

GOBIERNO DEL ESTADO DE VERACRUZ DE IGNACIO DE LA LLAVE

ING. CUITLÁHUAC GARCÍA JIMÉNEZ
Gobernador del Estado de Veracruz

MTRO. ZENYAZEN ROBERTO ESCOBAR GARCÍA
Secretario de Educación

MTRO. JORGE MIGUEL USCANGA VILLALBA
Subsecretario de Educación Media Superior y Superior

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA

MTRA. ZULEYKA LUNAGÓMEZ RIVERA
Rectora de La Universidad Pedagógica Veracruzana

MTRA. MARÍA GUADALUPE CAMPOS ZAPATA
Directora Académica

C.P. ALFREDO VÁZQUEZ MOLINA
Director Administrativo

MTRO. JUAN JESÚS LÓPEZ SERENA
Director de Centros Regionales

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación a doble ciego, mediante la dictaminación de reconocidos académicos en su campo de conocimientos nacionales, miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de la Ciencia y Tecnología (CONACYT)

ISBN 978-607-725-480-5

**La Universidad Pedagógica Veracruzana durante la Pandemia:
análisis desde sus distintas dimensiones**

Autor: Hernández Ferrer, Erick

Valencia Aguilar, Oscar

Soto Ortiz, José Luis

González Osorio, Gonzalo

Ortiz Pérez, Angélica

Editorial: Secretaría de Educación de Veracruz

Materia: Educación

Público objetivo: General

Publicado: 2022-09-30

Número de edición: 1

Tamaño: 2.6Mb

Soporte: Digital

Formato: PDF

Idioma: Español

Título: La Universidad Pedagógica Veracruzana durante la Pandemia: análisis desde sus distintas dimensiones

Primera edición: septiembre de 2022

DR© Secretaría de Educación de Veracruz Universidad Pedagógica Veracruzana.

Calle Justino Sarmiento S/N, casi esquina Pico de Orizaba.

Col. Laderas del Macuiltepetl. CP 91133, Xalapa, Veracruz.

www.sev.gob.mx/upv

Corrección de estilo y maquetación: Isabel Gallardo Rivera

ISBN: 978-607-725-480-5

Impreso en México

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin citar la fuente y autor. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.



La Universidad Pedagógica Veracruzana durante la Pandemia: análisis desde sus distintas dimensiones

ERICK HERNÁNDEZ FERRER
Coordinador

Índice

| | |
|--|------------|
| <u>Introducción.....</u> | <u>8</u> |
| <u>Mtra. María Cristina Cuevas Gayosso</u> | |
| <u><i>Las políticas públicas educativas para fomentar la equidad y en acceso a la educación superior: el caso de la UPV durante la pandemia.....</i></u> | <u>16</u> |
| <u>Dr. Óscar Valencia Aguilar</u> | |
| <u><i>La Experiencia Escolar de los Estudiantes de la UPV durante la pandemia.....</i></u> | <u>41</u> |
| <u>Dr. Erick Hernández Ferrer</u> | |
| <u><i>El sentir de los aprendientes de la UPV durante la crisis sanitaria por COVID19, diferencias por género.....</i></u> | <u>61</u> |
| <u>Dr. José Luis Soto Ortiz</u> | |
| <u><i>Darle la vuelta a mi clase: La aplicación del aula invertida (flipped classroom) como enfoque pedagógico durante la pandemia.....</i></u> | <u>81</u> |
| <u>Dr. Gonzalo González Osorio</u> | |
| <u><i>Razones de Elección de la UPV y Motivaciones de Estudio durante la Pandemia de la COVID-19: el caso de los Estudiantes de Posgrado.....</i></u> | <u>107</u> |
| <u>Dr. Erick Hernández Ferrer</u> | |
| <u><i>La salud de los docentes en el contexto de la COVID-19: Reflexiones desde la Universidad Pedagógica Veracruzana.....</i></u> | <u>136</u> |
| <u>Mtra. Angélica Ortiz Pérez</u> | |
| <u><i>Sobre los Autores.....</i></u> | <u>153</u> |

Introducción

Mtra. María Cristina Cuevas Gayosso

La presente obra denominada *La Universidad Pedagógica Veracruzana durante la Pandemia: análisis desde sus distintas dimensiones*, es una reflexión colectiva, resultado del interés investigativo de algunos de los integrantes del Departamento de Investigación de una institución formadora de docentes, la cual, tiene como función principal la “formación de profesionales de la educación, la investigación en materia educativa y la difusión cultural de acuerdo a las necesidades del país” (Gaceta Oficial, 30 de septiembre de 1980).

Los autores y la autora, cuyas ideas se compilan en esta edición, comparten sus posicionamientos teóricos y paradigmas investigativos que les ayudan a comprender la compleja realidad, concretamente en estos momentos de crisis sanitaria, que trastoca, de manera significativa, las condiciones de salud, la manera de ser docente, las emociones y motivaciones, así como las experiencias escolares de quienes se forman en la Universidad Pedagógica Veracruzana.

En el primer capítulo, Oscar Valencia Aguilar, en su texto *Las políticas públicas educativas para fomentar la equidad y el acceso a la educación superior: el caso de la Universidad Pedagógica Veracruzana(UPV) durante la pandemia*, plantea la necesidad de escudriñar sobre los mecanismos y estrategias que las universidades públicas y, específicamente la UPV, en el Estado de Veracruz, implementó para enfrentar los retos que la contingencia sanitaria generó a nivel mundial, y que debió ser resuelta de manera expedita y diversa, particularmente, en lo que respecta a las actividades educativas. El título mismo de este apartado, nos da una idea de lo que el investigador considera necesario tomar en cuenta al momento de solventar la crisis socio-sanitaria: fomentar la equidad y el acceso a la educación superior, y cómo se percibe a lo largo de su exposición, son estos dos elementos los que guían su indagación. Es así que realiza

...una serie de preguntas para identificar el problema que enfrentó una universidad pública estatal formadora de docentes: ¿cómo apo-

yar a los alumnos a continuar con sus estudios universitarios ante la nueva normalidad? ¿qué acciones de política pública educativa realizó esta universidad para fomentar la equidad en el acceso a la educación superior en el ciclo escolar 2020-2021? ¿cuáles son las características de los aspirantes que participaron en el proceso de ingreso a una universidad pública estatal enfocada a la formación inicante? (p.3). Para intentar dar respuesta a sus inquietudes en palabras del autor, utilizó:

La metodología [...] mixta, con un alcance descriptivo, tomando en cuenta la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), con la que se mostró la información a partir de la recopilación de datos. En el elemento cualitativo, para identificar la aplicación de políticas públicas educativas para fomentar la promoción de la equidad a la educación superior –desde una perspectiva postdecisional–, se realizó un análisis documental retrospectivo. Con relación al apartado cuantitativo, se integró una base de datos que se integró derivado de la aplicación de la estrategia académica para mostrar el logro de los aspirantes a ingresar a la universidad, en este elemento de análisis se describen los referentes cuantitativos de los aspirantes, que permite hacer un comparativo de los promedios obtenidos, así como la caracterización de los mismos. (p.4)

La importancia de un estudio de estas características, se debe al reto mayúsculo que la institución en comento enfrenta, debido a que esta Institución de Educación Superior (IES) atiende a (periodo 2020-2021) 3,610 alumnos en 2 licenciaturas, 1 especialidad, 6 diplomados, 4 maestrías y 1 doctorado en 15 Centros Regionales (CRE) en el estado de Veracruz (Gobierno del Estado de Veracruz, 2018). Para la atención de las actividades escolares, la UPV cuenta con 15 Centros Regionales: Pánuco, Tantoyuca, Naranjos, Tuxpan, Papantla, Martínez de la Torre, Xalapa, Coatepec, Veracruz, Córdoba, Orizaba, Ciudad Mendoza, Cosamaloapan, San Andrés Tuxtla y Minatitlán (UPV, 2020). Dichos centros, se instalaron con la finalidad de “llevar la instrucción y formación a los ámbitos marginados en el norte y sur del estado, con beneficio especialmente para los profesores de educación primaria, quienes podrían acudir a dichos núcleos urbanos para formarse y actualizarse” (Ordóñez, 2018, pág. 90).

En el segundo apartado, titulado *La Experiencia Escolar de los Estudiantes de la UPV durante la pandemia*, el interés de Erick Hernández Ferrer, radica en:

destacar la acción de los actores (en este caso: los estudiantes), respecto a su experiencia escolar durante el periodo de confinamiento que les impidió asistir físicamente a las instalaciones; pues, qué y cómo lo hicieron, es decir: sus estrategias y motivaciones, resultan en preguntas relevantes para el campo de estudio sobre los estudiantes, en concreto, de Educación Superior. [...] la investigación se basó en una postura interpretativa-hermenéutica, donde la etnografía fue su enfoque central, pues la intención fue brindar un panorama con sentido antropológico de esa experiencia.(p.24)

Cabe resaltar, que el autor privilegió la llamada etnográfica en línea, “los estudiantes pudieron participar expresándose por medio de un cuestionario y en la realización de grupos focales con representantes de todos los Centros Regionales de Estudio con los que cuenta la institución” (p24); a través de sus indagaciones, Hernández Ferrer contextualiza las condiciones vividas y sentidas por los estudiantes al haber migrado sus procesos de aprendizaje al espacio virtual y aun cuando “esta acción permitió a los estudiantes de la UPV continuar los estudios, es importante preguntarse: ¿cómo ha sido significada la experiencia escolar durante la pandemia?” (p.25).

A lo largo del texto, se percibe la indisoluble relación que permea en la configuración de las identidades estudiantiles a partir de la cultura escolar que se desarrolla en el colegio, manifestándose, de manera clara, en el “emplazamiento analítico, en tanto que se enfatizará ‘la vertiente subjetiva del sistema escolar’ (Dubet & Martuccelli, 1998, pág. 14), se configuró un enfoque a partir de los planteamientos de la Antropología Crítica de la Acción (Bensa, 2015, 2016; Viqueira, 2016) y la Antropología Simbólica e Interpretativa (Geertz, 2003), esto con la intención de resaltar la acción del sujeto (en este caso los estudiantes) dentro de las estructuras sociales (como lo son las escuelas)” (p.27).

En su artículo, *El sentir de los aprendientes de la UPV durante la crisis sanitaria por COVID19, diferencias por género*, José Luis Soto Ortiz, narra las condiciones bajo las cuales, los procesos de enseñanza-aprendizaje tuvieron que adaptarse a la situación de emergencia que propició el confinamiento provocado por la contingencia sanitaria, pasando de la presencialidad al trabajo a distancia.

Su interés radica en demostrar que “a pesar de los ajustes realizados para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos presentan un reto para los mediadores y aprendientes. En pri-

mer lugar, dado que, en el modelo educativo de la UPV se privilegia el trabajo autónomo y auto organizado, el migrar al trabajo a distancia puede dar la pauta a que se conservó la característica pedagógica en la que los aprendientes que ya estaban inmersos. En segundo lugar, resulta de interés rescatar las percepciones de los alumnos de nuevo ingreso en el ciclo 2020-2021 dado que les tocó comenzar su formación en el trabajo a distancia por la propia crisis sanitaria en la que se encontraba la población”.

Un elemento medular a considerar en el trabajo a distancia es el estrés, tal como lo enuncia Soto Ortíz:

En el contexto, de llevar la formación en un ambiente de aprendizaje a distancia haciendo uso de las tecnologías de la información y comunicación pueden propiciar situaciones de estrés¹. Lo anterior es debido a la adaptación de las tecnologías en el proceso de aprendizaje provocado por la ‘crisis de la digitalización de la educación’ (Sanz, Sáinz y Capilla, 2020). Esta crisis, no solo se origina por la adecuación de las didácticas pedagógicas en la modalidad a distancia, sino que, también pone de manifiesto la brecha socioeconómica de los aprendientes, ya que no todos cuentan con la misma conectividad (servicio de internet), equipo de cómputo (computadoras, laptop, tabletas) y/o habilidades para el manejo de las aplicaciones necesarias para las clases en línea (Soto, 2021).

De ahí, que el objetivo de su investigación sea “analizar las percepciones y actitudes de los aprendientes de la Licenciatura de Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana en el contexto de la pandemia”. Para ello, eligió a 3,447 estudiantes inscritos, en el semestre y periodos par y non de febrero a julio de 2021, mismos que se encuentran distribuidos en las diferentes zonas del estado de Veracruz.

La relevancia de un estudio de tales características en el contexto de la UPV, radica justamente, en la sensibilidad que muestra el autor al considerar necesario escudriñar en el sentir de los aprendientes ante las condiciones de incertidumbre que enfrentan en sus procesos formativos y, sobre todo, las condiciones emocionales y contextuales que viven; en la importancia que otorga a considerar la diversidad cultural como un elemento a tomar en cuenta en el

1. El estrés Steptoe y Ayers (2004) lo definen como una situación psicológica que se desarrolla en interacción entre el sujeto y el ambiente, en el cual, una situación o condición interna o externa, es valorada por la persona como una alteración a su situación personal.

momento en el que las instituciones de educación, no solo del nivel superior, diseñan estrategias educativas en momentos de crisis.

Por su parte, en el apartado cuatro, Gonzalo González Osorio, en su texto *Darle la vuelta a mi clase La aplicación del aula invertida (flipped classroom)*, como enfoque pedagógico durante la pandemia, en una narrativa de corte autobiográfico, da cuenta de las adecuaciones que realizó al enfrentar, de manera drástica, la realidad que la pandemia estaba provocando y que afectaba considerablemente, su modo de ser docente. El autor, relata lo que le significó esta vivencia:

“Diseñar una experiencia pedagógica mediante el aula invertida me ayudó a salir de la zona de confort en que me encontraba, fue una oportunidad para reinventarme e invitar a mis alumnos a experimentar una nueva forma de acercarse al conocimiento, pero que indudablemente requiere de organización y mucho trabajo. Además, vivir la aplicación del flipped classroom durante la formación de docentes es un referente que en la práctica personal les brinda a los alumnos elementos fundamentales para que en el futuro lo apliquen en su mediación pedagógica.”

Mientras se va adentrando en los detalles de lo que representa un aula invertida (*flipped classroom*) para la práctica educativa, se advierte la urgente necesidad que González Osorio manifiesta con relación a compartir las historias que, *día con día*, se construyen desde el ámbito educativo.

En palabras del autor, “Por eso considero que escribir mi experiencia pedagógica es importante por diversas razones. La primera es registrar mis éxitos y desaciertos durante la pandemia como mediador pedagógico, lo que me será de utilidad para enfrentar futuros escenarios similares; además de proponer otras formas de trabajo docente al interior de la UPV y someterlas a discusión y estudio; también considero que servirá para motivar tanto a mis compañeros docentes como a los alumnos de la LEB para que plasmen sus vivencias y superen la resistencia que existe para escribir en el ámbito educativo.”

Contar nuestras historias, especialmente en estos momentos de crisis sanitaria, pone en el centro de la discusión educativa a los docentes y sus narraciones pedagógicas. Es indispensable que enfrentemos otras formas de dar a conocer lo que sucede en el sector educativo y que narremos en nuestras propias pa-

labras las vivencias positivas y negativas que estamos experimentando durante la mediación pedagógica (p.60).

A lo anterior, es importante señalar que en la UPV, se cuenta con un modelo educativo denominado Horizonte Educativo (Velasco, Peredo, Fuentes, González, & López, 2016), el cual, involucra a la mediación pedagógica que invita a “desarrollar el pensamiento divergente [...] esencial en el proceso de aprender en el aprender, lo que coadyuva a transitar de la ausencia de la emergencia de un comportamiento efectivo, permanente.” (pág. 139). Este horizonte está fundamentado en aprender en el aprender y cuya tesis establece que para la formación inicial de los docentes, se requiere incorporar elementos como la autoorganización, la autonomía, la creatividad, la comunicación, el lenguaje, la intersubjetividad (trabajo colaborativo), la ética, la interculturalidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Velasco, Peredo, Fuentes, González, & López, 2016).

En el capítulo quinto, denominado *Razones de Elección de la UPV y Motivaciones de Estudio durante la Pandemia de la COVID-19: el caso de los Estudiantes de Posgrado*, Erick Hernández Ferrer, expone los resultados de una investigación cuyo propósito principal, es “mostrar desde la voz de los estudiantes de posgrado cuáles han sido sus motivaciones para continuar sus estudios durante este periodo pandémico. Para ello, se ha recurrido a un enfoque etnográfico y centrado en la acción del sujeto, con la intención de explicar dichas motivaciones.”

