar el papel de *podcaster* y producir contenido en torno a las prácticas educativas y pedagógicas de acuerdo con las experiencias personales y académicas de las que han sido sujetos durante la pandemia. Para ello, se conformaron en equipos de máximo 3 integrantes y cada uno eligió elaborar un podcast o vodcast de manera libre. Se recopilieron 30 narrativas de los que cada equipo construyó un guion en torno a la temática, posteriormente se dieron a la tarea de grabarlo transformándolo en formato digital de audio o video, lo editaron (algunos incluyeron música o efectos especiales), lo subieron a la red y nos proporcionaron una dirección URL. La duración de los materiales osciló entre 10 y 25 minutos.

El análisis narrativo comenzó con la transcripción de las narrativas digitales, se examinó el material escrito y se identificaron segmentos o nodos temáticos mismos que dada la información se fueron clasificando en tres categorías: 1) Formación inicial, 2) Práctica docente, y 3) Niñas y niños preescolares, y que ante el balance entre similitudes y diferencias entre las narrativas se volvieron los temas centrales. Posteriormente se hizo análisis de contenido “separándolo en secciones y analizando cada una de ellas en relación con el resto del relato o conjunto de la historia (Lieblich et al., 1998). Simultáneamente nos apoyamos de la hermenéutica para revelar opiniones, significados, percepciones, niveles jerárquicos de importancia dentro de sus discursos.

## **Resultados**

Narrar es una práctica que se ha adaptado al entorno, es decir, tiene un carácter evolutivo dependiendo de la época, los alcances, los recursos, la tecnología. Ante las circunstancias

provocadas por la pandemia que inició en el año 2020, narrar mediante el uso de la tecnología fue un gran aliado en la recolección de la información para el cumplimiento de nuestro objetivo. Derivado de la pandemia, los estudiantes normalistas como sujetos de investigación atribuyen ideas, códigos, significados, pensamientos, opiniones a las prácticas educativas y pedagógicas que de manera emergente surgieron. Comprender procesos de esta naturaleza a partir de las treinta narrativas digitales permitió identificar la diversidad de escenarios y énfasis en los que se ubican tanto como docentes en formación inicial, como docentes practicantes; constituyó ahondar en sus experiencias, interpretarlas y reinterpretarlas.

Recordemos que el estudiante normalista se encuentra bajo un proceso de formación inicial docente misma que es considerada como *fase liminal* (Mercado, 2002) que corresponde a un proceso de transición de estudiante a maestro, y a su vez, constituye un preámbulo para insertarse en el ámbito laboral, ya que el estudiante cumple con dos roles: el de estudiante normalista y el de docente practicante frente a grupo al desarrollar actividades con niños preescolares desde los primeros semestres de la carrera de forma gradual.

Permeados por las circunstancias pandémicas que detonó afectaciones en diferentes esferas sociales, económicas y afectivas, y bajo esta liminalidad, los estudiantes normalistas continuaron su formación inicial docente de manera virtual. Cabe señalar que se trata de una generación de alumnas y alumnos adscritos al Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, compuesto por 8 semestres, cuya orientación curricular se estructura a partir de tres elementos: 1) Enfoque centrado en el aprendizaje, 2) Enfoque centrado en competencias, y 3) Flexibilidad curricular, académica y administrativa; la malla curricular está organizada en cuatro trayectos formativos: 1) Bases teórico – metodológico para la enseñanza, 2) Formación para la enseñanza y el aprendizaje, 3) Práctica profesional, y 4) Optativos. La licenciatura en educación preescolar se compone por 47 cursos que dan un total de 280.45 créditos. A continuación, se exponen los resultados obtenidos en cada categoría derivada del análisis de contenido de las narrativas digitales.

### ***Los procesos de formación inicial docente de estudiantes normalistas en el marco de la educación virtual***

Transitar de una educación presencial a una educación virtual evidenció la desigualdad económica, tecnológica y social en el contexto que rodea al estudiantado normalista. La brecha digital condicionó la continuación y la dinámica de los nuevos procesos de formación, comenzando en primer lugar por el acceso a internet y a algún dispositivo electrónico, y en segundo lugar por las habilidades, conocimientos o dominio de programas, plataformas, navegación, etcétera. En cuanto al acceso a internet, no todos lo tienen desde sus hogares, algunos son compartidos o limitados. Respecto a los dispositivos, la gran mayoría comparte

una computadora personal con otros miembros de su familia, la minoría cuenta con laptop, otros llevan a cabo su educación virtual mediante el uso del celular.

El proceso de formación inicial y la vida escolar continuó a través del uso de plataformas como alternativas, la principal fue *Google Suite for Education* que incluye una serie de herramientas que permiten el contacto en un entorno académico, la conformación de comunidades de aprendizaje, así como la incorporación de procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluye aplicaciones, las de mayor uso en la Escuela Normal Preescolar fue *Classroom* que es una especie de aula online, y *Google Meet* que permite la realización de videoconferencias y reuniones en tiempo real. No obstante, las estudiantes señalan que también emplean *Zoom* cuya función es similar a Google Meet. Pero el medio de comunicación entre los diferentes actores educativos por excelencia ha sido *WhatsApp* que es una aplicación que posibilita el intercambio de mensajes de texto y audio entre dos o más personas, además permite crear grupos con personas específicas, distribuir archivos de imagen, música y documentos. El segundo medio de comunicación mayormente empleado fue el correo electrónico, y en tercer plano las llamadas telefónicas.

A partir de estas herramientas tecnológicas se llevaron a cabo dos tipos de clases y aprendizaje: sincrónico y asincrónico:

El primero se refiere a aquella educación donde los alumnos tienen la oportunidad de aprender e interactuar en el momento (“en vivo”) con su profesor y sus compañeros. Más a detalle, el sincrónico es un tipo de aprendizaje grupal ya que todos están aprendiendo al mismo tiempo. El aprendizaje asincrónico es aquél que puede suceder en vivo o estando desconectados a través de videos, material o recursos educativos previamente proporcionados por la profesora o profesor, es decir, la clase aprende lo mismo pero cada alumno a su ritmo (Delgado, P., 2020).

La interacción en tiempo real fue mediante Google Meet y Classroom fue la plataforma que permitió que los estudiantes trabajaran mediante sus propios procesos de autorregulación educativa. Esta dinámica de trabajo detonó lo que las estudiantes denominaron “eventos en cadena” pues dada la necesidad de continuar sus estudios tuvieron que capacitarse y actualizarse de forma rápida en el manejo y dominio de cada una de las plataformas y aplicaciones. Pasados los días, reconocen lo complejo de transitar a una educación bajo estas condiciones, fue difícil la interacción pues estaban acostumbradas a que ésta fuera *cara a cara*.

Estas nuevas condiciones escolares provocaron una sobresaturación de actividades a realizar por parte de las y los estudiantes, por lo que llegó un punto en el que priorizaron la entrega de tareas y evidencias de aprendizaje sin detenerse mucho en el logro de los

aprendizajes. Desafortunadamente hubo estudiantes que optaron por la deserción escolar donde la primera causa fue el factor económico que les permitiera solventar este tipo de educación *online*.

En cuanto al entorno que rodea al estudiante normalista, sus procesos formativos se vieron interferidos por problemas familiares, disminución de los ingresos económicos, pérdida de empleo de padre o madre, contagios por COVID-19, defunciones de familiares y violencia de género. En algunos casos, refieren no prestar mucha atención a las clases sincrónicas debido a los múltiples distractores como roles de género, tareas, actividades al interior de su familia, redes sociales, y también al cansancio provocado por estar varias horas sentadas frente a una pantalla o monitor.

A nivel personal, otra de las dificultades que han experimentado son de tipo socioemocional siendo la tristeza, ansiedad, estrés, miedo e inseguridad las más enunciadas. Después de varios meses de trabajo bajo la modalidad virtual manifiestan que se han ido acostumbrando, no obstante, la transición implicó cambiar paradigmas y adoptar nuevas rutinas de vida y académicas, así como horarios. Reconocen que se impulsó su autonomía, la autorregulación diseñando ritmos y estrategias propias de aprendizaje, así como el fortalecimiento al desarrollo de competencias orientadas al uso de las TIC, generación de ambientes de aprendizaje, diseño de planeaciones y diversificación de la evaluación.

### ***La práctica docente: descripción las experiencias pedagógicas con niñas y niños preescolares***

La práctica docente en tiempos de pandemia representó un reto para todos los niveles educativos, especialmente para el de preescolar al tratarse de un trabajo pedagógico con niñas y niños de 3 a 6 años de edad; con el confinamiento social se coartó en ellos la convivencia con sus pares y el juego, actividades primordiales en el nivel preescolar.

De acuerdo con la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2021) en el Plan de Estudios 2018 de la licenciatura en educación preescolar existe el trayecto formativo de Práctica Profesional que abarca del primero al octavo semestre, lo componen ocho cursos cuyo objetivo es el de incorporar a las normalistas al trabajo docente en jardines de niños en condiciones reales de trabajo para que fortalezcan sus competencias docentes y desempeño profesional. Este trayecto tiene tres principios básicos: La *gradualidad* es la creciente amplitud y complejidad con la que se entiende y desarrolla la docencia; asociada al aprendizaje de los estudiantes. La *secuencialidad* es la articulación que existe entre cada uno de los cursos, particularmente por las competencias a las que contribuye y los aprendizajes que promueve en cada uno de los estudiantes. La *profundidad* es la capacidad para desarrollar meta habilidades que permitan mayores niveles de comprensión, explicación y

argumentación de sus intervenciones en el aula. Dentro de sus finalidades formativas se señalan las siguientes:

Utilizar las herramientas de la investigación para documentar, analizar, explicar la práctica docente para su mejora permanente.

Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos.

Analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza para el nivel de educación preescolar.

Favorecer la comprensión de las características, significado y función social del rol del maestro.

Para dar cumplimiento a la formación inicial docente de los estudiantes normalistas establecido en el plan de estudios en mención y a los planteamientos del trayecto de práctica profesional, las formadoras de docentes encargadas de la organización de la práctica docente que incluye la gestión y autorización para que los estudiantes normalistas puedan acceder a las instituciones de educación preescolar para realizar observaciones y prácticas, se dieron a la tarea de solicitar acceso de los normalistas a las clases virtuales de niños y niñas preescolares y así poder realizar las tareas docentes de acuerdo con el semestre en el que estuvieran.

Una vez que los normalistas se integraron a este tipo de actividades escolares, ellos reconocen que la labor docente de las educadoras y educadores en servicio se complejizó ante la diversidad de tareas por realizar en el marco de una educación online; cada jardín de niños del Estado de Tlaxcala tuvo un escenario distinto ante la manera de llevarla a cabo.

Partimos de que una estrategia a nivel nacional por parte del gobierno de México para dar continuidad a la educación preescolar de niñas y niños fue la transmisión televisiva del programa *Aprende en casa* como alternativa para continuar con las clases desde el hogar. La mayoría de los jardines de niños consideraron esta propuesta para diseñar las estrategias de aprendizaje.

La continuación de las actividades educativas para niños y niñas preescolares dependió de su contexto. Las y los normalistas observaron que en instituciones públicas de educación preescolar se llevó a cabo un aprendizaje asincrónico en mayor medida, por lo contrario, en instituciones de carácter privado fue un aprendizaje más sincrónico. Los factores que influyeron entre elegir un tipo de aprendizaje u otro por parte de los jardines de niños fueron los siguientes:

- Acceso a internet
- Acceso a un dispositivo electrónico
- Persona con la que pasa mayor tiempo el infante
- Conocimientos y habilidades digitales del padre, la madre o la persona que cuida a los menores
- Solvencia económica de las familias

Con base en el análisis contextual de los infantes se establecieron los lineamientos de continuidad de los servicios educativos en cada jardín de niños. Posteriormente, para el conocimiento del niño y la niña existe coincidencia en lo importante que fue el diagnóstico como herramienta que permitió tener un panorama de sus intereses, conocimientos, habilidades, fortalezas, destrezas, oportunidades y su ambiente. También se utilizó con el fin de observar problemáticas, comportamientos, reacciones, emociones, y tener presente los requerimientos del alumno. Éste se realizó mediante entrevistas a padres de familia, vía telefónica y video llamadas, principalmente.

Una estrategia para atender la desigualdad social persistente en cada uno de los jardines de niños fue el diseño de la planeación didáctica pues mediante ella se pensó y se esbozaron estrategias para que los estudiantes tuvieran acceso a la educación y se logaran los aprendizajes esperados y sus énfasis de acuerdo con el programa de educación preescolar vigente, considerando el contexto, el entorno familiar, económico, social y cultural, y en correspondencia con las actividades del programa *Aprende en casa* cuya programación se obtiene una semana antes.

Como puede apreciarse, la elaboración de la planeación didáctica fue un proceso complejo y de constantes adecuaciones curriculares lo que significó tomar decisiones de modo que se atendieran las necesidades de los infantes a través de algún aspecto del proceso de aprendizaje: contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología, evaluación; considerando los intereses, motivaciones, habilidades, y así lograr aprendizajes significativos (Ministerio de Educación de Guatemala, 2009). Las adecuaciones curriculares mayormente enunciadas consistieron en lo siguiente:

Integraron actividades lúdicas que incluyeron ejercicios físicos, juegos mentales, baile.

Incluir actividades donde se abordarán los aspectos socioemocionales y el reconocimiento de sus emociones.

Creación de videos cortos con el uso de dispositivos celulares por parte de las practicantes para incentivar a los niños a realizar las actividades. Además, crearon videos

para abordar algún aprendizaje esperado en específico y especialmente para el grupo de niños con el que estuvieron trabajando.

En algunos casos, no fue posible enviar videos dado el plan limitado de datos para acceso a internet de los padres de familia, en este caso, el incentivo fue mediante mensajes escritos o notas de voz, que gastan menos datos que un video.

Buscaron recursos digitales o interactivos que promovieran el interés del niño, principalmente de la página web *YouTube*.

Optaron por utilizar materiales reciclados como botes, latas, cartón, que estuvieran disponibles en casa (utensilios, semillas, hojas, por mencionar algunos) para realizar sus actividades y que no implicara que los padres tuvieran que comprar o salir de casa y se expusieran a contagios.

Uso de títeres y cuentos como estrategias para promover el interés de los niños

Promovieron la participación de los padres de familia y hubo comunicación frecuente mediante llamadas telefónicas. Se desarrollaron reuniones virtuales y/o video llamadas con ellos para evaluar el avance, dar sugerencias y resolver dudas.

Uso de cuadernillos semanales o quincenales que incluían actividades a realizar, para quienes no tenían acceso a internet o a un dispositivo especial para llevar a cabo las tareas educativas.

En algunos jardines de niños se llevaron a cabo sesiones sincrónicas por la tarde, una o dos veces por semana, a través de *Google Meet*.

Promovieron la participación de los padres de familia cuya estrategia de comunicación fueron los grupos creados con la aplicación *WhatsApp*.

Solicitud de evidencias de aprendizaje para dar seguimiento a los avances de los niños. Estos consistieron en fotografías y videos, principalmente.

Los consejos técnicos escolares constituyeron un espacio para el intercambio de experiencias docentes, la búsqueda de alternativas a problemáticas y evitar la deserción escolar.

Emplearon listas de cotejo como instrumento de excelencia en la evaluación de las actividades y evidencias de aprendizaje.

Con estas adecuaciones curriculares, los practicantes normalistas desarrollaron sus prácticas docentes. Señalan que el asesor de práctica fue una figura importante al guiar y orientar el diseño de las planeaciones didácticas. Confirmaron que el acompañamiento de los padres de familia fue crucial en el éxito o no en el desarrollo de las actividades en casa.

Cabe mencionar que el diario de campo constituyó una herramienta que les permitió redactar y registrar el trabajo escolar desarrollado, reflexiona sobre él, evaluar el desempeño de los estudiantes y su propio desempeño docente. En él escribieron los avances de los alumnos, las problemáticas, conocimientos, habilidades, y destrezas manifestadas.

Dentro de las dificultades señaladas dentro de su práctica docente, los estudiantes refieren:

- El acceso desigual a las plataformas digitales.
- Falta de acceso a internet o con datos limitados.
- Poco tiempo de estancia de los padres de familia con los niños debido a actividades laborales.
- El clima, el viento y lluvia como factores naturales que alteraban los días de trabajo.
- La realización de las tareas y actividades por parte de los padres de familia ante la premura por entregar la evidencia o trabajo más allá de priorizar el trabajo escolar.
- En sesiones sincrónicas los padres de familia daban las respuestas a sus hijos.

Como reflexión señalan que hay muchas dudas de lo que sucede en las casas de los niños, si realmente siguen las indicaciones conforme a las indicaciones o el ambiente que se genera al realizar las actividades. Saber si de verdad las actividades están desarrollando los aprendizajes esperados.

### ***La situación de la infancia en tiempos de COVID – 19: La perspectiva de los docentes en formación inicial***

La realización de prácticas docentes virtuales por parte de los normalistas, les permitió tener un acercamiento con niñas y niños de 3 a 6 años de edad de primero, segundo y tercer grado de preescolar, y tener una perspectiva sobre su situación. El contexto no ha sido fácil:

La pandemia de COVID-19 ha provocado la mayor interrupción de la historia en la educación y tiene ya un efecto prácticamente universal en los alumnos y docentes de todo el mundo, desde escuelas preescolares a secundarias, instituciones de enseñanza y formación técnica y profesional, universidades, centros de educación de adultos y centros de desarrollo de aptitudes (Organización de las Naciones Unidas, 2020, p. 5).

En primer lugar, es importante mencionar el acercamiento de los niños hacia la tecnología se potencializó, pues ante el cierre de las escuelas, ésta fue la alternativa que les limitó del entorno estimulante del salón de clases. El acceso a la tecnología fue determinante para los niños para dar continuidad a sus estudios, así como las habilidades digitales de los padres de familia.

En segundo lugar, se restringió el juego y la interacción social con sus pares al permanecer en sus domicilios.

En tercer lugar, ven reducidas las posibilidades de que niños de escasos recursos económicos continúen sus estudios si se mantienen las clases virtuales pues están latente esos “eventos en cadena”: hay estrés económico en las familias, no hay oportunidad de mantener un contrato de internet, mucho menos de disponer de un dispositivo especial para el niño. Incluso, tiene que ver también con el espacio físico en el que se desarrollen las actividades escolares, así como los múltiples distractores.

Durante sus prácticas docentes, los futuros maestros de nivel preescolar, reconocen que hay graves afectaciones a nivel socioemocional pues perciben a niños atemorizados, fatigados, maltratados, violentados, con cambios en la alimentación, trastornos del sueño, irritabilidad y enojo. También señalan que hay padres presionados y estresados por la carga extra a sus labores por el acompañamiento escolar de sus hijos.

La escuela representa más que un lugar de conocimientos, es un espacio social en muchas ocasiones un apoyo y un escape

Este modelo de trabajo no permite cubrir todo un horario ni todas las asignaturas, entender que si los alumnos se encuentran bien emocionalmente tendrá mejores oportunidades para tener aprendizajes significativos

## **Conclusiones**

Al volverse *podcaster*, las futuras licenciadas y licenciados en educación preescolar pusieron en manifiesto su creatividad, pensamiento crítico, habilidades comunicativas, trabajo colaborativo, habilidades digitales, creadores de contenido al alcance de cualquier persona que tenga acceso a internet. Las narrativas digitales fueron de tipo reflexivas ya que los estudiantes incorporaron la comprensión del escenario que vivieron dentro de su formación inicial docente, principalmente con material sonoro, donde hablaron de sus procesos de aprendizaje, principalmente.

Las prácticas educativas y pedagógicas del estudiantado normalista en un escenario pautado por una contingencia sanitaria, propició vivir el rol de estudiante y de docente con

mucha complejidad, este paralelismo detonó cambios en las creencias de los futuros docentes sobre la profesión del educador y de la educadora: la profesión docente es una actividad demandante, donde es inherente la capacidad de percepción y respuesta al entorno y esta capacidad es producto del nivel de desarrollo de las competencias tanto genéricas como profesionales.

Una figura importante dentro de la docencia en el nivel preescolar es el del padre o madre de familia, pues a través de ella el niño se relaciona con su primer peldaño de la educación formal. Son actores educativos de alto impacto y de ellos depende el éxito o no de las actividades escolares. Durante el confinamiento se entendió que es necesario comprender el gran trabajo que realizan docentes, padres de familia y alumnos en conjunto.

En las prácticas pedagógicas los procesos de evaluación fueron más de tipo formativo tanto para estudiantes normalistas como de niños preescolares y hubo flexibilidad en cuanto a considerar el entorno del niño en la calidad de sus evidencias. No fue posible dar puntual seguimiento, pues el trabajo a distancia también representó una barrera que imposibilitó la observación directa, procesos dialógicos directos con el niño o la niña y ser partícipes de su desarrollo siendo parte de un grupo escolar.

Bajo este orden de ideas, es necesario promover políticas educativas a nivel local y nacional que promuevan el acceso igualitario a las tecnologías de la información y comunicación de los estudiantes de todos los niveles educativos, pues la brecha digital se acentuó aún más. Dichas políticas deben favorecer el acceso a la infraestructura tecnológica y el desarrollo de habilidades digitales. Para la mayor parte de la población normalista, las prácticas educativas y pedagógicas en modalidad virtual tuvieron más desventajas que ventajas al evidenciar que nuestro escenario educativo tiene muchas limitaciones y no tuvo opción más que responder con los escasos o nulos recursos disponibles.

## Referencias

- Belloch, C. (s.f.). *Aplicaciones multimedia interactivas: clasificación*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bullough, R. (2000). *Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado*. En: Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós

Delgado, P. (23 de junio de 2020). *Aprendizaje sincrónico y asincrónico: definición, ventajas y desventajas*. Observatorio Instituto para la Educación del Futuro, Tecnológico de Monterrey [blog].

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (12 de enero de 2021). *Planes 2018, Licenciatura en Educación Preescolar*. Disponible en: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>

Diario Oficial de la Federación. (23 de marzo de 2020). ACUERDO por el que el Consejo de Salubridad General reconoce la epidemia de enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) en México, como una enfermedad grave de atención prioritaria, así como se establecen las actividades de preparación y respuesta ante dicha epidemia.

Diario Oficial de la Federación. (24/03/2020). ACUERDO por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19).

Echeverri, A. J. (2011). *Narrativas digitales: el arte de la narración en la cibercultura*. Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de estudios literarios Bogotá.

Gallego, N. (2005). *La tecnología resucita la radio artesanal. El podcasting: una moda en expansión*. Telos, número 65, octubre-diciembre. [Online]. ([goo.gl/VQA8hM](https://goo.gl/VQA8hM)) (2017-02-18).

Guba, E. y Lincoln, Y. "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa" En Denman, C. y J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora, Hermosillo, Sonora, 2002, pp. 113 – 145.

Hermann, A. (2015). *Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), 253-269. [fecha de Consulta 5 de agosto de 2021]. ISSN: 1390-3861. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096013>

Hermann, A., Pérez Garcías, A. (2019). *Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), 253-269. [fecha de Consulta 5 de Julio de 2021]. ISSN: 1390-3861. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096013>

- Hug, T. (2015). *Consideraciones críticas sobre las narrativas digitales en los contextos educativos*. *Comunicación*, (33), 45-59.
- Laaser, W., Jaskilioff, S., y Rodríguez, L. (2010). *Podcasting: ¿Un nuevo medio para la Educación a Distancia?* RED. *Revista de Educación a Distancia*, (23), 1-11. [fecha de Consulta 13 de agosto de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54715150002>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., y Zilber, T. (1998). *Narrative research*. Londres: Sage.
- Mercado, E. (2003). *De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal*. *Tiempo de Educar*, 4 (7), 121- 151.
- Mercado, E. (2007). *Ser maestro: Prácticas, proceso y rituales en la escuela normal* (pp. 45-99). México: Plaza y Valdés.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2009). *Guía de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Dirección General de Educación Especial: Guatemala.
- Moreno, L. (2017). *Podium podcast, cuando el podcasting tiene acento español*. *Prisma Social Revista de Investigación Social*, (18). ISSN: 1989-3469
- Organización Panamericana de la Salud (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. Recuperado de [https://www.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15756:whocharacterizes-covid-19-as-apandemic&Itemid=1926&lang=es#:~:text=v%20La%20epidemia%20de%20COVID,un%20gran%20n%C3%BAmero%20de%20personas](https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:whocharacterizes-covid-19-as-apandemic&Itemid=1926&lang=es#:~:text=v%20La%20epidemia%20de%20COVID,un%20gran%20n%C3%BAmero%20de%20personas)
- Ordóñez, G. (2013). *La narrativa del amor y la intimidad en una serie de televisión*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID - 19 y después de ella*. Disponible en: [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)
- Secretaría de Salud (2020). *¿Cuándo debo acudir a recibir atención médica?* Recuperado de: <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>

Silva, M. (2017). *El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría*. Revista de Investigación, 41(91), 124-142. [fecha de Consulta 12 de Julio de 2021]. ISSN: 0798-0329. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376156277008>

Solano, I., y Sánchez, M. (2010). *Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (36), 125-139. [fecha de Consulta 10 de mayo de 2021]. ISSN: 1133-8482. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128010>

UNESCO (2005). *El podcast, la radio inventada*. <https://es.unesco.org/courier/2020-1/podcast-radio-reinventada>

# **Narrativas y experiencias de formación profesional de estudiantes normalistas en escenarios de la pandemia por el COVID-19**

*Laura Susana Acosta Pérez*

*Laura Cariño Sánchez*

## **Introducción**

Narrar la propia vida, la experiencia personal y profesional, relatar las aspiraciones, logros, metas sobre sí mismo y sobre el sentido de ser y estar en el mundo, son formas específicas de contar y materializar socioculturalmente la existencia humana. Cuando narramos se hace evidente la necesidad de constituirnos en el lenguaje a partir de la propia experiencia, porque la narración es relato sobre un algo experiencial, y ese algo, tiene que ver con lo que somos, con la vida que tenemos, y lo que hacemos cotidianamente, incorporado en nuestro ser precisamente, como experiencia transcendental. La narración refiere siempre “experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla” (Lindón, 1999).

La experiencia es entendida como aquello que me pasa, aquello que me afecta subjetivamente, y, por tanto, me forma y me transforma (Larrosa, 2006). Experiencia y narrativa se entrelazan para darle sentido a la existencia del sujeto, de acuerdo con Beatriz Sarlo, quien afirma que “No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez, de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo común” (Sarlo, 2005).

La importancia de la narración radica en la posibilidad de organizar y darle estructura y sentido a la experiencia humana (Balbi, 2004; Egan, 2005), por ello, se procura dar cierto orden y contenido subjetivo a los acontecimientos y eventos que devienen en experiencia personal. En síntesis, es posible considerar que las narrativas son “procesos mediante los cuales continuamente dotamos de sentido al mundo y, por ende, continuamente nos dotamos de sentido a nosotros mismos” (Goolishian y Anderson, 2002).