Recurre a los planteamientos de la Antropología Simbólica e Interpretativa (Geertz, 2003) y de la Antropología Crítica de la Acción (ACA), (A. Bensa (2015, 2016; Viqueira, 2016), con la intención de:

dar a conocer a la institución escolar desde la interpretación de las propias voces de sus actores, algo que muy pocas veces sucede en el ámbito educativo, pues los estudios suelen enfocarse desde la postura del análisis de políticas y este tipo de análisis muchas veces los olvida u oculta tras el poder estructural de las políticas o por la propia dinámica que imprime la vida cotidiana. (p.84)

Hernández Ferrer, realizó el “análisis descriptivo de un cuestionario aplicado en línea, el cual estuvo dirigido a toda la comunidad estudiantil de la UPV, pero lo aquí presentado corresponde solo a los estudiantes del nivel de posgrado (especialidad, maestría y doctorado), en el que participaron 371 estudiantes de todos los Centros Regionales de

Estudio (CRE) en donde se ofrecen los programas, lo que representó el 90% de toda la comunidad universitaria matriculados en dicho nivel...”

El mérito de un estudio como el que aquí se presenta, radica en adentrarnos a

las elaboraciones simbólico-institucionales que se construyen dentro del ámbito educativo y (que resaltan) la acción del sujeto, y es por ello que se le conceptualiza como “sujetos activos que persiguen fines concretos (...), que experimentan medios distintos para alcanzarlos, que buscan el reconocimiento social, que dudan y reflexionan críticamente sobre sus errores y aciertos” (Viqueira, 2016). (p.85)

Angélica Ortiz Pérez en su trabajo *La salud de los docentes en el contexto de la COVID-19: Reflexiones desde UPV*, se planteó describir “el estado de salud de los/las docentes, localizados en su mayoría en Veracruz y en otros estados de la República Mexicana en el contexto de la COVID-19, considerando que, para cumplir este objetivo, [debía] conocer primero las características sociodemográficas de la población de estudio y de empleo de los/las docentes, asimismo indagar sobre las principales enfermedades de los/las docentes, así como describir el índice de salud global obtenido en los/las docentes y comparar estos resultados según el sexo. Esto con el fin de tener información detallada de los docentes y que posterior a ella podamos realizar propuestas específicas de intervención.”

Es una investigación de corte cuantitativo, descriptivo y transversal,

mediante la aplicación del instrumento autoaplicable Cuestionario de Salud Docente (Fernández-Puig et al., 2015). El instrumento fue ajustado para la población mexicana y pilotado previo a su implementación. El cuestionario se digitalizó mediante Google Forms® y se distribuyó a través de medios electrónicos (Facebook®, WhatsApp® y correo electrónico). Se realizó un muestreo a conveniencia. La recolección de información se dio del 03 de marzo 2021 al 22 de marzo de 2021. (p.117)

La autora enuncia que su interés en este tema, surge a partir de lo expuesto “En un estudio comparativo realizado por UNESCO (2005) en seis países de Latinoamérica (Argentina, Chile, Ecuador, Méxi-

co, Perú y Uruguay), los docentes resaltan mayoritariamente que las tareas docentes invaden los espacios extralaborales y domésticos, dejando muy poco tiempo al descanso. Así preparar clases, material didáctico, actividades extra-programáticas y asistir a cursos o capacitaciones suelen ser realizados fuera del horario de trabajo. A esto, se agrega que algunos maestros realizan trabajos adicionales (relacionados o no con la docencia) para obtener un segundo ingreso económico. Todo esto disminuye los espacios necesarios para el descanso y actividades de esparcimiento, convirtiéndose en un grave factor de riesgo para la salud docente. (Joseph, 2016)” BANDO

Por ello, decide plantear las siguientes preguntas que guiarán su investigación: ¿cuál es el estado de salud de los docentes en el contexto de la COVID-19? y ¿existen diferencias significativas en el índice de salud docente entre hombres y mujeres?

Los resultados obtenidos por Ortiz Pérez, dan cuenta de la importancia que significa conocer “las patologías la salud de los docentes en el contexto de la COVID-19. Las patologías crónicas más frecuentes diagnosticadas en los/as docentes no dista mucho de la situación epidemiológica del resto de la población” (INEGI, n.d.); sin embargo, su identificación puede ser una oportunidad para profundizar en futuras investigaciones cómo relacionan el padecer una enfermedad crónica, con su práctica docente. [...] “el investigar la salud docente permitirá planificar intervenciones para aminorar el impacto en los y las docentes y mejorar el aprendizaje de los estudiantes”. (p.122)

La riqueza del texto radica en la perspectiva inter y multidisciplinaria que imprimen las trayectorias profesionales, académicas e investigativas de quienes comparten sus estudios y resultados, es por ello, que a lo largo de las narrativas podemos percibir que el ámbito educativo, se desdobra desde la mirada de la propia investigación educativa, las políticas públicas, la *praxis* educativa y la salud pública.

Las políticas públicas educativas para fomentar la equidad y el acceso a la educación superior: el caso de la UPV durante la pandemia

Dr. Oscar Valencia Aguilar

En México, durante el año 2019, se realizó una reforma educativa que garantiza, entre otras cosas, la educación superior, por lo que el acceso a los servicios educativos se identificó como un tema de investigación ya que, en términos de la Fracción X, adicionada al Artículo Tercero Constitucional, será obligatoria. Es decir, corresponde al Estado esta obligación mediante el ofrecimiento de oportunidades de acceso a todo aspirante (Educación Futura, 2019).

Se identifica como elemento utópico, pero no imposible, el proceso de gratuidad y garantía de acceso a la educación superior descrito en ese apartado jurídico. Técnicamente, se requiere un arduo trabajo por parte del gobierno de México, para atender la reforma educativa de 2019.

Sin embargo, en 2020, en México, a partir del mes de marzo, se atendieron las recomendaciones internacionales para cuidar a la población de la pandemia derivada por la COVID-19. Esto implicó un aislamiento social que provocó una *nueva normalidad*, lo que derivó en diversos ajustes en el ámbito educativo: primero, una cuarentena a partir del 20 de marzo de 2020; en un segundo momento, el cierre del ciclo escolar 2019-2020 en estas condiciones y; en tercer lugar, el inicio del correspondiente a 2020-2021. Se cerraron los planteles escolares, pero no se dejó de atender la educación. Es decir, el cierre físico de la escuela implicó realizar procesos de innovación inmediata, para dar continuidad a las actividades académicas: en términos sencillos, la escuela se cerró, la educación no se detuvo en la pandemia.

En este contexto, es importante identificar que el concepto macro de política pública “establece líneas de acción para abordar problemas o para proporcionar bienes y servicios a sectores de la sociedad... se especifica el diseño de una política pública para lograr un fin público” (May, 2018, p. 149). Tiene como “objetivo la consistencia en

la aplicación de normas y valores autorizados en diversos grupos y comunidades” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 32), esto por parte del Estado; es decir “es una actividad estatal y se desarrolla en la estructura burocrática del Estado educativo” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 40).

Si bien es cierto, las políticas públicas educativas en México fueron claramente diseñadas y delineadas con los programas *Aprende en casa (versión I y II)*, como lo explica Compañía (2020), fueron dirigidos de manera específica a educación básica y media superior, con el que se intentó dar continuidad a los aprendizajes de forma equitativa e inclusiva, además de poner los cimientos para desarrollar nuevas formas de educar, adaptables a cualquier tipo de escenario, pero con grandes limitaciones, no son equitativas ni inclusivas, pues hay un amplio sector de la población que no se ha podido atender y al que se le mantiene excluido de tal beneficio, principalmente en lo pedagógico por la falta de retroalimentación (pp. 100 – 113).

Para el ingreso a la educación superior, fue diferenciado y en su momento con diversas complicaciones por las limitaciones existentes. Ante este contexto nacional, se realizan una serie de preguntas para identificar el problema que enfrentó la Universidad Pedagógica Veracruzana: ¿cómo apoyar a los alumnos a continuar con sus estudios universitarios ante la *nueva normalidad*? ¿qué acciones de política pública educativa realizó esta universidad para fomentar la equidad en el acceso a la educación superior en el ciclo escolar 2020-2021?, ¿cuáles son las características de los aspirantes que participaron en el proceso de ingreso a una universidad pública estatal enfocada a la formación inicial docente?

Las interrogantes anteriores muestran una problemática a manera de pregunta de investigación, ¿cuáles fueron las prácticas de política pública educativa que desarrolló una institución formadora de docentes estatal para fomentar la equidad en el acceso a la educación superior, ante la *nueva normalidad* para iniciar el ciclo escolar 2020-2021? Ante esto, se delinea un objetivo general que se entiende como: describir las prácticas de política pública educativa que se implementó en una universidad pública estatal para atender la equidad en el acceso a la educación superior, ante la *nueva normalidad* para el ciclo escolar 2020-2021, a fin de develar la dimensión sustantiva en el análisis de las políticas públicas educativas.

La metodología que se utilizó es mixta, con un alcance descriptivo, tomando en cuenta la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), con la que se mostró la información a partir de la recopilación

de datos. En el elemento *cualitativo*, para identificar la aplicación de políticas públicas educativas para formentar la promoción de la equidad a la educación superior –desde una perspectiva postdecisional–, se realizó un análisis documental retrospectivo. Con relación al apartado *cuantitativo*, se integró una base de datos derivado de la aplicación de la estrategia académica para mostrar el logro de los aspirantes a ingresar a la universidad, en este elemento de análisis, se describen los referentes cuantitativos de los aspirantes, que permite hacer un comparativo de los promedios obtenidos, así como la caracterización de los mismos.

Es decir, la fuente de los datos con los que se realizó el presente estudio para identificar este proceso de ingreso en esta *nueva normalidad* ocasionada por la COVID-19, fue documental. Se destaca que el presente documento sirve como elemento para generar investigación educativa, en términos de Reimers y McGinn (2000), “la utilización de investigación [educativa] no solo ayuda a los tomadores de decisiones a elegir cursos de acción sino a identificar cuáles son sus opciones” (p. 10).

LAS DEFINICIONES DE: EQUIDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR ASÍ COMO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

Con respecto a la *equidad en el acceso a la educación superior*, se revisaron estudios de Lemaitre (2005), Espinoza *et al.*, (2009), Rawls (2002), McCowan (2016), UNESCO (1998), Brighouse y Swift (2006), Silva (2014). Para las *políticas públicas* se retomó la perspectiva de Dye (2005), Valenti y Flores (2009), Aguilar (2004), Parsons (2007), Villarreal (2010) y para las *políticas públicas educativas* se retoma a Zorrilla & Villa (2003).

Para entender el referente teórico de la equidad en el acceso a la educación superior, es importante retomar de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (1998) el documento de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, en específico el texto de *La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final*, que expresa que “de conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos” (UNESCO, 1998, p. 2); es decir, como

política global existe una equidad de oportunidades, siempre y cuando se atiendan los méritos respectivos.

Esto último, difiere con la realidad de los países, ya que en la actualidad, no están disponibles los recursos para instalar el sistema educativo de educación superior que se requiere (McCowan, 2016). Por otro lado, “la falta de recursos actuales no debiera limitarnos para pensar sobre una distribución justa” (McCowan, 2016, p. 16). El término de equidad, en algunos textos, se concibe como una inclinación hacia la *justicia*, en un sentido opuesto a la igualdad; este significado se aproxima al de *igualdad de oportunidades*. Por lo que, los temas de equidad, son caracterizados por el mismo nivel de debate que las encontradas para definir la justicia.

Para llegar a un entendimiento de la equidad, es considerable atener la diferenciación entre igualitarista y suficientarista en torno a la justicia social, estos elementos fueron desarrollados de manera amplia en los textos de Brighouse y Swift (2006). No se puede dejar de ver los principios de Rawls (2002), teórico de la filosofía política de los años setenta quien hizo un señalamiento muy claro para garantizar un estado de *justicia social*:

Cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos. Igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (Rawls, 2002, p. 73).

Con base en lo planteado por diversos autores, se retoma que, para realizar una aproximación hacia el marco conceptual de las políticas de educación superior sean equitativas o no, en el presente documento se retoman los conceptos de disponibilidad, accesibilidad y horizontalidad, como lo menciona McCowan (2016). La *disponibilidad* se entiende por el número de espacios disponibles en las IES, esto conlleva pensar en los docentes, equipamiento, por mencionar algunos; para el elemento de *accesibilidad* es importante visualizar los aranceles económicos, exámenes de ingreso, la localización geográfica de las escuelas, por describir algunas que podrían generar problemas de estratificación; y, la *horizontalidad* que se expresa por una alta calidad y reconocimiento consistente en las escuelas. (pp. 31-33)

En términos de Espinoza *et al.* (2009), retoman un referente teórico sobre conceptos de igualdad y equidad, y emiten una definición desde un modelo de equidad y se expresa como “garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades, capacidades y logros obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales” (p. 99), retomando diversas dimensiones: acceso, permanencia, logro, resultados.

Por otro lado, el estudio de Lemaitre (2015) que busca entender el concepto de equidad en la educación superior, para el caso chileno, lo menciona como un concepto extremadamente complejo. Describe los elementos a considerar, y coincide (en lo general) con los mencionados por McCowan, pero agrega el elemento de los *resultados* y se refiere a que, entre más alto el nivel de estudios obtenidos, se vería reflejado en el nivel de ingresos económicos de las personas. (pp. 77-78).

Desde otra perspectiva, Silva (2014), hace un análisis de los diferentes instrumentos jurídicos que están vigentes en México para mostrar el sustento y entender la equidad desde una visión normativa. Además de este análisis, advierte que en las sociedades de América Latina, se visualizan desigualdades y con diversas estratificaciones, por lo que muestra que existen dos factores que no dependen de los alumnos y que participan en su rendimiento ocasionando una distorsión en los procesos de selección: i) capital cultural (entendido como el ambiente con el que ha crecido y vive); y ii) calidad de la escuela (es el andamiaje académico en el que se desarrolló) (p. 26). Por lo que, explica que la equidad en educación superior es:

... distribuir los recursos y procesos educativos de manera que los jóvenes provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos tengan acceso a una educación de calidad y desarrollen procesos de aprendizaje significativos que les permitan beneficiarse de la misma para mejorar sus condiciones de vida... (Silva, 2004, pp. 26-27)

Asimismo, esta autora menciona también tres grandes componentes en educación superior: acceso efectivo (opciones educativas relevantes), permanencia (procesos de aprendizajes significativos) y resultados (beneficios de la escolaridad). Para efectos del presente documento se adopta la definición de esta última autora que coincide con los teóricos ya señalados y, el análisis de los datos y sus respectivos resultados, se realizó a partir de la vertiente del acceso.

En ese mismo orden de ideas, la diversidad en la noción *política pública* es abundante y altamente significativa en contenido. Las nociones *política*, las *políticas* y *lo político*, proceden de la palabra *política*, la cual resulta ser el término más socializado en el espacio público para referir a las acciones, los procesos y actores de la esfera de gobierno.

En el ámbito de las políticas públicas, las aportaciones de Bazúa y Valenti (1995) y Del Castillo y Méndez (2006) esclarecen la distinción entre la política y las políticas, a partir de las diferencias conceptuales respecto a los anglicismos *polity*, *politics* y *policy*. En el caso de *polity*, en singular, debe entenderse lo relativo al Estado, es decir, al conjunto de instituciones que regulan la vida en un territorio específico; *politics*, refiere a la lucha por el poder (conflicto de interés); y *policy* (en castellano), es política (Parsons, 2007, pp. XIX-XX).

Sin embargo, desde la óptica de Villareal, *politics*, alude a la política en cuanto al “conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (Villarreal, 2010, p. 262). Respecto a *policy*, es importante destacar, que no tiene un equivalente semántico en español; de modo tal, que en el idioma inglés se entienda por esta noción a las *estrategias de intervención y acción de un gobierno* con la intención de mejorar el estado de las cosas, resolver un problema público o procurar el bien público, esto es las políticas públicas. Ver tabla 1.

Tabla 1. Diferencias o dimensiones de la Política

| Estructura | Procesos | Resultados |
|---|--|--|
| Instituciones que regulan la vida en un determinado territorio. | Prácticas e instituciones a través de las cuales, se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. La asociación con las autoridades de gobierno. | Estrategias de intervención y acción de un gobierno, por ejemplo políticas públicas para atender problemas públicos. |
| <i>Polity</i> | <i>Politics</i> | <i>Policy</i> |

Fuente: Retomado de *Las tres dimensiones de la política* (Villarreal, 2010, pág. 263).

Así, con la intención de contribuir a la explicación y comprensión del concepto de política pública, a continuación, se muestran algunas unidades de sentido –configuradas y otorgadas desde distintos locus de enunciación– que resultan útiles en virtud de que precisan rasgos de identidad de la política pública en tanto disciplina. Para Dye (2005), la política pública es todo aquello que los gobiernos escogen hacer o no hacer. Son instrumentos del gobierno que conllevan elementos determinantes en su generación y en su establecimiento: actores, procesos y formas organizativas. Su reto está en la implementación.

Desde otra perspectiva se identifica como una disciplina que “estudia los problemas públicos y decisiones a través de la utilización de enfoques multidisciplinarios y multimetódicos con el propósito fundamental de resolver problemas que obstaculizan el bienestar público” (Valenti y Flores, 2009, p. 170). O como lo señala Aguilar:

El objetivo disciplinario de la Política Pública, las *Policy Sciences/Policy Analyst*, desde su fundación académica en los años cincuenta, consistió en estudiar y racionalizar la *policy-decision making*, el proceso de diseño-decisión de las políticas para fines públicos (Aguilar, 2004, p. 24).

Desde las Ciencias Políticas, el análisis de las políticas públicas tiene dos orientaciones: el estudio del proceso de las políticas y el estudio del conocimiento en el proceso de las políticas (Parsons, 2007 y Aguilar, 2004). Ambos tipos de análisis, aunque concomitantes, se distinguen básicamente en cuanto a que el primero focaliza en el proceso de políticas (*policy process*) para la resolución de problemas –*problem solving* (Aguilar, 2004, p. 35)– y el segundo, en el proceso de toma de decisiones.

A lo anterior, se destaca que en la literatura se encuentran diferentes modelos del ciclo de las políticas, la mayoría se identifican con cinco pasos en la que a cada cual corresponden un sistema de acción específico, actores y relaciones particulares, así como compromisos y estructuras sociales. Ver Tabla 2.

Tabla 2: Ciclo de las políticas públicas

| I. Identificación de un problema público | II. Formulación de soluciones | III. Toma de decisión | IV. Implementación | V. Evaluación |
|---|---|--|--|---|
| <p>Apreciación de los acontecimientos.</p> <p>Definición de un problema.</p> <p>Agregado de intereses.</p> <p>Organización de las demandas.</p> <p>Representación y acceso ante las autoridades públicas.</p> | <p>Elaboración de propuestas.</p> <p>Estudio de soluciones.</p> <p>Adecuación de los criterios.</p> | <p>Creación de una coalición.</p> <p>Legitimación de una política elegida.</p> | <p>Ejecución.</p> <p>Gestión y administración.</p> <p>Producción de efectos.</p> | <p>Reacciones a la acción.</p> <p>Juicio sobre los efectos.</p> <p>Expresión.</p> |
| <p>Demanda de la acción pública.</p> | <p>Propuesta de una respuesta.</p> | <p>Política efectiva de acción.</p> | <p>Impacto sobre el terreno.</p> | <p>Acción política o reajuste.</p> |

Fuente: Elaboración propia a partir de Villarreal (2010).

El análisis de las políticas públicas puede tener dos grandes vertientes:

- El insumo de su creación (predecisión, que implica la identificación del problema público, la organización, entre otros); y,
- La revisión de sus resultados (postdecisión, como la aplicación, interpretación, evaluación, entre otros) (Parsons, 2007, pp. 53-59).

Para el caso de las políticas públicas educativas, se retoma como lo expresaron Zorrilla y Villa (2003) en el texto de *Políticas educativas educación básica. Educación media superior*, y las mencionan de la siguiente manera:

[...] conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, es decir, destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones

que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo. (p. 32).

Para cerrar este básico apartado teórico, se retoma la dimensión de análisis de las políticas públicas, en este caso, la sustantiva. la cual “corresponde al proceso de formulación de políticas y toma de decisiones” (Villarrea, 2010, p. 266).

LOS PRIMEROS RESULTADOS

Los procesos de ingreso a la universidad en tiempos de pandemia, se tuvieron que ajustar a los ámbitos de innovación, lo que “implica de valor con el fin de resolver problemas o satisfacer necesidades... las innovaciones pueden variar según el grado: incrementales, evolutivas y revolucionarias” (Reimers y Marmolejo, 2021, p. 381). En este sentido, para la UPV, el proceso de innovación que generó fue evolutiva, en el sentido de que la Universidad tuvo que ampliar las ofertas para los aspirantes y encontrar nuevas formas de ofrecer el servicio.

Ahora, para hablar de los resultados iniciales, este espacio se divide en dos grandes aspectos: i) El análisis predecisional de las políticas públicas educativas en la UPV, que muestra la revisión del apartado cualitativo; ii) Los aspirantes que se incorporaron en el ciclo escolar 2020-2021, con el análisis cuantitativo. No se pretende mencionar que es un análisis exhaustivo ni definitivo, sin embargo, se acerca (para efectos del presente texto) a una mirada de los primeros resultados.

i) El análisis predecisional de las políticas públicas educativas en la UPV para promover la equidad en el acceso a la educación superior.

En este apartado, es importante destacar que el análisis predecisional, implica los tres pasos del ciclo de políticas públicas (Villarrea, 2010): 1. Identificación de un problema público; 2. Formulación de soluciones; y 3. Toma de decisión. Los apartados 4. Implementación y 5. Evaluación, corresponden al análisis postdecisional.

Paso 1. Identificación de un problema público. Se expresa que uno de los inconvenientes por la pandemia es el encierro social, esta *nueva normalidad*, obligó a todas las escuelas a cerrar el quehacer académico *insitu* y trasladar la atención académica a los medios electrónicos: video

charlas (*Zoom, Google Meet, Microsoft Skype*, por mencionar algunos), uso de plataformas educativas (*Google Classroom, Edmodo, Microsoft Teams*, entre otros). Esto, para atender las clases por medios digitales.

En pasados ciclos escolares, el ingreso a la educación superior era a través de exámenes de ingreso a las universidades. Estas evaluaciones, medían el desempeño de los aspirantes para poder obtener un lugar dentro de las instituciones educativas, espacios por demás limitados y bastante solicitados. Con la crisis por COVID-19, algunas IES tuvieron complicaciones por la aplicación del referido examen en el ciclo escolar 2020-2021, como ejemplo, algunas escuelas como Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y la Universidad de Guadalajara (UdeG), aceptaron a alumnos sin concurso de ingreso. La Universidad Autónoma de Coahuila, realizó un examen en línea (a través de una empresa privada que ofreció los resultados encriptados).

Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), postergó, en dos ocasiones, su examen de ingreso por la pandemia. (Sánchez, 2020). Este último dato, permitió identificar que algunas IES aún cuentan con problemas de logística para determinar qué aspirantes pueden ser aceptados dentro de sus aulas para cursar los diferentes programas de educación superior que ofrecen. Para la UPV, este inconveniente, es todavía mayor por diferentes circunstancias: a) no cuenta con una infraestructura física propia (por su fundación y visión social de actualización al magisterio); b) la plataforma educativa de su licenciatura está elaborada en *Moodle* (ver <https://upvv.clavijero.edu.mx/login/>) pero está instalada en un servidor de otra institución; y, c) en procesos de ingresos anteriores, la única forma de ingresar era por medio de un examen aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Paso 2. Formulación de soluciones. Se llevaron a cabo diversos análisis para afrontar este inconveniente que se generó como problema público de la UPV; uno de ellos, fue realizar el examen del CENEVAL, pero esto significaría el contacto físico y aglomeraciones en espacios cerrados; otro fue la valoración de promedio por promedio o generar un producto específico para la evaluación de los aprendientes, tomando en cuenta diversos factores como: identificar los perfiles de los aspirantes, crear un producto escrito, promedio del nivel inmediato anterior y otras evaluaciones: todo esto a distancia, promoviendo la inclusión al ofrecer alternativas de ingreso.

Paso 3. Toma de decisión. Implicó seleccionar la elaboración de un proceso de diagnóstico alternativo, por medio de un *Taller multimo-*

dal que se concibió como un espacio dialógico asincrónico para identificar los perfiles de los aspirantes a la Licenciatura en Educación Básica (LEB) de la UPV, a través del desarrollo de un producto integrador, que sirvió de referente en el ingreso a la oferta formativa que la UPV ofrece, específicamente, el programa de estudios de la LEB.

Este taller tuvo como objetivo principal:

Construir un producto integrador que evidencie el empleo, de manera autónoma, de herramientas básicas para el desarrollo de procesos de autoexploración, reflexión y articulación de saberes en situaciones relacionadas con el ejercicio profesional docente, hacia la emisión de un diagnóstico generador de insumos académicos suficientes, que posibiliten la selección de los candidatos a ingresar al programa de Licenciatura en Educación Básica de la UPV (Universidad Pedagógica Veracruzana, 2020a)

Esta estrategia se construyó para atender a una potencial población de 2,000 aspirantes y se contempló de la siguiente manera:

- A partir del Modelo Pedagógico de la UPV, se fomentó la pedagogía de la Auto-organización, la cual permitió que cada aspirante sea responsable de su propio aprendizaje.
- El taller se programó a partir de 5 actividades (Exploración de la dimensión personal, Exploración de la dimensión interpersonal, Exploración de la dimensión social, Exploración de la dimensión axiológica, Reflexión sobre la complejidad de la práctica docente) y un documento final que se elaboró a partir de la construcción de un ensayo argumentativo.
- Los criterios de evaluación y acreditación fueron los siguientes:
 - Aprobación del taller con una ponderación máxima de 60%,
 - Promedio obtenido del bachillerato con 10% como máximo; y,
 - Otras evaluaciones con 30% como máximo (instrumento de valoración de habilidades, el cual consta de 60 reactivos que exploran las habilidades de razonamiento verbal, razonamiento lógico matemático y conocimientos generales.)

- Se aplicó en dos vertientes, ámbos asíncronos, pero la UPV los identificó de la siguiente manera:
 - Modalidad en *línea*, se desarrolló a través de la plataforma *Moodle*, a la cual accederán los aspirantes que la solicitaron.
 - Modalidad a distancia, en este caso, los aspirantes ingresan al repositorio en donde encontraran los recursos materiales para descargarlos y llevarlos a su casa, a fin de analizarlos, desarrollar las actividades y construir el producto final, el cual deberá enviar por medio de correo electrónico en modalidad asincrónica.
- El producto del taller (ensayo argumentativo) se revisó por un evaluador que, a partir de los criterios de evaluación del ensayo académico, emitió una opinión neutral, sobre todo, basada en el rigor académico. (Universidad Pedagógica Veracruzana, 2020b).

ii) *Los aspirantes que se incorporaron en el ciclo escolar 2020-2021*

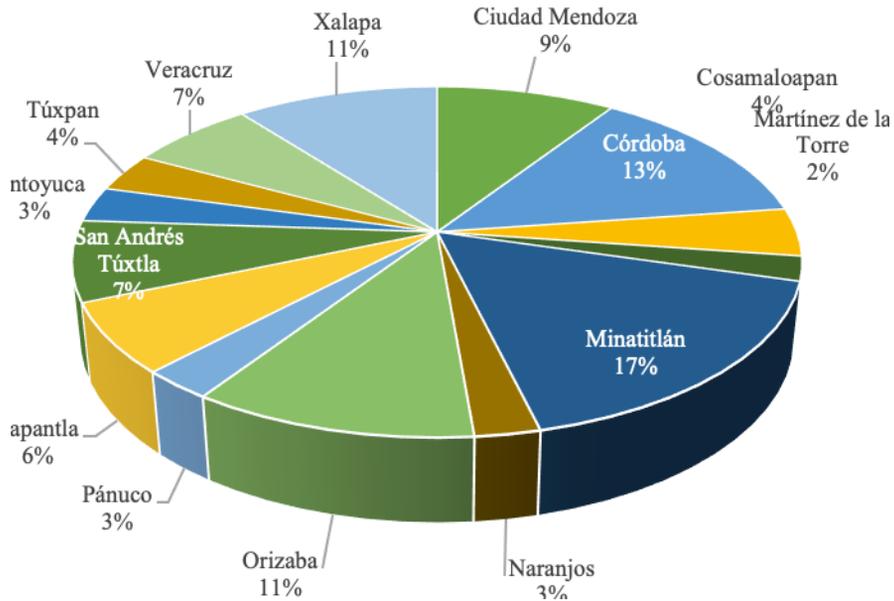
En este proceso 2020 de ingreso a la LEB de la UPV en la *nueva normalidad*, se incorporaron en un pre-registro de 2,600 personas; después de cumplir con los elementos de la convocatoria se integró una base de datos para la evaluación de 2,260 participantes. Esta base de datos, que sirvió para el análisis cuantitativo, fue integrada en tres grandes momentos: al registrarse los aspirantes capturaron su promedio del bachillerato (información validada en un segundo momento por el área responsable de control escolar de la UPV); cuando los evaluadores revisaron el ensayo argumentativo; y, al finalizar el proceso cuando presentaron sus otras evaluaciones: Pensamiento Matemático, Pensamiento Analítico y Habilidades Comunicativas.

Para atender a los aspirantes, se integraron 100 grupos asistidos por el mismo número de docentes que realizaron la función de evaluadores del ensayo argumentativo. Para cuidar el proceso, se integraron docentes externos a la UPV, en su mayoría.

Los primeros datos, mostraron que los CR con menor solicitud fueron: Martínez de la Torre, Naranjos, Pánuco y Tantoyuca; en contraste, los más solicitados fueron Minatitlán, Córdoba, Orizaba y Xalapa. La distribución se muestra en la gráfica 1.

Gráfica 1

Distribución de aspirantes que solicitaron ingreso a la LEB de la UPV en el ciclo escolar 2020-2021

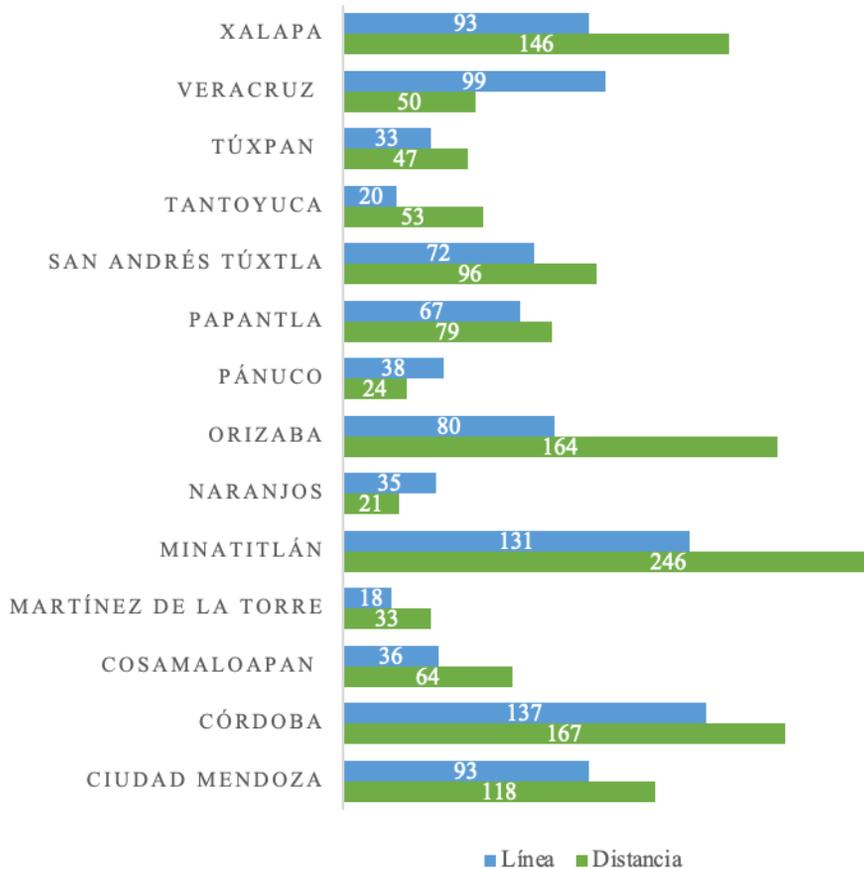


Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de datos de los aspirantes a ingreso a la LEB de la UPV en el ciclo escolar 2020-2021

La modalidad que los aspirantes seleccionaron fueron diferenciadas; 58% (1,308) utilizaron medios a distancia (por la plataforma de Moodle) y 42% (952) se declinaron por la modalidad en línea (fomentaron el uso de correo electrónico). Destaca el caso del CR Minatitlán, donde la mayoría de los aprendientes usaron la modalidad a distancia con el uso de correos electrónicos comparativamente con los CR de Papantla y San Andrés Túxtla que, en gran número, los aspirantes utilizaron la modalidad en Línea con el uso de la plataforma Moodle. Esto se muestra en la Gráfica 2.