Narrar la experiencia vivencial que tuvieron los estudiantes normalistas durante el Ciclo Escolar 2020 – 2021 abrió el abanico de posibilidades para expresar por escrito su sentir, su pensar, su vivir, su soñar y, ante todo, su realidad. Y es a partir de sus propias narrativas que se identifican las categorías en las que se da a conocer el sentido que tuvieron las prácticas docentes en escenarios de pandemia.

Los aspectos específicos que se abordan en cada una de estas categorías dejan ver que los estudiantes normalistas tienen el poder de narrarse a sí mismos; es decir, poseen la capacidad de dar cuenta de cómo vivenciaron y experimentaron sus prácticas docentes en contextos de distanciamiento social y educación a distancia, originados por una pandemia mundial inesperada. Asimismo, el hecho de que esta etapa de su formación profesional sea parte de un momento histórico, social y existencial del que son protagonistas y testimonios vivos, les abrió el camino para plasmar de manera narrativa sus historias durante la práctica docente.

Se adoptó el enfoque biográfico - narrativo (Bolívar, 2002; Bertaux, 2002; Pujadas, 2002), como componente metodológico con el cual fue posible acceder a la voz de los estudiantes normalistas que colaboraron en el desarrollo del estudio, y es a partir de este enfoque que el resultado logrado por parte de los estudiantes fue la redacción de informes de práctica docente escritos de manera narrativa, en los que dieron a conocer la mejora y la transformación de su práctica docente a partir de su incorporación en las escuelas primarias en modalidad virtual y atendiendo la estrategia nacional de Educación a Distancia.

Por otra parte, el logro como formadoras de docentes fue poder reconocer desde esas narrativas, el contexto actual de la formación docente, y el rol que como escuela normal corresponde atender y asumir para responder a la estrategia de modalidad híbrida, en espera del regreso a la presencialidad en pleno.

### **Realidad que vivieron durante la pandemia**

Educación a Distancia era la estrategia nacional vigente al inicio del Ciclo Escolar 2020-2021. Durante este tiempo, a la par de las instituciones de educación básica, la escuela normal se sumó a la tarea de atender esta estrategia nacional, asumiendo con responsabilidad y compromiso la formación de los futuros profesionales de la educación quienes a su vez tenían que realizar prácticas docentes en escuelas primarias, de acuerdo con lo establecido en el Plan y Programas de Estudio 2018.

Ante ese escenario, la escuela normal tomó la decisión de incorporar a los estudiantes normalistas en escuelas primarias para la realización de sus jornadas de práctica docente. En lo que respecta a los alumnos que cursaban el 5º semestre de la Licenciatura en Educación

Primaria, de acuerdo con los programas de los cursos correspondientes, habría que realizar dos jornadas de práctica docente, por lo que el dilema era precisamente si esto sería posible.

Entablar comunicación con los directores de las escuelas primarias fue una tarea que se asumió por parte de los docentes de la academia, y para beneficio de los estudiantes, fueron aceptados.

Los contextos educativos en los que se trazaron las historias que narran los estudiantes fueron diversos. Las escuelas primarias de adscripción fueron de organización completa, ubicadas físicamente en diferentes regiones del Estado de Tlaxcala. De manera análoga a la escuela normal, la forma de comunicación con directivos, maestros titulares de grupo y alumnos de las escuelas de práctica, se llevó a cabo de manera virtual, haciendo uso de plataformas digitales como Google Meet y Zoom.

Cada estudiante asumió con profesionalismo y entereza los retos que se les presentaron. Al igual que los docentes en servicio, hubo que hacer frente y responder a las demandas que el sistema educativo señalaba por la situación de pandemia vigente. Es mediante las narrativas que los estudiantes generaron durante el ciclo escolar 2020-2021 que se puede reconocer el contexto actual de la formación docente durante la pandemia, y que los llevó a incorporarse de manera directa a la modalidad virtual.

### **Categorías identificadas**

Se recuperaron las categorías de acuerdo a la recurrencia en la que los estudiantes normalistas fueron narrando sus experiencias durante sus prácticas profesionales docentes ante el contexto de pandemia vigente. El orden en que se presentan las categorías enmarca la experiencia, el sentir, el hacer, los retos y las dificultades enfrentadas, y los compromisos asumidos de manera responsable por parte de ellos.

### **La formación docente como experiencia: relatos sobre las prácticas durante la pandemia.**

Iniciando con la idea de que la “narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” (Connelly y Clandinin, 1995) a continuación se muestran las narrativas de 12 alumnos normalistas referidas al sentido que dan a la experiencia de ser maestros en el contexto de la pandemia.

IN-04-2021

...Pasé mucho tiempo sentado delante de una computadora durante el encierro, en un espacio por compartir con mis hermanos, muchas veces en pijama, descalzo. Sin duda

con días de ansiedad, otros con miedo, cansancio. El que amaneciera y encendiera la computadora para dialogar con los alumnos me alegraban el día, me olvidaba por esas horas de la realidad que estaba viviendo. La frustración se hizo presente cuando no lograba que dos o tres de los alumnos no hacían la actividad o no entendían la actividad, quería sacarlo del ordenador y sentarlo a mi lado para explicarles... las prácticas fueron alentadoras, retadoras, tuve que aprender a regañar bonito cuando los alumnos no hacían las actividades... jajajaja... jamás imaginé que se podía regañar bonito, la empatía fue mi aliado durante las jornadas... todos estábamos viviendo desde su contexto su propia realidad.

IN-01-2021

...Aprendí que no es fácil... trabajar a distancia de manera tan sorpresiva me causó tensión, no sé, imaginé que mi sentir era como cuando los docentes en servicio se enfrentaban ante una reforma de los planes y programas... experiencia única, el sudor de las manos, la voz cortada, la inseguridad frente a la computadora por no lograr enlazar un video que un día antes lo había compartido sin problema fue estresante, jajaja caótico, diría... se encuentran constantes retos, retos que no son fáciles de superar, pero que no por ello se debe dejar de estar en constante innovación y transformación, de hecho considero que todo lo vivido resultó en eso... un cambio de actitud, me orilló a estar más alerta, preparar mejor mis clases y planear a conciencia... en definitiva no había quien me salvara si se me presentaban conflictos frente a la pantalla... muchos nervios, pedía que la clase terminara...

IN-03-2021

...Una de las principales habilidades que se tuvo que adquirir fue el manejo de herramientas tecnológicas como apoyo a los estudiantes y docentes ya sean en formación o en práctica. El análisis de las causas y consecuencias del problema priorizado, el no poder desarrollar actividades de forma adecuada y clases virtuales de una manera innovadora para la mejora de las prácticas docentes fue para mí todo un reto. Descubrí que no sabía casi nada del uso de nuevas tecnologías, estaba rezagada sin duda. Dentro de lo malo descubrí grandes oportunidades.

IN-05-2021

...Como maestra en formación considero que estoy en proceso para reunir las características y competencias necesarias para ser un docente apto para dar clases en el siglo XXI y así dejar aprendizajes significativos en los alumnos utilizando herramientas óptimas para la enseñanza.

...Acortar las sesiones y si, así los contenidos se veían de una forma muy rápida y enseñando lo más relevante ahora había temas incompletos para los alumnos.

... De forma personal esta nueva experiencia me ayudó a desarrollar diversas habilidades como el volverme autónoma, desarrollar e identificar herramientas digitales no solo para dar una clase virtual sino para poderme desarrollar como estudiante.

Cada estudiante vivió de distinta manera el confinamiento. Los maestros practicantes e incluso los alumnos de todos los niveles educativos tuvieron que identificar nuevas estrategias y adquirir nuevas habilidades tecnológicas para desarrollar en el caso de los docentes una clase entendible para los alumnos y en cuanto a los alumnos para poder establecer comunicación y desarrollar actividades pertinentes y así poder formar un ambiente de aprendizaje adecuado. Como menciona Contreras (2016), lo que en un aula u otro espacio educativo ocurre no es que se enseña y se aprende, sino que, primero de todo, se vive. Es por eso que todos los que estamos inmersos en estos espacios somos historias, contextos y emociones.

En palabras de Rolnik (2019) tejer múltiples redes de conexiones entre subjetividades y grupos que viven situaciones distintas, con experiencias y lenguajes singulares. En este sentido, se identifica que cada normalista vivió la realidad de acuerdo a su experiencia, intereses, contexto lo que les permitió transformar su formación profesional.

### **Prácticas profesionales: significar, reconstruir y construir su propia experiencia, demandas y percepciones.**

Las prácticas profesionales son los momentos en los que los normalistas tienen la oportunidad de dar significado a los aspectos teóricos, filosóficos, epistemológicos estudiados en la escuela normal. En esta categoría se puede rescatar cómo los estudiantes respondieron a las demandas que se presentaron a raíz de la pandemia y cómo dieron significado a la preparación docente, la ejecución de sus planificaciones y, por medio de un análisis, reflexionar sobre la tarea realizada y poder así reconstruir y construir su experiencia docente durante dos jornadas de práctica, enmarcadas en los ciclos de acción que demanda la metodología de investigación acción, seguida por los estudiantes para escribir su informe de práctica y las narrativas correspondientes.

Es conveniente tener presente que “la variedad de situaciones, actividades y experiencias que tienen lugar en los mundos escolares, conforman una trama original, con infinidad de matices, cargada de significados particulares y diferente a la de otros mundos sociales”. (Suárez, Ávila y Ochoa, 2008). De acuerdo con lo anterior, en las narrativas de los estudiantes se encontró lo siguiente:

IN-07-2021

La pandemia, permitió fortalecer la competencia profesional en torno al diseño de instrumentos de evaluación...

IN-09-2021

... La práctica docente a distancia permitió, corroborar qué competencias del perfil de egreso requerían mejorarse y/o desarrollarse... fue necesario plantear y replantear desde la austeridad en todos los sentidos... el buscar con mis primos, amiga o vecino el que me permitieran conectarme para dar mis clases no me limitó en hacer mis prácticas docentes... sin saberlo, descubrí que el permanecer conectada por un par de horas con los pocos alumnos que se conectaban me mantenían con la esperanza que no se estaba viviendo una realidad inimaginable meses antes...

IN-05-2021

...se preguntarán qué se siente enfrentarse a una pandemia y dar clases sin conocer a los alumnos, titular y directivos, más que por medio de una pantalla, donde todo parece tan frío de entender..., fue retador, aun así, si me gustó; claro que me gustó y creo que incluso me hizo feliz. Porque no me sentía sola. Debo confesar que al principio sí, pero luego empecé a encontrarle el sentido y a utilizar el tiempo para leer, estudiar y como ahora, para escribir.

Hay muchos modos en que se pueden pensar las prácticas docentes sin estar necesariamente en el aula como espacio físico, y ese es uno de los grandes aprendizajes de este momento.” (Dussel Inés (2020: p 17)

Dadas las condiciones de pandemia, en los relatos se recupera que los alumnos pudieron verificar que un aula no es precisamente el espacio físico dentro de una institución educativa. Durante el confinamiento pudieron darse cuenta que, desde sus hogares, las aulas fueron esos espacios físicos que tuvieron que adaptar para poder, desde ahí, dar sus clases en modalidad a distancia.

### **Crear e innovar el saber de la práctica durante la pandemia.**

Las estrategias de Aprende en Casa y Educación a Distancia fueron los mecanismos que aprovecharon los estudiantes normalistas para poner en marcha sus proyectos de innovación de la práctica educativa. Asimismo, recuperar de esta experiencia conceptos como el de

Lecciones Aprendidas durante las jornadas de práctica les brindó una amplia gama de posibilidades para narrar la experiencia creativa y de innovación mediante la implementación de proyectos educativos.

En primer lugar, en este contexto se han aumentado las exigencias de trabajo de los docentes mientras que al mismo tiempo se les pide rápidamente que adapten sus clases planificadas de manera presencial a una interacción virtual o a distancia. (Fierro, M., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999).

Por otra parte “Las lecciones aprendidas: es aquel conocimiento adquirido a través de la experiencia en los Proyectos en los que se ha participado con anterioridad. Esta experiencia sobre Dirección de Proyectos refleja información sobre éxitos o sobre fracasos en los Proyectos. Este conocimiento sobre lo ocurrido en Proyectos anteriores debe ser reflejado adecuadamente para ser utilizado en Proyectos futuros. Las lecciones aprendidas ofrecen información de apoyo para una mejor toma de decisiones en situaciones conflictivas que nos encontremos en el Proyectos. Reduce la incertidumbre y mejora el tiempo de respuesta ante situaciones similares a las que se tiene que enfrentar el Equipo de Proyecto.” (Sanz Robert (2017).

Es en este marco que se recuperan las siguientes narrativas:

IN-12-2021

...identifico estas acciones recurrentes que noté durante mi trabajo de práctica docente... se presentan los patrones que no logré incorporar:

- Falta de aplicación de un test que me permitiera conocer los estilos de mi grupo.
- No diseñé un instrumento que me permitiera conocer más a mis estudiantes.
- No promovía el trabajo colaborativo.
- Plantear tres o más actividades por día, dependiendo la asignatura

IN-11-2021

Este ejercicio permitió conocer que la investigación... no sólo es indagar algo que nos hace falta saber, sino también ésta nos permite reafirmar, reconstruir y revivir, momentos importantes que dejamos de lado en nuestras prácticas docentes, pero además que nos brinda la oportunidad de seguir mejorando en todos los aspectos. Considerando dichas competencias que se requieren fortalecer, no dejando de lado las

competencias que ya se desarrollaron a lo largo del paso por la licenciatura en educación primaria.

IN-11-2021

...el proceso de formación docente dio un giro de 360 grados, y se notó en un cambio radical en las jornadas de práctica docente, aun cuando las circunstancias fueron distintas. También se pudo constatar que las competencias profesionales se han fortalecido y se deben seguir trabajando para no perder ese ritmo; a través de las lecciones aprendidas se identificaron... competencias que se requieren seguir trabajando para poder consolidarlas las cuales son: 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.

En sus narraciones, los estudiantes dejan saber las lecciones aprendidas a partir de su experiencia durante la práctica docente, en la que crear e innovar el saber de la práctica se hace presente mediante las interpretaciones que hacen de su propio quehacer y logran identificar las áreas de oportunidad que requieren ser fortalecidas.

### **Experiencias, retos y situaciones de riesgo**

La práctica docente a distancia en el marco de la estrategia nacional Aprende en Casa y la modalidad de Educación a Distancia, trajo a los estudiantes un cúmulo de experiencias, retos y también situaciones de riesgo, mismas que a continuación se enuncian a través de sus narraciones:

IN-08-2021

... la pandemia ha afectado a estudiantes con el abandono escolar, la falta de recursos tanto económicos como digitales, el contexto en donde cada uno vive, la falta de interés tanto por parte de los alumnos como por parte de los padres de familia.

...llevó a buscar entre todos, probables soluciones efectivas y todo esto con el fin de generar ambientes de aprendizaje adecuados para los alumnos.

IN-01-2021

A diferencia de las planificaciones que tuve que desarrollar durante mi intervención en la educación a distancia, mis planeaciones eran fáciles de entender, de realizar y siempre trataba de dar una breve explicación ya fueran por medio de video, carteles

digitales o presentaciones de power point, durante las sesiones virtuales realizaba la retroalimentación con ayuda de presentaciones de power point y pausas activas antes de iniciar las sesiones con la finalidad de desarrollar un buen ambiente dentro de la clase virtual... no sé qué tan innovador fue usar estrategias digitales, lo complejo no fue encontrarlas y aprender a usarlas, lo que más me retó fue lograr que funcionaran durante la clase y que lograra el objetivo, fue difícil al inicio, pero después de unos meses me sorprendí de lo bien que los niños se habían acoplado.

IN-06-2021

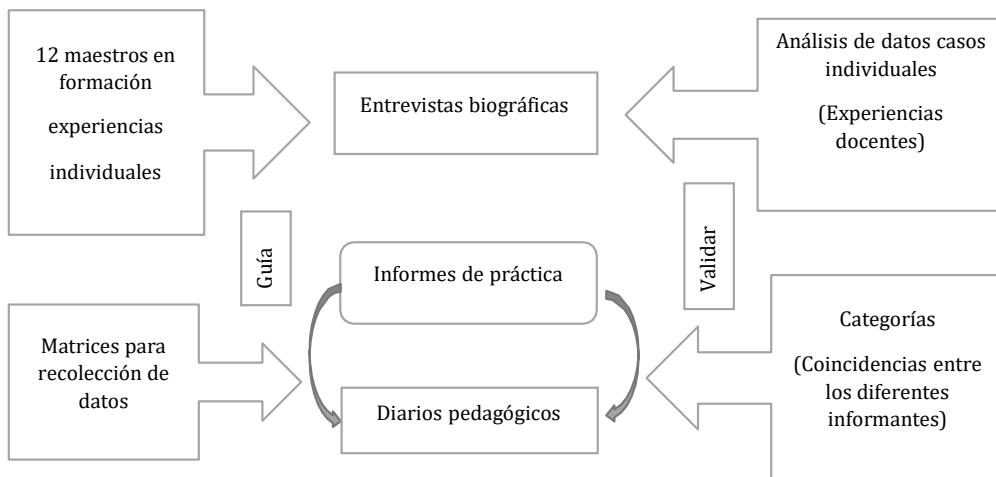
...pasó de todo, se nos iba la luz, me quedaba sin datos, yo no tengo internet, de hecho, trabajaba por las tardes, cuidaba a dos niños, y de ahí podía comprarme datos para dar y tomar mis clases...

En palabras Val Flores (2018), tramar una intensidad y un deseo colectivo por esos modos nuevos de conocer y habitar. Todo aquello que nos incomode que nos desestabilice, que nos perturbe será la manera que nuestro ser comience a comprender, a conmover y a convivir con aquellas tensiones que existen entre la razón y las emociones y dejarnos afectar por ellas. La crisis social que enfrentamos nos implica miedos y dudas, pero, sobre todo, nos implica generar propuestas que no deben quedarse en meras ideas, sino que sean operables y que lleven a resultados. (Quintero, M (2020)

## **Metodología**

Para dar sentido a los relatos recogidos (diario de campo, entrevistas informales, informes de práctica y otros trabajos) se organizó a partir de unas categorías temáticas. El diseño de nuestra investigación se ha realizado en función de la adecuación metodológica al objeto de estudio (Bolívar, Fernández y Molina, 2005), en un análisis de narrativas que toma como sujeto de estudio, por un lado, las trayectorias individuales que se recupera de los discursos en los diarios y entrevistas no estructuradas, pláticas informales, lo que permite obtener visiones personales del trabajo docente, Por otro, en un diseño de triangulación secuencial, el grupo como colectivo, al conjuntar las voces en un relato biográfico por un análisis de sus elementos comunes (Informe de Práctica) de este modo, como expresa la Figura 1.

**Figura 1. Recorrido metodológico de la investigación.**



Fuente: elaboración propia.

En sus orígenes y trayectoria, el enfoque biográfico, ha desempeñado un papel importante en la vida social ya que era la manera de transmitir los conocimientos y experiencias de vida de una generación a otra (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2009). De hecho, a lo largo de la historia las diferentes culturas han generado una rica variedad de formas orales, escritas y audiovisuales de carácter biográfico, referidas a autobiografías, confesiones, epistolarios o cartas, diarios, memorias y biografías (Sarabia, 1985).

## Resultados

El análisis de las narrativas de los estudiantes permite observar los siguientes resultados:

- Los relatos biográficos permitieron a los docentes en formación a significar, reconstruir y construir su propia experiencia.
- Se identifican en las narrativas que los estudiantes le dieron una significación de la práctica docente, se replantearon, repensaron la forma en cómo estaban practicando y cómo el enfrentarse a este reto de practicar de manera virtual, los llevó a reaprender y darle sentido a la significación de ser docente con una manera virtual.
- La metodología investigación-acción ha sido la utilizada por ellos ya que les permite relatar y reflexionar sobre su propia práctica docente por medio de un informe que refleja su experiencia desde el significado que cada estudiante le da, reconociéndose como el protagonista de la historia.
- Aprendieron a valorar lo importante y distinguirlo de lo urgente y menos esencial en su rol docente en formación.

- Un reto más fue que tuvieron que enfrentarse a una realidad que implicó mediar un modelo tradicional de aprendizaje al que identificaron que tendrían que aprender a darle cabida a las emociones.
- De manera análoga a los maestros titulares de grupos escolares, los docentes en formación tuvieron que incorporar las nuevas tecnologías de manera permanente durante sus jornadas de práctica.
- Asimismo, tuvieron que involucrarse y disponer de tiempo más allá del horario de clases.
- En sus narrativas se pudo identificar esa sensación de desequilibrio entre sus expectativas y la realidad con la que se encuentran en el aula, detectando alumnado que no tiene deseo de continuar con su formación.
- Alumnos que, en marzo del presente año, abandonaron totalmente la escuela como consecuencia de la pandemia.

Recuperando lo que García (2009) menciona, a medida que el educador reflexiona sobre su trabajo, lo explica, lo comprende, lo interviene y obtiene éxito adquiere prestigio y descubre el papel que juega el trabajo docente en el cambio social. La expresión “detente y piensa” invita al docente a hacer una constante evaluación del proceso de la acción en el aula, los procedimientos utilizados y el impacto provocado.

Por otra parte, Pruzzo (2001) menciona que la reflexión desencadena procesos de crítica con lo que el profesor logra comprender su propia práctica, interpreta los saberes que la sustentan y las condiciones culturales que pueden distorsionarla. Mientras que, Blandez (1996) considera, que la reflexión es un modo de pensar, que implica profundizar, analizar, estudiar, meditar sobre “algo” detenidamente, con atención, con cuidado. También argumenta que la reflexión implica poner en duda todo lo que se hace y presentar una mente abierta y comprensiva hacia la crítica.

En síntesis, la reflexión implica cuestionarse permanentemente, establecer nexos entre conocimiento y acción y tomar conciencia del papel o rol del docente que enfoca su quehacer en hacer aprender a los alumnos, como bien afirma John Dewey (1991), sólo los procesos de reflexión hacen que una acción mecanizada o ciega se convierta en una “acción inteligente”.

## **Conclusiones**

Hacer frente a la modalidad de Educación a Distancia es un reto que se asume actualmente y se vive desde cualquiera de los roles y status que se pueden identificar en los actores educativos. La pandemia mundial ha obligado a la humanidad a evolucionar en todo sentido,

y la educación, así como los sistemas educativos, son parte inherente y fundamental en esta evolución.

Como conclusión se recupera que la pandemia propició en los docentes en formación una autocrítica de su quehacer y un examen de su “valía” como futuros docentes.

- Sus valoraciones sobre una redefinición de lo que significa ser docente en esta nueva normalidad.
- Los estudiantes fueron capaces de enfrentar y superar los retos del distanciamiento de la educación presencial durante el ciclo escolar 2020-2021. Se adaptaron a una forma inédita de formarse para la docencia sin antecedentes en educación a distancia, con problemas generados por la recesión económica, sin el acompañamiento que les había brindado su institución y con el temor de contagiarse de COVID-19.
- Los problemas generados durante el distanciamiento de la educación presencial indican que los estudiantes son capaces de enfrentar y superar nuevos retos, lo que aún no se sabe es a qué costo y con qué repercusiones en su formación profesional a mediano y largo plazos.
- Se identifican dos situaciones; la primera es cómo los estudiantes pueden profundizar y resignificar su labor docente. La segunda cómo construyeron su propia experiencia a partir de la pandemia por la COVID-19, lo que los llevó a enfrentar demandas emergentes y actuar de acuerdo a la percepción que, en ese momento, en lo individual, vivenció cada estudiante.
- En los discursos de los maestros normalistas se rescata que se enfrentaron a cuestiones señal de internet, resistencia al cambio, sentimientos de apatía, crearon comunidades de aprendizaje.
- Se recupera que las narrativas que dan cuenta de la experiencia construida en pandemia, no necesariamente guarda relación puntual con el currículum vigente, se denota emergencia de nuevos saberes y prácticas. Identificarlas, a partir de las narrativas de los normalistas, nos permite mirar a niveles de comprensión distintos a los cotidianos y a reconocer la importancia de estudiarla.

## Referencias.

- Blandez, Á. J. (1996). La investigación-acción un reto para el profesorado” Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. España: INDE publicaciones.
- Bertaux, D. (2011). “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”. *Revista Proposiciones* (29) pp. 1-24. sin ISSN.

- Bolívar, A. (2002). "De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación?" *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. IV (1). Pp. 1-26. ISSN 1607-4041. Consultado el 1 de septiembre de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En: Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, M., Clandinin, J., y Greene, M. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes. pp. 11-59.
- Contreras, J. (2016). *Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación*. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 15-40. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9259/pdf>
- Dewey, J. (1969). *The Collected Works of John Dewey: The Early Works, The Middle Works, The Later Works*, 37.
- Dussel I. (2020). "La formación docente y los desafíos de la pandemia". *Revista Digital*. EFI DGES Volumen 6 N° 10. (p.17) Recuperado de: [ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/18585/4545457](http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/18585/4545457) Archivo PDF
- Fierro, M., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós Mexicana. (p.8).
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista de Trabajo Social UNAM* No18. 14-21. <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/19514/18506>
- Larrosa, J. (2006) *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Medellín: Universidad de Antioquia. Pp. 67.
- Goolishian, H., y Anderson, M. (2002). "Narrativa y self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia". *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós. pp. 293-306
- Lindón, A. (1999). "Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social". *Revista Economía, Sociedad y Territorio*, Vol. II (6). pp. 295-310. ISSN 1405-8421.
- Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid. 107 pp.

- Pruzzo, V. (2001). *La Transformación de la formación docente: de las tradicionales Prácticas a las nuevas ayudantías*, Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Quintero, M (2020). La práctica docente en tiempos de pandemia: Retos y oportunidades. *Voces Portal de Educación*. Recuperado de: La práctica docente en tiempos de pandemia - Revista Voces
- Sarlo, Beatriz. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. México. Pp. 167.
- Zanz, R. (2017). "Modulo 7. Las lecciones aprendidas del proyecto". Executive master project management. Recuperado de: Las Lecciones Aprendidas del Proyecto (uv-mdap.com).

# **Vulnerabilidad y marginación en la UPN, Unidad 096, CDMX**

## **Norte. Desafíos pre-post pandemia**

*Claudia Alaníz Hernández*

*Luis Reyes García*

*Miguel Ángel Olivo Pérez*

### **Introducción**

Uno de los impactos más importantes que el gobierno de la 4T ha tenido en la Universidad Pedagógica Nacional ha sido la eliminación drástica de la corrupción en las plazas ocupadas por aviadores, subutilizadas por comisiones injustificadas, asignaciones mal clasificadas y confusas o de confianza. Este combate frontal contra el no trabajo ha repercutido en un significativo avance en finanzas más sanas y la elevación cuantitativa de los tiempos de docencia. Sin embargo, el advenimiento de la pandemia COVID 19 planteó a la universidad retos inéditos al combate del no trabajo y al trabajo de baja calidad, entendiendo aquí por “rendimiento en el trabajo” no el que funciona en una lógica neoliberal, sino en términos de la contribución a la generacidad (Heller, 2002), propia del ideal de toda academia, especialmente en cuanto a la transparencia de su desempeño, problema que sin duda también enfrentaron las escuelas en general en todos los niveles del sistema educativo en México.