Gráfica 2.

Distribución de la selección de los aspirantes para trabajar en los medios: Distancia o en Línea



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de datos de los aspirantes a ingreso a la LEB de la UPV en el ciclo escolar 2020-2021

Los resultados de la estrategia de ingreso, derivaron en el análisis comparativo de los promedios por centro regional, por ejemplo, los promedios más altos con respecto al ensayo se reflejaron en el CR Martínez de la Torre, con un promedio de 40.4 puntos de 60 y se complementa con 8.2 de promedio de calificaciones de egreso de bachillerato. Los promedios de resultados de bachillerato más al-

tos son de los CR Martínez de la Torre, Veracruz y Pánuco con 8.2 (el máximo es de 10). Con relación a los resultados más altos del instrumento de valoración en pensamiento Matemático es de Veracruz con 7.4, este mismo CR tiene el promedio más alto de pensamiento analítico, al igual que el promedio de habilidades cognitivas con 7.9; el total del curso, tiene el promedio más alto en el CR de Tantoyuca con 65.3. Estos resultados se identifican en la Tabla 2.

Tabla 2

Promedios de resultados obtenidos por los aspirantes a ingreso a la LEB de la UPV en el ciclo escolar 2020-2021

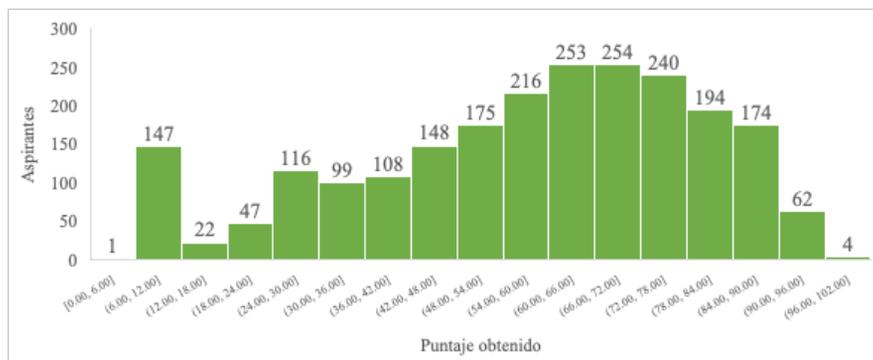
| Centro Regional | Promedios | | | | | |
|----------------------|-----------|--------------|---------------------------|--------------------------|------------------------------|-----------------|
| | Ensayo | Bachillerato | Instrumento de valoración | | | Total del curso |
| | | | 1. Pensamiento Matemático | 2. Pensamiento Analítico | 3. Habilidades Comunicativas | |
| Ciudad Mendoza | 29.7 | 8.0 | 6.5 | 6.6 | 7.3 | 49.9 |
| Córdoba | 32.1 | 8.0 | 6.9 | 6.5 | 7.3 | 56.2 |
| Cosamaloapan | 35.2 | 8.0 | 6.5 | 6.2 | 7.3 | 60.3 |
| Martínez de la Torre | 40.4 | 8.2 | 6.7 | 6.3 | 7.3 | 65.1 |
| Minatitlán | 32.6 | 8.1 | 6.7 | 6.5 | 7.3 | 56.6 |
| Naranjos | 29.5 | 7.7 | 6.5 | 6.6 | 7.2 | 57.1 |
| Orizaba | 33.4 | 8.0 | 6.7 | 6.6 | 7.1 | 58.0 |
| Pánuco | 29.5 | 8.2 | 6.7 | 6.3 | 7.1 | 53.3 |
| Papantla | 31.6 | 7.9 | 6.7 | 6.5 | 7.5 | 53.0 |
| San Andrés Tuxtla | 34.8 | 8.1 | 6.5 | 6.5 | 7.4 | 60.3 |
| Tantoyuca | 39.8 | 7.9 | 6.2 | 6.6 | 7.3 | 65.3 |
| Túxpan | 34.6 | 8.1 | 6.4 | 6.7 | 7.3 | 60.3 |
| Veracruz | 31.7 | 8.2 | 7.4 | 7.1 | 7.9 | 60.2 |
| Xalapa | 33.9 | 7.9 | 7.2 | 7.0 | 7.6 | 59.3 |
| Total general: | 33.0 | 8.0 | 6.7 | 6.6 | 7.3 | 57.3 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de datos de los aspirantes a ingreso a la LEB de la UPV en el ciclo escolar 2020-2021.

Otra forma de visualizar los resultados, es con un histograma de los promedios obtenidos en la evaluación final (incorpora los resultados del ensayo, el promedio obtenido por los aspirantes en el bachillerato, así como los resultados del instrumento de valoración: 1. Pensamiento Matemático, 2. Pensamiento Analítico, 3. Habilidades Comunicativas). En ese sentido, se aprecia que los puntajes de 60 a 84 son los que más elementos tienen, considerando que la moda es de 8.1, así como la mediana de 60.89 y muestra una asimetría hacia la izquierda, como se aprecia en la Gráfica 3.

Gráfica 3

Histograma de los resultados de los promedios obtenidos por los aspirantes a la LEB.

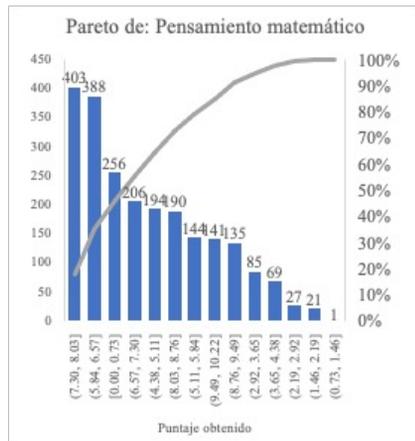
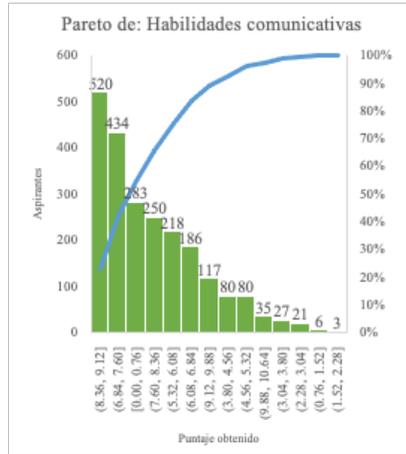


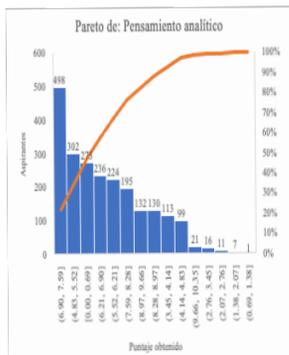
Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de datos de los aspirantes a ingreso a la LEB de la UPV en el ciclo escolar 2020-2021.

Como referente adicional, se elaboraron gráficos de Pareto de los resultados obtenidos por los aspirantes en las evaluaciones diagnósticas, los resultados en los promedios más altos son los siguientes: para el Pensamiento Matemático, 403 sustentantes reflejaron un promedio de 7.30 a 8.03; del Pensamiento Analítico, 498 aspirantes obtuvieron 6.90 a 7.59 puntos en promedio; y, sobre las Habilidades Comunicativas, 520 personas tuvieron un puntaje de 8.36 a 9.12 de promedio en este rubro. Estos referentes se muestran en la Gráfica 4.

Gráfica 4

Representación de gráficos de Pareto de los resultados del instrumento de valoración: 1. Pensamiento Matemático, 2. Pensamiento Analítico, 3. Habilidades Comunicativas.





Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de datos de los aspirantes a ingreso a la LEB de la UPV en el ciclo escolar 2020-2021.

Cabe señalar, señalar que la UPV determinó que el puntaje mínimo de ingreso fuera de 78.78 de promedio y el puntaje más alto fue de 91.75. Estos primeros resultados cuantitativos, permiten dar cuenta de la descripción de forma inicial de los aspirantes a estudiar en la LEB que oferta la UPV y que, por motivos de la *nueva normalidad*, ingresaron a través del *Taller multimodal*.

LAS PRIMERAS CONCLUSIONES

La metodología mixta permitió obtener fuentes de información variada que mostró un ejercicio de política pública educativa, desde el análisis predecisional, a través de la descripción de las acciones en la toma de decisiones de la UPV para promover la equidad en el acceso a la educación superior, esto, con la revisión de documentos internos de la Universidad. Es importante señalar, que la elaboración de una política pública educativa, implica la creación de un ciclo para realizar desde su análisis hasta su evaluación. Es este texto, solo se revisó al análisis predecisional y se alcanza a verificar un elemento previo del postdecisional.

Se identifica que se postularon 13% más de lo programado, en términos reales, esta estrategia se generó para atender a una población objetivo: interesados en ingresar a la LEB; no obstante, este número programado fue rebasado, pero no así las acciones de la UPV.

Se muestra un análisis inicial de los aspirantes a la LEB y sus logros, a través de la base de datos integrada para este estudio. Dentro de las conclusiones que se muestran, es que 11% de los lugares disponibles son para el CR de Córdoba, sin embargo, en la solicitud de los aspirantes, existe mayor demanda en el CR de Minatitlán (17%), luego Córdoba y en el mismo porcentaje Orizaba y Xalapa (11%), este dato seguramente servirá para poder mejorar la estrategia si es que se decide continuar por la misma ruta.

Otro resultado importante, es el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que si bien es cierto, fue el fundamento principal de la estrategia, se diferenció entre el uso del correo electrónico y la plataforma informática de *Moodle* (ambos con la comunicación asincrónica). El porcentaje de uso no fue dicotómico, estuvo balanceado.

El nivel académico que muestran los aspirantes con el promedio del bachillerato oscila en 8.0. En lo general, se demuestra que el promedio del curso obtenido por los aspirantes, es de 6.0 (esto, incluyendo el producto del taller, el promedio escolar y las otras evaluaciones). El dato aislado tal vez no muestre mucho, pero da cuenta de cómo egresan los estudiantes del bachillerato, es decir, expresa el andamiaje cultural en los que se ha desarrollado previo al ingreso a la Universidad y se refleja en los análisis de Pareto elaborados para este texto.

Estos resultados, son el esfuerzo y dedicación de esta Universidad (personal directivo, operativo y académico) por dar continuidad al proceso de la formación inicial docente y se muestra un elemento que difiere del estudio de Alcántara, donde expresa que “instituciones universitarias han cerrado e intentado adoptar el aprendizaje en línea, muy pocas están bien preparadas para hacer este cambio de manera rápida y abrupta.” (2020, P. 76). En este caso, la UPV no ha causado confusión, por lo contrario, ha utilizado el Horizonte Educativo (Velasco *et al.*, 2016) para generar elementos de autoorganización, lo que demuestra un contraste con lo que se encontró en el estudio de referencia.

Además, otro punto que se puede identificar es lo que sucede en otros países, pues existen algunas instituciones de educación superior que no han aceptado transitar a esta modalidad: caso de varias facultades de Buenos Aires, quienes pospusieron las clases y reorganizaron el calendario académico, bajo el argumento de la calidad en la educación, solo se alcanza con las clases presenciales. Otros ejemplos con tonos diferenciados en Zimbabwe, Malasia,

Túnez, Chile y Reino Unido. Es decir, con esta emergencia sanitaria, se permite observar que la equidad en la educación superior, es un gran desafío para grupos vulnerables. (Alcántara, 2020, pp. 77-80).

En contraste, se encontró con otros casos como lo expresa Umaeña-Mata “uso de virtualidad no es sinónimo de educación a distancia” (2020, p. 48), al incorporar el uso de las TIC en la educación para favorecer el aprendizaje en línea como opción para continuar con las actividades académicas; pero, en el presente estudio, reveló que los aspirantes a formarse como docentes en esta Universidad, están convencidos del uso de las tecnologías en esta época de crisis para continuar con sus estudios a través de un cambio cognitivo y toman esta opción como un modelo educativo tan válido como la que se utiliza en modalidad presencial, a partir de la filosofía del Horizonte Educativo (Velasco et al, 2016), que se ha venido aplicado en los últimos años, esta referencia se identifica al revisar el número de casos que aspiraron a ingresar a la LEB en la UPV.

LAS RECOMENDACIONES Y HORIZONTES QUE VISLUMBRAN OTRAS INVESTIGACIONES

Al momento de definir el apartado teórico sobre la equidad en el acceso a la educación superior, se identificó la importancia de que los aspirantes a formarse profesionalmente, puedan acceder a educación de calidad a fin de desarrollar procesos de aprendizajes significativos para que puedan beneficiarse con miras a mejorar sus condiciones de vida. También, se mostraron los componentes para este concepto: acceso, permanencia y resultados. Este texto analizó las estrategias de política pública educativa de la UPV, que permitió generar equidad en el acceso a la universidad en tiempos de crisis por la pandemia en el ciclo escolar 2020-2021.

Si bien es cierto, existen elementos por atender de mejor manera, se destaca que se realizaron acciones precisas y pertinentes, a partir de un análisis del ciclo de las políticas públicas desde la perspectiva predecisional. No es una revisión exhaustiva, pero muestra elementos básicos para generar otros rubros de estudios. Tampoco se muestra a nivel de reporte institucional, dista mucho de este aspecto. Este estudio se enmarca desde la perspectiva de la *policy-decision making*, ya que se realizó una toma de decisiones informada, pero, sobre todo, salvaguardando en todo momento. la seguridad de los aspirantes a ingresar a LEB, así como de los diversos actores que participan en el proceso de ingreso: personal directivo, per-

sonal docente, personal técnico y las autoridades de la institución.

En la revisión del análisis predecisional, se requieren otros elementos para generar una recomendación más detallada, por ejemplo: no se muestra, en este texto, la apreciación de cómo vivieron el proceso los actores que evaluaron los ensayos y que calificaron el 60% del valor total de ingreso a la LEB. Esta muestra podría explicar la otra parte del proceso, su mirada estuvo enfocada en los aciertos o errores que tuvieron los aspirantes.

Sobre la implementación, se visualiza que el uso de las TIC (correo electrónico o la plataforma de *Moodle*) son utilizados de manera casi similar, pero se recomienda buscar otras herramientas digitales más amigables (*Microsoft Teams*, *Edmodo* o *Google Classroom*) para el desempeño de las actividades académicas de los alumnos universitarios. En estos espacios, se pueden generar otras opciones de intercambio de ideas y, además, han sido utilizadas por el gobierno federal y estatal en las diversas estrategias para la educación básica.

Este estudio también muestra un escaparate para identificar otro análisis relacionado con la perspectiva postdecisional de las políticas públicas educativas, sobre todo, contribuir a una evaluación del proceso de implementación a partir de la toma de decisiones y la resolución de los problemas que se identificaron. Esto podría aportar recomendaciones desde las retroalimentaciones con miras a una mejora de los procesos y procedimientos, en función de que la pandemia aún no está controlada en México.

Cabe señalar, que con los datos revisados, se podría generar un análisis para mostrar algunas carencias de los egresados del bachillerato y focalizar el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, es decir, que el trayecto formativo no sea una limitación para el ingreso a la Universidad, no solo como aspirantes a una IES, ya sea formadora de docentes o de otro tipo, la referencia es para las diversas opciones de la Universidad. Desde el referente teórico, se podría atender que la calidad de la escuela, entendida como el andamiaje académico en que se desarrolló el aspirante a ingresar a la Universidad, no sea un impedimento en los exámenes o procesos de selección que determina como política global la UNESCO, al mencionar que la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos.

En ese sentido, la mejora de la equidad en el acceso a la educación superior, requiere de una visión prospectiva, para esto es importante retomar a Miklos y Tello (2015), quienes la descri-

ben como “preparar el camino, adaptándolo como objetivo (deseable y posible), es decir, guía las acciones presentes y el campo de lo posible del mañana.” Además, encamina a los objetivos a) construir escenarios o imágenes; b) aportan elementos estratégicos; c) impulsa la planeación fundamentada en visión del futuro; y, d) aporta una guía conceptual conductora del estudio.

Para Miklos y Tello (2015), la prospectiva debe tener elementos básicos: visión holística (estudio de la influencia mutua entre las partes y el todo), creatividad (capacidad de dar origen a cosas nuevas y valiosas con mejor modo de hacerlas), participación y cohesión (un objetivo común, con acuerdo de la problemática, analizando las capacidades y potencialidades, así como la decisión de cada actor), pertinencia (la unidad conceptual que hace posible que se insista menos en la coordinación explícita de las acciones), convergencia-divergencia (proceso iterativo, con alto grado de complejidad), así como la finalidad constructora (contestar ¿hasta dónde llega?, respondiendo en dos aspectos: conceptual y práctico).

Para Baena (2015), la previsión se muestra como una espiral y la incertidumbre se refleja como un abanico por las varias direcciones que conforma, esto, a partir de los estudios de Deplhi (estudios de previsión de futuro). Para ella, la Planeación Prospectiva Estratégica, es saber hacia dónde se tiene que llegar, en esta acción se determina el futuro deseado creativamente y libre de restricciones, se considera al pasado y el presente en un segundo momento (sin llegar a ser restricciones). Una vez que se visualiza la imagen del futuro deseado, se exploran los futuros factibles para seleccionar el más satisfactorio.

Con estos últimos elementos de prospectiva, implica re-pensar o re-configurar a la UPV a fin de retomar el Horizonte Educativo (Velasco *et al.*, 2016) para que pueda generar una prospectiva institucional que permita atender lo cotidiano, entendido como lo normalizado, con todos los elementos de política pública educativa; así como atender los tiempos de crisis, que implican la *nueva normalidad* y que se puedan atender, en línea o a distancia, a partir de la intersubjetividad.

Referencias

- Alcántara S, A. (2020). *Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada*. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 75-82). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Aguilar V., L. F. (2004). Recepción y desarrollo de la disciplina de Política Pública en México. Un estudio introductorio. *Sociológica*, 19(54),15-37. ISSN: 0187-0173. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3050/305026633001>
- Baena, G. P. (2015). *Planeación prospectiva estratégica. Teorías, metodologías y buenas prácticas en América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bazúa, F y Giovanna V. (1995), *Políticas públicas y desarrollo*. En Carlos E. Massé y Eduardo Sandoval (coords.). *Políticas públicas y desarrollo municipal* (pp. 51-82). El Colegio Mexiquense / Universidad Autónoma del Estado de México.
- Brighouse H. & Swift, A. (2006). *Equality, Priority, and Positional Goods*. *Ethics*, 116, 471-497.
- Compañ G., J. R. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(3), 95-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.129>
- Del Castillo, G. y Méndez H., I. (2006) *Introducción a la teoría de las políticas públicas. Guía de curso*. FLACSO-México
- Dye, Thomas R. (2005), *Understanding Public Policy*, 12th ed., Prentice Hall.
- Educación Futura (2019). *Reforma Educativa 2019: los cambios*. Opinión. Educación Futura: periodismo de interés público. Obtenido de: <https://www.educacionfutura.org/reforma-educativa-2019-los-cambios/>
- Espinoza, O, González, L.E, & Latorre, C.L . (2009). *Un modelo de equidad para la educación superior: Análisis de su aplicación al caso chileno*. *Revista de la educación superior*, 38(150), 97-111. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200006&lng=es&tlng=es.

- Gaceta Oficial del Estado. (30 de septiembre de 1980). *Decreto. Creación de la Universidad Pedagógica Veracruzana*. Obtenido de: <https://www.sev.gob.mx/upv/2011/11/15/decretos/>
- Lemaitre, M.J. (2005). *Equidad en la educación superior: un concepto complejo*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(2),70-79. Obtenido de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5556/5975>
- May, P (2018) *El diseño y la implementación de las políticas públicas*. En Pardo, M (ed.). *Implementación de políticas públicas: Una antología*. México: Centro de Investigación u Docencia Económicas, A.C.
- Mccowan , T. (2016). *Un marco conceptual sobre la equidad en el acceso a la educación superior*. En *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (1.ª ed., pp. 15–38). Ediciones El Desconcierto.cl.
- Miklos, R. T. y Tello, M. E. (2015). *Planeación prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro*. LIMUSA S.A. de C.V.
- Ordoñez, C. L. (2018). *Universidad Pedagógica Veracruzana (1979-2017) Un horizonte de 38 años*. Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad*. Paidós.
- Reimers, F., y McGinn, N. (2000). *Diálogo informado: El uso de la investigación para conformar la política educativa*. Centro de Estudios Educativos - Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina.
- Reimers, M. F. y Marmolejo F. (2021). *Conclusiones: ¿Qué innovaciones resultaron de las colaboraciones entre la universidad y la escuela durante la pandemia de Covid-19?*, en Reimers, M. F. y Marmolejo F.(2021) *La colaboración escuela-universidad durante la pandemia : manteniendo las oportunidades educativas y reinventando la educación*. ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*. Morata: Madrid.
- Sánchez J.A (2020). *Universidades aceptan a jóvenes sin aplicar examen de admisión*. La Jornada. Obtenido de: <https://www.jornada.com.mx/2020/07/19/politica/007n1pol>

- Silva L., Marisol (2014). Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*, (59), 23-35. ISSN: 0041-8935. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37332547004>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Universidad Pedagógica Veracruzana (2020a). *Taller de exploración de herramientas básicas para el ingreso a la formación docente*. Cuaderno interno de Trabajo.
- Universidad Pedagógica Veracruzana (2020b). *Guía para el diseño del producto integrador, construyendo el ensayo argumentativo*. Cuaderno interno de Trabajo.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción: La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final*. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa
- Umaña-Mata, A. C. (2020). Educación Superior en Tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*, 22 (Especial), 36 - 49. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3199>
- Valenti N., Giovanna y Flores Ll., U. (2009). Ciencias sociales y políticas públicas. *Revista mexicana de sociología*, 71(spe), 167-191. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000500007&lng=es&tlng=pt.
- Velasco, J. M., Peredo, P., Fuentes, F., González, G., y López, M. (2016). *Horizonte educativo. Hacia una pedagogía de la autoorganización*. Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Villarreal, E. C. (2010). *Políticas públicas*. En Villarreal V. H., & Martínez, V. H. (Pre)textos para el análisis político. *Disciplinas, reglas y procesos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Zorrilla F., M & Villa L., L. (2003) *Políticas educativas: Educación básica. Educación media superior*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa

La Experiencia Escolar de los Estudiantes de la UPV durante la pandemia

Dr. Erick Hernández Ferrer

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se exponen los resultados de la investigación desarrollada, con la intención de dar cuenta de la experiencia escolar de los estudiantes de la UPV, particularmente de aquellos que cursan el programa de Licenciatura en Educación Básica durante la pandemia derivada por la COVID-19 (2020-2021), esto, desde la propia voz de los actores. Los contenidos académicos se trasladaron al espacio virtual, modificándose distintos procesos; entre los más importantes están, por supuesto, las acciones de enseñanza y aprendizaje, así como los de socialización que se gestaban entre los estudiantes.

En este sentido, el interés radica en destacar la acción de los actores (en este caso, los estudiantes), respecto a su experiencia escolar durante el periodo de confinamiento que les impidió asistir físicamente a las instalaciones (qué y cómo lo hicieron), es decir: sus estrategias y motivaciones, resultan de preguntas relevantes para el campo de estudio sobre los estudiantes, en concreto, de Educación Superior.

Por tanto, la importancia heurística de este trabajo radica, no solo en contar cómo han pasado este tiempo pandémico los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), sino en conocer a los alumnos mediante la construcción de sus significaciones en relación al desarrollo de sus acciones. Para ello, la investigación se basó en una postura interpretativa-hermenéutica, donde la etnografía fue su enfoque central, con la intención de brindar un panorama con sentido antropológico de esa experiencia.

Así, su desarrollo operó mediante la llamada etnográfica en línea, en donde los estudiantes pudieron participar expresándose por medio de un cuestionario y en la realización de grupos focales con representantes de todos los Centros Regionales de Estudio (CRE) con los que cuenta la institución; aunado a lo anterior, se realizaron registros de observación en un diario de campo, mismos, que sirvieron para la construcción y análisis de los datos.

LA EXPERIENCIA ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDIO

En la escuela no solo producen o construyen conocimientos (que, en el caso de la universidad, estos adquieren el sentido de conocimientos disciplinares para la futura profesión), sino también, se crean relaciones y constituyen sujetos con ciertas características, esto último, dependiendo de la disciplina profesional; la escuela y el espacio áulico, no solo es un lugar para la transmisión y construcción de conocimientos, igualmente puede ser pensado como un espacio de y para la socialización de individuos diversos en sus trayectorias académicas y de vida (que involucra aspectos familiares, sociales, económicos y culturales).

En este sentido, los estudiantes no asisten únicamente a las escuelas por calificaciones que les permitan pasar de un año a otro y de un nivel a otro, para posteriormente (en el mejor de los casos), especializarse en algún campo, sino que también, en ellas se producen experiencias que van más allá del aprendizaje (en el caso de la Educación Superior, este aprendizaje debe ser significado como disciplinar).

Siendo así, en este trabajo se tendrán como objeto de estudio, a esas experiencias que los estudiantes de la UPV han construido, específicamente nos interesa mostrar lo sucedido durante la pandemia derivada por la COVID-19 (2020-2021), lo cual, obligó a un confinamiento (con lo que se impedía a las personas salir de los hogares a fin de que no se contagiaran) y, con esto, muchas escuelas (de todos los niveles), migraron sus contenidos y procesos de enseñanza al espacio virtual², como fue el caso de la institución en cuestión; si bien, esta acción permitió a los estudiantes de la UPV continuar los estudios, es importante preguntarse: ¿cómo ha sido significada la experiencia escolar durante la pandemia?

Lo anterior nos resulta sumamente importante, ya que la UPV, anterior a eso, operaba de forma presencial los días sábados y, es por ello, que se busca dar cuenta de su experiencia escolar durante la pandemia, pues al migrar sus contenidos escolares al espacio virtual para continuar el proceso educativo de sus estudiantes, no solo se modificó el proceso de enseñanza, sino también, las formas en las que los estudiantes se relacionaban y los aspectos que intervenían para lograr los aprendizajes y, en general, con su vida cotidiana, por-

2. Es importante anotar que muchas otras, a nivel mundial, cerraron sus ciclos escolares hasta que se lograra la *presencialidad*.

que de alguna manera implicó que se difuminara la distinción entre el rol de estudiante, con cualquier otro rol ejercido en sus vidas (trabajador, hijo o padre de familia).

Por consiguiente, se retoma el planteamiento de Dubet y Martuccelli (1998), quienes mencionan que, para ello, implica enfocarnos en los alumnos y en cómo “‘fabrican’ relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos.” (p.15). De esta manera, se presta atención en la acción de los sujetos dentro de las estructuras (Alexander, 2020) y esas experiencias se piensan más como un proceso de estructuración, en el sentido que Giddens le imprime (García Andrade, 2009); requiriendo, por un lado, conocer al sujeto y, por otro, a la estructura social en la que se encuentra (en este caso, será la cultura escolar).

Por tanto, dicha experiencia se aborda desde las subjetividades de los propios estudiantes, es decir, se hará un acercamiento a los sentidos y significados que le han atribuido a sus vivencias escolares durante la pandemia; es así que la aproximación a dichas experiencias subjetivas, se realizó mediante el enfoque etnográfico, debido a “que permite dar cuenta de algunos aspectos de las vidas de las personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo” (Restrepo, 2016, p. 16).

IMPLICACIONES DEL TRABAJO DE CAMPO DURANTE LA PANDEMIA

Si bien la etnografía como enfoque central de investigación, “conlle-va trabajo de campo prolongado en una localidad, implica compromiso con el conocimiento y los sentidos locales, y produce descripciones teóricamente informadas de los procesos socio-culturales y de sus connotaciones de poder” (Rockwell & González Apodaca, 2016), esto, con la intención de dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen los sujetos-actores (en este caso, educativos) respecto de sus actividades cotidianas (Guber, 2001).

No obstante, dada la situación derivada de la pandemia, el trabajo de campo realizado fue de manera virtual, tratándose de una *etnografía en línea*; es por lo anterior, que se recurrió a distintas estrategias, entre las que destacan: cuestionarios en línea (*Google forms*), entrevistas y grupos focales en línea (vía la aplicación *Zoom*), el uso de cuadernos notas y diario de campo. Asimismo, los cuestionarios

estuvieron dirigidos a todos los estudiantes de la UPV, que, para este ejercicio analítico, los resultados presentados son únicamente los correspondientes a la Licenciatura en Educación Básica (LEB). En estos cuestionarios, participaron un total de 816 estudiantes de todos los Centros Regionales de Estudio (CRE) de la UPV, lo que representa al 84% de la población seleccionada; en lo que respecta a los grupos focales, dieron parte alumnos de todos los CRE (excepto del CRE de Cd. Mendoza, quienes no se presentaron a la cita) y los cuales, estuvieron conformados por dos de cada semestre (en total, ocho por CRE).

En cuanto al emplazamiento analítico, en tanto que se enfatizará “la vertiente subjetiva del sistema escolar” (Dubet & Martuccelli, 1998, pág. 14), se configuró un enfoque a partir de los planteamientos de la Antropología Crítica de la Acción (Bensa, 2015, 2016; Viqueira, 2016) y la Antropología Simbólica e Interpretativa (Geertz, 2003), esto, con la intención de resaltar la acción del sujeto (los estudiantes) dentro de las estructuras sociales (como lo son las escuelas); siendo así, que la información se sistematizó para su análisis en dos dimensiones, a saber:

- sentidos y significados (dimensión imaginaria); se sistematizó la información relacionada con lo que pensaban respecto a sus estudios, con estudiar en la UPV, sobre sus prácticas educativas, el por qué eligieron a la UPV como su casa de estudios, respecto a los tiempos de estudio/tiempos institucionales y el vínculo con la institución.
- experiencias y vivencias (dimensión práctica); se agruparon los datos relacionados con la vida estudiantil, la relación entre pares, relaciones académicas y sociales, satisfacción (con maestros y con la propia carrera), proceso de incorporación a la vida universitaria, la situación económica, cultural y académica, prácticas sociales y la vida cotidiana.

Aunado a lo anterior, y con la intención de volver más inteligible dicha experiencia escolar de los estudiantes, se da cuenta de los elementos que sostienen las identidades de alumnos, docentes, directivos, la propia institución y hasta la profesión; para ello se realizó una codificación abierta utilizando el *software Atlas.ti*, de la cual, se obtuvieron un total de 886 citas.

Breve descripción de la Universidad Pedagógica Veracruzana

La UPV tiene, como función principal, la “formación de profesionales de la educación, investigación en materia educativa y la difusión cultural de acuerdo a las necesidades del país” (Gaceta Oficial, 30 de septiembre de 1980). Esta Universidad, establece sus objetivos en su decreto: 1. Formar recursos humanos del más alto nivel en educación básica; 2. Participar en la investigación y campos del conocimiento que coadyuven con la educación; 3. Reforzar la Educación mediante la formación de profesores especializados; 4. Participar en el desarrollo de la comunidad a través de programas que difundan el conocimiento científico y el arte; y, 5. Perseverar, acrecentar y difundir la cultura nacional y universal.

Esta Institución de Educación Superior (IES), atiende a 3,610 alumnos en 2 licenciaturas, 1 especialidad, 6 diplomados, 4 maestrías y 1 doctorado en 15 Centros Regionales (CR) a lo largo y ancho del estado de Veracruz (Gobierno del Estado de Veracruz, 2018). Para la atención de las actividades escolares, la UPV cuenta con 15 CR: Pánuco, Tantoyuca, Naranjos, Tuxpan, Papantla, Martínez de la Torre, Xalapa, Coatepec, Veracruz, Córdoba, Orizaba, Ciudad Mendoza, Cosamaloapan, San Andrés Tuxtla y Minatitlán (UPV, 2020). Se instalaron estos centros, con la finalidad de “llevar la instrucción y formación a los ámbitos marginados en el norte y sur del estado, con beneficio especialmente para los profesores de educación primaria, quienes podrían acudir a dichos núcleos urbanos para formarse y actualizarse” (Ordóñez, 2018, pág. 90)

Cabe destacar que, a partir de la función social de la UPV relativa a la formación inicial docente y de la actualización del magisterio, las clases se imparten los días sábados de manera presencial en los CR que se encuentran instalados en escuelas de educación básica que no son utilizadas en esos horarios. Estos centros escolares, son facilitados por las autoridades educativas para el correcto funcionamiento de la UPV. Este abanico de oportunidades de profesionalización y actualización de docentes en Veracruz, ha permitido atender a más de 25 mil docentes a lo largo de su existencia (Ordóñez, 2018, pág. 110), más los que están en proceso en este momento y los que ingresarán en los años posteriores.