De manera semejante a lo que ocurre en la mayoría de las universidades en el país, en la UPN la docencia de aula se caracteriza por el principio de “libertad de cátedra”, que independientemente de los orígenes histórico conceptuales de dicho principio, en la práctica se ha entendido como la libertad de cada docente para planear, impartir y evaluar sus clases como mejor considere. Es decir, en los hechos, en los profesores upenianos se ha pretendido que tenga primacía la conciencia profesional individual, moralmente enraizada tanto en el lema “que la nación me lo demande” propio del ritual de recepción del título, como en el de “Educar para Transformar”, encarnado como uno de los principales símbolos de la UPN en los mementos y eventos oficiales. De esta manera, es bajo la “libertad de cátedra” abanderada por dichos lemas y la confianza depositada en los profesores, que en tiempos de pandemia se ingresó en una difícil y compleja situación ante los casos de no trabajo y del trabajo de baja calidad. Si a lo anterior se agrega la insuficiente discusión pública en nuestro

país y región de los modelos (tanto los plasmados en la práctica como los elaborados a partir de las ideas) de academia y docencia que deben de signar o simbolizar a las escuelas y universidades (Rodríguez, 2003; Barriga, 2010) entonces apenas podemos tener un pequeño viso de la enormidad de la tarea que aún espera para una mucho más auténtica asunción de la calidad educativa.

Lejos de que, en esta última, considerada en sí misma, resida el *quid* de la cuestión, lo que tenemos en la situación actual es la necesidad de una visión-fuerza capaz de agrupar dinámicamente lo que se considerarían las principales contradicciones en la tarea de mejorar la calidad educativa, aun cuando ello sea en tiempos de pandemia. He aquí el punto de vista desde el cual cabe analizar los cursos a distancia y también las clases presenciales por venir.

La pandemia del COVID 19 planteó situaciones inéditas ante las cuales las estructuras económicas y legales, pero sobre todo culturales de las diferentes universidades como veremos en el presente trabajo, impidieron en buena medida responder con flexibilidad a la circunstancia, especialmente de los cursos vía remota. El escenario parece haber llegado a un *impasse* donde sólo cabría esperar de manera indefinida el regreso de docentes y estudiantes a clases presenciales, sin mirar atrás ni mucho menos cuestionar el no trabajo y la baja calidad que pudieron haber afectado a las clases a distancia, problema que, cabe enfatizar, no es exclusivo de la UPN, sino de la totalidad de escuelas y universidades del país. Dado lo anterior, más allá de la gravedad y complejidad del asunto, se impone con fuerza y por sí misma la pregunta: ¿Qué ha sido y es una buena improvisación docente en tiempos de pandemia, distinguida y contrastada de una mala improvisación? Desafortunadamente, la riqueza de lo concreto contenida en dicha pregunta sigue aun esperando sus mejores tiempos de discusión pública, pese a la ingente necesidad de plantearla y asumirla colectivamente a plenitud. De lo anterior se desprende el valor del presente texto, plasmado en el ejercicio de reflexiones para avizorar prácticas e ideas que contribuyan a dialectizar los deseos docentes por lo mejor con las circunstancias inmediatas, mediatas y más amplias que les rodean.

### **Contra la consagración del individualismo plasmado en la “libertad de cátedra” y la desigualdad social**

Hace ya más de cien años Emilio Durkheim (1993, pág. 17) señaló al individualismo como una específica forma de socialización. Es decir, en sentido estricto, el individualismo puede ser analizado ya sea como un hecho social, una acción social, una relación social o una forma social, o cualquier combinación de estas perspectivas. En el trabajo docente en específico dicha individualización se expresa en la libertad de impartir las clases de acuerdo al principio conciencia nacido supuestamente de una preparación intelectual y espiritual. No obstante, la cuestión es ¿Cómo se regula ya sea en lo individual o en lo colectivo dicho “desempeño”, sobre todo desde la perspectiva de una cultura de la conciencia académica? ¿Es susceptible siquiera

de ser regulada dicha conciencia? ¿Seguiremos por mucho tiempo más maniatados al sostener que las cuestiones políticas, económicas y legales son primero, a manera de seguir tontamente ignorando la visualización de lo que concierne y subyace a estas preguntas básicas? Evidentemente, planteadas del modo anterior, la pregunta sobre la calidad educativa atañe a las prácticas e ideas culturalmente arraigadas en medios políticos y económicos específicos. Es aquí donde es posible comenzar a desentrañar los diagnósticos y esbozar las posibilidades aterrizadas para cada lugar-tiempo-docentes concretos, como lo es la UPN y particularmente la Unidad 096 en la Ciudad de México.

En al menos los últimos ochenta años el principio de la libertad de cátedra ha permanecido básicamente intocado: lo que hacen, piensan e interaccionan los docentes en el aula no ha solido ser objeto de atención, tampoco de intervención desde el interior, ni mucho menos ha sido objeto de estudio de manera minuciosa, pese a la gran importancia que reviste. En suma, sucede como si la realidad áulica fuera un mundo aparte, algo exclusivo del docente y por lo tanto incuestionable. Sin embargo, terminar con tal mito significa la posibilidad de un nuevo recomienzo. Es aquí donde los análisis deben considerarse a la letra: hablar de individualización obliga directa y forzosamente a remitirse a la economía capitalista, misma que entra en contradicción con las tareas de enseñar más allá de la profesionalización (pues ésta se queda corta), o sea, hacia lo común: el sentido del nosotros (y no sólo de unos cuantos) hacia un mejor vivir, con énfasis en una posesión común, y no sólo de una cátedra perteneciente a alguien o de un curso a cargo de un profesor.

Desde el punto de vista de “la posesión de propiedades, cuya expresión máxima es la posesión de mercancías, y en el caso de la docencia la posesión de las clases o las cátedras, se puede decir que la sociedad moderna consiste en su actividad de *individualizar*” (Bauman, 2012, pág. 19). Con las anteriores premisas en mente, en el presente apartado se analizan dos dimensiones para contextualizar a la Universidad Pedagógica Nacional en la 4T, la primera corresponde a la normativa y la segunda a la referencial (Fontaine, 2015).

En la plataforma de campaña de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) en 2018 se establecía que “la enseñanza debe ser vista como una actividad de interés público y general, y por ello debe abrirse su diseño y su práctica a la participación de toda la sociedad” (Instituto Nacional Electoral, 2021, pág. 22). El caso es que en la sociedad los intereses públicos o comunes coexisten con los intereses privados, por lo que habría que contextualizar el planteamiento de la 4T acerca del significado que tiene o debe de tener priorizar la educación pública en el marco de las contradicciones entre lo común y lo privado. Sobre todo, en lo relacionado con el combate contra la “posesión” de una clase o cátedra por parte de un docente determinado.

Con el objetivo de resaltar la carga fuertemente ideológica de la coexistencia de lo común y lo privado en la docencia de aula, veamos antes algunos ejemplos presentes en la sociedad externa al aula. El programa de becas *Jóvenes construyendo el futuro* fomentan lo común, sin que ello forzosamente implique eliminar lo privado ni, obviamente, tampoco el sistema económico capitalista. De la misma manera, la capacitación laboral a dichos jóvenes les beneficia a ellos y de retorno beneficia también a la tasa de ganancia global de los empresarios capitalistas. La misma ambivalencia de lo común-privado, pero con otras manifestaciones, es propia de las universidades de reciente creación, que lejos de ser ocurrencias sexenales de una sola persona en el poder, forman parte de una ideología que impone contrapesos reales a la barbarie de los adinerados que han solido actuar en el sistema capitalista “como lobos en el gallinero”.

Sin embargo, persiste la pregunta sobre el compromiso con la educación: ¿por qué no actuó la 4T promoviendo la lógica de lo común en universidades ya existentes como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), o la Universidad Pedagógica Nacional? El problema no es tanto que las primeras dos son autónomas, pues la UPN perteneciendo al campo de acción de la SEP, pudo haber servido como “correa de transmisión” de la 4T para promover más la docencia de aula como una posesión común pero no fue así, al menos en su integralidad. La cuestión es más bien, primero; que una ultra generalización como el binomio común-privado no debe ser empíricamente aterrizada con los medios cognitivos tradicionales, donde una manifestación específica, en este caso la docencia de aula, es utilizada para evaluar la política en conjunto que se propone no tanto realizar plenamente lo común sino equilibrar el salvajismo de lo privado.

Desde sus orígenes, los estados capitalistas han tenido entre sus principales instituciones reproductoras del orden social a las leyes, las cuales vistas en su conjunto preservan el principio de máxima ganancia a través de la acumulación de capital. Así, en tal contexto general la dimensión *normativa* define la regla en cursos de acción deseables a partir del tipo de solución que se pretende dar a los problemas. En lo educativo, la docencia definida como tarea que incentiva la educación como derecho humano o social, así como el acceso universal, la gratuidad, el combate contra los bajos niveles de aprendizaje, y la visibilización o no de los grupos vulnerables, entre otras cosas propias de lo común. El análisis de cómo se dan los esfuerzos por favorecer los ideales de lo común como los anteriormente citados, permite apreciar que el marco constitucional preserva ambigüedades, pues se expresa a favor del derecho a la educación (por tanto, justiciable), pero no se compromete a garantizar el acceso universal, lo que lo mantiene en el ámbito de los derechos sociales al ofrecerlo como un servicio no exigible, pues la posibilidad de avanzar en el acceso y permanencia en los distintos niveles educativos (desde inicial hasta superior)

en un país tan desigual como México, pasa por la obligación del Estado para asegurar los recursos para su cumplimiento.

El análisis de la dimensión *referencial* propuesta por Fontaine (2015), ayuda a explicar cómo las políticas forman representaciones y alimentan ideas en el imaginario social. Sin embargo, tales elaboraciones nunca funcionan por completo separadas de las realidades económicas y políticas. Así por ejemplo, el manejo mediático de la reforma educativa de EPN posicionó a los docentes como responsables de los magros resultados de aprendizaje y no como consecuencia de una política educativa, insuficientemente confesada, que en su esencia ataca y debilita a la educación no técnica, genéricamente agrupada en las ciencias sociales y humanidades, a la vez que promueve la educación técnica que directamente beneficia al capital en los mismos momentos del proceso de producción y circulación de la mercancía. Aunque también la educación no técnica beneficia al capital, pero de manera indirecta, la clásica y casi natural miopía de los empresarios emprendedores impide percibir el beneficio indirecto que reciben de dicha educación. De acuerdo a Fontaine el referencial es:

Una imagen de la realidad social construida a través del prisma de relaciones de hegemonía sectoriales y globales...(que)... produce unos efectos tangibles: sin volver la realidad completamente transparente...(pues) oculta en general las relaciones de hegemonía, (pero)... permite, a través de las normas que ella produce, actuar sobre la realidad (Jobert & Muller, 1987, pág. 70).

Desde una primera aproximación superficial pareciera que la actual política educativa del país se encuentra perversamente contaminada por el estilo personal de gobernar del Presidente López Obrador, lo cual sucedería a través de las conferencias de prensa diarias (mañaneras), comunicados y videos, con las cuales supuestamente se manipulan las conciencias al crear significaciones sociales que contribuyen a construir una “realidad de lo común”. Sin embargo, no es que dicha realidad sea creada en nuestras mentes por un omnisciente operador maestro, sino que efectivamente la cuestión de lo común existe y ha existido por muchos años como una realidad histórico objetiva externa a nosotros, y nos sobrepasa como contemporáneos. En efecto, en el llamado sistema capital-parlamentarista en que actualmente vivimos inmersos (Badiou, 2004, pág. 28), lo común como una cosa objetiva con sus propias expresiones contextuales en las mañaneras o cualquier otro medio informativo, posee diversas combinaciones expresivas concretas de lo privado que caben analizar. Así, el acto aparentemente deliberado por un solo individuo por construir lo común, sólo es posible en el contexto económico y legal, así como de predominio de creencias y prácticas susceptibles socialmente, de asimilar las implicaciones y consecuencias de dicho campo de lo común (Alemán, 2012; Laval & Dardot, 2014).

Con frecuencia ignorar el carácter globalmente estructurado de: a) lo cultural incorporado en ideas y creencias, b) lo político-económico en sus lógicas de funcionamiento en estrecha relación con los estados capitalistas, conduce como consecuencia a caer ya sea en visiones voluntaristas o deterministas de la realidad social. Así es como puede explicarse la infundada acusación de que lo común se le ocurrió de la noche a la mañana a Obrador,<sup>2</sup> cuando sucede que lo común ha ganado cierto terreno con las políticas de la 4T, y no que una sola persona comenzó algo desde cero, haciendo como si no existieran muchos otros factores alrededor de dicha persona incluyendo las tramas, ideas-fuerza y trabajo del proyecto político que animan el movimiento de tales elementos. Más aún, la historia de la 4T bien puede ser vista como un recomienzo del espíritu nacionalista de justicia social de la revolución, sin que ello signifique caer en absoluto en rémoras pasadas, sino que sencillamente el espíritu de lo social o lo común se está actualizando en los peculiares modos de nuestros tiempos.

Vayamos al análisis del término “Educación de los jóvenes”. Si este término es entendido de manera unívoca, se estará ignorando la disputa subyacente a la realidad que designa, y de manera más amplia el mundo de las disputas entre la educación de conciencia *versus* la educación técnica, que al mismo tiempo caracteriza a una situación global y las situaciones singulares de docencia áulica en determinados espacios-tiempo. La detección de la realidad dinámica de antagonismos entre lo común y lo privado aconteciendo simultáneamente tanto en lo global como en lo local, resulta fundamental para comenzar a desentrañar lo que efectivamente sucede en medio de la compleja polisemia prevaleciente en los usos y posicionamientos que la gente hace de lo común y lo privado. Sólo con una visión tal es posible trascender los voluntarismos y determinismos, tan característicos de los estudios sesgados o fuertemente permeados por visiones hegemónicas de invisibilización de raíz de la desigualdad social en una sociedad capitalista.

En concordancia con lo anterior, cabe evidenciar el carácter ilusorio de enunciados que, presentados como evidentes en la inmediatez de nuestros sentidos, se apoyan en números y conceptos unívocos que ocultan tanto específicos intereses como disputas prevalecientes en nuestra sociedad. Así, por ejemplo, con la siguiente ilustración (ver Tabla 1), de gasto por estudiante de nivel superior en instituciones públicas, se pretende expresar la tendencia a la baja en la inversión en términos reales, cuando contradictoriamente el discurso señala como prioritaria la educación superior.

***Tabla 1. Gasto anual por estudiante (Pesos)***

| <b>Nivel</b>       | <b>2018</b> | <b>2020</b> | <b>Variación*</b> |
|--------------------|-------------|-------------|-------------------|
| <b>E. Superior</b> | 82,100      | 82,200      | -8,766.80         |

<sup>2</sup> Así por ejemplo, Bartra define la realidad difundida de las mañaneras como “una realidad inventada desde Palacio Nacional”. (Bartra, 2021, pág. 91).

Con base en esta tabla se pretende sostener que el énfasis de la 4T no está en la educación superior. Pero ello sólo es posible a través de la univocidad del concepto “educación de los jóvenes”, donde el antagonismo entre lo común y lo privado es ignorado, y peor aún, negado y ocultado, ¿No es acaso la educación un objeto, entre muchos otros en nuestra sociedad, de disputa entre visiones de lo común y lo privado? ¿Ha dejado acaso de ser fundamental en nuestra sociedad la oposición entre educación técnica y humanista?

Con la pandemia persisten múltiples contradicciones propias de nuestra sociedad global, pero bajo nuevas expresiones, mismas que es menester explicitar y dilucidar, especialmente para el caso de nuestro país. Sin duda con la pandemia se generaron en el mundo nuevas necesidades, pero con las nuevas condiciones no todos los países pudieron responder con la misma rapidez y eficiencia a los retos de la educación en el nuevo contexto. Así, por ejemplo, se ha llegado a afirmar que ante la necesidad de educación a distancia el gobierno mexicano cometió el error de no invertir en capacitación, equipos, conectividades y acompañamiento, y que, por el contrario, se cometió la imprudencia de recargar sobre los padres y maestros la tarea de que sus hijos-alumnos continuaran estudiando a distancia con los recursos que ya tuvieran o las posibilidades a su alcance.

Tal aseveración ignora que en caso de que se hubiesen realizado dichas inversiones, las interacciones sociales hubieran tenido que aumentar, exponiendo con ello al contagio a la gente movilizada por tales inversiones. Ello, si es que acaso, en el menos peor de estos casos hipotéticos, la gente se hubiera negado a salir de sus casas, incluyendo los mismos padres y maestros que dedicaron parte de su tiempo a seguir sosteniendo la educación de sus niños y jóvenes a distancia.

De manera semejante se ha señalado como problema de fondo que en México apenas 19% de los estudiantes del quintil inferior tiene acceso a internet en sus hogares y en zonas rurales sólo el 27% (Banco Mundial, 2021), siendo común el trabajo por *WhatsApp*, correo electrónico y llamadas telefónicas para mantener contacto con los alumnos.

Ante la idea de la desigualdad en la posesión y manejo de tecnología, debería prevalecer la prioridad de la visión de la desigualdad social en el contexto de pandemia. Con lo cual en vez de concentrarse exclusivamente en el número de computadores, celulares, hogares con conectividad o sin ella, habría que afirmar que el antagonismo fuertemente instalado en el fondo de nuestra sociedad, de desigualdad social en un contexto capitalista, ha dado lugar a nuevas expresiones con las cuales los sectores vulnerables de la sociedad han tenido que lidiar de nuevas maneras, algunas creativas, otras no tanto, y otras más no sólo carentes de creatividad alguna, sino abiertamente perjudiciales como lo fueron por ejemplo la decisión de decenas y quizás cientos de familias enteras de salir a delinquir a las calles y

centros comerciales de las grandes ciudades. Se trata del fenómeno de la deseducación verificado en los meses recientes en nuestro país, que tan escasa reflexión ha provocado en la actualidad.

Volviendo al tema de la desigualdad social, obsérvese la siguiente tabla:

**Tabla 2. Comportamiento escolarización educación superior 2018- 2020**

| <b>Componente</b>        | <b>2018</b> | <b>2020</b> | <b>Variación</b> |
|--------------------------|-------------|-------------|------------------|
| Absorción                | 74.0%       | 72.2%       | +1.8%            |
| Abandono                 | 8.4%        | 7.4%        | -1.0%            |
| Cobertura (sin posgrado) | 33.1%       | 34.9%       | +1.8%            |

Fuente: elaboración propia con base en (Presidencia, 2020).

Los datos anteriores dan pie a la posibilidad de abrir la polémica no sólo en torno a los niveles de significancia estadística de las variaciones (ver tercera columna), sino también en torno a los significados históricamente situados de dichas variaciones, como a las siguientes cifras, publicadas por el Banco Mundial (2021, pág. 45), organismo dominado por el gran capital internacional, cuyos criterios de educación son exclusivamente los que se alinean a sus intereses:

En México se perdieron 1.5 millones de estudiantes que al término del ciclo 2019-2020 no se reinscribieron.

También en nuestro país 26.6% de los alumnos manifestó que las clases a distancia fueron poco funcionales para ellos;

El 25.3% de los alumnos abandonó sus estudios debido a que uno de sus padres o tutores se quedó sin empleo; y 21.9% porque carecieron de dispositivos tecnológicos y/o acceso a internet (Simetría A.C., 2021).

El confinamiento incrementó el costo educativo pues 28.6% de las familias con estudiantes de 3 a 29 años realizó gastos adicionales para adquirir un mejor dispositivo electrónico, 26.4% requirió contratar internet y 20.9% realizó algún gasto adicional para adecuar de alguna manera el espacio del hogar para tomar clases virtuales.

El contexto en donde debieran ser situadas tales cifras y sus significados, es el de la disputa entre lo común y lo privado, que con el advenimiento de la pandemia adquirió nuevos matices y expresiones, tanto en las acciones como en los discursos, sin olvidar que tales

elementos se han encontrado de manera cambiante afectados por las circunstancias económicas y políticas prevalecientes.

### **La oferta educativa y la infraestructura en la UPN: el caso de la Unidad 096 CDMX Norte: vulnerabilidad y precarización**

Antes del confinamiento obligado por la pandemia y la respectiva canalización hacia la realización de actividades vía remota y/o virtual, la relación entre oferta educativa e infraestructura en las Unidades UPN de la Ciudad México, se vivía ya en los docentes de la Unidad 096 como una situación difícil que afecta al funcionamiento de la docencia, investigación y difusión. Se podría abundar sobre los orígenes históricos de dicha situación, especialmente por parte de quienes han vivido el recorrido de más de treinta años de pertenecer a esta Unidad. Con la creación de los Sistemas de Enseñanza A Distancia (SEAD) la UPN atendió desde finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, la actualización y profesionalización de maestros en servicio. La mayoría de ellos egresados de normal básica. *Dado el perfil de la población a atender, no se consideró necesario establecer una infraestructura amplia*, pues al brindarse atención a maestros en servicio, la UPN gestionaba la utilización de espacios en las escuelas públicas de educación básica, las mismas donde prestaban sus servicios los maestros que se matriculaban en la universidad, donde eran atendidos, ya fuera en contraturno o en jornadas sabatinas como ha sido tradición con los programas de profesionalización de la UPN. Entre semana sólo se requerían espacios mínimos para dar las asesorías individuales o en pequeños grupos de los programas a distancia, y la necesidad se resolvía con el alquiler de espacios. Así trascurrieron al menos cuatro décadas hasta que el panorama de la enseñanza a distancia comenzó a declinar y se establecieron los programas semiescolarizados y más recientemente los escolarizados. Al menos desde hace 10 años las Unidades UPN en la Ciudad de México y en todo el país, han experimentado la transición de los programas a distancia a los escolarizados, cuestión que tratándose de las pretensiones de ser una verdadera universidad en el sentido académico más pleno, genera una gran cantidad de paradojas y tensiones respecto a acciones previsoras de lo que se requiere para que las antiguas SEAD se conviertan en Unidades Académicas con infraestructura adecuada para la operación de programas escolarizados; en su momento se argumentó que era una transición natural y necesaria dado el agotamiento de la matrícula que por años se había atendido en las Unidades UPN. Sin embargo, la nueva situación no se afrontó ni mucho menos se reflexionó ni discutió de manera explícita, abierta y pública. En lugar de ello se impuso la inercia de la tradición, fuertemente arraigada, de que cada profesor atendiera sus grupos como si de una posesión se tratara y no de un bien público en la que deben de involucrarse y participar los diferentes actores concernidos. Pudiera señalarse a las calificaciones colegiadas que se dan en la Maestría en Educación Básica como un acto educativo en común; sin embargo, no existen verdaderas prácticas académicas que sustenten tal supuesta posesión colectiva de la docencia áulica. El reto sigue siendo entonces el de cómo

a partir de la consideración de la propia cultura y peculiaridades locales de la institución, es posible abrirse espacios hacia la apropiación colectiva de la docencia áulica.

En la Ciudad de México, y en particular, la Unidad 096 CDMX Norte, desde el sismo de septiembre de 2017, se entró en una coyuntura de incertidumbre para el alumnado, el profesorado y el personal administrativo; al desalojar el espacio que se ocupaba bajo la modalidad de alquiler pues este sufrió daños. Posteriormente la Unidad se instaló en una pequeña casa de una planta baja y dos pisos de 120 metros cuadrados cada uno, mientras que la gran mayoría de trabajo áulico se dio en las instalaciones de una secundaria “prestada” ubicada a poco más de tres kilómetros de distancia, con lo cual por inercia se continuaron con las mismas dificultades de más de 40 años de una universidad con sus sedes CDMX significativamente limitadas en infraestructura.

La cuestión, más allá del desplazamiento y falta de espacios adecuados para la realización de actividades académicas en las unidades UPN de la Ciudad de México después del sismo de 2017, tiene mucho que ver con una aceptación histórica por parte de los propios docentes y personal de la Unidad 096 y demás de la ciudad de México, de seguir trabajando como si no sucediera nada, problema que se acentuó con la gradual contratación e ingreso de docentes con grado de doctorado en los últimos diez años, con prácticas académicas muy diferentes a la lógica de la actualización y que por otro lado han tenido que adaptarse, o mejor dicho, dejarse llevar o influir incluso en su concepción de la manera de “ser académico”, por prácticas políticas tradicionales en la institución. Esta situación no deseada, a la larga ha revelado ser muy desafortunada porque las inercias son muchas y las tensiones muy peculiares pero persistentes y necesitadas de solución en los últimos años. En particular las que tienen que ver con seguir sosteniendo cursos predominantemente enfocados en la inmediatez de las necesidades de actualización del alumnado en una institución que se conceptualiza como universidad, de manera que el tránsito hacia lo verdaderamente “universal” del conocimiento ha quedado en suspenso.

Si a lo anterior se agrega el predominio en la institución de una concepción de la ley y los procedimientos administrativos, en que la energética de la “lascivia” (Buk-Swienty, 2016) impone su sello en la indeterminación de las prácticas regularizables al interior del aula y los colegiados, entonces; en el contexto del suspenso de los esfuerzos por buscar salidas a las tensiones acumuladas es comprensible, pero de ninguna manera puede ser aceptado e instalado como una cuestión regular.

A la fecha, tras año y medio de confinamiento cuando empiezan a visualizarse los posibles retornos presenciales, la incertidumbre aumenta ante la indefinición para retornar a los espacios prestados a la Unidad 096 CDMX Norte antes del inicio de la pandemia. La situación de las Unidades UPN de la Ciudad de México tiene varias aristas de interpretación

y lectura en el contexto del sistema universitario de educación superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Por un lado, cuando en 2008 se planteó la posibilidad de que estas unidades académicas comenzaran a operar programas de estudio escolarizados para lo que no estaban preparadas por un claro tema de infraestructura, pero también de concepción tradicional de la docencia como la posesión de determinados cursos por parte de un profesor en particular, se argumentó que era necesario iniciar la transición gradual de los programas a distancia y semiescolarizados -con un notable declive de matrícula y de nuevo como si no sucediera nada- hacia los programas escolarizados, pues seguramente en poco tiempo las plantas docentes se quedarían sin materia de trabajo ante la falta de alumnos, en particular había preocupación, o al menos eso se decía, con la situación laboral de los profesores por contrato. La anterior situación posibilita hablar del peligro de un tránsito hacia la desposesión de la docencia en lugar de ir hacia una posesión colectiva de la docencia (Pansza, Pérez, & Moran, 1986).

Sin duda, la ampliación de la matrícula en la Unidades UPN de la Ciudad de México responde a una acción de oportunidad y crecimiento dada la alta demanda de espacios y la saturación que viven las tres principales instituciones de educación superior públicas en la zona metropolitana: la UNAM, el IPN y la UAM. Recientemente, el subsecretario de educación superior, Luciano Concheiro, ha señalado que entre 2018 y 2021, en tres años del gobierno de AMLO, la matrícula de la UPN ha tenido un incremento del 29% (Concheiro, 2021). El dato es importante para posicionar a la UPN en el contexto de la ampliación de matrícula en el sistema universitario público, sobre todo a partir del incipiente crecimiento que se tuvo en los años previos en esta región del país; el problema es que no se menciona en qué condiciones ocurre la expansión de la cobertura del nivel superior.