A lo anterior, es importante señalar, que en la UPV se cuenta con un modelo educativo denominado Horizonte Educativo (Velasco, Pere-

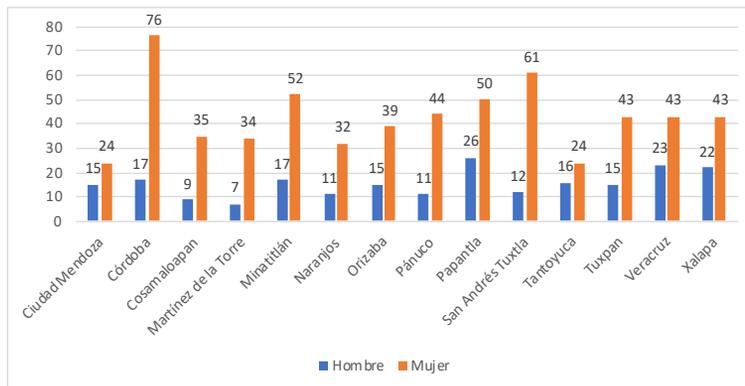
do, Fuentes, González, & López, 2016), el cual, involucra a la mediación pedagógica que invita a “desarrollar el pensamiento divergente [...] esencial en el proceso de aprender en el aprender, lo que coadyuva a transitar de la ausencia de la emergencia de un comportamiento efectivo, permanente.” (pág. 139). Este horizonte, está fundamentado en el aprender en el aprender y cuya tesis establece que para la formación inicial de los docentes se requiere incorporar elementos como la autoorganización, la autonomía, la creatividad, la comunicación, el lenguaje, la intersubjetividad (trabajo colaborativo), la ética, la interculturalidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Velasco, Peredo, Fuentes, González, & López, 2016).

Presentación de los resultados³

GENERALIDADES DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA

Antes de iniciar con el análisis, se presenta una estadística que permitirá visualizar el panorama general de los participantes, esto por cada CRE de la UPV:

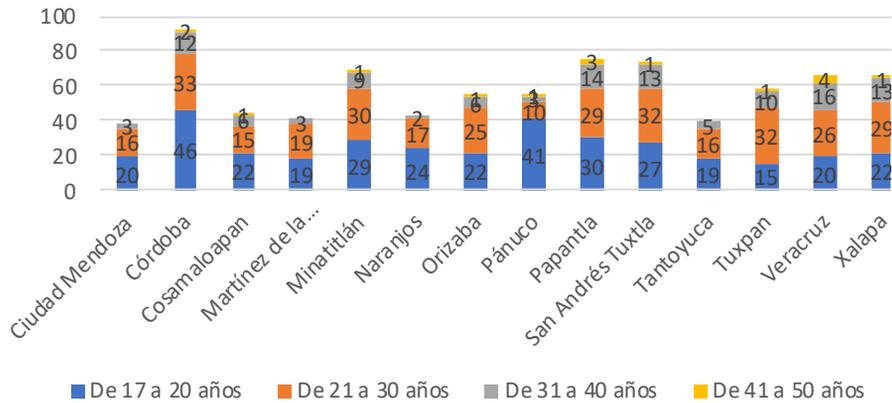
Sexo de los Participantes



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

3. Agradezco el apoyo brindado por el Mtro. Carlos Modesto Ramírez López, Jefe del Departamento de Licenciaturas de la Universidad Pedagógica Veracruzana, así como a los Coordinadoras y Coordinadores de los Centros Regionales de Estudio.

Rango de Edad de los Participantes



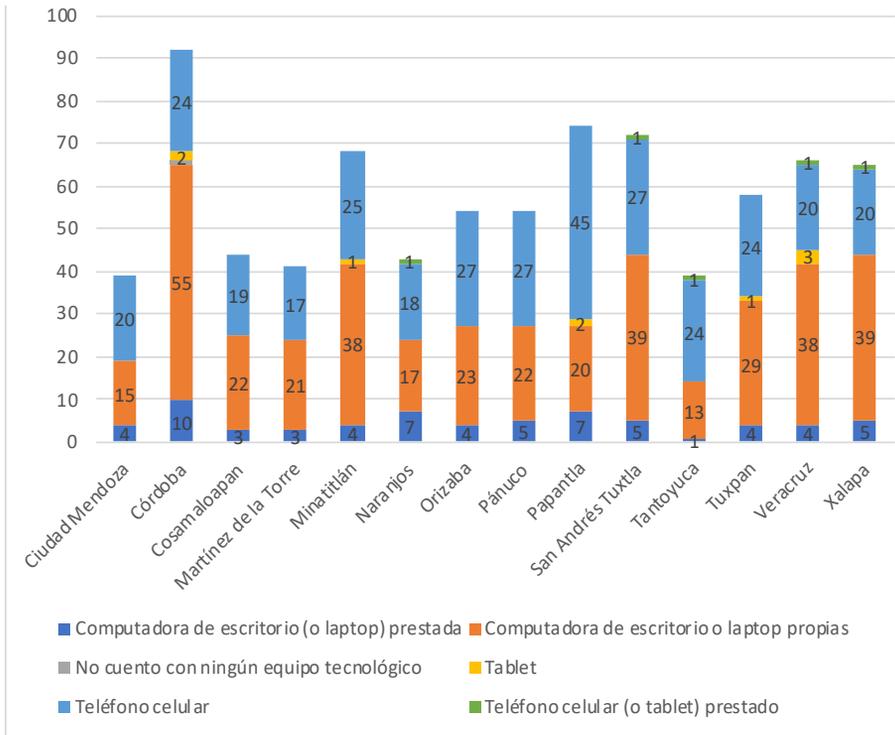
Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Conexión



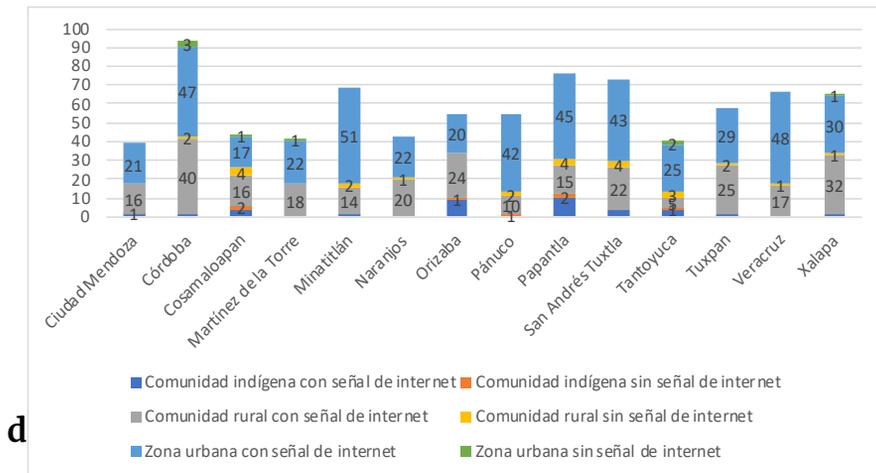
Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Equipo tecnológico



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Características de la Comunidad



d

Resultados Cuestionarios en Línea (descriptivo)

RAZONES DE ELECCIÓN

En términos generales, se halla –por las referencias localizadas– que los estudiantes de la UPV eligen estudiar en esta institución por un *asunto de vocación* (quieren ser maestros de forma profesional), si bien muchos de ellos ya son maestros o trabajan en alguna escuela, quieren obtener su título para que, de esta manera, se formalice su situación, otros, por su parte, quieren ingresar al servicio docente; para lo cual, los estudiantes han mencionado:

“desde pequeña me ha interesado enseñar a niños, preferentemente preescolar, ya que me fascina buscar manualidades, actividades y me gusta mucho cuidar de pequeños” (EstCM_LEB-04);

“porque quiero hacer una diferencia en la educación de los niños, enseñarles y que salgan adelante. Cambiar algunas cosas y sobre todo dar solución a lo que como alumna he considerado que los maestros no toman en cuenta en necesidad del aprendiente” (EstMT_LEB-18); o bien,

“porque desde pequeña ha sido mi sueño ser maestra” (EstNJ_LEB-31).

Otra razón de ingreso a la UPV, se relaciona con un *asunto práctico*, es decir, porque se encuentra cerca de su lugar de residencia, porque el horario sabatino les permite atender sus actividades (familiares o laborales) entre semana; a lo que, señalaron:

“porque está cerca del lugar donde vivo y tengo buenas referencias de la institución” (EstOZ_LEB-02);

“me permite estudiar y trabajar” (EstOZ_LEB-43);

“por la LEBy el horario de fines de semana, debido a que trabajo de lunes a viernes, el día y el horario me quedaron perfectamente, aparte soy madre soltera, no debo descuidar mucho tiempo a mi hija” (EstPT_LEB-06).

En cuanto a la categoría de *conocimiento previo de la UPV*, muchos de ellos, tienen conocidos que estudian o han estudiado ahí, yasean familiares (papás, hermanos, tíos, primos) o bien, compañeros de trabajo que ya son maestros con título profesional; al respecto, puntualizan:

“tengo varios conocidos y mi mamá que ha estudiado en la UPV y ellos me motivaron a seguir estudiando” (EstSA_LEB-49);

“porque es una institución reconocida, con docentes de calidad y se adapta a mi tiempo de poder estudiar los fines de semana” (EstTY_LEB-24);

“para mi es la mejor opción, pues cuenta con maestros capacitados para mi formación académica. Tengo amigos que dan muy buenas referencias de la casa de estudios UPV” (EstTX_LEB-05).

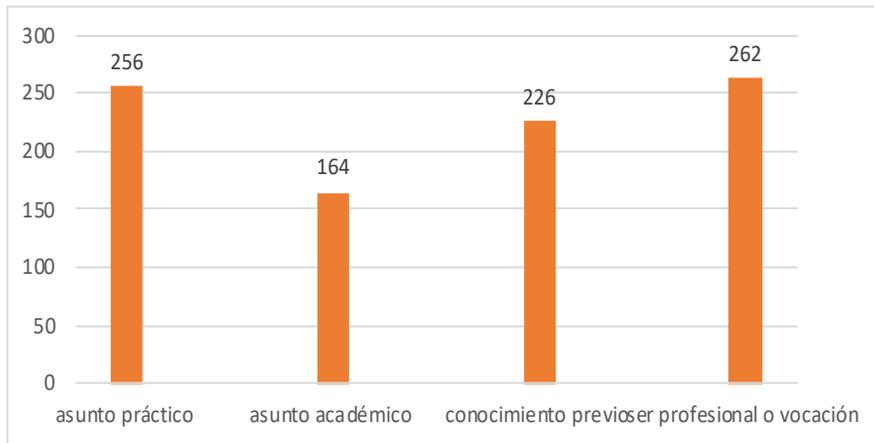
Por último, en *asunto académico*, que hace referencia a la acción de buscar información sobre la institución (formas de trabajo, plan y programas de estudios, entre otras) para sustentar la elección, los estudiantes hicieron referencia:

“porque investigué acerca de ella y me gustó su forma de trabajo” (EstCM_LEB-35);

“porque analicé la malla curricular y me pareció de las mejores entre las otras opciones” (EstXP_LEB-01);

“elegí estudiar en esta universidad por el nivel profesional, ético y sobre todo por cómo está consolidada la formación al ser aprendiz y en futuro docente” (EstTX_LEB-56).

Razones de elección de la U



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Con lo expresado arriba, es posible observar, que, para muchos de los estudiantes, la razón para elegir a la UPV como su institución para

formarse como docente, se relaciona con el análisis de sus programas de estudio y formas académicas de trabajo, las cuales las significan como adecuadas para su formación y posterior ejercicio profesional del ser docente.

MOTIVACIONES PARA CONTINUAR SUS ESTUDIOS DURANTE LA PANDEMIA

Con relación a las motivaciones para continuar sus estudios durante la pandemia derivada de la COVI-19, los estudiantes refirieron que la *superación profesional*, es decir, obtener su título para poder ejercer la docencia, es su mayor motivo, al respecto mencionaron:

“mi familia, veo como me apoyan y hacen sacrificios por darme lo necesario para estudiar” (EstPN_LEB-30);

“la mayor motivación son mis hijos, ya que es muy importante demostrarles que no hay mejor decisión que tener una carrera terminada” (EstPT_LEB-25);

“mi madre, ella quería que yo entrara ya y no perdiera otro año (...) no me arrepiento, estoy contenta” (EstSA_LEB-07).

Acerca de continuar sus estudios de docencia como *proyecto de vida*, muchos de los estudiantes señalaron que era un plan de vida y sentían dicha vocación:

“cumplir mis metas, el prepararme como docente, tener mi título universitario y así poder ayudar a los niños de futuras generaciones” (EstTY_LEB-33);

“recibirme de docente que ha sido uno de mis más grandes sueños” (EstTX_LEB-20);

“mi estudio como docente es algo que siempre he querido lograr, es un propósito que quiero alcanzar, siempre me he visualizado dando clases en un salón de clases y mi motivación principal es verlo cumplido” (EstVR_LEB-41).

Otro punto importante de motivación y apoyo para que los estudiantes continúen dentro de la institución, ha sido la *familia*. Muchos estudiantes son padres y madres de familia, sus hijos han tenido un papel fundamental, pues fungen como ejemplo para ellos. Así, han mencionado al respecto:

“que mis padres se sientan orgullosos de la persona que me puedo convertir” (EstTX_LEB-54); “mi motivación son mis padres que me han ayudado a cumplir mis metas, el prepararme como docente” (EstTY_LEB-33);

“ser ejemplo para mis hijos y superación personal, que cuando uno desea algo a pesar de los años, con esfuerzo, se puede lograr” (EstOZ_LEB-15).

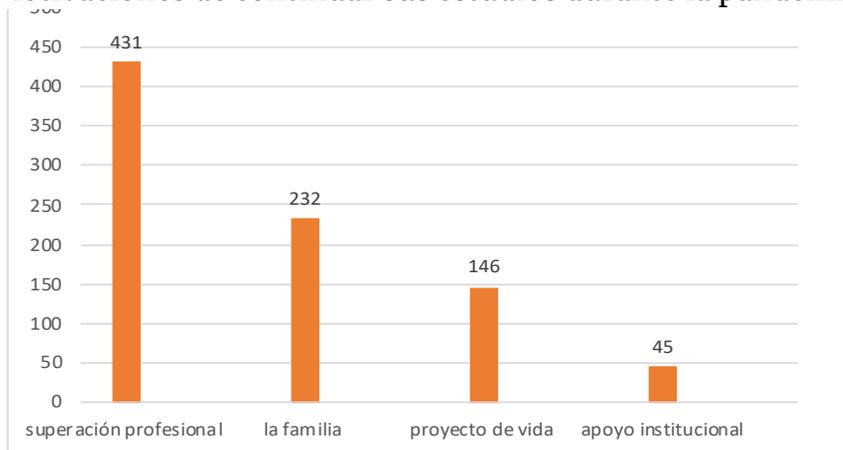
Por último, el *apoyo institucional* que la propia UPV les brinda (clases en línea, la dedicación de los docentes y apoyo de sus propios compañeros), los ha motivado a continuar estudiando; al respecto mencionaron:

“mis mediadores pedagógicos, hicieron las clases con mucho entusiasmo, creatividad, amenas, siempre motivándonos con buena actitud” (EstOZ_LEB-48);

“aprendí otra estrategia de estudio, las clases me gustaron mucho y me gustaría terminar mis estudios para poder desempeñarme como docente (EstPT_LEB-34);

“tanto la UPV ha ofrecido apoyo en todo y tanto mediadores pedagógicos, para que nuestro nivel académico sea el mejor cual sea la situación que pueda presentarse” (EstSA_LEB-27).

Motivaciones de continuar sus estudios durante la pandemia



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Es importante puntualizar, que la situación de pandemia no ha sido impedimento para llevar a cabo su objetivo de vida: ser docentes.

Resultados Grupos Focales y Entrevistas (descriptivo)

EXPERIENCIA Y VIVENCIAS ESTUDIANTIL

De acuerdo a lo expresado por los estudiantes de la UPV, existe una diferencia en la *experiencia estudiantil* entre aquellos que estuvieron de forma presencial (es decir: antes de la pandemia) y los que no han tenido esa oportunidad (quienes han estado solo de forma virtual); pues mientras los primeros, que ya se conocen, han tenido las posibilidades de coordinarse; los segundos, solo se conocen por medio de la virtualidad, nunca de forma presencial.

Asimismo, y en términos generales, mencionaron la falta de interacción social, falta de diálogo y cambios en las dinámicas de trabajo escolar:

“en su mayoría las actividades en las clases virtuales se enfocaron más en la enseñanza y no tanto en el aprendizaje” (GF-1);

“lo que más extraño es la convivencia con mis compañeros, desayunar o la simple convivencia entre nosotros, pues ahí también despejábamos dudas... en la plática” (GF-4);

“durante las clases no podíamos comunicarnos entre nosotros, como lo hacemos en el salón, eso ha dificultado mi aprendizaje, pues me siento solo” (GF-5);

“...durante las noches es que podía estudiar y realizar las tareas encargadas, pues en todo el día tenía que hacer las cosas de mi casa y apoyar a mis hijos” (GF-8).

En cuanto a la experiencia estudiantil, respecto a su formación recibida, mencionaron que existen actividades que no han podido realizar (como las prácticas y observaciones directas en salones de clases) y falta de coordinación grupal, así como la ausencia de actividades extracurriculares (día de muertos, eventos navideños, honores a la bandera, ferias culturales, entre otras) que los inducen a la formación y a la propia vida universitaria, ayudando a la socialización con todos los grupos y docentes; sin embargo, señalaron otro tipo de actividades complementarias a su formación, como conversatorios con expertos y, en algunos casos, crearon sus propios círculos de estudio.

No obstante, hay un amplio sector estudiantil satisfechos con las actividades desarrolladas; para muchos el estudiar durante la pan-

demia fue un reto, pues -como señalaron- las experiencias dependieron de las condiciones de vida, por ejemplo: los que ya sabían utilizar las herramientas tecnológicas y los que no (a estos últimos, en todo caso, implicó un nuevo aprendizaje), los que trabajan y los que no, así como los que son padres de familia y quienes no; también señalaron que en su experiencia no existió una uniformidad en las acciones de los docente (incluso, algunos, se excedían de sus horarios y al principio tuvieron poca flexibilidad), las sesiones virtuales fueron poco dinámicas, enfocadas a la escucha (poca retroalimentación). Asimismo, señalaron la ausencia de emotividad, compañerismo y trabajo colaborativo que, en las aulas, se expresaba.

Respecto a las prácticas educativas que se desarrollaron durante el periodo pandémico, puntualizaron que lo vivido fue tomado como aprendizaje para el desarrollo de la profesión, pues si bien fue un desafío, también fue gratificante, ya que las actividades los llevaron a emplear distintas plataformas (así, el uso de las TIC y habilidades digitales se volvieron en elementos de aprendizaje complementario). Mencionaron:

“ahora tengo más confianza en la utilización de *Classroom* y creo que la puedo emplear con mis futuros estudiantes, aunque la pandemia se acabe” (GF-4);

o bien, “antes de la pandemia no sabía ni usar *Word*, pero ahora hasta puedo colocar encabezados y esas cosas... ha sido para mí un complemento a mi formación” (GF-10);

Por otro lado, señalaron que, durante la pandemia, hubo mayor enfoque en la explicación (con muy poca retroalimentación a las actividades encargadas) y que, además, se perdió ligeramente, el trabajo colaborativo y las prácticas, lo cual les hizo sentir incompleta su formación profesional, no les permitió aterrizar sus aprendizajes. A pesar de eso, como ya se mencionó, hubo amplia satisfacción con las prácticas y, en general, con la formación recibida, pues la realización de conversatorios y el uso de plataformas virtuales y aplicaciones, fueron señalados como *aprendizajes laterales*.

Un asunto importante de la experiencia escolar vivida durante la pandemia, fueron las *prácticas sociales* y las relaciones que se gestan y tejen al compartir un espacio; comentaron que esto generaba vínculos entre los estudiantes y enriquecía el aprendizaje, por ejemplo: las activaciones y la convivencia les permitía salir de la rutina (incluso algunos señalaron que, debido a ello, muchas veces las replican en sus centros de trabajos), esto durante la pandemia no se

logró, ya que siempre permanecieron en sus hogares; además, esa convivencia o contacto humano, la extrañan, pues a partir de ella, se activaban sus sentidos y lograban conocer, de mejor forma, a sus compañeros (comían juntos, compartían puntos de vista respecto a lo visto en las clases y se enriquecía el aprendizaje).

Si bien, esta *relación entre pares* continuó durante la pandemia, fue más complicado tenerlas. Muchos estudiantes se han apoyado para la realización de las actividades académicas (incluso, en los estudiantes de semestres iniciales que no han podido conocerse en persona), esto, mediante el uso de plataformas virtuales y aplicaciones como *WhatsApp*. Igualmente, no tener esta relación con sus compañeros, ha dificultado su aprendizaje, además de que las actividades se enfocaron más al aprendizaje individual y, antes de la pandemia, dichas actividades motivaban el trabajo colaborativo, algo que han echado de menos.

Por tanto, los estudiantes tienen clara la importancia de las *relaciones académicas y sociales* para el desarrollo de los aprendizajes, situación que, durante la pandemia, se modificó, pues al enfocarse más a la enseñanza, no se motivó a que estas, se llevaran a cabo de forma favorable. Otro punto señalado por los estudiantes, fue cómo lo docentes flexibilizaron sus prácticas, ya que al inicio se mostraban un poco rígidos, pero conforme avanzó el tiempo, modificaron sus prácticas, volviéndose más comprensibles.

Asimismo, indicaron que la pandemia modificó su *vida cotidiana*, en especial, con relación a la escuela, ya que cambiaron, muchos de ellos, sus horarios y estrategias de estudio, pues al estar todo el tiempo en casa y acompañados de sus familias, tuvieron que hacer sus actividades escolares durante las noches-madrugadas; esto, debido a las distintas *situaciones personales* de cada estudiante; hay quienes son padres o madres de familia y quienes no tienen hijos; quienes trabajan y quienes solo son estudiantes; quienes tienen condiciones de conectividad y equipo de cómputo y quienes no; quienes sabían utilizar los recursos y los que no; así, por lo que, a experiencia de ellos y de ellas, la institución no tomó en cuenta lo anterior y puso en desventaja a varios.

SENTIDOS Y SIGNIFICADOS

Estudiar en la UPV, para los estudiantes, significa un motivo de orgullo, pues consideran a esta institución, como una de las mejores

(incluso en competencia con las Escuelas Normales de Veracruz), en donde reciben una buena preparación pedagógica, aunque para muchos de ellos, no ha sido su primera opción (especialmente para los estudiantes que son de tiempo completo), debido a que es un sistema abierto (las sesiones presenciales son solo los sábados) y esto crea cierto prejuicio, que posteriormente, cambia durante su trayectoria escolar.

Aunado a lo anterior, pertenecer a la UPV, es una oportunidad para desarrollarse profesionalmente puesto que, como lo señalan:

“crea al docente con las herramientas necesarias que en la actualidad se necesita y con un sentido de liderazgo” (GF-2);

De igual manera, se encuentran estudiantes que ya se están dentro del campo educativo (bien sea ya como docentes o aquellos que aspiran a serlo) y en donde cuentan con una *segunda oportunidad* de estar en la educación superior.

El *significado de los estudios*, especialmente en este segundo caso (quienes ya se encuentran dentro del campo educativo), les implica posicionarse como buenos docentes, profesionalizarse y con ello, alcanzar un mejor nivel de vida (por ejemplo, hay quienes son ayudantes de maestros y aspiran a serlo después de estudiar en la UPV); en el caso del periodo de la pandemia, estudiar en la UPV les permitió enriquecer sus habilidades docentes con el uso de las herramientas tecnológicas, como: salas virtuales y aplicaciones educativas.

Respecto a las *prácticas educativas* durante la pandemia, señalaron que, desde su perspectiva, hubo mayor enfoque en la transmisión de información y no tanto en la construcción de conocimientos, pero también, fue motivo para ser más autodidactas (aunque también más estresados); por ejemplo, un estudiante mencionó:

“nunca había llorado, pero durante la pandemia me pasó... lloré, pero después me apliqué y logré sacar mis actividades” (GF-6).

Un asunto importante de señalar, es la dimensión práctica de la formación, que entre otras cosas, permitía fortalecer la dimensión teórica y reafirmar el ser docente; sin embargo, fue algo que carecieron y, por ello, sienten incompleta su formación; además de la falta de convivencia y el aspecto lúdico y recreativo que vivieron durante la presencialidad, la cual, la significan como una parte importante de las prácticas educativas, ya que se interrelacionan los aprendizajes. En este sentido, el estar persona a persona era más enriquecedor y necesario para su formación como futuros docentes.

Igualmente, se requirió de un proceso de aceptación para relacionarse con la enseñanza en línea, permitiendo nuevos aprendizajes y más creatividad en sus prácticas, asimismo, existió un buen y amplio acompañamiento por parte de los docentes (aunque también señalaron, que requieren mejorar su desempeño para las sesiones en línea).

Por otro lado, durante la pandemia, se difuminaron los tiempos institucionales y de estudio con los personales. Se debe recordar, que no todos los estudiantes de la UPV son de tiempo completo o *exclusivos*, muchos se dedican a otras actividades durante la semana (y es por ello que eligen a la UPV) y, en algunos casos, además, son padres y/o madres de familia, lo cual, complicó el proceso de formación (puso en desventaja a varios estudiantes); teniendo que ampliar sus horarios dedicando las noches y madrugadas para las actividades académicas (lo cual también motivo a procesos de autoorganización), a la vez, señalaron que existió una saturación de horarios durante las sesiones sabatinas.

Ahora bien, el hecho de que las sesiones sean solo sabatinas y no cuenten con edificios propios (todas las sedes de la UPV operan en escuelas prestadas), no tiene implicaciones con que los estudiantes construyan un *vínculo institucional*; los estudiantes que ingresaron durante la pandemia y que no han podido asistir de forma presencial a las clases, no han tenido la oportunidad de experimentar la vida universitaria en las instalaciones.

IDENTIDADES

Respecto a la *Institución* (y en particular el Centro Regional de Estudios), los estudiantes la identifican como una escuela que brinda la oportunidad a las personas que siempre han querido estudiar en la Educación Superior, y en particular, para aquellos que han querido ser docentes, y que por alguna razón, no había podido (ya sea porque se casaron, tuvieron hijos, abandonaron estudios previo, no lograron ingresar a otra universidad, etc...); además, les genera *sentimientos encontrados*, pues la significan como una institución de prestigio (a la par de las Escuelas Normales del Estado de Veracruz, y en concreto con la Benemérita Escuela Normal Veracruzana), aunque la actualización de los docentes sea limitada (siendo capaces y con amplia experiencia en el campo), al igual que los planes de estudio (que debe trabajar otras dimensiones del sujeto y no centrarse solo en la dimensión profesional), así como la ya señalada falta de infraestruc-

tura (mobiliario, plataforma virtuales y materiales), esto hace que también sea percibida como una institución con mucha tenacidad.

En cuanto a *Directivos y Docentes*, son significados como accesibles, comprensibles y competentes (esto incluso con las herramientas –principalmente tecnológicas– limitadas con las que cuentan), particularmente, respecto a los docentes, señalan que tienen una enseñanza lúdica, son empáticos y motivadores, además cuentan con amplia experiencia en el campo y logran transmitir sus conocimientos adquiridos a lo largo de sus trayectorias profesionales; señalaron que durante la pandemia les faltaron acciones de retroalimentación a las tareas encargadas y una carencia para el trabajo virtual (en concreto, actualización para el trabajo bajo esa modalidad).

Con relación a los *Estudiantes*, estos se perciben como líderes, motivadores, con una buena formación y con experiencia en el campo de su aprendizaje, con vocación desde inicio y trabajando para alcanzar sus metas (hay que recordar que muchos son mayores a la edad representativa para estudiar en la Educación Superior), son comprometidos, solidarios y unidos, además de ser autodidactas y autoorganizados; casi todos trabajan y tienen familia, eso los hace más responsables en sus estudios. Debido a su formación, son capaces de desenvolverse en cualquier contexto, haciéndolos distintos a los normalistas, pues sus condiciones de vida, los vuelve más críticos.

Cierre interpretativo del trabajo

Retomando la premisa de este trabajo, dar cuenta de la experiencia escolar de los estudiantes de la UPV, entendiendo esta como el proceso (estrategias, relaciones y significados) mediante el cual, se constituyen en ellos mismos, es decir: configuran una identidad a partir de su participación en la escuela; es necesario dar a conocer a la cultura escolar, pues es la que brinda soporte y estructura a las experiencias que se construyen en su interior; es importante recordar el planteamiento de Giménez (2009) quien refiere que la cultura e identidad tienen una relación indisoluble.

Siendo así, y a partir de los datos arriba presentados, es posible observar que la cultura escolar de la UPV (y sus CRE), se organiza por medio de una dimensión institucional, en la que participan los planteamientos del modelo educativo (llamado al interior de la UPV como

horizonte educativo) y la estructura curricular, que son los mismos para todos los CRE y que producen cierta cantidad de actitudes y disposiciones: el trabajo colaborativo, la autoorganización, una formación profesional con una fuerte dimensión práctica y actividades fuera del aula escolar, entre las más importantes.

Ahora bien, durante la pandemia ocurrió un doble movimiento: mientras el trabajo colaborativo y la autoorganización en los estudiantes se fortaleció (aunque esto no debido a planteamientos deliberados por las acciones institucionales) por el compromiso mostrado por los propios estudiantes (que como se ha mostrado es una de las características planteadas por ellos mismos) en relación a un proyecto de vida (ser docente) y su formación como futuro profesional (lo que le implicaría una mejor remuneración económica); al respecto se dio cuenta de los grupos de lectura, las reuniones virtuales y el apoyo que se brindó a compañeros con mala señal de internet, entre otras.

Por otro lado, en este doble movimiento planteado, la fuerte dimensión práctica de la formación se vio impedida, y con ello, la imposibilidad de visitar a las escuelas para realizar sus observaciones y la implementación de sus planeaciones didácticas. Además de lo anterior, la vida universitaria (y su incorporación) desapareció, asunto que afectó a aquellos estudiantes que entraron durante la pandemia y que nunca pusieron asistir físicamente a las instalaciones de la UPV; así, esas acciones que se desarrollaban antes, durante y después de ingresar al espacio áulico, no ocurrieron (convivencia, comidas juntos, apoyo durante las clases, actos cívicos y sociales, etc...), incluso, en algunos casos, el rol de estudiante con otros roles de vida se difuminaron, pues como lo han mencionado, el asistir a la escuela les permitía deshacerse de esos otros roles que tienen (padres/madres, hijos, trabajadores, estudiantes de otras carreras, entre otros).

Ahora bien, se observa una lógica de la disciplina -esto en el sentido que le imprime Becher (1992)- basada en el vaivén entre teoría y práctica, especialmente, en la experiencia de la profesión docente, y que ante la imposibilidad de desarrollarla durante la pandemia, ha implicado que la formación se signifique o se llegue a significar como incompleta, particularmente, en estudiantes de semestres avanzados o ya en proceso de egreso; pocos alumnos señalaron que lo aprendido en lo virtual será un complemento a su formación.

Referencias

- Alexander, J. C. (2020). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. España: Gedisa.
- Becher, T. (1992). *Las disciplinas y la identidad de los académicos*. Universidad Futura, 56-79.
- Bensa, A. (2015). *Después de Lévi-Strauss. Por una antropología de escala humana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bensa, A. (2016). *El fin del exotismo. Ensayos de antropología crítica*. México: COLMICH/CONACULTA.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- García Andrade, A. (2009). *La teoría de la estructuración y su observación desde la acción: en los límites del Análisis Sociológico*. *Estudios Sociológicos*, 31-61.
- Geertz, C. (2003). *Interpretación de las Culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Ordóñez, C. A. (2018). *Universidad Pedagógica Veracruzana (1979-2017). Un horizonte de 38 años*. Xalapa: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Colombia: Envión.
- Rockwell, E., & González Apodaca, E. (2016). *Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009*. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 6-30.
- Velasco, J. M., Peredo, P., Fuentes, F., González, G., & López, M. (2016). *Horizonte educativo. Hacia una pedagogía de la auto-organización*. Xalapa: Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Viqueira, J. P. (2016). *Después de Lévi-Strauss. Nexos*.