Desde 2017, las seis unidades UPN de la Ciudad de México convocan cada año al menos tres programas de licenciatura escolarizada que se imparten en la Unidad Ajusco (Pedagogía, Psicología Educativa y Administración Educativa). Es decir, existe un reclutamiento sostenido de alumnos que a la fecha representan más del 50% por ciento de la matrícula que se atiende en las incipientes instalaciones de las antiguas SEAD. Desde luego, para los jóvenes que se han matriculado en las Unidades UPN desde 2017, se abre un espacio de oportunidad para la realización de sus estudios en el nivel licenciatura. El dato es relevante en términos del derecho a la educación y las posibilidades de desarrollo profesional; sin embargo, resulta limitado, pues paradójicamente permanece la concepción de docencia limitada a un espacio áulico hermético en una institución pública. Además, esos mismos jóvenes van configurando una visión deteriorada y precaria de lo que es la formación universitaria. Al incorporar estudiantes en condiciones de alta vulnerabilidad en términos de infraestructura, la UPN empobrece las trayectorias de los estudiantes matriculados en las Unidades UPN de la Ciudad de México, quienes tienen que conformarse con procesos de formación en donde la cotidianidad les impone una vida escolar llena de objetivos inmediatistas y carencias: falta

de aulas adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje, la inexistencia de espacios y áreas comunes para la convivencia, falta de una biblioteca con acervo mínimo para acompañar su formación, entre otras ausencias.

¿Es posible arribar a una posición optimista de lo que sucede y sucederá con la tensión entre actualizaciones inmediatistas de alumnos y el deseo de ser una universidad pública con mayúsculas? ¿Qué significa estudiar en condiciones de alta vulnerabilidad? Cabe señalar que los significados al respecto siguen abiertos a la indagación; por un lado, las cuatro generaciones que se han incorporado a la UPN desde 2017, tienden a configurar sentimientos de decepción, falta de entusiasmo, bajo nivel de apropiación en los procesos de aprendizaje y desde luego, deserción. Por otro lado, también se ha sabido de estudiantes orgullosas de su egreso de la Universidad y capaces de reconocer los aportes que ésta les ha proporcionado en sus capacidades y saberes. Tan sólo reflexionar de manera simultánea práctica, política y académica sobre el hecho de que en la generación 2017 de la Licenciatura en pedagogía ingresaron 22 alumnos y solo 11 concluyeron los ocho semestres (varios de ellos afrontando diferentes situaciones personales y familiares, mismas que se agravaron con la pandemia desde marzo de 2020), representa un reto para la comunidad desde el punto de vista institucional, entendiendo por institución, la verdadera y consistente voluntad de resolver los problemas de sus integrantes.

Por su parte, la deserción del 50% tiene varios factores explicativos, desde la reubicación de espacios derivados de la afectación del sismo de septiembre de 2017, las condiciones socioeconómicas de sus lugares de origen, los entornos familiares de pobreza o la incorporación al mercado laboral, que siempre tuvo a esos estudiantes en condición de alta vulnerabilidad que se vio reforzada por las condiciones de estudio que ofrecía la Unidad 096 CDMX Norte.

La vulnerabilidad se configuró en un sector de los académicos como factor identitario de sacrificio expresada cotidianamente en la falta de instalaciones adecuadas y docencia hermética, pero por otra parte con la esperanza de impulsar una mejor universidad, aun cuando ello sea en la distancia del trabajo docente a través de una computadora.

En el marco de lo anterior, cabe preguntarse hasta qué punto durante la pandemia se instaló la supervivencia como fin último de la formación, lo cual pudo contribuir de una forma aún desconocida, a reforzar el desapego a las dinámicas académicas de trabajo, así como la merma del entusiasmo y el empobrecimiento de las expectativas. En términos subjetivos, podríamos decir que pudieron haberse dado durante la pandemia niveles de atención al alumnado más bajos, factor sumado a las ya de por sí difíciles condiciones de pobreza que se viven en los entornos familiares de los estudiantes ¿Hasta qué punto pudo haberse socavado el interés de éstos por su desarrollo profesional? La posibilidad de que dicha perspectiva sea

real, presenta un panorama sombrío ante el cual es preciso pensar en dialéctica la resiliencia y el derrotismo. Dejar de prestar atención a los factores positivos presentes en la Unidad, conlleva el peligro de centrarse exclusivamente en el estoicismo y sacrificio, por un lado, pero con bajas expectativas de formación científica y crítica, llevando a una “monotonía estática del pensamiento acrítico” (Kincheloe, 2001, pág. 43).

Los significados de “sobrevivir en la vulnerabilidad” deben de ser indagados con mayor profundidad tanto en los docentes como en los alumnos y los administrativos. El concepto de capital social negativo podría en este caso ser útil para las expresiones de nulo o bajo rendimiento y calidad académica. ¿Hasta qué punto se han legitimado las bajas expectativas de desempeño académico de los estudiantes reforzando una cultura del esfuerzo mínimo en la acreditación de cursos en lugar de poner el énfasis en la formación del pensamiento crítico? Existe una ingente necesidad de recabar y contar con datos al respecto, posiblemente bajo una lógica de investigación acción, pero las inercias para que ello sea posible son demasiadas.

Construir trabajo académico en condiciones de bajas expectativas y desánimo representa una situación real en una parte de los docentes de la Unidad, por lo que resulta pertinente una revisión socioinstitucional de dicha situación (Lourau, 1977). En especial, la situación de atomización del trabajo urge ser evaluada y revertida. El modelo decremental con capital social negativo pudo haberse dado realmente en la Unidad toda vez que no es clara la instalación de símbolos fuertes expresados en las incorporaciones materiales de la infraestructura, por ejemplo, en los edificios de la sede y la secundaria prestada, en las aulas y hasta la vestimenta, así como en los implementos que los docentes llevan a las aulas en sus clases. Dicho simbolismo, si es que existía, se difuminó por completo en el mismo momento en que la atención al alumnado se brindó vía remota, lo cual orilló a que cada profesor resolviera de manera individual y desde sus propios recursos tecnológicos y existenciales lo que debía afrontarse.

Ante el riesgo que implicaba el trabajo presencial, se ubicó en el espacio privado de la familia y los hogares de cada quien la reorganización para afrontar las nuevas condiciones de comunicación e interacción con los estudiantes en un nuevo formato, inesperado y de alguna manera inédito, pues si bien las Unidades UPN tenían experiencia en programas a distancia con plataforma multimedia específica, no fue lo mismo ejecutarlos sin dichos recursos ahora en contextos individuales para trabajar la virtualidad en la pandemia.

### **La pandemia en UPN-CDMX**

Derivado de una encuesta aplicada en las Unidades UPN de la Ciudad de México se llegó al siguiente diagnóstico para el traslado de la educación presencial a la modalidad vía remota

virtual. El primer aspecto corresponde a la posibilidad de contar con un equipo de cómputo para tomar las sesiones, los resultados arrojaron que sí bien, más de la mitad de las y los encuestados cuenta con equipo, 54.15% mencionó que es compartido con otro integrante de la familia, solamente 22.79% dijo tener una tableta y la principal herramienta para tomar clases ha sido el teléfono móvil como el medio primordial de acceso a internet vía datos pagados bajo la modalidad de recargas, pues el 88.89% expresó que era su medio principal de acceso a la virtualidad por internet a través de las videollamadas.

El dato relevante fue que 11.11% no cuenta con un celular con servicio de internet y 9.31% no tiene señal de internet en la zona donde habita. Sin embargo, 40.9% hace uso del internet en un cibercafé. La información indica que la existencia de señal de internet en la zona puede ser óptima, pero no necesariamente se tiene acceso a ella. Igual es importante señalar que 11% asiste a un café internet para tomar sus clases (con los costos que implica el pago del servicio, escaneo e impresiones), mientras que 88.89% usa su teléfono para resolver la conectividad. Lo que refleja el nivel socioeconómico de los estudiantes de la UPN es que 10% dijo no contar con celular, ni con servicio de internet.

El contexto económico y laboral afectó las expectativas de los estudiantes, 62.37% considera incierta su situación futura y 57.25% menciona que por la pandemia vivió afectaciones en su condición laboral y 46.66% considera que tendría que buscar otro empleo.

Por otro lado, la educación vía remota por internet incrementó los gastos en el hogar, en esto coincidió la percepción de 70.4% de los encuestados, agravado porque 60.55% opina que los ingresos han disminuido desde el inicio de la pandemia. La incertidumbre de abandono escolar se manifestó como posibilidad en 18% de los estudiantes y 21.44% considera que también percibe esta posibilidad por cuestiones económicas. El único aspecto positivo (y sin embargo de una importancia enorme), fue que el 63% considera que desarrolló habilidades tecnológicas (Cervera, 2020).

Es importante mencionar que la oferta educativa de nivel superior, insuficiente en la zona norte de la capital del país y su zona conurbada, ha obligado a que acudan a la Unidad UPN- 096 CDMX Norte, estudiantes que realizan traslados de entre 2 a 20 kilómetros para llegar a la sede provisional que ocupa la institución en la Alcaldía Gustavo A. Madero. Si bien la mitad de la matrícula escolar proviene de dicha alcaldía y del municipio de Ecatepec (Estado de México), el resto radica en las alcaldías Azcapotzalco, Cuauhtémoc e Iztacalco, así como en los municipios de Chalco, Chimalhuacán, Ixtapaluca, Nezahualcóyotl, Tlalnepantla y Texcoco en el Estado de México, y Tecámac del estado de Hidalgo.

Esta información ayuda a explicar que la situación socioeconómica de la comunidad es de alta vulnerabilidad y pobreza, de condiciones precarias, y que la pandemia implicó que

la mayoría de los estudiantes de las licenciaturas escolarizadas tomara sus clases en su teléfono móvil, con problemas de conectividad para el uso de datos y sin recursos tecnológicos adecuados. Asimismo, un porcentaje importante de estudiantes y sus familias entró en situaciones de estrés y ansiedad, como efecto emocional inmediato del confinamiento y el aislamiento obligado, con frecuencia con poco contacto aun entre miembros de una misma familia.

Para afrontar estos efectos de la pandemia, la rectoría de la UPN dio a conocer en su página oficial un listado de instituciones y centros de ayuda psicológica a la que podían recurrir los interesados, pero en la Unidad 096 se estableció el proyecto “La orientación educativa y la pandemia: retos y alcances durante y después de la emergencia sanitaria”, que consistió en brindar apoyo de contención emocional (no terapia) al estudiante que lo solicitara. En el periodo de mayo de 2020 a septiembre de 2021 solicitaron este servicio 38 estudiantes (26 el primer año y 12 en lo que va del segundo).

Las peticiones de apoyo a lo largo de la pandemia han obedecido a distintas causas, por ejemplo, fue más común la pérdida de empleo de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (grupo de por sí vulnerable que trabajaba en pequeños centros infantiles privados que no resistieron el cierre escolar y prescindieron de personal). En otros casos, principalmente entre las licenciaturas escolarizadas, la atención se relacionó con que varios integrantes de las familias de los estudiantes o ellos mismos enfermaron de COVID, la pérdida de uno o varios de sus seres queridos y desempleo de los padres o cónyuges, lo que generó ansiedad o depresión: otros más, derivados de la situación general se sentían deprimidos y sin ganas de continuar estudiando o carecían de equipos (la Unidad UPN-096 respondió de manera expedita con el préstamo de algunas computadoras portátiles a fin de que pudieran continuar con sus actividades escolares).

Un factor más de riesgo no relacionado con la pandemia pero que afectó la situación emocional de los estudiantes fue el caudal de lluvias por el paso del huracán Grace a finales del mes de agosto 2021, que inundó viviendas de estudiantes de la Unidad que habitan en el municipio de Ecatepec. La unidad 096 apoyó mediante la participación voluntaria entre los académicos e implicó una disponibilidad de tiempo completo, pues se atendieron situaciones de crisis emocional a cualquier horario (incluso algunos casos por la noche). La atención de acompañamiento fue variada, en algunos casos para canalizar a lugares especializados, otros para la escucha en varias sesiones a la semana, unos más en una estrategia de cuatro o cinco sesiones y la mayoría ha requerido una o dos sesiones de escucha o alguna plática.

Derivado de la misma iniciativa de apoyo emocional se estableció un tutor por grupo, pero en los casos donde el profesor designado no tenía clase con ellos no se observó respuesta favorable de los estudiantes, o bien, con profesores participantes que no lograron

establecer una buena comunicación los mismos alumnos pidieron cancelarlo. Así se estableció como requisito a los profesores voluntarios que, para ser tutor, se debía impartir clases con el mismo grupo.

Es pronto para evaluar los resultados del proyecto, pero la escucha atenta ha sido un elemento favorable para los estudiantes. En la percepción de los académicos falta certeza de la afectación real en los alumnos, tampoco se puede medir de manera fidedigna si la preocupación y esfuerzo por el acompañamiento emocional fue el necesario para los grupos; tampoco se conocen los efectos adversos en la salud de los estudiantes que enfermaron de COVID o de aquellos que padecieron las inundaciones. Una parte del alumnado refiere que, derivado de la situación económica, se vieron obligados a buscar un empleo, aunque cabría preguntarse por qué decidieron no hacerlo a contraturno, lo que afecta su asistencia a clases y su participación.

También se desconoce con certeza si estas condiciones fueron las que impactaron en el cumplimiento oportuno de sus actividades escolares o si bien, se convirtieron en una justificación pues existen alumnos que, en igualdad de circunstancias de salud, económicas o familiares, mantuvieron su compromiso académico y cumplieron (aunque de manera extemporánea) con sus tareas. No hubo manera de confirmar si las cámaras y micrófonos apagados fueron por decisión propia o bien por problemas de conectividad, o porque sencillamente tomaron la decisión de buscar trabajo en el horario de clase y este fue el pretexto para negarse a participar en las videoconferencias de clases, con lo que la educación pasó a un segundo término.

Si bien la mayoría de los estudiantes tomaron clases en su teléfono móvil, en algunos hubo resistencia respecto a la posibilidad de emplear las aplicaciones disponibles y proporcionadas a través de las cuentas de su correo institucional (que permitía descargar licencias de manera gratuita para poder realizar sus tareas); por otro lado, se enfrentaron diferencias en las posturas académicas, pues mientras algunos consideraban pertinente no perder de vista la función formativa y el trabajo pedagógico de la universidad, otra visión antagónica ponderaba la sensibilidad ante el contexto de la pandemia, dejando en segundo plano la asistencia regular y el cumplimiento de trabajos asignados.

El trayecto ha mostrado como un camino sinuoso y nada sencillo para encontrar el equilibrio pedagógico, y en el proceso, esto fue aprovechado por los alumnos quienes pueden entregar trabajos acordes a la responsabilidad estudiantil, mientras que otros más, entregan tareas que distan mucho de reflejar estudiantes universitarios comprometidos.

El alumnado de la UPN-096 estuvo compuesto, principalmente por alumnas en servicio, es decir, personas con compromisos laborales y familiares. Esto ha generado una

construcción colectiva de que trabajamos con una población vulnerable, cuya trayectoria académica se ha complejizado por historias de tragedias, como los sismos de septiembre en 2017 y 2021 que nos dejaron sin un edificio escolar, una pandemia, la visión persistente sobre la “compleja” educación virtual y las inundaciones por el paso del huracán que azotaron la zona norte de la ciudad y su área conurbada, y todo este recuento pareciera traducirse en la justificación de limitantes generados por factores contextuales que se antepusieron a las cuestiones pedagógicas, señalando la sobrevivencia como meta prioritaria del periodo pandémico de manera indiferenciada.

Frente al difícil contexto social, económico y de salud por el que hemos transitado a lo largo de año y medio de confinamiento y distanciamiento social a causa de la pandemia por COVID, la subjetividad de los sujetos ha configurado escenarios de riesgo y peligro. El bombardeo sistemático de datos e información con predominio sistemático de las llamadas noticias falsas (fake news) a través de los medios tradicionales de comunicación y las redes sociales y el internet sobre los contagiados, los hospitalizados y desde luego los fallecimientos, alimentan ideas e imaginarios en los que la fatalidad y la muerte cobran una fuerza que indudablemente ha impactado la salud emocional y psicológica de amplios sectores de la población. Los imaginarios de la tragedia van configurando estructuras de pensamiento que ponen en evidencia la fragilidad del sujeto y, sobre todo, el descontrol y desconcierto que ha producido en el afrontamiento de la vida cotidiana y, fundamentalmente, en las expectativas de futuro y de vida que tienden a estar mediadas por el predominio de la fatalidad. Como sea, hemos tenido que desarrollar nuevos aprendizajes para sobrevivir y prosperar en medio de un contexto adverso.

En el espacio universitario, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la formación profesional se han producido un sin número de efectos de amplio impacto para docentes y estudiantes, por lo que en el siguiente apartado exponemos algunas ideas sobre la crisis de los aprendizajes que se nos ha venido encima como consecuencia de la pandemia y la obligada educación remota virtual que hemos tenido que ejecutar en tiempos de distanciamiento social que erosionó los vínculos presenciales por largo tiempo.

### **Pandemia, internet, virtualidad y crisis de los aprendizajes. Algunas experiencias en la Unidad UPN 096 CDMX Norte**

*Pandemia, tecnología y conectividad para el aprendizaje virtual: elitismo, vulnerabilidad y pobreza.*

Cuando las políticas internacionales y nacionales de salvaguarda y cuidado de la salud dispusieron el confinamiento y el distanciamiento social a finales de marzo de 2020, como consecuencia de la expansión de contagios y fallecimientos por COVID, el mundo entero tuvo

que replantear todas sus rutinas de la vida cotidiana, ahora trastocada por el riesgo y el peligro, ambas características de nuestro tiempo han sido ampliamente discutidos desde la sociología por autores como Beck y Giddens de acuerdo con Alfie (2020), al menos desde los años noventa. Básicamente se asume que la industrialización de la modernidad global dañó de fondo el equilibrio medio ambiental y ello está generando catástrofes naturales y la emergencia de nuevos virus y bacterias que impactan la salud de todos a nivel global, el COVID es en todo caso una expresión de ello, entre otras consecuencias más que estarían por ocurrir en el futuro inmediato.

Sin sistemas de salud bien organizados y funcionales, muchas regiones, países y sociedades han enfrentado el alto contenido trágico que trajo consigo la pandemia, cuyos efectos y medidas de prevención han sido ampliamente debatidas y si bien la vacunación se consolidó para detener sus efectos inmediatos, persisten dudas sobre las consecuencias en el mediano y largo plazo. Desde luego, no dejan llamar la atención algunos excesos sobre los cuidados y la cancelación de todas las actividades que convocan a muchas personas -en tanto potenciales focos de contagio que debían ser clausurados-, junto con la sospecha fundada de que detrás de la vacunación masiva hay fuertes intereses económicos de los consorcios farmacéuticos que producen y comercializan las vacunas, lo que alimentan amplias discusiones sobre la teoría del complot mundial que incentiva manipulaciones masivas. En fin, un tiempo convulsionado y confuso que alimenta incertidumbre por todos lados. Es en este contexto que la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje han tenido que replantear, casi de manera forzada, sus estrategias, rutinas y modos de mantener en funcionamiento los procesos de formación. Más allá de la voluntad de los gobiernos, las instituciones y los educadores, la tecnología se impone como medio insoslayable para mantener funcionando y en operación lo que hacíamos.

Paradójicamente, la tecnología se supone un bien social pero no está al alcance de todos, como ocurre con otros aspectos y procesos de la vida social. Como apunta Dussel (2021), si algo ha quedado demostrado desde que inició la pandemia, es que el acceso a la tecnología expresa grandes desigualdades sociales que ponen en evidencia situaciones extremas; por un lado, las poblaciones que viven en zonas privilegiadas y cuyo nivel socioeconómico les permite acceder a servicios de calidad, pero de alto costo, tienen resuelta la adquisición de dispositivos y una conectividad fluida, los sectores medios sortean la situación negociando mejores condiciones con los distintos prestadores de servicio y tienen posibilidades de disponer de créditos para la compra de equipos. Pero el problema grave está en los grupos sociales que viven en las zonas marginadas, en la periferia de las ciudades y/o en las zonas rurales y dispersas donde ningún prestador de servicio puede garantizar conectividad, a lo que se suma la imposibilidad económica de adquirir equipos como PC o Laptops. Así, en amplios sectores de la sociedad se ha gestado una permanente desigualdad e inequidad en el acceso a la tecnología. Las imágenes, historias y testimonios de niños y

jóvenes que tiene el interés y el deseo de ser orientados e instruidos en un proceso de enseñanza y aprendizaje son abundantes, pero su circunstancia socioeconómica les impide tener comunicación, presencia y regularidad. Si bien en algunos países como México se utilizaron medios masivos de comunicación como la radio y la televisión para acercar las clases vía remota, y eso ayudó a mitigar en parte el aislamiento en el que entraron muchos niños y jóvenes de las regiones más marginadas; en realidad, se trató de un proceso que sin acompañamiento, fue dejando saberes incompletos, produciendo distintos niveles de rezago cuyo impacto y alcance no conocemos a detalle, pero se infiere que es de gran calado y por tanto de graves consecuencias.

La educación remota virtual encontró entonces su concreción o ausencia ahí donde la tecnología acompañó o no los ímpetus formativos de miles y millones de niños y jóvenes, muchos de los cuales han ido quedando excluidos del proceso educativo formal. Riesgo y exclusión educativa se convirtieron así en potenciadores de pobreza y marginación, no como expresiones de fenómenos nuevos, sino como aceleradores de tendencias ampliamente arraigadas en las estructuras sociales y los sistemas educativos de diferentes países y regiones. En los hechos el derecho a la educación quedó conculcado para muchos sectores de la población, sencillamente porque los maestros, las escuelas y las instituciones no pudieron mantener el vínculo de comunicación frente a la imposibilidad de acceder a los bienes de la tecnología.

#### *Aprendizaje virtual versus crisis de los aprendizajes. Algunas consideraciones preliminares*

En las últimas décadas las políticas educativas de orientación neoliberal han producido impactos de largo alcance en los sistemas educativos de todo el mundo. El énfasis utilitario, productivista y de adquisición de credenciales y certificaciones ha deteriorado el proceso de una formación más sustantiva e integral (Reyes, 2020). En la mayoría de sus niveles, las escuelas se han convertido en un lugar de reproducción de currículos y planes y programas de estudio que reducen y sesgan los saberes esenciales; bajo la impronta de las competencias generales y específicas, los conocimientos esperados y los aprendizajes clave, se oculta una estrategia sistemática de reducción y achicamiento del conocimiento. Asimismo, se opera una selección arbitraria de lo que es importante e indispensable para configurar el sujeto productivo y consumidor y lo que no es adecuado y/o coincidente con una perspectiva funcional del proceso educativo respecto del proceso productivo en todas sus variantes y modalidades.

Por otro lado, las tendencias utilitaristas de la educación también contribuyen a crear el imaginario de que la educación no necesariamente es, como antaño, un factor de vehículo y promoción social de los sujetos; en este sentido, la resignificación del trabajo productivo hacia nuevas actividades emergentes en la virtualidad que no necesariamente requieren de

grandes credenciales escolares, pero que pueden generar grandes ganancias monetarias es cada vez más frecuente. Es el caso de las actividades realizadas por youtubers, tiktokers e influencers, entre otras figuras del trabajo no convencional, que pueden generar grandes ganancias económicas. Asimismo, para quienes persisten en la perspectiva de una escolarización de largo plazo y sueñan con una profesión universitaria, también se enfrentan a grandes obstáculos definidos por los procesos de selección que cada vez son más excluyentes en el acceso a la educación superior, que en el caso de México reporta una cobertura de apenas el 32%. Entre la exclusión y el sesgo utilitario, miles de jóvenes tienen que optar por las carreras técnicas como salidas terminales en el nivel medio superior, su única alternativa de formación con la atenta recomendación de que es mejor vincularse tempranamente con el sector productivo. Frente a este destino que parece inevitable para los jóvenes de los sectores sociales más pobres y marginados, un mensaje queda claro: la educación superior puede ser un derecho para todos, pero no está al alcance de todos.

### *El aprendizaje y sus inconvenientes en contexto de pandemia y virtualidad*

Más allá de los factores tecnológicos que pueden ser excluyentes de la posibilidad de acceder al conocimiento y la formación, los jóvenes universitarios que logran sobreponerse y sobrevivir a los obstáculos, acceden a la educación virtual con una disposición/indisposición que no favorece la construcción de conocimientos. Después de año y medio de trabajo remoto virtual en la Unidad 096 CDMX Norte, podemos reflexionar sobre un conjunto de evidencias resultado de experiencias de trabajo de enseñanza y aprendizaje concretos.

La educación virtual, vía plataformas, supone un aprendizaje previo de manejo de herramientas tecnológicas, si no se tienen esos saberes se aprende en el camino; maestros y alumnos caminan sendas sinuosas en las que se tropieza y se avanza con dificultades. Una vez que se aprende lo básico, la fluidez de la conectividad incorpora y determina la presencia en la pantalla, pero también puede ser un obstáculo y/o pretexto para no dejarse mirar por razones diferenciadas. En la plataforma virtual básicamente nos podemos ver el rostro, pero hay quienes no lo permiten. La indisposición para no dejarse observar con frecuencia pone en juego factores relacionados con la imagen y la presencia, aunque nunca se dicen abiertamente. Asimismo, el pretexto de la deficiente conexión para no encender la cámara puede esconder otras razones, en el acto se despliegan motivaciones significadas por el sentimiento de no querer estar; “—si no me ven me escondo, indico que estoy presente mediante la conexión, pero en realidad no quiero estar”; las razones para permanecer de alguna manera forzado pueden ser personales, familiares y hasta laborales, porque se repite la incidencia de jóvenes que se conectan desde su centro de trabajo, lo que da cuenta de una condición complicada para algunos de ellos. Conectarse para tomar una clase a escondidas retando la disciplina de una autoridad laboral puede tener implicaciones de sanción para quien lo hace, y no sabemos qué puede suceder con semejante osadía. Y también, muestra

una condición de reto y deseo de superación para quienes procuran mantener a flote su condición de estudiantes regulares y de cumplimiento con las tareas académicas para acreditar los cursos, para aprender a pesar de todo, quizá en la expectativa de que el futuro inmediato podría traer otras oportunidades de trabajo.

Así como hay señales para reconocer y aplaudir, también hay otras respuestas que tienen que ver con la trampa y el cálculo de cómo estar, pero en realidad sin disposición para ello: *“—y por eso me escondo, pero procuro no ser sancionado”*; entonces, también se establecen montajes de simular presencias que en realidad son ausencias. Del lado del docente, la cámara apagada del estudiante conectado genera duda e incertidumbre pues no se tiene la certeza de que efectivamente están ahí. Se tiene que ser comprensivo con el dato de los problemas técnicos de conexión y creer que quienes están conectados efectivamente están ahí, aunque no se expresen y eviten a toda costa hacerse notar, para que nadie sospeche que en realidad no están atentos y probablemente con bajo interés respecto a las acciones de diálogo y comunicación en el contexto de las tareas académicas.

En medio de las peripecias de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante las clases virtuales, la nostalgia por la presencialidad y el vínculo cara a cara está presente siempre. Las expresiones de que trabajamos así porque no nos queda de otra, que la pandemia nos ha obligado a transitar una alternativa de trabajo que no nos convencen del todo, pero sin posibles alternativas, las dificultades para concretar acciones de trabajo grupal por los límites que nos impone la operación de los dispositivos, son algunos elementos, entre otros más, que se comparten en las reuniones virtuales.

Evidentemente, hay otro conjunto de factores, no tan visibles, pero siempre presentes en la educación virtual. Autores como Gros (2018) y Concha (2014), han destacado la trascendencia de la autorregulación y la capacidad de autonomía del estudiante para desarrollar actividades de aprendizaje en la modalidad virtual. Si estos atributos no están, el aprendizaje se puede tornar complejo y de difícil realización y concreción. Dichos rasgos no tan presentes en los estudiantes universitarios mexicanos, herederos de tradiciones de dependencia y paternalismo anclados en la historia y la cultura del sistema educativo, batallan enormemente en circunstancias en las que se ocupa disciplina y autogestión del conocimiento. Otro factor importante en la expectativa de la educación virtual es que el docente despliegue recursos, videos y utilice distintas herramientas para que la clase sea amena y visualmente atractiva de tal suerte que logre captar la atención y un mayor interés; lo anterior implica una sobrecarga de trabajo para los académicos quienes deben esmerarse aún más para ofrecer “buenas sesiones” en pantalla: Mientras tanto, el profesorado que decide no utilizar tantas herramientas y accesorios, depende en gran medida de su capacidad discursiva y su habilidad para mantener la atención de los que escuchan, a veces con buen

éxito, otra tantas con un impacto relativo y parcial, lo que puede producir el fastidio y hartazgo de los estudiantes.

Otra cuestión relevante que se ha expresado en la enseñanza virtual es el principio de la dosificación y la moderación en los contenidos, las tareas, las lecturas y los tiempos efectivos en plataforma. En este sentido, los alumnos se van creando expectativas de que ojalá no sea tan pesado y exigente el trabajo y esperan la consideración del maestro hacia ellos. Cuando esto ocurre, los educandos miran con alivio un proceso que seguro también incluirá una evaluación flexible y generosa, porque esperan que el maestro los piense y razone de esa forma, con dispensa en el momento de pedir cuentas del trabajo y actividades. La excepcionalidad de la situación parece disponer una percepción en la que tienden a configurarse estereotipos de victimización y sufrimiento, que algunas personas deciden transitar como estrategia de sobrevivencia y/o como mecanismo de defensa frente a las figuras de autoridad. La convicción de que estamos frente a una circunstancia de alta vulnerabilidad que nos afecta a todos, parece incentivar distintas acciones de solidaridad que se espera fluyan sin restricciones, ello como antídoto frente al ser vulnerable que también opera como un mecanismo de recreación del riesgo y el destino fatal y trágico que parece acecharnos por todos lados.

Las paradojas, percepciones e imaginarios que hemos señalado anteriormente, sin duda ha producido fuertes impactos en los procesos de aprendizaje, desde la ley del mínimo esfuerzo académico que ya existía en los estudiantes antes de la pandemia, y que parece potenciarse en el contexto de la educación virtual, hasta las vulnerabilidades socioeconómicas que impiden que los estudiantes sean más comprometidos con su formación, transcurre la educación en línea. Así, si ya veníamos arrastrando bajos rendimientos de aprendizaje, ahora estamos en una coyuntura en la que el valor de la educación y los saberes mismos parece afrontar un momento crítico de alto impacto, lo que seguramente contribuirá a acrecentar la vulnerabilidad y el rezago de los sectores sociales que no disponen de los recursos para desempeñarse eficientemente en la era de la virtualidad, la tecnología y el internet.

## **Reflexiones finales**

En un país con tal magnitud de desigualdad en el sistema educativo, resulta sorprendente que no se haya puesto de relieve la necesidad de afrontarla durante la pandemia con expresiones que atiendan la diversidad y con capacidad para ofrecer buena docencia a distancia. Dicha ausencia de conocimiento y discusión pública se abre como un enorme abismo con el cual se corre el peligro de fomentar la política de avestruz, en la que no se desea voltear hacia las crudas realidades de deseducación y no trabajo, cuando no de baja calidad educativa, que tristemente, sin duda se acrecentó a nivel general durante la pandemia.

Con respecto a la evaluación de la política educativa del gobierno mexicano de la 4T, es preciso combatir los determinismos prestando atención a las combinaciones, coexistencias y contradicciones entre lo público y lo privado. Dicho binomio constituye un nivel de realidad efectiva, con sus propios sujetos y condiciones, y no una construcción deliberada que, de manera voluntarista, alguien hace por el simple motivo de que decidió hacerlo.

En este sentido, el caso de la UPN y la Unidad 096 CDMX Norte, representa un sucinto ejercicio donde se pudo obtener como lección, la importancia de saber extraer a partir de la dialéctica entre lo singular y lo universal, las lecciones arrojadas por el individualismo y el utilitarismo reflejados en el mito de la posesión docente de los cursos, donde lo privado y lo público coexisten de maneras que pueden y deben explicitarse para animar la discusión pública al respecto. Sin duda, el empleo de las tecnologías para la docencia posibilita espacios significativos para abrir las aulas y poder quebrantar el mito desafortunadamente omnipresente de la individualización del trabajo docente basado en el desafortunado principio de la posesión de las cátedras o los cursos.

En cada espacio virtual o concreto, es menester profundizar en los detalles de las improvisaciones logradas y malogradas que los docentes experimentaron durante la pandemia. Los casos estudiados a detalle, incluso a manera de historias, lejos de referir a meras anécdotas, constituyen oportunidades para obtener aprendizajes de valor universal y al mismo tiempo, aprendizajes entrecruzados por localidades, regiones, escuelas, unidades UPN, universidades consideradas *in toto*, países, políticas nacionales y estatales, casos micro de docentes en grupos o individuos.

## Referencias

Alemán, J. (2012). *Soledad: común*. México: Gedisa.

Alfie Cohen, M. (Mayo-Agosto de 2020). Riesgo, depredación y enfermedad: COVID 19. *Sociológica*, 35(100), 15-44.

Badiou, A. (2004). *La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal*. Méxocp: Herder.

Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños*. Washington: Worldbank. Obtenido de <https://bit.ly/3j62RaR>

Barriga, A. (2010). *Los docentes y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: IISUE-UNAM.

- Bartra, R. (2021). *Regreso a la jaula. El fracaso de López Obrador*. Ciudad de México: Penguin Random House.
- Bauman, Z. (2012). Individualmente, pero juntos. En U. Beck, & E. Beck-Gernsheim, *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* (págs. 19-26). Barcelona: Paidós.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2012). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Buk-Swienty, A. (2016). The Law Exist: Reading Kafka with Lacan. *Ark Review*, Septiembre 20.
- Cervera, N. (. (2020). *Necesidades educativas de la UPN en tiempos de incertidumbre, (el afrontamiento del Sars-Cov 2 desde la perspectiva de académicos y estudiantes)*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Concha, M. (2014). E-learning. La revolución educativa. *Revista Venezolana de Educación, Tecnología y Conocimiento*, 115-125.
- Concheiro, L. (05 de 08 de 2021). Dispone SEP el programa "Tú decides: opciones en educación superior". *La Jornada*, pág. <https://bit.ly/3otX95g>.
- Diario Oficial de la Federación. (30 de Julio de 2019). *Gobierno de México*. Obtenido de DECRETO por el que se crea el organismo público descentralizado denominado Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.: <https://bit.ly/3f07yEn>
- Durkheím, E. (1993). *Escritos selectos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dussel, I. (mayo- junio de 2021). Escuelas en tiempos alterados: tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*(293).
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de las políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Barcelona: FLACSO- Anthropos.
- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2).
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. . Barcelona: Península.

- Holguín, C. (2017). El concepto de referencial de Pierre Muller en algunos instrumentos de política pública en el desplazamiento forzado en Colombia. *Ciencia Política*, 115-147.
- Instituto Nacional Electoral. (21 de Mayo de 2021). *MORENA. Proyecto alternativo de Nación 2018-2024. Plataforma Electoral y programa de gobierno*. Obtenido de Repositorio del INEE: <https://bit.ly/2S0YPoG>
- Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'État en action*. París: PUF.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una visión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Laval, C., & Dardot, P. (2014). *Común. Ensayo sobre la revolución del siglo XXI*. México: Gedisa.
- Lourau, R. e. (1977). *Análisis institucional y socioanálisis*. México: Nueva imagen.
- MORENA. (12 de Mayo de 2018). *Boletín de Campaña 057. 10 Compromisos por la educación en México*. Obtenido de [www.lopezobrador.org.mx](http://www.lopezobrador.org.mx).
- Pansza, M., Pérez, E., & Moran, P. (1986). *Operatividad de la didáctica*. México: Gernika.
- Presidencia. (2020). *Primer Informe de Gobierno*. México: Gobierno de la República.
- Reyes, L. (2020). Las reformas educativas y la crisis de los aprendizajes en educación básica: los retos por afrontar en el gobierno de AMLO. En L. Reyes, Alaníz, Claudia, & Olivo, Miguel, *Educación y reforma en México. A propósito de la cuarta transformación*. Caracas: Del Solar.
- Rodríguez, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. . Madrid: Akal.
- Simetría A.C. (2 de Abril de 2021). *Animal político*. Obtenido de La educación a distancia sin piso parejo: <https://bit.ly/3yP9Vy8>
- Surel, Y. (2008). Las políticas públicas como paradigmas. *Estudios políticos*, 41-65.

---

### **Parte III.**

## **Los desafíos de la educación superior en el contexto de la pandemia**

---

# **La transversalización de la perspectiva de género en la universidad. Avances y desafíos ante la COVID 19**

*María Elza Eugenia Carrasco Lozano*

## **Introducción**

La transversalización de la perspectiva de género según conceptualizaciones, es un proceso en el que se modifican las inercias y quienes toman las decisiones y forman parte de las estructuras de las instituciones establecen las políticas y los mecanismos para reorganizar las formas y procedimientos que permitan garantizar el acceso igualitario y equitativo a las mujeres. Para Valadez (2008, p. 4), “tiene que ver con la reorganización, la mejora, el desarrollo y la evaluación de las políticas públicas de manera que sea incluida en todos los niveles y etapas incluyendo a las personas que toman decisiones”, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones el origen de esta herramienta se relaciona estrechamente con las inequidades a las que se han enfrentado los grupos más vulnerables, en este caso las mujeres, lo que se traduce en violencia de género.

Ese desafío, traducido en violencia, según lo establecido desde la CEDAW, la 4ta. Conferencia de acción a favor de las mujeres de Beijing y la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*, es definida como cualquier acción u omisión basada en el sexo, que tiene la intención de causar daño físico, patrimonial y económico, motivo para incluir en la agenda 2030, el objetivo número 5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS, para crear los mecanismos por los que se logre erradicarla, se alcance la igualdad de género y se mejoren las condiciones de vida y desarrollo de las mujeres a quienes por el hecho de serlo, señala Lagarde (2001), se les ha ubicado en relaciones de desigualdad y de rezago durante muchos años.

En este trabajo de corte retrospectivo descriptivo, el que según Hernández, Fernández y Baptista, (2014), permite obtener y consultar información selectiva de otros materiales para enfocarla en el tema de interés, este método, dio la posibilidad de analizar desde los antecedentes y los marcos normativos, los avances y las previsiones de los escenarios de la perspectiva en la universidad en tiempos de pandemia. Así mismo se sistematiza y describe el proceso que la transversalización ha transitado para establecerse, y lograr su incursión en

los espacios universitarios, en los que permean aún, algunas formas de organización y de protocolos en los que en más de una ocasión son ellas, las más afectadas.

El enfoque de equidad y la conceptualización de la transversalización de la perspectiva, parte de la idea que el problema de la violencia género en sus diversas presentaciones, física, psicológica, verbal e institucional, es la que agudiza las desigualdades y por tanto los caminos a recorrer se hacen más sinuosos, por lo qué, se afirma en las conclusiones, que la completa transversalización de la perspectiva depende en gran medida de fortalecer lo avanzado e insistir en la modificación vertical y horizontal de las estructuras y la organización institucional, para, desde los procedimientos, las prácticas y el trabajo coordinado, en tiempos y después de la pandemia, se cristalice una total transversalización para la la igualdad, la equidad de los derechos y de las justicias sociales.

### **La transversalización desde los marcos normativos internacionales y nacionales**

Desde que en el año de 1979 se estableciera la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), (por sus siglas en inglés), y que posteriormente entrara en vigor en 1981, el documento, de la convención, ha sido considerado la carta internacional de los derechos de las mujeres, ya que más de 188 países la han ratificado y es el instrumento que sirve para impulsar la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas. En ella se reafirma la fe en los derechos humanos fundamentales, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres (ONU, 2011). Sin embargo, los organismos internacionales al percatarse que a pesar de estos diversos instrumentos y ordenamientos, las mujeres continúan viviendo una vida en la que se les continua haciendo importantes discriminaciones, en las que se violan los principios de igualdad, de sus derechos y del respeto de la dignidad humana dificultándoles su participación en la vida política, social, económica y cultural estableciéndose la imperiosa necesidad de hacer recomendaciones para cambiar estas inercias.

Entre las recomendaciones de la CEDAW, para la transversalización de género en la educación, escritas en el artículo 10, se deja claro que la intención es que desde las instituciones y desde la políticas públicas, se adopten las medidas pertinentes para que los estados parte, abracen todas las medidas pertinentes para garantizar que las mujeres tengan acceso y derecho en igualdad de condiciones para la: 1. Orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, señala que esto debe ser aplicable tanto en zonas rurales como urbanas; y que esta igualdad deberá garantizarse desde preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional.

También se recomienda en el punto número 2. Garantizar el acceso a los mismos programas de estudio, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad. En el punto número 3. Garantía para la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza. Como punto 4. Acceso a las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios.

En el punto número 5. Se pide igualdad de oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible toda diferencia de conocimientos que exista entre hombres y mujeres. En el número 6, se refiere a la búsqueda de estrategias para la reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente. En el punto 7. Que ellas tengan acceso a las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física, y en el punto 8. Que se tengan acceso a material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia (ONU, 2011).

Con esto desde la CEDAW, se buscaba que los acuerdos, particulares, seleccionados de los generales, garantizaran y aseguraran a las mujeres y niñas en todo el mundo las mismas condiciones para acceder sin ningún tipo de discriminación a todas las esferas de la educación y profesionalización legitimando derechos y su acceso a todos los niveles educativos en igualdad y equidad. De igual manera en la declaración y plataforma de acción de la 4ta. Conferencia Mundial Sobre la Mujer celebrada en Beijing, en el año de 1995, en la que los mismos estados, y regiones acordaron crear las estructuras institucionales para cumplir las políticas de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres reconociendo sus legales aspiraciones de un desarrollo equitativo, que respete su diversidad, sus funciones y circunstancias y haciendo honor a las mujeres, luchadoras que han allanado el camino, pero que además han inspirado la esperanza que reside en las juventudes del mundo, en los espacios y ámbitos educativos, en el artículo 22, de la conferencia, se enfatiza la necesidad de garantizar la igualdad de acceso y la igualdad de trato entre hombres y mujeres, en la educación y la atención de la salud para promover su salud sexual y reproductiva, y en el artículo 23, para garantizar el acceso de las mujeres en condiciones de igualdad a los recursos económicos incluidos la tierra, el crédito, la ciencia y la tecnología, la capacitación profesional y la información (CEDOC 1995).

En lo establecido por la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará) y la infancia, adoptada por la vigésimo quinta asamblea de delegadas de la Comisión Interamericana de Mujeres, se definió la Ley 24.632, en la que se incluyeron algunas de sus acciones que de manera directa abonaran en las estrategias para una mejor convivencia en todos los niveles escolares y que para términos prácticos se logró resumir en dos capítulos: I. Definición y ámbito de aplicación; en la que debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado: II. Derechos protegidos, los que se ratifican en el artículo 3ero, en el que se dice que toda mujer tiene derecho a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado; y en el artículo 4to, que toda mujer tiene derecho al reconocimiento, goce, ejercicio y protección de todos los derechos humanos y a las libertades consagradas por los instrumentos regionales e internacionales sobre derechos humanos, estos derechos comprenden lo sexual y psicológico de la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado (OEA, 1994).

En estos marcos de referencia, *La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres* en México, busca que además de los preceptos delineados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se fortalezcan las acciones para lograr la igualdad de condiciones. Esta Ley señala en el Artículo 1ero, el deber y el derecho a la no discriminación por razón de género, que implica el reconocimiento del derecho a la igualdad de trato y oportunidades para hombres y mujeres, derivado de ello se generó la Ley para la Igualdad de Hombres y Mujeres, la cual tiene por objeto regular y garantizar la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres en los ámbitos público y privado, promover el empoderamiento de las mujeres y la lucha contra toda discriminación basada en el sexo con la recomendación de ser adoptada en el sistema educativo privilegiando la inclusión, la calidad y la eliminación de obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (DOF 24-03-2016).

De igual manera en el año 2007, se decretó, en el Diario Oficial de la Federación, (D.O.F.) La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, que tiene por objeto establecer la coordinación entre la federación, las entidades federativas y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, se estableció en el ámbito de la educación que la ley es muy completa y busca su aplicabilidad para: 1. Definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos. 2. Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia y 3. Incluir los ordenamientos referidos a la violencia laboral y docente, entendida esta última, como aquellas conductas que dañan la

autoestima de las mujeres, las alumnas, con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas que se les inflijan por parte de maestras o maestros, o por cualquier integrante de la planta docente (DOF. 01-02-2007).

### **El enfoque de equidad para la transversalidad.**

La transversalización de la perspectiva de género, es de alguna manera el derecho que tanto mujeres como hombres tienen para que dentro de las políticas públicas sea incluida como un mecanismo que permee las relaciones y los principios de convivencia. Pérez, Garrido y Paz (2020, pág. 71), coinciden en que el concepto ha estado vinculado a la implementación, supervisión y evaluación de las estrategias políticas y los programas de los países en las áreas económicas, sociales y políticas, en los que se busca que no persista el tratamiento desigual entre hombres y mujeres, para de esta forma alcanzar la equidad entre los géneros. De esta manera la sola idea de corregir las desigualdades que han tenido mayor o menor impacto en el desarrollo social y el bienestar de las personas avista un contexto con sociedades más igualitarias, y más sustentables, más solidarias y justas en el trato hacia hombres y mujeres.

Los mismos autores señalan que el enfoque de género, forma parte de un sistema de conocimientos y aprendizajes que deben ser transversalizados en los procesos educativos, su valor educativo radica en ser utilizado como instrumento que accione actitudes y valores en todos los espacios de interacción humana, debe establecer la relación dialéctica entre el saber académico y el saber vital: entre el aprender a aprender y el aprender a vivir y a convivir (Pérez, Garrido y Paz 2020, pág. 75).

No obstante hay que tomar en cuenta que son los problemas sociales los que causan las desigualdades, las que según Pautassi, (2011 pág. 280), impactan en la educación en valores, actitudes y comportamientos hacia el género, los cuales impactan muy de cerca los procesos de enseñanza-aprendizaje, en este sentido el concepto de género es el que define aquello que ya formaba parte de la vida cotidiana y comienza de este modo una amplia producción de teorías e investigaciones que reconstruyen las historias de las diversas formas de ser mujer y de ser varón. Al respecto Pérez (2020, pág. 24), advierte que el logro de la igualdad entre mujeres y hombres en conjunto con las medidas para reparar las desventajas que llevan a la subordinación de las mujeres y para permitirles acceder y controlar los recursos de manera empática, para alcanzar la justicia y la igualdad de género, debe sostenerse en dos puntales; una política social de igualdad y una política cultural de la diferencia.

Entonces *Transversalizar la Perspectiva de Género* en las instituciones significa modificar las circunstancias que han impedido a las mujeres el ejercicio pleno de sus

derechos y el acceso a las oportunidades, así como eliminar las desventajas de las mujeres en la vida cotidiana, debidas a las desigualdades producto de la discriminación histórica que han padecido y a las relaciones de poder vigentes en la sociedad que reproducen y perpetúan dicha discriminación (Pérez 2020, pág. 26). Otros como Incháusteguí y Ugalde (2006 pág. 1), cuestionan que, desde el llamado feminismo de estado, ese, el que los políticos enarbolan, ha logrado importantes cambios legislativos e institucionales, que nos permiten contar en casi todos los países de América Latina, con mecanismos diversos para el adelanto de la mujer y una mayor presencia política tanto en el poder legislativo como en el poder ejecutivo. No obstante, Medina y Medina (2012, pág. 8), comentan que esos celebrados logros hicieron que la distinción del concepto de "género", aún nos sirva para explicar otros nuevos aspectos de desigualdad de género, que se traducen en desigualdad social y de discriminación y que continúan de manera sistemática predominando en los espacios institucionales, que tienen mucho que ver con los espacios que hoy ocupan las mujeres y los hombres sin alcanzar del todo una profunda transformación en las escuelas.

En este sentido la misión de las universidades de formar profesionistas comprometidos en valores y conocimientos para lograr una vida y un entorno humano mejor, es una meta que en el tema de la equidad de género, señala Buquet (2011) aún está lejana de alcanzarse, y es que en las universidades, como espacios en los que se generan los conocimientos y la mayor cantidad de análisis sobre las desigualdades entre los sexos y los géneros, es aún ese espacio en donde la construcción de una profunda transversalidad de la perspectiva sigue presentándose como una tarea complicada y difícil, como una misión que, permanece sometida a una serie de obstáculos institucionales que ponen de manifiesto las resistencias, intransigencias y obstrucciones para incorporarse del todo, generando con ello entre la comunidad académica comprometida con el principio, la percepción de que el camino es largo y que los retos aún son grandes por superar.

### **La transversalización de la perspectiva de género en la Universidad, avances antes de la pandemia por la COVID 19.**

Uno de los pilares en los que la Universidad Autónoma de Tlaxcala sostiene sus objetivos de formar profesionistas formados en valores y en derechos es su nuevo modelo educativo, implementado hace casi una década; el Modelo Humanista Integrador por Competencias (MHIC), posiciona a la autónoma del estado, como una institución de educación pública con una filosofía y una visión centrada una corriente meramente humana, centrada en las personas y con un claro enfoque de respeto a los derechos humanos, para desde ella transversalizar en sus planes de estudio y unidades de aprendizaje un enfoque de derechos, de sostenibilidad social y ambiental y de equidad de género incluidos en su actual Programa de Desarrollo Institucional (PDI 2018-2022, UATx).

En este contexto, la transversalización en la universidad tuvo su origen y referencia en los trabajos que desde la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se realizaron para adoptarla en las currículas universitarias en el año 2009, fecha en la que convocados por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM, llevaron a cabo la reunión Nacional de Universidades Públicas, Caminos para la Equidad de Género. En esa ocasión las universidades e instituciones de educación superior, participantes, entre ellas la Universidad Autónoma de Tlaxcala, emitieron la siguiente declaratoria: “Institucionalizar y transversalizar: Condición indispensable para la equidad de género”. Desde entonces se acordó transversalizar la perspectiva de género de manera general basándose en los siguientes criterios: a) La integración del precepto de equidad de género dentro de las legislaciones de las instituciones de educación superior y su actualización a fin de promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. b) Garantizar la asignación de recursos anuales específicos, para implementar políticas institucionales a favor de la equidad de género en las Instituciones de Educación Superior (IES). c) La creación de una comisión de equidad al interior de los consejos u órganos de gobierno de las IES. d) La formación de una instancia, estructura o mecanismo para la implementación de la equidad de género dentro de las IES (UNAM 2009).

Para el ámbito universitario se propusieron las siguientes acciones; 1. Impulsar el acceso al trabajo y la promoción profesional igualitarios mediante la reforma de los reglamentos internos de contratación, promoción y definitiva. 2.-Promover el acceso de las mujeres a los puestos de toma de decisiones. 3.-Garantizar la paridad de género en la composición de tribunales o comisiones responsables de evaluar los concursos a plazas o puestos convocados por la institución. 4.-Fomentar la investigación y la publicación entre las mujeres abriendo convocatorias especialmente dirigidas (UNAM, 2009).

Bajo estos criterios es que la universidad estableció los ejes de acción para de manera institucional fomentar la transversalización de la perspectiva de género desde sus espacios, no obstante, este esfuerzo se consolidó de manera oficial en noviembre del 2011, en ese entonces la Universidad con el compromiso de contribuir en la construcción de la igualdad de género en las acciones sustantivas, convocó a un grupo de docentes investigadoras de algunas facultades y centros de investigación para integrar la Comisión Universitaria para la Igualdad de Género (CUIG), como la instancia encargada de implementar acciones encaminadas a lograr la equidad y la igualdad, la transversalización del enfoque en todas las funciones sustantivas de la universidad, la cual, en conjunto con el Programa Universitario para Autorrealización, estructuralmente afianzados al cuarto eje sustantivo de la universidad, tenían como objetivo la difusión investigación, vinculación y la capacitación para promover la perspectiva de género. Entre los productos que tuvo esta estrategia de equidad en la universidad, una de gran relevancia fue que se logró, en ese entonces, la

inclusión de una competencia genérica en el nuevo plan de estudios y un capítulo sobre perspectiva de género en la unidad de aprendizaje de Autorrealización (CUIG 2012).

### **Los retos de la transversalización ante la crisis sanitaria**

Todo este trabajo y esfuerzo institucional tiene su origen en uno de los más grandes problemas que se enfrentan día con día que es la violencia, que sigue siendo uno de los lastres más graves en la vida cotidiana de las mujeres en el mundo, y es que, al amparo de una sociedad construida bajo el dominio del patriarcado, los esfuerzos para erradicarla han sido extraordinarios. Esta violencia, que se vive en todos los ámbitos de desarrollo social, cultural, económico político y ambiental, trasladándose hasta las aulas universitarias, en las que, como menciona Lagarde (1996), transversalizar la perspectiva de género puede ser una herramienta no solo para analizar y comprender las características, semejanzas y diferencias que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, sino para analizar las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros y de igual manera identificar los conflictos institucionales para avanzar en su erradicación y completa modificación.

De esta manera la perspectiva como herramienta metodológica, hace más fácil la transversalización del enfoque o Mainstreaming. Este concepto, en inglés, es una estrategia en la que se transita en todos los niveles de la administración ya sea pública o privada, para lograr la igualdad real entre hombres y mujeres. (Guía práctica para la incorporación del Mainstreaming de Género S/F). Este proceso de transversalización o Gendermainstreaming que tuvo su origen como ya se mencionó, en la 4ta. Conferencia Mundial sobre las Mujeres, señalaba a “los gobiernos su obligación de promover una política activa y visible de Mainstreaming de género, en todos los programas, con la meta última de lograr que la equidad de género sea incorporada en todas las esferas y niveles de gestión (Eyzaguirre y Papadimitriou S/F).

Entonces para institucionalizarla, se requiere un proceso sistemático de integración, la que en una organización tiene como objetivo reestructurar las prácticas sociales e institucionales en función del principio de igualdad y equidad de género, en definitiva, además de tener una matrícula en la que hay un equilibrio en el acceso de hombres y mujeres a las más de 40 carreras que se ofertan en la universidad, de hacer partícipes a mujeres y hombres en las aulas y en la docencia, como avances hacia la igualdad y equidad, de tener un espacio en la página institucional en el que se puede hacer denuncias de violencia y acoso sexual o de establecer convenios de colaboración para evitar la violencia y promover la justicia; además de todo eso, de las conferencias, seminarios y talleres, se requiere fortalecer las instancias internas, formar y profesionalizar a todos los involucrados en los procesos de enseñanza y tutoría, que den seguimiento a los procesos de investigación y gestión de los

recursos y de acciones para alcanzar la igualdad de género, pero sobre todo se requiere de un cambio de actitud y de conductas de todos y todas (INMUJERES, 2008).

Así ante una nueva normalidad social y educativa, resultado de la pandemia provocada por la COVID 19, en la que los medios remotos y la presencialidad compartida serán los aliados constantes para la continuidad de los procesos de enseñanza, cuidadosos de que se cumplan los preceptos y las obligaciones, los retos son aún monumentales, habrá que replantear las estrategias, fortalecernos y formarnos tanto a la planta académica, en el uso de herramientas y nuevas tecnologías, siempre respetando sus derechos y sus saberes; pero también en deconstruir y construir nuevas formas de convivencia; será fundamental entonces, revisar los logros y fomentar el trabajo colaborativo entre facultades, centros de investigación, unidades académicas para que, desde ellas, se implementen las políticas de igualdad, sin menoscabo de quienes participan, pero sobre todo habrá que estar atentas y atentos para saber diferenciar entre lo que se escribe y lo que se publica, y entre lo que se norma y entre lo que ocurre en la realidad de las universitarias y los universitarios.

## **Conclusiones**

A manera de cierre; para lograr la completa transversalización de la perspectiva de género en las universidades se tiene que trabajar intensamente para diseñar una política de inclusión, igualdad y equidad en la que transversalizar signifique atravesar las estructuras académicas y organizacionales de la institución, por convicción y no por condición, revisar aquellos aspectos que tanto institucional como operacionalmente impiden la equidad horizontal y vertical entre profesorado, estudiantado y personal en general; para que maestras y maestros tengan las mismas oportunidades de desarrollo, de condiciones y de logros, sin menoscabo de aspectos de orden jerárquico o designaciones; y que tomando en cuenta que el rumbo de la pandemia no tiene un patrón establecido, lo cual coloca a las universidades y todos los centros de enseñanza ante un reto monumental y de desventaja, exista la posibilidad de que incluso, en tiempos de pandemia se pugne por consolidar un modelo educativo en el que sea prioritario diseñar los cursos, seminarios, herramientas tecnológicas en las que la prioridad sea la construcción de una comunidad universitaria igualitaria y equitativa para formar mejores profesionistas para un mundo mejor socialmente y transversalmente justo.

## **Referencias**

Ayllon, E. (2011). En la violencia de género no hay una sola víctima. Recuperado de: [https://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/425/Informe-Violencia\\_de\\_genero.pdf](https://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/425/Informe-Violencia_de_genero.pdf)

- Buquet, A. (2011). "Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos". *Perfiles Educativos*, 33, 211.
- CEDOC (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer [www.un.org.dawbeijing.pdf](http://www.un.org.dawbeijing.pdf).
- CUIG (2012). 1er. informe de Actividades de la comisión Universitaria para la Igualdad de Género de la UAT. México.
- DOF (2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Diario Oficial de la Federación, México, recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007)
- DOF (2016) *Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2017*. Diario Oficial de la Federación. México. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5467726&fecha=27/12/2016](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467726&fecha=27/12/2016)
- Eyzaguirre, O. Papadimitriou C. (S/F). *Herramientas metodológicas para la transversalidad, del enfoque de género en la educación básica, en Michoacán de Ocampo desde la experiencia de un diagnóstico participativo*. <http://cedoc.inmujeres>
- Guía práctica para la incorporación del Mainstreaming de género Instituto de la Mujer de Castilla la Mancha (S/F), ¿Cómo aplicar el enfoque de género en las políticas públicas? Instituto de la Mujer de Castilla la Mancha, [https://www.institutomujer.jccm.es/fileadmin/user\\_upload/GUIAS\\_MAINSTREAMING/incorporacion\\_mainstreaming\\_imp.pdf](https://www.institutomujer.jccm.es/fileadmin/user_upload/GUIAS_MAINSTREAMING/incorporacion_mainstreaming_imp.pdf) 17/05/2013
- Gómez, A., Zurita, Ú. & López, S. (2013). *La violencia escolar en México*. México: Cal y arena.
- Hernández, Fernández y Baptista (1998), *Metodología de la Investigación*, 2da. Ed. México, D. F. Editorial Mc. Graw-Hill, Interamericana Editores, S. A. de C.V.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2008). *Glosario de género*, Segunda edición.
- Incháustegui, T., & Ugalde, Y. (2006). La transversalidad del género en el aparato público mexicano: reflexiones desde la experiencia. Mercedes BARQUET y Adriana ORTIZ-ORTEGA. (Compendio), *Avances de la perspectiva de género en las acciones legislativas*, 201-223. Disponible en: [http://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/21658/1/21\\_ichaustegui-ugalde\\_tranversalidad\\_genero\\_mx.pdf](http://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/21658/1/21_ichaustegui-ugalde_tranversalidad_genero_mx.pdf)

Lagarde, M. (1996). "El género", fragmento literal: 'La perspectiva de género', en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España, 1996, pp. 13-38.

<http://www.iberopuebla.edu.mx/tmp/cviolencia/genero/consulta/lagarde.pdf>.19/05/2013.

Lagarde, M. (2001). El derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia. En Maquieira, V. (Ed.) *Mujeres, globalización y derechos humanos*. (477-534). España: Cátedra.

López, M. (2008). *Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. Editorial Trillas. México.

Lucio, L. (2013). *Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*. México. Trillas.

ODS (2019). Objetivos y metas de Desarrollo sostenible, [www.un.org/sustainabledevelopment](http://www.un.org/sustainabledevelopment)

Pautassi, L. (2011). La igualdad en espera: el enfoque de género. *Lecciones y ensayos*, 89, 279-298. <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/89/pautassi-laura-la-igualdad-en-espera-el-enfoque-de-genero.pdf>

Pérez, Y. L., Garrido, Y. C. P., & Paz, A. N. (2020). Fundamentos teóricos que sustentan la transversalización del enfoque de género en procesos educativos. *LUZ*, 19(2), 70-78.

Pérez, G. (2020). *Transversalización del enfoque de género en organizaciones y proyectos sociales: definiciones y orientaciones básicas*. <http://190.102.145.132/handle/GRADE/567>

Pérez, R. G., Sala, A., Vidales, E. R., & Cantó, A. S. I. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 269-287. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/629463/33068001104153.pdf?sequence1>

PDI 2018-2022. Programa de Desarrollo Institucional [www.uatx.mx](http://www.uatx.mx)

- Serrano, Á y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. España. Recuperado el 17 de septiembre de 2014, en: [http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/violencia\\_escuelas2005.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/violencia_escuelas2005.pdf).
- SEP (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. Recuperado el 16 de octubre de 2014 en: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio\\_violencia\\_genero\\_educacion\\_basica\\_Part1.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf).
- OEA (1994) *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer* (Convención de Belém do Pará) recuperado de: <http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/BelemDoPara-ESPANOL.pdf>.
- ONU. (2011). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres CEDAW ONU mujeres México*. Recuperado de <http://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2011/12/cedaw>
- UNESCO. (2009). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México. Recuperado el 14 de septiembre de 2014, en: [http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia\\_escolar\\_libro.pdf](http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf)

# **Encrucijadas de la educación superior en la nueva normalidad. Necesidades educativas de los estudiantes para la educación a distancia**

*Felipe Hernández Hernández*

## **Introducción**

Aun cuando desde finales del siglo pasado, ha existido el propósito de impulsar otras modalidades de enseñanza y aprendizaje como la educación a distancia, en línea o semipresencial, sobre todo a partir de la incorporación a la educación de las tecnologías de la información y la comunicación, los procesos formativos se han seguido desarrollando en todos los niveles principalmente mediante una modalidad presencial.

Con la llegada sorpresiva del coronavirus SARS-CoV2 causante de la enfermedad COVID-19, declarada oficialmente el 11 de marzo del 2020, por la Organización Mundial de la Salud, como pandemia en razón de su capacidad de contagio a la población en general (Díaz y Valdés, 2020; DOF, 2020a), estas condiciones cambiaron drásticamente.

Por efectos de esta enfermedad se modificó la dinámica de todos los sectores sociales. Las actividades educativas no fueron la excepción, éstas se vieron alteradas, en principio, por la suspensión temporal del funcionamiento de los centros escolares y, posteriormente, por la determinación de continuar con estas actividades en una modalidad no presencial (Ruiz, 2020) empleando los medios tecnológicos que tuvieran al alcance las escuelas, los docentes, los estudiantes y las familias, dado que movieron su espacio físico al ambiente virtual y/o al entorno familiar (Ramírez, 2020; Mendoza, 2020).

Esta situación que se ha extendido por más de un año y que, como lo afirman los especialistas, seguramente va a continuar por un tiempo más prolongado, ha tenido un desarrollo distinto en cada nivel educativo e incluso institución. Cada una buscó con sus recursos y sus posibilidades continuar con la prestación del servicio educativo a fin de que los estudiantes siguieran ejerciendo su derecho a la educación, el cual había sido severamente afectado (Ruiz, 2020).

La interrupción de las actividades escolares ha “afectado a casi 1.600 millones de alumnos en más de 190 países en todos los continentes. Los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94% de los estudiantes de todo el mundo”, afirmó la ONU (2020, pág. 2). La UNESCO (2020), por su parte, detallaba que el cierre de las escuelas tenía un impacto negativo en los estudiantes provocando la interrupción de sus aprendizajes, disminución de su nivel nutricional, imposibilidad de los padres para apoyar a sus hijos en esta modalidad, incremento de la deserción escolar, mayor riesgo de violencia y explotación, aislamiento social y problemas para la valoración de sus aprendizajes, entre otros.

Navia, Czarny y Salinas (2021) especifican que, como efecto inmediato al momento de que se cerraron las instituciones públicas de educación superior, los estudiantes se quedaron “sin acceso a alimentación a bajo costo, sin equipo de cómputo para sus consultas y realización de trabajos, sin red inalámbrica gratuita, sin biblioteca y sin el vínculo directo con sus compañeros y docentes”. (pág. 5)

La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad de Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2020) señalaba que en México solo el 76.6% de la población urbana contaba con internet, mientras que en la población rural era del 47.7%; los principales medios para la conexión a internet con que contaban eran el teléfono celular (Smartphone) con 91.5%, computadora portátil (Laptop) con 33.2% y computadora de escritorio con 28.9%; entre los principales problemas en la conexión a la red se encontraban la lentitud en la transferencia de la información (50.1%), interrupciones en el servicio (38.6%) y exceso de información no deseada (25.5%).

Si bien esta situación no era privativa de nuestro país, en Perú, por ejemplo, el 68% de los estudiantes de universidades públicas no tenían acceso a internet (Huanca-Arohuanca, Supo-Condori, Sucari y Supo, 2020); por su parte la UNESCO-IESALC, (2020) reconocían que en todos los países había múltiples obstáculos que iban desde la baja conectividad del internet, hasta la baja habilitación de los docentes para trabajar en modalidad a distancia.

La Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, a efecto de que no se interrumpiera el servicio educativo, recomendó a las Instituciones de Educación Superior (IES) nacionales que pusieran a disposición de la comunidad educativa las plataformas y recursos digitales que tenían disponibles, que capacitaran con apoyo de especialistas a los estudiantes, docentes y directivos para el trabajo en línea, que les facilitaran el acceso a sus bibliotecas digitales, acervos de recursos, sitios de revistas especializadas y publicaciones y que fortalecieran sus plataformas y sistemas de información para dar mejor atención a la comunidad educativa a través de internet, entre otras estrategias (Concheiro, 2020).

En este período se generaron múltiples experiencias, aprendizajes y reflexiones sobre la disponibilidad de tecnologías al alcance de los docentes y los alumnos, pero también en relación al rol y competencias de los docentes para trasladar las dinámicas escolares a un ambiente virtual y sobre las condiciones y habilidades que requerían los estudiantes para estudiar de manera no presencial.

Un aspecto relevante es el reconocimiento de que durante esta contingencia gran parte de las estrategias institucionales se orientaron al desarrollo de las capacidades de los docentes (Backoff, 2020), esto es entendible y justificado ya que en ellos recae la responsabilidad del aprendizaje de sus estudiantes, pero, ¿qué ocurre con los estudiantes?

Aun cuando los profesores identifican las dificultades que tienen sus alumnos para estudiar en modalidad no presencial (Sánchez et al., 2020), es necesario conocer de los propios estudiantes cuáles son sus necesidades educativas, porque, como afirma Navia, Czarny y Salinas (2021), “ser universitario sin estar físicamente en la universidad ha resultado un reto complejo para todas y todos los actores educativos. Sin embargo, son las y los estudiantes quienes han vivido con mayor dificultad este proceso” (pág. 9).

Es en este contexto denominado de nueva normalidad que surgen las interrogantes: ¿Los estudiantes cuentan con las condiciones suficientes para continuar con su educación en modalidad a distancia? ¿Qué necesidades educativas de los estudiantes se tienen que atender para que puedan continuar con su formación profesional?

En la búsqueda de una respuesta a estas interrogantes, se realizó un análisis de la situación que presentan los estudiantes de una universidad pública de México, la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), para identificar sus necesidades educativas a partir del análisis de las dificultades que tienen para realizar sus aprendizajes, del conocimiento y uso de herramientas tecnológicas con que cuentan y de las condiciones que les provee su institución para sus actividades educativas.

### **Primera encrucijada. Los servicios educativos en tiempos del COVID 19**

La prestación de los servicios educativos en México en el contexto de la pandemia generada por el COVID-19 se puede dividir en tres momentos. El primero se ubica a partir de que se conoce el surgimiento del virus SARS-CoV2 en China en diciembre del 2019, su desplazamiento a otros países y su llegada a México. Durante este período las actividades escolares del ciclo escolar 2019-2020 se planearon y desarrollaban como acostumbraban las comunidades educativas, sin embargo, a finales del año 2019 el mundo se entera de la aparición en una provincia de China de un virus extremadamente peligroso y contagioso (DOF, 2020a). Los medios de comunicación informaban continuamente sobre su

sintomatología, sus efectos, la manera como se buscaba combatir y prevenir y también como se iba esparciendo en todo el mundo.

Su aparición en México ocurre a finales de febrero del 2020, a partir de ese momento el gobierno y la sociedad comienzan a tomar decisiones para salvaguardar la salud de las personas y a buscar mecanismos para continuar con las actividades sociales, económicas y educativas. En esta etapa las actividades escolares siguieron su curso normal, las escuelas desarrollan sus planes de trabajo y sus funciones académicas sin contratiempos, la dinámica escolar se mantenía inalterable. La percepción de que este virus podría generar un riesgo mayor, se veía como algo lejano, a pesar de las alertas que emitía la Organización Mundial de la Salud (OMS).

El segundo momento comprende el adelanto de las vacaciones de primavera en marzo del 2020, la suspensión prolongada de actividades presenciales y la continuidad del servicio educativo en forma remota. Una vez que la OMS decretó que el COVID-19 pasa a ser una pandemia (DOF, 2020b), las autoridades toman una serie de decisiones para disminuir su propagación en la población y aminorar sus efectos negativos en la sociedad.

Una decisión fundamental de la Secretaría de Educación Pública federal (SEP) fue la suspensión de actividades escolares del 23 de marzo al 17 de abril del 2020, bajo la denominación de adelantar las vacaciones de primavera (DOF, 2020a). Esta medida, en modo alguno, llevaba implícita la percepción de que esta situación era pasajera o de que tendría una efímera duración, por lo que al término de este período las comunidades educativas regresarían a sus espacios escolares para continuar con sus actividades.

Posteriormente comunica que la suspensión de actividades se ampliaría por unos días más, quedando vigente del 23 de marzo al 30 de abril del 2020 (DOF, 2020c). En este período, denominado Jornada Nacional de Sana Distancia, las actividades escolares de todos los niveles quedaron suspendidas. Más adelante la SEP acordó nuevamente que la suspensión de actividades educativas se prolongaría del 23 de marzo hasta el 30 de mayo (DOF, 2020d).

En esta etapa se emitieron algunas directrices específicas para una “Nueva Normalidad”, definida como una estrategia que brindaría claridad, seguridad y certidumbre y propiciaría una reapertura gradual, ordenada y cauta de las actividades sociales, escolares y económicas para que no se detuviera la continuidad de la vida de la población (Gobierno de México, s/f). Esta disposición señalaba que a partir del 1º de junio, se regularían las actividades económicas y sociales basándose en un sistema de semaforización. Posteriormente se dictaron nuevas disposiciones para concluir el ciclo escolar 2019-2020, así como para preparar el inicio del siguiente ciclo (DOF, 2020e).

El tercer momento comprende la reanudación de actividades presenciales o semipresenciales en prácticamente todos los niveles educativos a partir del mes de agosto del 2020. Este período se caracteriza por la implementación de múltiples estrategias de formación y capacitación de los docentes y por la adecuación de las instituciones, sus procesos y mecanismos, para continuar con las actividades educativas en modalidad a distancia, pero también con la elaboración y producción de vacunas contra esta enfermedad, por la realización de jornadas intensas de vacunación por grupos de edad y finalmente con la redefinición de la función educativa como una actividad esencial para la sociedad y preparar a las comunidades educativas para la reanudación de las actividades escolares en modalidad presencial.

Las directrices nacionales para la realización de las actividades educativas, sociales y económicas las emitía el Consejo de Salubridad General, órgano que fue replicado en las entidades con uno equivalente. Si bien la mayoría de las disposiciones aplicaban solamente para la educación básica, media superior y normal, las instituciones educativas de nivel superior se basaban en estos criterios para organizar su propia dinámica escolar.

Las universidades públicas estatales autónomas, en el ejercicio de su autonomía, establecieron sus propias directrices, lineamientos y organización para regular el trabajo académico en sus facultades, escuelas y centros de investigación.

Con ese mismo propósito la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) publicó una serie de lineamientos, algunos de carácter general y otros muy específicos, para docentes, alumnos, investigadores, directivos y personal de apoyo. Entre los más relevantes están las *Directrices de trabajo y estudio de la Universidad Autónoma de Tlaxcala durante la contingencia debida al COVID-19* (UAT, 2020a); el cual dispone que la universidad mantendría cerradas sus instalaciones, suspendía todo tipo de reuniones presenciales y establecía que a partir del 20 de abril del 2020 reanudaría sus labores mediante el trabajo desde casa, también resaltaba que seguiría desempeñando sus actividades vía remota apoyado por las redes sociales, las paginas institucionales y la radio universitaria.

Un aspecto que sobresale en este documento es la puesta en marcha de la plataforma institucional de educación a distancia denominada SIGA (Sistema Integral de Gestión del Aprendizaje) para quienes la quisieran utilizar, ofreciendo la capacitación en línea para conocerla y utilizarla.

Posteriormente el 30 de junio del 2020 esta universidad publicó el documento *Directrices de trabajo y estudio para la Universidad Autónoma de Tlaxcala para la preparación del “sano regreso” e ingreso a la fase de “nueva normalidad” debida al SARS-COV-2 (COVID-19)* (UAT, 2020b), el cual establecía las disposiciones en que la comunidad educativa debía

ajustar sus actividades en el período de la nueva normalidad. Este documento señalaba que seguirían cerradas sus instalaciones, pero que los procesos de ingreso del siguiente ciclo y todo tipo de reuniones, ceremonias y actos protocolarios se llevarían de forma virtual, desde luego las actividades docentes también. En esencia establecía las condiciones que debería realizar la comunidad universitaria para iniciar y desarrollar las actividades académicas del ciclo escolar 2020-2021, mismas que seguirían en modalidad a distancia, salvo las denominadas imprescindibles que se realizarían en forma presencial.

Para el periodo Otoño/verano 2021 la UAT emitió el documento *El sano regreso a la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Medidas para la armonización de la vida universitaria y los cuidados debidos a la necesidad de prevenir contagios por SARS-COV-2 (y otros padecimientos estacionales)* (UAT, 2021) en el cual hace una reflexión y análisis de las dificultades que entraña la reanudación de las actividades educativas en el contexto de la pandemia. Un aspecto fundamental son las disposiciones para guiar la realización de las actividades de la comunidad universitaria en modalidad presencial, éstas se basarán en tres principios para garantizar un sano regreso: uno, gradualidad en el regreso, se refiere a un retorno paulatino y ordenado; garantía de seguridad en la presencialidad, especifica el mantenimiento de las medidas sanitarias y de seguridad tanto subjetiva como objetiva, sentirse seguro y estar seguro, y; tres, gestión eficiente que implica la administración correcta de espacios, tiempos y movimientos, para generar certidumbre en la vida universitaria.

## **Segunda encrucijada. Los estudiantes y la educación a distancia**

La reanudación de las actividades en educación superior en modalidad no presencial o a distancia reflejó múltiples dificultades y disparidades en los estudiantes para asegurar la continuidad de su formación profesional.

Dentro de las problemáticas principales (UNESCO, 2020) sobresalen las dificultades institucionales para crear, mantener y mejorar los servicios educativos en modalidad a distancia, ya que las universidades no pueden respaldarse solamente en las condiciones familiares de los estudiantes, dado que es a la inversa, los estudiantes y sus familias se apoyan en las condiciones institucionales para continuar con sus estudios; mientras que en relación con sus aprendizajes está la interrupción o variabilidad de las actividades formativas, las dificultades para la continuidad de las evaluaciones las cuales pueden generar desconexión con sus compañeros y maestros; otro de sus efectos se encuentra en la salud emocional dado que los estudiantes están más expuestos a situaciones de riesgo, violencia y explotación, así como a un creciente sentimiento de aislamiento y soledad, todas estas condiciones pueden afectar la calidad de sus aprendizajes, su permanencia en la universidad e incrementar las tasas de deserción escolar.

De manera particular, Navia, Czarny y Salinas (2021), resaltan que esta contingencia visibilizó las condiciones adversas de los estudiantes de universidades públicas para la educación a distancia, especialmente de quienes proceden de comunidades indígenas o marginales, ya que además de evidenciar la existencia de las brechas digitales y generacionales entre docentes y estudiantes, muchos de ellos enfrentaron problemas económicos junto con sus familias, por la pérdida de empleo o la disminución de sus ingresos, además de la afectación socio emocional por el padecimiento del COVID-19 o por el fallecimiento de algún familiar, lo cual también contribuyó a generar un ambiente de incertidumbre, y dada la imposibilidad de ir a la universidad los estudiantes vieron reducidas sus condiciones para realizar el trabajo académico, ya que no podían utilizar los centros de cómputo, las bibliotecas, el internet, es decir, dejaron de recibir el soporte que les proporciona su institución.

Esto último es particularmente relevante porque el mayor peso de la continuidad de los servicios educativos a distancia se basó en el uso de las tecnologías para mantener el vínculo escuela-docente-alumno (Mendoza, 2020; Backoff, 2020; Ruiz, 2020).

Los problemas que enfrentaron los estudiantes son de tipo tecnológicos, logísticos, educativos y socioafectivos (Sánchez et al., 2020). Los primeros se refieren al acceso al internet, disposición de equipos de cómputo y el conocimiento de plataformas educativas; los siguientes son sobre el manejo del tiempo, los horarios de clase, los espacios físicos para trabajar a distancia y la comunicación institucional; los otros, se refieren al conocimiento de las herramientas para aprender en modalidad a distancia y el envío de actividades y tareas; los últimos son sobre los aspectos emocionales, afectivos y de salud, como los sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, falta de motivación y aburrimiento, entre otros.

A partir de esta clasificación, docentes de la UNAM identificaron que las principales problemáticas de los estudiantes son tecnológicas (61.6%), le siguen las de logística (51.2%), luego las educativas (39.2%) y, por último, están las socioafectivas (33.9%); también señalaron que entre los problemas de índole pedagógico más relevantes que tienen para trabajar en modalidad no presencial sobresalen la baja actitud y disposición, la carencia de habilidades digitales y de estudio, el limitado o nulo acceso a las tecnologías derivados de sus condiciones económicas y problemas de comunicación entre ellos con sus estudiantes (Sánchez et al., 2020).

En esta valoración de alguna forma coinciden los profesores de la UATx quienes señalan como el problema más relevante de los estudiantes para estudiar a distancia es la carencia del internet, su conexión inestable y el uso del teléfono como medio principal con la consecuente pérdida de clases y el incremento del gasto familiar, seguido de la necesidad que tienen de salir a trabajar en los horarios de clase o de realizar otras actividades en su casa,

por lo que muchas veces cuando no contestan los mensajes o los correos pierden la comunicación con sus alumnos, también resaltan la necesidad de que la institución se enfoque a diagnosticar los recursos e infraestructura de los estudiantes porque en ellos está el verdadero reto de la educación a distancia (Elizalde, 2020).

Los estudiantes de la Universidad de Guadalajara, del mismo modo, coinciden con esta situación ya que no cuentan con espacio privado para trabajar en sus casas, energía eléctrica constante, internet 4G y cableado para que no falle por las condiciones climáticas, además de que su teléfono tiene pocos datos o es de baja capacidad para subir imágenes, aunado a las dificultades para conectarse en tiempo real (Loera, 2020).

Además de las dificultades económicas y tecnológicas se suma el hecho de que los estudiantes tienen bajas o nulas competencias para adaptarse a situaciones de aprendizaje mediadas por las tecnologías, lo cual en algún modo parece develar el mito que los consideraba como altamente competitivos en el manejo de tecnologías (Cabero-Almenara, 2020).

Dado que la educación superior escolarizada se basa en una relación simbiótica entre el docente y el estudiante, este escenario de distanciamiento se agrava cuando se concibe y define al proceso formativo con el carácter de *clases emergentes*, lo cual genera confusión, poca tolerancia a la frustración, que, aunado a la incertidumbre y el miedo que predomina, conlleva a una crisis emocional que también demanda el desarrollo de competencias como autorregulación, comunicación eficaz y tolerancia (Román, 2020). Por ello es importante que el docente se comunique con sus estudiantes; que sepa quiénes son, cómo están y si tienen alguna dificultad (Maldonado, Miró, Stratta, Barreda y Zingaretti, 2020).

Algunos otros problemas que tienen los estudiantes para desarrollar sus cursos en modalidad no presencial son de tipo tecnológico que se refieren a las dificultades para utilizar nuevas tecnologías para continuar con sus clases, de tipo académico los cuales son por el incremento de su carga académica y de sus horas de estudio, la alteración de sus actividades y la complicación que les genera estudiar en esta modalidad que les resulta complicada y la falta de orientación de sus universidades para realizar la transición de presencial a no presencial; y finalmente las psicológicas referidas al incremento del estrés y ansiedad, los problemas para dormir, el poco ánimo para estudiar, la improductividad que sienten y el sentimiento de abandono por parte de su universidad que no se preocupa por su salud mental o emocional (Rosario-Rodríguez, González-Rivera, Cruz-Santos, y Rodríguez-Ríos, 2020).

Coincidentemente, otros estudios resaltan la sobrecarga de trabajo por las diversas asignaturas que tienen que cursar, la carencia del contacto con sus maestros y sus compañeros, la falta de claridad en lo que tendrían que hacer en cada curso, así como la falta

de tiempo, el miedo al fracaso y la ausencia de clases prácticas, como las dificultades más relevantes que los estudiantes han tenido que enfrentar en esta pandemia (Giayetto, Peirotti, Aimaretto, y Vera, 2020).

De modo similar, estudiantes del Valle de Oaxaca, México, mencionan que los obstáculos más grandes que tienen son la comunicación, el acceso al internet y la mala organización, los cuales se refieren a la dificultad de señal del internet, la baja disponibilidad de equipos de cómputo y al exceso de actividades que dejaban los docentes, todo ello genera en los alumnos pérdida de comunicación con su institución, con los docentes y con sus compañeros, y la percepción de que es muy limitante la educación a distancia (Miguel, 2020).

Si bien el uso de las TIC abre las posibilidades de que los estudiantes incrementen su autonomía y responsabilidad en sus aprendizajes, de que puedan superar las limitaciones de tiempo y espacio de la educación presencial y de que puedan acceder a múltiples fuentes en cualquier momento (Rosario-Rodríguez, González-Rivera, Cruz-Santos, y Rodríguez-Ríos (2020), las desigualdades que tienen según su condición económica, institución donde están matriculados e incluso el lugar donde se ubica su domicilio (Huanca-Arohuana, Supo-Condori, Sucari y Supo, 2020) pueden incrementar las diferencias en su formación.

### **Tercera encrucijada. La identificación de necesidades educativas**

En el propósito de identificar las necesidades de los estudiantes universitarios se realizó un estudio con un enfoque metodológico mixto, exploratorio de carácter no experimental y descriptivo (Tam, Vera y Oliveros, 2018); la parte cualitativa se realizó empleando el método de análisis de contenido (Fernández, 2012) para examinar los registros documentales que muestran las condiciones que tienen los estudiantes en el desarrollo de sus actividades formativas, mientras que con la parte cuantitativa (Hueso y Cascant, 2012), se buscó mediante un cuestionario indagar sobre las dificultades educativas que enfrentan durante la pandemia para continuar con su formación profesional.

Se elaboró una matriz de análisis con las categorías: Dificultades para el aprendizaje escolar, Conocimiento y uso de herramientas tecnológicas y Soporte institucional para los aprendizajes, cada una con sus respectivas dimensiones (Tabla 1). Estas surgieron de Sánchez, et al., (2020) y Daiana-Yamila (2020), del primero se retoma su clasificación (ámbitos tecnológico, educativo, logístico y socio afectivo) para la primera categoría, en tanto que de la segunda se adapta su clasificación que divide en elementos materiales (infraestructura tecnológica y equipamiento) e inmateriales (dominio de contenido, metodología de clase, practica evaluativa, relación profesor-estudiante y relación entre estudiantes) las condiciones para el aprendizaje en este tiempo para la segunda y tercera categoría.

**Tabla 1. Matriz de análisis categorías, dimensiones e indicadores**

| <b>Categorías</b>                                 | <b>Dimensiones</b>            | <b>Descripción</b>                                                |
|---------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Dificultades para el aprendizaje escolar          | Tecnológica                   | Disponibilidad y dominio de herramientas tecnológicas             |
|                                                   | Educativa                     | Uso de dispositivos y herramientas tecnológicas en el aprendizaje |
|                                                   | Logística                     | Organización de tiempos y espacios                                |
|                                                   | Socio afectivas               | Manejo de sentimientos y emociones                                |
| Conocimiento y uso de herramientas tecnológicas   | Comunicación                  | Uso de redes sociales                                             |
|                                                   | Aprendizaje escolar           | Manejo de plataformas educativas                                  |
|                                                   | Almacenamiento de información | Manejo de herramientas digitales                                  |
|                                                   | Trabajo sincrónico            | Manejo de plataformas educativas                                  |
| Condiciones institucionales para los aprendizajes | Plataforma institucional      | Sistema Integral de Gestión de los Aprendizajes (SIGA)            |
|                                                   | Apoyo técnico                 | Para el uso de las herramientas tecnológicas                      |
|                                                   | Medios de comunicación        | Disponibilidad de recursos                                        |
|                                                   | Asesoría socio emocional      | Apoyo para el manejo de emociones                                 |

Fuente: elaboración propia a partir de Sánchez, et al., (2020) y Daiana-Yamila (2020).

El objeto de estudio fueron estudiantes de diversas licenciaturas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), considerando que son ellos quienes mejor conocen sus propias necesidades educativas (Molero y Ruiz, 2005; Montoya, Arbesú, Contreras y Serrato, 2014). La muestra fue probabilística e intencional (Salinas, 2004), los criterios de inclusión fueron ser estudiantes vigentes de las Divisiones de Ciencias y Humanidades, Ciencias Sociales y Administrativas y Ciencias Biológicas y de la Salud de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

El cuestionario para la recopilación de la información, se estructuró en dos partes; la primera se denomina *datos de identificación* e integra los datos personales y de escolaridad, como género, edad y facultad, licenciatura y semestre que actualmente está cursando, este apartado fue con el propósito de verificar que los informantes cumplieran con los criterios de inclusión. La segunda parte se denomina *datos de contenido* y está integrada por 13 ítems; de los cuales 10 son preguntas de opción múltiple, dos preguntas en escala Likert y una es pregunta abierta, ésta se incluyó para que los estudiantes de manera libre expresaran alguna

dificultad educativa y de esta manera profundizar sobre sus necesidades (Hernández et al., 2014).

El instrumento se aplicó en forma virtual utilizando la herramienta de Google Forms, se pidió a docentes de las divisiones señaladas que invitaran a sus estudiantes a contestar el cuestionario, el cual estuvo disponible del 24 al 26 de marzo del 2021.

Respondieron el cuestionario 253 estudiantes, mismos que constituyen la muestra; vistos por género el 77.5% son mujeres y el 22.5% hombres; en cuanto a su edad, los que están entre 18 y 20 años representan el 50.5%, quienes tienen entre 21 y 25 años les corresponde el 45.4%, y los mayores de 25 años representan el 3.9% restante. Los semestres que están cursando son: sexto el 37.2%, cuarto el 21.7%, segundo 15%, octavo 11.9%, séptimo 10.3%, primero 3.6% y quinto solo el 0.3%; las licenciaturas donde están matriculados son ciencias de la educación, comunicación e innovación educativa, enseñanza de lenguas, historia, cirujano dentista, enfermería, trabajo social y derecho.

Conforme al semestre que cursan se observa que más de la mitad (59.4%) está en los últimos semestres de su licenciatura y que salvo los del primer semestre (3.6%) todos los estudiantes han estado matriculados y cursando sus estudios profesionales en modalidad virtual durante el tiempo que lleva la pandemia.

#### **Cuarta encrucijada. Necesidades educativas de los estudiantes de la UATx**

Los resultados derivados de esta investigación se organizaron en dos momentos; primero se presenta un estudio realizado en mayo 2020 por un equipo de académicos de la UATx donde dan cuenta de las condiciones que tienen los estudiantes para estudiar en modalidad no presencial (Elizalde, 2020); posteriormente se analizan los resultados del cuestionario aplicado en marzo 2021 para identificar las necesidades educativas de los estudiantes a partir de las categorías de análisis previamente determinadas: Dificultades para el aprendizaje escolar, Conocimiento y uso de herramientas tecnológicas y Condiciones institucionales para los aprendizajes. Al término de cada categoría se incluyen las opiniones de los alumnos recabadas en la pregunta abierta.

Una parte importante del estudio lo aporta la pregunta abierta ¿Qué propuestas concretas le harías a tu universidad para que te apoye en el desarrollo de tu formación en la modalidad a distancia durante esta contingencia? La cual tuvo el propósito de identificar datos adicionales que permitieran precisar las necesidades educativas que les genera la nueva normalidad. Es preciso mencionar que estas respuestas no se pueden generalizar y tampoco cuantificar ya que cada respuesta es solo una opinión por estudiante.

Las respuestas de la pregunta abierta se agruparon conforme a la matriz de análisis (Tabla 1), sin embargo, ninguna de ellas se ubica en la categoría *conocimiento y uso de herramientas tecnológicas* la cual se refiere a los recursos tecnológicos que más utilizan para poder realizar sus actividades escolares en modalidad a distancia, en tanto que las categorías *dificultades para el aprendizaje escolar y condiciones institucionales para los aprendizajes* concentran el número más amplio de respuestas reflejando con mayor puntualidad las necesidades de los estudiantes.

### ***La educación a distancia en una universidad pública en mayo 2020***

Las circunstancias que tienen los estudiantes de las universidades públicas estatales de México para continuar con el desarrollo de sus actividades educativas en esta pandemia pudieran ser similares en todas ellas, sin embargo, es factible que dadas las condiciones socioeconómicas donde éstas se ubican también tengan distintas particularidades.

En el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), se realizó una consulta amplia para identificar las condiciones que tienen los docentes y los estudiantes para el desarrollo de la educación a distancia; el estudio se realizó a finales del mes de mayo del 2020 e identificó, en el caso de los estudiantes, lo siguiente (Elizalde, 2020):

#### ***Condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes***

El estudio señala que la mayoría de los estudiantes (90%) viven con su familia, en cada una de las viviendas llegan a vivir hasta 15 personas, el promedio es 4.8 personas por vivienda; en la mayoría de los casos, los estudiantes no cuentan con espacios exclusivos para estudiar.

Lo anterior es reflejo de las circunstancias económicas de las familias, ya que más del 50% señala que tienen un ingreso familiar mensual menor de cuatro mil pesos, es decir de alrededor de 130 pesos diarios, además de que, producto de la pandemia, muchos de ellos (29%) o algún otro integrante de su familia (55%) perdieron su empleo; en suma, en este aspecto más del 70% afirma que su condición económica se ha agravado durante este tiempo.

#### ***Salud física y emocional***

En cuanto a la salud física, si bien la mayoría expresa estar bien o sentirse bien, es significativo que respecto a la salud emocional solo el 30% ratifique esta sensación y el restante 70% señale que sienten angustia, depresión o agobio causado por el confinamiento, las relaciones familiares, el exceso de tareas escolares, laborales o domésticas o bien por la situación económica.

#### ***Acceso a dispositivos tecnológicos***

Un aspecto relevante es que solamente alrededor de una cuarta parte de los estudiantes cuenta con laptop para uso exclusivo de sus actividades escolares, mientras que casi el 50% tiene esta herramienta tecnológica en uso compartido; por otro lado, alrededor del 25% cuenta con computadora de escritorio, pero también en uso compartido; en tanto que el teléfono móvil –Smart phone- es el medio principal con que la mayoría (88%) cuenta en este momento.

Un aspecto vinculado a esta herramienta es la posibilidad de contar con internet en su casa, lo cual lo ratifica solo un poco más de la mitad de los estudiantes (54%), por lo tanto, para mantener comunicación con su escuela los estudiantes utilizan el teléfono móvil o bien acuden a un café internet con el consecuente incremento de gasto en las finanzas familiares. Sin embargo, a pesar de que muchos de ellos cuentan con internet en su casa, no tienen las condiciones para realizar sus actividades académicas (66%), posiblemente esto se deba a la ubicación de su domicilio, a la cobertura de su compañía o al ancho de banda contratado.

### ***Necesidades educativas en una universidad pública en marzo 2021***

En este apartado se presenta el análisis cuantitativo conforme a las categorías: Dificultades para el aprendizaje escolar, Conocimiento y uso de herramientas tecnológicas y Condiciones institucionales para los aprendizajes

#### ***Categoría: Dificultades para el aprendizaje escolar***

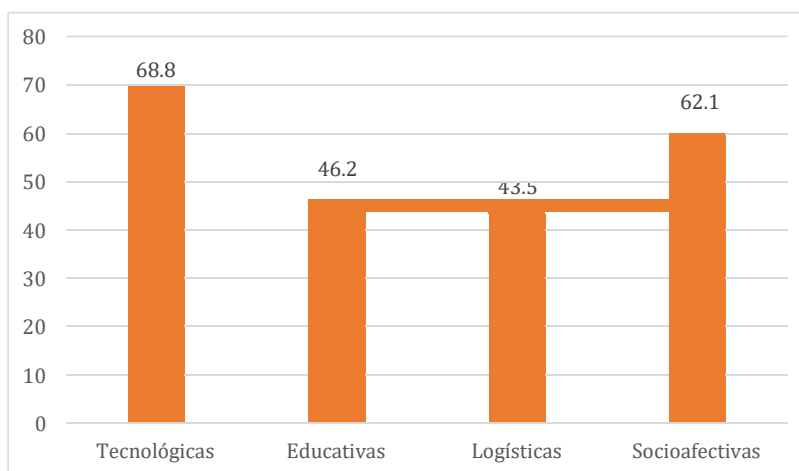
Esta categoría incluye las dimensiones tecnológicas, educativa, logística y socio afectivas (Gráfica 1).

Los estudiantes señalan que las dificultades tecnológicas (68%) constituyen una de las principales dificultades que enfrentan para poder realizar sus actividades formativas en modalidad a distancia, esta dimensión se refiere a las condiciones técnicas como el acceso al internet, la disponibilidad de equipo de cómputo y el conocimiento de las plataformas educativas, de alguna manera se relaciona con sus condiciones técnicas y materiales; la otra dimensión que impide a los estudiantes realizar adecuadamente su aprendizaje a distancia, son las dificultades socio afectivas (62.1%), es decir, los efectos que el confinamiento generado por la pandemia y el traslado del espacio áulico presencial al espacio virtual o doméstico les ha provocado sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, desmotivación y aburrimiento, entre otros.

En menor medida, pero con porcentajes similares se encuentran las dimensiones educativas (46.2%) y las logísticas (43.5%). La primera se refiere al conocimiento de las herramientas tecnológicas para poder trabajar a distancia, la adaptación para realizar sus actividades en esta modalidad, para el envío y recepción de actividades, materiales e

instrucciones y para el trabajo grupal o con sus pares, es decir, se relaciona con el dominio, uso y aplicación de competencias digitales; mientras que la segunda se refiere al manejo del tiempo para realizar sus actividades, al cumplimiento de los horarios de clase, a la disponibilidad de espacios físicos para poder trabajar, a los mecanismos de comunicación institucional para mantenerse vinculado con su institución, este aspecto aborda las condiciones personales, familiares y espaciales para realizar sus actividades de aprendizaje, a sus hábitos de aprendizaje y su vinculación para evitar el aislamiento socio educativo.

**Gráfica 1. Problemáticas de los estudiantes para la educación a distancia**



Fuente: elaboración propia.

Las respuestas de los estudiantes de la pregunta abierta que se ubican en esta categoría se concentran principalmente en las dimensiones dificultades educativas y socio afectivas, seguidas de las logísticas, no se identifican opiniones respecto a las dificultades tecnológicas, no obstante, este tipo de dificultades se relacionan con otra categoría.

En cuanto las dificultades educativas, estas se pueden agrupar en pedagógicas, evaluativas y actitudinales. Las dificultades pedagógicas se refieren al desarrollo de las clases en modalidad a distancia; en este aspecto sobresalen las opiniones sobre el desempeño docente que en algún modo es una crítica a la manera en que se imparten las clases y lo que a su juicio se debería implementar:

*Que no sea sólo teoría, porque se vuelve aburrida la clase, nos muestren videos de cómo se realiza la práctica.*

*¡Expliquen más clases! Diapositivas interactivas.*

*Clases con más dinámica.*

*Que sean menos horas de exposición a equipos electrónicos.*

*Que sean más concretas las clases.*

*Que los docentes se centren en nuestra formación, además de que los proyectos sean multidisciplinarios, es decir que no sea un proyecto por cada unidad, sino estructurar un proyecto donde los aprendizajes de cada una formen uno sólo, de esa manera nos enfocaríamos en la realización de uno implementando lo que hemos aprendido por unidad de aprendizaje, así nos ayudarían a optimizar nuestros tiempos.*

*El mejoramiento de las clases sincrónicas y asincrónica ya que a veces sólo quieren que leamos y hagamos tareas y no explican bien las clases.*

Un aspecto relevante son los aspectos actitudinales de los docentes, al respecto los estudiantes demandan mayor comprensión y empatía, sobre todo en la circunstancia actual:

*Que cada uno de los maestros tengan un poco de paciencia al respecto de la entrega de actividades o las clases ya que muchas veces el internet se alenta (es lento).*

*Comprensión en el ámbito de las tecnologías de ambas partes (maestros y cuerpo estudiantil).*

*Algunos maestros exigen mucho más de lo que deberían.*

*Que sean más flexibles con los alumnos ya que no todos cuentan con internet en casa.*

*Que no dejen muchas tareas.*

*Más accesibles los docentes.*

*Más responsabilidad.*

*Clases completas.*

Otro aspecto que llama la atención son las dificultades evaluativas, es decir, la manera en que se valoran los aprendizajes, si bien son pocos los comentarios al respecto, algunos se refieren a los procedimientos y otros a las actitudes de los docentes sobre la evaluación:

*Exámenes, todos bajo un mismo formato, que se adapte a las clases a distancia.*

*Evaluación sin contar asistencia.*

*Ser más flexibles en las evaluaciones por parte de los docentes.*

Respecto a la dimensión dificultades socio afectivas, unas se agruparon en el trabajo escolar y otras sobre los aspectos derivados de la pandemia que afectan la vida de los estudiantes. En relación con la primera, los estudiantes demandan mayor comprensión y tolerancia de los docentes para cumplir con sus tareas escolares:

*Derivado de la última experiencia de esta nueva modalidad de las clases en línea mi recomendación sería que se les prepare a los profesores en la parte de conciencia y tolerancia para con los alumnos en diferentes temas: tolerancia al ingresar a reuniones o clases virtuales por problemas de internet, tolerancia para tener paciencia en el momento de que enviamos información en diferentes plataformas y que por desconocimiento de estas no se puedan enviar en el momento solicitado.*

*La tolerancia y el entendimiento de que no todos pueden en el mismo horario.*

*Que nos tengan comprensión en la realización de los trabajos, algunos maestros son muy estrictos en ese ámbito.*

*Que los profesores fueran más sensibles en la conexión de cada estudiante.*

*Más disponibilidad para atender las dudas y respeto.*

*Atender y comprender casos imprevistos que se presenten.*

*Que sean empáticos.*

En tanto que la referida a los aspectos que han afectado la vida de los estudiantes, sobresalen aspectos tanto de tipo emocional como económicos:

*Valorar el estado emocional de los alumnos ya que debido a la pandemia se han perdido muchos familiares además considerar los gastos para comprar tratamiento de COVID 19, cuestión que ha afectado a muchos alumnos de manera económica y psicológica; también el miedo de contagio.*

*De pronto que consideren la situación económica de muchos estudiantes, así como de personas que laboran y estudian.*

Un aspecto que sobresale y que se puede entender como una demanda derivada de la afectación emocional que ha producido la pandemia en los estudiantes son los llamados para retornar a la presencialidad:

*Solo queremos regresar a clases presenciales para el siguiente semestre, por favor.*

*Honestamente regresar a clases presenciales.*

En cuanto a la dimensión dificultades logísticas, los estudiantes resaltan las referidas a los horarios de sus actividades y a la conexión de internet, es decir, sus demandas se orientan tanto a la organización escolar como a los servicios universitarios de apoyo a los estudiantes:

*Que cada maestro respete el horario de clases.*

*Mayor atención en los horarios.*

*Flexibilidad de horarios.*

*Una mejor planeación de los tiempos de clases y actividades por parte de los profesores, ya que a veces estamos con incertidumbre sobre que clases o actividades tendremos mañana.*

*Tener menos clases sincrónicas ya que en mi caso es muy difícil conectarme y las actividades que sean más concretas.*

*Dar ciertos espacios para el uso de tecnologías.*

*Categoría: Conocimiento y uso de herramientas tecnológicas*

Esta categoría aborda las dimensiones comunicación, aprendizaje escolar, almacenamiento de información y trabajo sincrónico.

Respecto a los recursos tecnológicos que más utilizan para poder realizar sus actividades escolares en modalidad a distancia, sobresale la dimensión trabajo sincrónico, esto es entendible porque las actividades educativas se podían realizar en esta forma o de manera asincrónica; para el trabajo sincrónico era imprescindible el uso de recurso tecnológicos, al respecto sobresale el uso de la plataforma de zoom (98.8%) y Google Meet (95.7%) como las principales herramientas que utilizan los estudiantes.

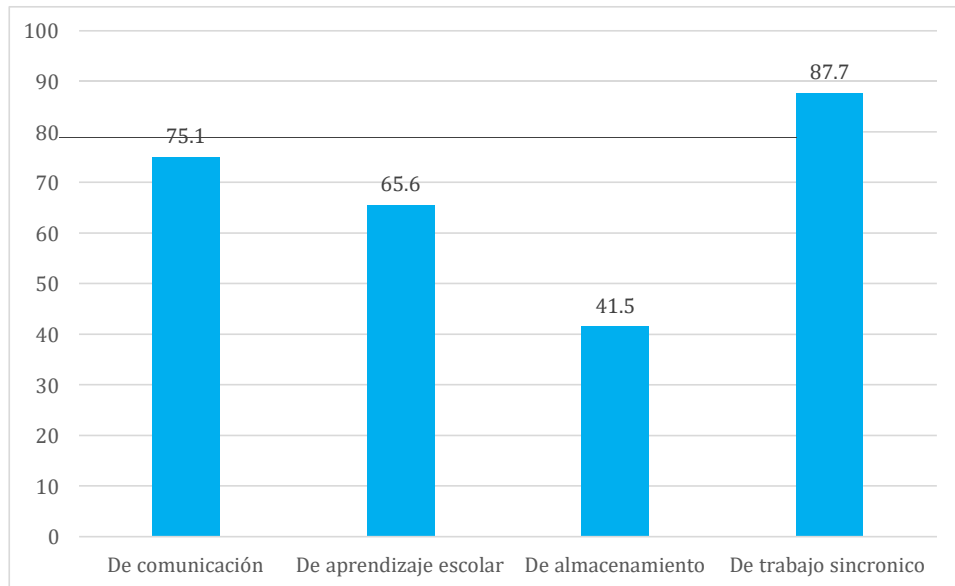
La siguiente dimensión que sobresale es la de comunicación (75.1%) como la que más recursos tecnológicos utiliza, ésta es fundamental porque el proceso de aprendizaje es sustancialmente un acto comunicativo y dada la no presencialidad los estudiantes requerían

mantener comunicación con su escuela, sus profesores y sus compañeros, en este aspecto resalta el WhatsApp (98.8%) y el correo electrónico (92.5%) como los medios que más empleaban para estar comunicados, seguidos de Facebook con un 55.3%.

En la dimensión aprendizaje escolar (65.6%) resulta entendible que sobresalga el uso de la plataforma institucional SIGA (Sistema Integral para la Gestión de los Aprendizajes) como el recurso tecnológico que más utilizan los estudiantes, dado que la universidad tuvo que habilitar y capacitar a los profesores y estudiantes en el uso de esta plataforma que, cabe mencionar, ya la tenía aproximadamente desde el año 2008 pero que no se utilizaba e incluso la mayoría de los docentes desconocía su existencia; la plataforma Classroom (51.4%) es el recurso tecnológico que sigue en el interés de los estudiantes para desarrollar sus actividades educativas a distancia, esto se debe a que muchos docentes ya conocían esta plataforma y se convirtió en alternativa cuando se saturaba la plataforma institucional.

En cuanto a la dimensión almacenamiento (41.5%), es decir al conocimiento de herramientas tecnológicas para guardar información, es prácticamente el google drive la principal herramienta que utilizan los estudiantes, otras herramientas tienen porcentajes poco significativos como el Dropbox (1.1%), por mencionar otro.

***Gráfica 2. Tipo de recursos que más utilizan en la educación a distancia***



Fuente: elaboración propia.

### *Categoría: Condiciones institucionales para los aprendizajes*

En esta categoría se incluyen las dimensiones soporte institucional, apoyo técnico, asesoría socio emocional y medios de comunicación.

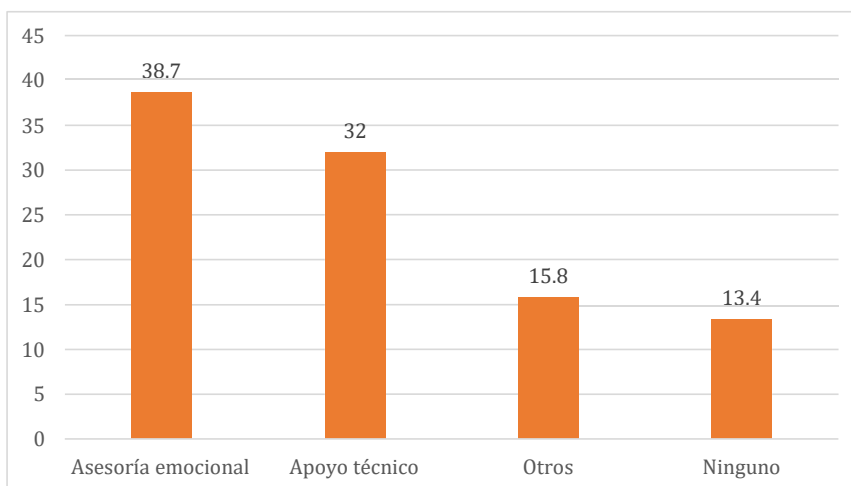
La implementación de la educación a distancia, no presencial o virtual, evidenció las carencias de los estudiantes para continuar con su formación profesional, aun cuando hay un estrecho vínculo entre las dificultades que enfrentan con las necesidades específicas que demandan para estudiar en esta modalidad, sobresale que los estudiantes revelen necesidad de apoyo socio emocional (38.7%), es decir, esta modalidad de trabajo ha generado problemas de salud emocional como tristeza, ansiedad, depresión, sentimiento de soledad, entre otros, por lo que los estudiantes también expresan su petición de apoyo a su universidad; otra necesidad que también sobresale es el aspecto técnico (32%), el cual se refiere a su demanda de capacitación para el uso y dominio de herramientas tecnológicas y/o de competencias digitales para poder realizar sus actividades educativas (gráfica 3).

En este último aspecto resalta su solicitud de capacitarse principalmente en las herramientas digitales como Microsoft teams (40.3%), Google suite (39.1%) y Dropbox (37.2%); seguidos de Skype (26.5%), Moodle (25.3%) y Classroom (23.7%) y posteriormente están Google drive (19.4%), Zoom (18.6%) y Google Meet (15%). En tanto que las herramientas tecnológicas de menor interés son Twitter (5.9%), Facebook (5.9%), Correo electrónico (10.7%) y WhatsApp (13.4%), esto puede ser porque tienen un mejor dominio de ellas o porque para sus actividades educativas no son tan imprescindibles.

Este aspecto se corrobora, por ejemplo, en los medios tecnológicos que más utilizan para mantener comunicación con sus compañeros, sus profesores o su institución; los estudiantes mencionan que principalmente son las redes sociales (twitter, Facebook y WhatsApp), seguidos del correo electrónico (19.8%) y luego la plataforma institucional SIGA (15.4%); en tanto que los canales de YouTube (8.7%), las páginas de internet institucionales (6.3%) y la estación de radio institucional (0.8%) son los medios que menos emplean en este sentido.

Respecto al soporte institucional que reciben casi el 90% expresa estar de acuerdo (76.7%) o muy de acuerdo (11.9%) en el respaldo que su universidad les ofrece para tener condiciones para continuar sus estudios; uno de estos soportes lo constituye la plataforma institucional SIGA (Sistema Integral para la Gestión de los Aprendizajes), la cual es el medio que más utilizan en el desarrollo de sus actividades educativas (siempre 34% o casi siempre 51.8%) que representa un porcentaje ligeramente arriba del 85%.

**Gráfica 3. Tipo de apoyo en el desarrollo de la educación a distancia**



Fuente: elaboración propia

Las respuestas de los estudiantes de la pregunta abierta que se ubican en esta categoría se concentran de manera equilibrada en las dimensiones plataforma institucional, apoyo técnico y asesoría emocional, en todas ellas sobresale la demanda de apoyo institucional para seguir con sus estudios en esta modalidad.

Dado que la mayor parte de las actividades escolares se realizan mediante la plataforma institucional (SIGA), los estudiantes solicitan que ésta tenga un mejor funcionamiento:

*A mi parecer sería que dieran una solución más eficaz al presentar un problema técnico en cuanto a la plataforma educativa que está ofrece.*

*Que tengamos un buen servicio de la plataforma.*

*Mejor organización de la plataforma SIGA.*

*Que las tareas que enviamos solo sean a través del SIGA.*

*Mejorar la tecnología.*

Mientras que la dimensión apoyo técnico resalta de manera clara la demanda de los estudiantes para capacitarlos y proveerles de la habilitación necesaria para el manejo de diversas herramientas tecnológicas:

*Apoyo técnico de parte de los maestros para la implementación de nuevas tecnologías.*

*Ayuda en cuanto a problemas de internet.*

*Cursos para el aprendizaje de las plataformas digitales.*

*Que nos enseñen a manejar las herramientas de google para los trabajos académicos.*

*Pláticas para aprender a utilizar las tecnologías educativas.*

*Apoyo para la práctica.*

*Utilizar Microsoft teams.*

Un aspecto relevante es la asesoría emocional que demandan los estudiantes, lo cual refleja la afectación que han tenido con la pandemia y que por tanto recurren a su universidad para poder sobrellevar esta situación que afecta a sus estudios:

*Asesoría en las conductas.*

*Asesorías personalizadas.*

*Más reuniones con tutores para exponer nuestros problemas.*

*Hablar con un psicólogo una vez a la semana con los alumnos y proponer dejar de enviar tantas tareas y preferir mejor explicarlos en la clase.*

*Sé que a pesar de que no podemos estar atrás de cada alumno, pero si saber si está pasando por una situación difícil o sus dificultades exteriores, para así ayudarlos y evitar alguna tragedia.*

*Darles el apoyo a los estudiantes.*

*Como se genera un ambiente virtual fructífero, sin miedos y sin flojera.*

La dimensión medios de comunicación, de alguna forma se encuentra integrada en las dimensiones anteriores, sin embargo, de manera explícita los estudiantes demandaron mayor información y que los profesores se comuniquen con nosotros por WhatsApp.

Cabe resaltar que algunas de las opiniones de los estudiantes no se encuadran con las dimensiones consideradas en la matriz de análisis, por lo que se concentran como otras,

mismas que se refieren al trabajo docente y a condiciones diversas en que realizan sus actividades escolares:

*Que prepare más a los maestros que ya están grandes de edad.*

*Que evalúe a los docentes respecto al uso de aplicaciones en clases sincrónicas.*

*Que sigamos en distancia ya que, pues con la aglomeración pudiéramos salir afectados, mientras no pare la contingencia.*

*Mejor manejo de tiempos y presupuestos para el verdadero apoyo a los universitarios.*

*Apoyos para el pago de colegiaturas.*

*Otorgar becas.*

*Proporcionar más becas educativas, apoyo tecnológico y socioemocional.*

*Proporcionar libros electrónicos ya que muchos son de paga y los físicos se encuentran en la universidad.*

*Menos actividades asincrónicas.*

*Utilizar actividades asincrónicas.*

*Que zoom nos dé tiempo ilimitado.*

*Que escogieran un programa de video conferencia para todas las UA como Google Meet, software gratuito. O en su caso Zoom, aunque paguen licencia.*

### **A manera de cierre. Encrucijadas latentes**

La pandemia generada por el COVID-19 modificó el desarrollo de las actividades escolares y puso en evidencia, una vez más, las desigualdades que existen en las instituciones de educación superior públicas y particularmente las que tienen los docentes y los alumnos.

Los actores educativos que han tenido que sortear el mayor número de dificultades, sin duda alguna, han sido los estudiantes, ya que al momento de trasladar los espacios universitarios a un entorno virtual o a un ambiente familiar tuvieron que modificar su dinámica y organización de sus aprendizajes, pero también dejar de recibir el apoyo institucional que las universidades les proveían de manera cotidiana.

Algunas de las conclusiones que se derivan del presente estudio son las siguientes:

Se observa tanto en la literatura consultada como en la indagación empírica que los estudiantes carecen de las mejores condiciones para poder desarrollar sus actividades de aprendizaje en modalidad no presencial. Un número importante no cuenta con las herramientas tecnológicas indispensables como computadora, laptop o Tablet, los alumnos tratan de subsanar esta dificultad con el uso de un teléfono móvil (Smartphone) con los inconvenientes que esto conlleva. Otra dificultad notable es la infraestructura de la red de internet dado que es insuficiente y de mala calidad.

Un aspecto relevante es que los estudiantes de manera directa engloban las dificultades tecnológicas como los principales obstáculos que tienen para estudiar en modalidad a distancia, seguidas de los problemas socio afectivos; sin embargo, un aspecto que llama la atención es la manera en que se realiza el proceso de enseñanza por sus docentes, tanto en lo pedagógico como en lo actitudinal, desde el punto de vista de los estudiantes pareciera que hay insensibilidad de los profesores para comprender la situación que pasan los estudiantes en esta pandemia o bien de que, sin mayores cambios, trasladaron a un entorno virtual la manera en que trabajaban de forma presencial. Estudios posteriores podrán dar una mejor apreciación de estos hechos.

Es relevante la importancia que tiene para los estudiantes a un año de distanciamiento social el papel de su institución para darles el acompañamiento y soporte en diversos aspectos de su vida escolar, esto se observa de manera especial en la solicitud de apoyo socio emocional y de asesoría técnica para estudiar a distancia; el primero sobresale de entre otras necesidades y refleja, por un lado, su deseo de retornar a las actividades educativas presenciales, y por otro de sentirse acompañados y comprendidos en esta etapa de su vida afectada por la pandemia, el segundo expresa el reconocimiento que ellos mismos tienen de su dominio de las herramientas tecnológicas porque piden ser capacitados en el uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación y de las plataformas digitales.

Este hecho da cauce a la idea de que, si bien los jóvenes pueden tener un mayor dominio que sus profesores en el manejo de estas herramientas, su uso para actividades escolares y de aprendizaje debe fortalecerse todavía más. En otras palabras, los estudiantes utilizan las herramientas tecnológicas más para la comunicación y menos para el aprendizaje.

Respecto si los estudiantes cuentan con las condiciones suficientes para continuar con su educación en modalidad a distancia, se puede afirmar que, si bien no cuentan con los mejores elementos y enfrentan múltiples obstáculos, cada uno de ellos en razón de su

contexto busca solucionarlos, hecho que, sin embargo, tal vez sea más favorable para quienes tengan las mejores posibilidades sobre todo económicas y de infraestructura.

En cuanto a las necesidades educativas que tienen para que puedan continuar con su formación profesional, sobresalen las demandas de apoyo socioemocional y técnico que les pueda dar su institución, es decir, en las universidades recae la responsabilidad de dar soporte a sus estudiantes para que puedan continuar con sus estudios y sobrellevar los efectos de la pandemia.

En suma, las universidades, sobre todo las públicas, siguen siendo el apoyo más importante que tienen los estudiantes en esta etapa de su formación por lo que el Estado está obligado, a su vez, de proporcionarles los recursos necesarios para que sigan desarrollando esta función de equilibración y subsanación de inequidades por lo menos en el ámbito de la educación superior.

## Referencias

- Backoff, E. (2020). *Educación y COVID-19 en México (II)*. Publicado en el periódico El Universal el 09/08/2020. México.
- Cabero-Almenara, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica de Educare*. EISSN: 1409-4258 Vol. 24, suplemento especial, 2020, 1-3. Costa Rica-
- Concheiro, L. (2020, 17de abril). *Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19* [presentación de diapositivas]. [http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF\\_ACCIONES\\_SES\\_COVID\\_19\\_ANUIES.pdf](http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_ACCIONES_SES_COVID_19_ANUIES.pdf)
- Daiana-Yamila, R. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas* / ISSN 2215-4132 / Vol. 22 / No. Especial / Octubre, 2020. Recibido: 22/07/2020. Revisado: 21/08/2020. Aceptado: 28/08/2020. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3132>. URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3132>
- Díaz, J.A y Valdés, M. L. (2020). La pandemia de COVID 19 y sus implicaciones en la concepción, diseño e instrumentación didáctica de la educación médica superior cubana en Revista *MediSur*, vol. 18(3). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1800/180063437022/html/index.html>

- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2020a). *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, 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*. Publicado el 16/03/2020. México.
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2020b). *ACUERDO por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)*. Publicado el 30/03/2020. México.
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2020c). *ACUERDO número 06/03/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 27 de marzo al 30 de abril del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, 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*. Publicado el 01/04/2020. México.
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2020d). *ACUERDO número 09/04/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, 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*. Publicado el 30/04/202. México.
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2020e). *ACUERDO número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con 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 del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos*. Publicado el 05/06/202. México.
- Elinzalde, R. (coord.). (2020). *La comunidad universitaria ante el confinamiento social por el COVID-19*. (1.<sup>a</sup> ed.). Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. Recuperado de :  
<https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>

- Giayetto, V.O., Peirotti, M.G., Aimaretto, C.B.R., Vera, M.A. (2020). Virtual mode in a discipline in the Medicine career in times of pandemic: students' perception. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 67-80. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.14040>
- Gobierno de México. (s/f). *La nueva normalidad*. Documento en PDF publicado el 13 de mayo del 2020. México.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a edición. Mc. Graw Hill Education. México
- Huanca-Arohuana, J. W., Supo-Condori, F., Sucari, R., y Supo, L. A. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Revista Innovaciones Educativas* / ISSN 2215-4132 / Vol. 22 / No. Especial / Octubre, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3218>. URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3218>
- Hueso, A., y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de Investigación*. Editorial Universitat Politècnica de Valencia. España.
- INEGI. (2020). *Comunicado de prensa*. Núm. 103/20 del 17 de febrero del 2020.
- Loera, M. (2020). *Pandemia por Covid-19 evidenció cambios y transformaciones que requiere la educación en México*. Universidad de Guadalajara <https://www.udg.mx/es/noticia/pandemia-por-covid-19-evidencio-cambios-y-transformaciones-que-requiere-la-educacion-en>
- Maldonado, G., Miró, M., Stratta, A.E., Barreda, A., y Zingaretti, L. (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19: Análisis comparativo México -Argentina. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad Y Salud En El Trabajo GÍSSST*, (2), 35-60. <https://doi.org/10.34893/gisst.v2i2.79>
- Mendoza, L. G. (2020). La educación en México en tiempos de COVID-19. *Educación Futura. Periodismo de interés público*. <https://www.iisue.unam.mx/medios/educacion-futura-mencion-del-articulo-de-marion-lloyd-en-el-libro-educacion-y-pandemia-894.pdf>
- Miguel, J.A. (2020) La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Investigación en tiempos de contingencia. RLEE*, Nueva época. 2020 volumen I número especial ISSN versión en línea: 2448-878 x páginas 13-40. México.

- Molero, D., y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/98341>
- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G., y Serrato, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencia en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 15-42.
- Navia, C., Czarny, G., y Salinas, G. (2021). Estudiar fuera de la universidad en pandemia: estudiantes indígenas en México. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 69-87. Recuperado en 11 de octubre de 2021, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-33232021000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100004&lng=es&tlng=es)
- ONU (2020). *Informe de políticas: la educación durante la covid-19 y después de ella*. Organización de las Naciones Unidas. Agosto 2020.
- Ramírez, G. (2020). *La educación superior en México en la vorágine del COVID-19*. COMIE. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/06/25/la-educacion-superior-en-mexico-en-la-voragine-del-covid-19/>
- Román, J. A.M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. L, núm. Esp. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A., & Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003> (Original work published 14 de junio de 2020)
- Salinas, A. M. (2004). Métodos de muestreo. *Ciencia UANL*, 7(001), 121-123. <https://www.redalyc.org/pdf/402/40270120.pdf>
- Sánchez, M., Martínez, A. M., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A. K., Benavides, M. A., Rendón, V. J. y Jaimes, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-

19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria* (RDU) Vol. 21, núm. 3 mayo-junio. doi: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>

Tam, J., Vera, G. y Olveros, R. (2018). Tipos, métodos y estrategias de investigación científica. *Pensamiento y acción*, (5), 145-154. [http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj\\_modela\\_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf](http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj_modela_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf)

UAT (Universidad Autónoma de Tlaxcala). (2020a) *Directrices de trabajo y estudio de la Universidad Autónoma de Tlaxcala durante la contingencia debida al COVID-19* [página oficial]. Consultado el 6 de julio de 2020. <https://uatx.mx/>

UAT (Universidad Autónoma de Tlaxcala). (2020b). *Directrices de trabajo y estudio para la Universidad Autónoma de Tlaxcala para la preparación del “sano regreso” e ingreso a la fase de “nueva normalidad” debida al SARS-COV-2 (COVID-19)*. Publicado el 30 de junio del 2020. UATx. México. <https://uatx.mx/>

UAT (Universidad Autónoma de Tlaxcala). (2021). *El sano regreso a la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Medidas para la armonización de la vida universitaria y los cuidados debidos a la necesidad de prevenir contagios por SARS-CoV-2 (y otros padecimientos estacionales)*. Publicado el 1 de septiembre del 2021. UATx. México. <https://uatx.mx/>

UNESCO (2020). *Consecuencias adversas del cierre de escuelas*. Fecha de publicación 2020/04/23. UNESCO. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>

UNESCO-IESALC (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. UNESCO. 5-53 <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

## Acerca de los autores

### Tomás Atonal Gutiérrez

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, maestro en administración educativa y especialista en planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente. Sus líneas de investigación son etnografía en educación superior, filosofía de la educación y política educativa, es integrante del equipo de rediseño de planes y programas de licenciatura y posgrado de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, de 2012 a la fecha e integrante del Cuerpo Académico: Gestión y Política Educativa de la UATx, además es integrante del Consejo Editorial del periódico digital *Alternativa: Educación – Periodismo sin fronteras*.

Ha publicado artículos como: Los tiempos educativos que no marca el reloj en *UNIVERSCIENCIA* Revista de divulgación científica; La aplicación de taxonomías en los procesos de aprendizaje en *Sinergias educativas*; Lo nuevo de la nueva normalidad. Publicación en periódico digital *Alternativa: Educación – Periodismo sin fronteras*, entre otros. Ha participado como ponente en congresos y foros nacionales e internacionales.

### Adriana Carro Olvera

Doctora en Desarrollo Regional con la vertiente en Desarrollo Educativo por el Colegio de Tlaxcala A.C., maestra en Administración Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Docente-investigadora de la División de Estudios de Posgrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UATx; desarrolla las líneas de investigación en gestión escolar y políticas educativas. Autora de los libros y coordinadora de diferentes publicaciones relacionadas al impacto de las políticas educativas; pertenece al Cuerpo Académico Consolidado “*Gestión y Políticas Educativas*”. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel I del CONACyT además cuenta con el reconocimiento del Perfil Deseable PRODEP-SEP.

Ha publicado artículos científicos(indexados) relacionados con la educación en el Estado de Tlaxcala en las revistas *Educación Inclusiva* coordinada por el profesorado de las universidades de Jaén, Almería, Murcia, Sevilla y Granada; en la revista *Nova Scientia* de la Universidad Lasalle Bajío, revista de *Educación y Desarrollo de la Universidad de Guadalajara*, revista *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*; en la revista *Educación de la*

*Pontificia Universidad Católica del Perú; Revista nacional e internacional de educación inclusiva y Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação de Brasil; Education Policy Analysis Archives de la Arizona State University, Estados Unidos; Educare del Centro de Investigación y docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica; entre otras. Participa como ponente en congresos nacionales e internacionales y es presidenta del Comité Editorial Pensar la Educación.*

### **Esmeralda Jiménez Fuentes**

Doctora en investigación e innovación educativa por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla obtenido con la distinción CUM LAUDE, maestra en Educación con campo en Educación Inicial (Universidad Pedagógica Nacional 291), especialista en herramientas básicas para la investigación educativa (Universidad Autónoma del Estado de Morelos), actualmente es docente de la Escuela Normal Preescolar “Profa. Francisca Madera Martínez” de Panotla, Tlaxcala.

Las líneas de investigación que trabaja son: Prácticas educativas, formación docente y representaciones sociales. En el año 2020 obtiene la distinción de Candidata al Sistema Nacional de Investigadores por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), y el Reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Cuenta con artículos publicados en revistas indexadas de México, Venezuela y Argentina.

### **Roberto Pérez Corona**

Maestro en Innovación y Tecnología Educativa en la Universidad IEU, tiene también la maestría en Dirección de la Comunicación en Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, licenciado en mercadotecnia por parte de la Universidad Madero y licenciado en educación preescolar por parte de CENEVAL, actualmente es docente de la Escuela Normal Preescolar “Profa. Francisca Madera Martínez” de Panotla, Tlaxcala.

Imparte cursos de los trayectos formativos de lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación aplicados a los centros escolares. Ha desarrollado proyectos de gestión institucional, ha fungido como subdirector administrativo, jefe del área de gestión institucional, evaluador responsable en la construcción del programa de fortalecimiento de la calidad en instituciones educativas en la institución, e integrante del área de investigación Institucional.

### **Dra. Laura Susana Acosta Pérez**

Doctora en formación docente, desempeñándose en instituciones de nivel superior públicas y privadas. Ha impartido talleres de planeación, evaluación, metodología de investigación entre otros, participante en el diseño curricular de la licenciatura en telesecundaria modalidad mixta en CESCET así como de la licenciatura en pedagogía y psicología de la Universidad Xicohténcatl Mesoamericana.

Actualmente en la Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala “Lic. Emilio Sánchez Piedras”, es coordinadora del área de investigación, participa con el comité del Programa de fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN, EDINEN) desde el 2019 a la fecha, es responsable de coordinar el Plan de Desarrollo Institucional de la ENUFT desde el 2016, integrante del equipo de evaluación CIEES, ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales y contribuido con un capítulo de libro “Bases y voces de la educación de vanguardia”. Está certificada como auditora certificada de ISO: 9001:2015, ponente, evaluadora de textos de libros gratuitos de nivel básico, dictaminadora de artículos, y coordinadora de eventos académicos institucionales, estatales y nacional.

### **Mtra. Laura Cariño Sánchez**

Maestra en pedagogía por la Universidad Popular Autónoma de Puebla y Lic. en pedagogía por el Centro de Estudios Superiores del Bosque de Tlaxcala, docente frente a grupo con 23 años de servicio en la ENUF de Tlaxcala “Lic. Emilio Sánchez Piedras”. Como investigadora ha participado con ponencias en eventos nacionales e internacionales. Ha contribuido de manera colaborativa con un capítulo de los siguientes libros: Trayectoria laboral y profesional de normalistas, coordinado por el Dr. Raúl Osorio Madrid. 2014 y Bases y voces de la educación de vanguardia, coordinado por el Dr. Jesús Velásquez Navarro. 2018.

Ha participado como dictaminadora de ponencias en congreso nacional; colaboradora en eventos académicos institucionales de carácter estatal y nacional. Actualmente se desarrolla en el área de investigación de la ENUFT, desempeñando la función de RIP institucional y a cargo de la comisión de Cuerpos Académicos. Asimismo, es docente frente a grupo, asesora de titulación y tutora.

## **Claudia Alaníz Hernández**

Doctora en educación y profesora-Investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad DF-Norte donde imparte cursos de licenciatura y posgrado. Investigadora Nacional Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT). Profesora con Perfil Deseable desde 2008, SEP-PRODEP. Miembro del CA Consolidado “Sociología de la Educación Básica”. Integrante del proyecto de Universidades Pedagógicas en América Latina: Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional REDUCAR; integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Evaluadora Acreditada en el Registro Nacional de Evaluadores del CONACyT y Evaluadora invitada del programa Verano de la Investigación de la Academia Mexicana de Ciencias. Sus líneas de investigación son políticas educativas del nivel básico y formación docente. Algunas de sus publicaciones recientes: Problemas y retos de la formación docente (UPN, México, 2020), Reforma educativa neoliberal en México. Perspectivas críticas (Ediciones del solar, República Bolivariana de Venezuela, 2020), Educación y reforma en México A propósito de la cuarta transformación, (Ediciones del solar, República Bolivariana de Venezuela, 2020).

## **Luis Reyes García**

Doctor en Estudios Sociales, UAM-Iztapalapa (2005), maestro en Estudios Sociales, UAM-Iztapalapa (2000) y Licenciado en Sociología, UAM-Xochimilco (1992). Es profesor titular T/C, Unidad UPN, 096 CDMX Norte. Investigador Nacional Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT). Profesor con Perfil Deseable desde 2008, SEP-PRODEP. Miembro del CA Consolidado “Sociología de la Educación Básica”, en la Unidad UPN 096 CDMX Norte. Sus líneas de investigación son Sociología de la educación, sociología del profesorado, política educativa y formación docente.

Algunas de sus publicaciones recientes: Claudia Alaníz Hernández y Luis Reyes García. “Entre la utopía y la realidad. Algunos datos e ideas sobre la condición que guardan los preceptos del artículo tercero constitucional en el México de los últimos años”, en Raúl Figueroa Romero y Miguel Rodrigo González Ibarra. Desafíos para la calidad de la democracia y las políticas públicas para el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática, UAM-Lerma-Juan Pablos, México, 2018, pp. 433-461. Reyes, Luis, Alaníz Hernández y Olivo Pérez (Coord.). Educación y reforma en México. A propósito de la cuarta transformación, Ediciones del Solar, Caracas, Venezuela, 2020. Olivo Pérez, Alaníz Hernández y Reyes, Luis (Coord.). Reforma educativa neoliberal en México: perspectivas críticas, Ediciones del Solar, Caracas, Venezuela, 2020.

### **Miguel Ángel Olivo Pérez**

Doctor en Ciencia Social con Especialidad en Sociología por El Colegio de México. Profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096 CDMX. Distinciones. Investigador Nacional Nivel 2 del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT). Profesor con Perfil Deseable (SEP-PRODEP). Miembro del CA Consolidado “Sociología de la Educación Básica”, en la Unidad UPN 096 CDMX Norte. Medalla al mérito universitario de la UAM Iztapalapa y Premio Nacional de Investigación Laboral 2006, de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Integrante del proyecto de Universidades Pedagógicas en América Latina: Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional REDUCAR.

En 2011 y 2012 responsable del proyecto de investigación financiado por el fondo sectorial del CONACYT “Vulnerabilidades educacionales a nivel preescolar en el oriente de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México”. Sus líneas de investigación: Políticas educativas, epistemología y sociología. Publicaciones: Dictaminador en tres revistas indexadas y de la editorial Gedisa. Ha presentado más de 50 ponencias en diversos congresos nacionales e internacionales y es autor de más de treinta artículos y capítulos de libros, co-coordinador de los textos Educación y reforma en México. A propósito de la cuarta transformación, Ediciones del Solar, Caracas, Venezuela, 2020; Reforma educativa neoliberal en México: perspectivas críticas, Ediciones del Solar, Caracas, Venezuela, 2020. Autor de cinco libros, el último intitulado Teoría sociológica del intervalo, de reciente publicación.

### **María Elza Eugenia Carrasco Lozano**

Doctora y maestra en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala, A.C.; también cuenta con estudios de maestría en Ciencias Sociales por la Facultad de Sociología y Trabajo Social de la UATx., es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE, cuenta con el Perfil Deseable PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI. Ha participado como Evaluadora de Programas del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad PNPC-CONACYT, de PRODEP y de la DGEU-CONISEN. Sus líneas de investigación son: Evaluación de la Educación; Violencia, Género y Educación Ambiental y Competencias digitales y TIC.

Ha participado con más de 40 ponencias en Congresos Nacionales e Internacionales y realizado estancias de investigación, tanto a nivel nacional como internacional. Ha publicado artículos, arbitrados e indexados; y más de 20 capítulos en libros. Participó en la coordinación para la publicación de los manuales “Propuestas Pedagógicas de Intervención para prevenir

y atender casos de violencia escolar” y del “Manual de Convivencia Escolar”, coautora del libro: Educación Violencia y Género. Una mirada a la experiencia desde la convivencia en las escuelas. Actualmente es profesora de tiempo completo del posgrado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, impartiendo seminarios de Investigación en Doctorado y Maestría y forma parte del Cuerpo Académico Consolidado Gestión y Políticas Educativas.

### **Felipe Hernández Hernández**

Doctor en Ciencias Administrativas y maestro en Administración Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), tiene una especialidad en Administración de la Educación, por la Fukuoka Kioyku Daygaku, en Japón. Es líder del Cuerpo Académico Consolidado Gestión y Políticas Educativas, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I, cuenta con el Reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP-SEP; socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía.

La línea de investigación que desarrolla es políticas educativas, formación docente y gestión escolar. Se ha desempeñado como autor, coautor y coordinador de los libros: Docencia, dirección y gestión. Los retos de las instituciones educativas; Implicaciones de la política educativa en educación superior. Miradas teóricas y empíricas; Educación básica, referentes teóricos y empíricos para su comprensión; Aproximaciones teóricas a los modelos educativos y a la cultura escolar, entre otros. Ha publicado en las revistas Educación Inclusiva de Jaén, España; Nova Scientia de la Universidad Lasalle Bajío, Educación y Desarrollo de la Universidad de Guadalajara. Ha participado como conferencista en diferentes foros regionales, nacionales e internacionales.



Se terminó de imprimir en enero de 2022  
en los talleres de  
Solar, servicios editoriales, S. A. de C. V.,  
Calle 2 #21 Col. San Pedro de los Pinos,  
C. P. 03800 México, CDMX  
Tel 52 (55) 5515-1657  
[solareditores.com](http://solareditores.com)

El tiro consta de 300 ejemplares.