El sentir de los aprendientes de la UPV durante la crisis sanitaria por COVID19, diferencias por género

Dr. José Luis Soto Ortiz

INTRODUCCIÓN

Durante la crisis sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2 que provoca la enfermedad de la COVID-19, las autoridades del sector Salud de México, emitieron una serie de recomendaciones para salvaguardar a la población ante la ola de contagios, en el caso del sector educativo, destacan el cierre de los centros escolares, así como el aislamiento social. En este tenor, con base en el Diario Oficial de la Federación, el 16 de marzo de 2020, se hizo oficial la suspensión de clases en todos los niveles educativos, a partir del 23 de marzo hasta el 17 de abril de 2020.

De esta forma, los actores educativos se confinaron en sus hogares. Esto propició que se aplicaran estrategias que permitieran dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, las autoridades educativas difundieron comunicados oficiales, con el objetivo de continuar con la formación de los estudiantes de todos los niveles educativos, estableciendo el trabajo remoto o a distancia. En el caso concreto del nivel de Educación Superior, se anunciaron las recomendaciones emitidas por la SES (2019) para el trabajo académico en las Instituciones de Educación Superior (IES):

Se promoverá Educación a Distancia para proveer un espacio educativo donde los estudiantes y docentes puedan desarrollar sus actividades académicas, y que, al mismo tiempo encuentren en estos entornos una comunidad propia, donde puedan comunicarse mediante el uso de herramientas que soporten y faciliten sus procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la red (pág. 8).

De esta manera, durante el ciclo escolar 2020-2021, los procesos académicos de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), se adaptaron pasando de la presencialidad, hacia el trabajo a remoto o a distancia. Para realizar lo anterior, las autoridades de la UPV emi-

tieron tres documentos para continuar con el proceso de formación en el contexto de la emergencia sanitaria:

1. Estrategia Académica para la atención de los estudiantes en el periodo de contingencia,
2. Estrategia Académica para los programas de estudio de Licenciatura y Posgrado ante la contingencia sanitaria COVID-19, fase uno.
3. Estrategia Académica para los programas de estudio de Licenciatura y Posgrado ante la contingencia sanitaria COVID-19, fase 2 y 3.

Derivado de lo anterior, el área de las Licenciaturas y Posgrado realizaron acciones destacando las siguientes:

- a) Ajuste de los planes y programas de estudio. Se realizó el trabajo colegiado con los mediadores pedagógicos para actualizar los programas y planes de estudio, así como de adecuar las unidades temáticas de las experiencias formativas. Para ello, se distribuyeron los contenidos que se debían de abordar durante las sesiones que duraría cada experiencia formativa, de acuerdo con los periodos establecidos en el calendario escolar oficial de la UPV. De esta forma. se planeó llevar las sesiones sincrónicas apoyadas con herramientas digitales de comunicación tales como Google Meet, Skype o Zoom.
- b) Actualización de las didácticas de aprendizaje sincrónico y autónomo. Se estableció el trabajo académico relacionado con las actividades de aprendizaje sincrónicas (video sesiones) que se realizarían una vez por semana. De manera complementaria, se proyectaron las didácticas de tipo autónomo que debían de realizar los aprendientes durante la semana, previo, a la sesión sincrónica. Lo anterior, implicó una serie de trabajo pedagógico docente utilizando las herramientas digitales disponibles para trasladar las clases presenciales y continuar la formación, pero llevada a cabo a distancia.

Sin embargo, a pesar de los ajustes realizados para continuar con el proceso de enseñanza –aprendizaje, estos presentan un reto para los mediadores y aprendientes. En primer lugar, dado que, en el mo-

delo educativo de la UPV se privilegia el trabajo autónomo y auto organizado, el migrar al trabajo a distancia puede dar la pauta a la característica pedagógica en la que los aprendientes que ya estaban inmersos; en segundo lugar, resulta de interés, rescatar las percepciones de los alumnos de nuevo ingreso en el ciclo 2020-2021, pues iniciaron su formación en el trabajo a distancia por la propia crisis sanitaria en la que se encontraba la población.

En el contexto de llevar la formación en un ambiente de aprendizaje a distancia haciendo uso de las tecnologías de la información y comunicación, pueden propiciar situaciones de estrés⁴. Lo anterior, es debido a la adaptación de las tecnologías en el proceso de aprendizaje provocado por la “crisis de la digitalización de la educación” (Sanz, Sáinz y Capilla, 2020). Esta crisis, no solo se origina por la adecuación de las didácticas pedagógicas en la modalidad a distancia, también pone de manifiesto la brecha socioeconómica de los aprendientes, ya que no todos cuentan con la misma conectividad (servicio de internet), equipo de cómputo (computadoras, laptop, tabletas) y/o habilidades para el manejo de las aplicaciones necesarias para las clases en línea (Soto, 2021).

EL SENTIR DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA PANDEMIA

De acuerdo con la literatura consultada acerca de la percepción de los estudiantes universitarios con respecto a las actividades académicas desarrolladas durante la pandemia, se han focalizado estudios como el realizado por Chanchí *et al.*, (2020) quienes abordaron los sentimientos en un grupo de 77 estudiantes de ingeniería pertenecientes a la Universidad de Cartagena de Colombia. A partir del estudio anterior, los resultados señalan que 13% está totalmente de acuerdo y 45% está de acuerdo con las estrategias académicas desarrolladas, contra 6.5% que considera que las actividades no fueron adecuadas. En relación con los sentimientos analizados por Chanchí *et al.* (2020) y que tienen que ver con las dificultades para llevar a cabo su proceso de aprendizaje durante la pandemia, se tiene que 25.47% tiene sentimientos positivos, en tanto que 27.47% es negativo su sentir.

Por su parte, Besser *et al.* (2020) analizaron el estado psicológico de una muestra de 1,217 estudiantes universitarios ante el cambio

4. El estrés Steptoe y Ayers (2004) lo definen como una situación psicológica que se desarrolla en interacción entre el sujeto y el ambiente, en el cual una situación o condición interna o externa es valorada por la persona como una alteración a su situación personal.

repentino de continuar sus estudios, pero en un ambiente de aprendizaje en línea, esto propiciado a partir de la pandemia por COVID19. Entre los resultados destacan que el cambio en la modalidad de aprendizaje de lo presencial a lo virtual, les causo sentimientos de angustia, así como de un incremento en estados de ánimo negativos como frustración, aburrimiento y desesperación. En cuanto al proceso de aprendizaje, los resultados señalan que se observaron bajos niveles de concentración, motivación y aprendizaje, en contraste con el incremento de los niveles de estrés y sentimientos de soledad.

Finalmente, en el estudio de Besser *et al.* (2020), se incluyó la dimensión de adaptabilidad para la valoración de los sentimientos positivos y negativos en la experiencia del aprendizaje en línea. En este sentido, aquellos estudiantes que mostraron mayor adaptabilidad al cambio de modalidad, reportaron menos emociones negativas asociadas al aprendizaje en línea.

En la investigación realizada por López-Botello *et al* (2021), exploraron los sentires de los estudiantes de dos universidades públicas (UPN y UAEM) para advertir cómo fue la adaptación de la educación a distancia durante el periodo de confinamiento, así como las herramientas digitales empleadas. Con respecto a los resultados del estudio, se encontraron diversas diferencias, entre las que destacan el ánimo del núcleo familiar, en tanto que las familias de estudiantes de la UPN, 70% señalan como desfavorable la adaptación en la educación a distancia a diferencia de las familias de los estudiantes de la UAEM, 20% señala como desfavorable dicho cambio.

Entre los sentires de los estudiantes (UPN), la investigación de López-Botello *et al* (2020), argumentan la revaloración de las clases presenciales y simultáneamente, la utilización de los recursos digitales; en tanto que los estudiantes de la UAEM, señalan que les gustan las clases virtuales. Sin embargo, en ambos grupos de estudiantes de las universidades objeto de estudio, hacen énfasis en el sentir de la incertidumbre por los cambios que se presentarán después del confinamiento y que las relaciones interpersonales ya no serán tan emotivas ni cercanas.

Con respecto a la percepción del nivel de estrés en estudiantes universitarios, Rivas *et al* (2021) realizaron un estudio cuantitativo para focalizar las diferencias entre la educación presencial y la educación virtual en la UAM-X. De acuerdo con los resultados encontrados en la investigación, resalta que la percepción del nivel de estrés se encuentra en un nivel medio en la educación presencial, comparado con la modalidad a distancia, en donde se reportó un nivel alto.

En cuanto a la asociación entre el nivel de estrés y los factores estresantes, Rivas *et al.* (2021) infieren en la combinación del estudio y el trabajo que realizan los estudiantes, esto por la reducción de horas disponibles dedicadas al estudio, así como la disminución de horas para el descanso afectando el rendimiento.

Finalmente, Rivas *et al.* (2021) destacan a la UAM-X como una institución con un modelo académico presencial, por lo que trasladar a la virtualidad los cursos, propició cambios para toda la comunidad universitaria, mostrando la brecha en cuanto al acceso a la tecnología y la conectividad como el internet, lo que también son factores detonantes de estrés.

El impacto del confinamiento en la salud mental en estudiantes, ha sido abordado por Saldívar-Garduño y Ramírez-Gómez (2020), argumentando que, a partir del aislamiento propiciado por el SARS-COV2, hubo un cambio en los hábitos y rutinas de los estudiantes universitarios. Destacando, en primer lugar, la convivencia familiar, que pasó de ocurrir por algunas horas a ser de tiempo completo. De igual manera, los espacios familiares fueron adaptados para el uso escolar y laboral para realizar el aprendizaje y trabajo a distancia, dependiendo de las actividades de los actores familiares.

Asimismo, Saldívar-Garduño y Ramírez-Gómez (2020), exponen que el confinamiento colocó a la población mexicana en una posición que complicaba la realización de la educación remota, virtual o a distancia, lo anterior, señalan los autores, se debe a los principales planteamientos:

En las casas particulares hay ruido, no se cuenta con la luz adecuada para trabajar, o bien hay un exceso de iluminación u otros distractores que dificultan la labor. No todas las familias cuentan con una computadora de escritorio, una laptop, una tableta o un teléfono celular, o bien tienen que compartir ese recurso con uno(a) o más hermanos(as).

Así como de la educación remota se sumó al trabajo de los padres, a las tareas domésticas y a los cuidados de niñas, niños, personas adultas mayores o personas con discapacidad. Además, hay dificultad para poner límites entre los temas domésticos y los asuntos laborales (pág. 18).

Lo anterior, propicia un cierto rechazo por el aprendizaje en la modalidad virtual o a distancia, lo que genera ciertos estados psicológi-

cos, combinado con el confinamiento como ansiedad, estrés, angustia, desesperación e incluso depresión. Esto coincide con lo expuesto en el trabajo de González-Jaimes *et al.* (2021), quienes analizaron el impacto psicológico en estudiantes universitarios por confinamiento durante la pandemia por COVID-19. Los resultados del estudio realizado a una muestra de 644 estudiantes, González-Jaimes *et al.* (2021), indican que tienen síntomas de moderado a severos de estrés en un 31.92%; problemas para dormir, 36.3%; eventos de ansiedad, 40.3%.

Los estudios anteriores, permiten dilucidar los diferentes eventos psicológicos y emocionales por los que transitan los estudiantes universitarios. En este sentido, el objetivo de esta investigación, es analizar las precepciones y actitudes de los aprendientes de la Licenciatura de Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana en el contexto de la pandemia.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Con la finalidad de dar respuesta al objetivo planteado y, a partir de las líneas de investigación y generación del conocimiento de la UPV, se realizó un estudio de tipo mixto. En relación con la parte cuantitativa, se realizó una descripción de los aprendientes agrupados por sexo. Asimismo, se caracteriza el tipo de zona con relación a la conexión a internet, los aprendientes que cuentan con internet en sus hogares y con qué tipo de equipo cuentan para conectarse, así como para el desarrollo de sus actividades académicas. En cuanto al enfoque cualitativo, este se realizó mediante el análisis de texto apoyado en el procesamiento del lenguaje natural (PLN). utilizando la librería Syuzhet del programa de cómputo *RStudio*⁵, que permite el análisis estadístico descriptivo, correlacional y de minería de datos, entre otros. Cabe señalar, que, dentro del PLN, se encuentra el análisis de sentimiento (AS). De acuerdo con Pauli (2109) el AS es:

una valoración cualitativa o cuantitativa acerca de un producto, servicio, persona o cualquier otro tipo de entidad. El poder extraer de manera automática esta información permite la creación de poderosas herramientas que facilitaran conocer cuál es el sentir de las personas en cada momento en relación a diferentes objetos de estudio (pág. 10).

5. RStudio es un entorno de desarrollo integrado (IDE) para el lenguaje de programación R, dedicado a la computación estadística y gráficos, para mayor información véase www.rstudio.com

En este sentido, el AS es una técnica que funciona mediante un conjunto de funciones computacionales que permiten extraer, clasificar y comprender el texto de fuentes digitales para su comprensión de manera objetiva. Asimismo, el tratamiento de datos está basado en relaciones estadísticas y de asociación (Pauli, 2019). Para el caso concreto de este trabajo, el AS apoyado mediante el uso de *RStudio*, permite el procesamiento y tratamiento de la información.

La población consta de 3,447 estudiantes inscritos en el semestre y periodos par y non de febrero a julio 2021, mismos, que se encuentran distribuidos en las diferentes zonas del estado de Veracruz, en donde la UPV tiene presencia a través de sus Centros Regionales de Estudios. Dicha población, aceptó, por voluntad propia, participar en la investigación que tenía como finalidad conocer cómo el aprendiente está llevando su formación durante la pandemia.

El instrumento de recolección de datos, fue diseñado acorde a la investigación y deriva de la línea de investigación del SISE⁶. El cuestionario consta de dos partes; la primera, de datos generales, en donde se solicitan datos como programa de estudios que cursa, centro regional de estudios de adscripción, semestre o cuatrimestre cursado, sexo, edad, características de la comunidad respecto a la conectividad, tipo de conexión que utiliza el aprendiente; en la segunda parte, se encuentran los cuestionamientos acerca de la elección de la carrera, estrategias individuales, grupales de aprendizaje durante la semana, tipo de motivación por continuar los estudios, de las dimensiones de las motivaciones acerca del aprendizaje en línea, las actitudes al trabajo individual y colaborativo. El instrumento se diseñó en la plataforma *google forms* para su aplicación vía electrónica.

Al inicio de la encuesta, se les informó a los aprendientes el propósito de la investigación, garantizando el anonimato de datos personales. El cuestionario se aplicó durante los meses de abril a junio de 2021. En total, se recolectaron 3,447 respuestas de los alumnos que participaron en la encuesta. En este sentido, la muestra fue de tipo no probabilística y por conveniencia, debido a la accesibilidad del estudio por parte del investigador (Hernández, *et al.*, 2010). Dicha muestra, constó de 3,306 participantes del nivel de licenciatura básica que fueron seleccionados sin criterios de exclusión como: sexo, semestre cursado y zona de residencia.

6. El seminario de investigación social y educativa, forma parte de los proyectos que se llevan a cabo dentro del Departamento de Investigación de la UPV y tiene como objetivo, la investigación de lo educativo desde diferentes áreas de conocimiento.

PROCESAMIENTO DE DATOS

Los datos obtenidos de las encuestas, se concentraron en una hoja de *Excel* desde la aplicación de *google forms*, lo anterior para facilitar el tratamiento y manejo de la información. A su vez, los datos se importaron en el programa estadístico *RStudio* para el análisis de los datos estadísticos descriptivos, así como el análisis cualitativo del texto utilizando la librería *Syuzhet*, que permitió el procesamiento de toda la información generada a partir de las respuestas de las preguntas abiertas, ya que realizarlo, de manera artesanal, hubiese implicado tiempo y recurso humano para catalogar los textos y focalizar los sentimientos positivos y negativos.

RESULTADOS

En primer lugar, se muestran los resultados descriptivos, con la finalidad de caracterizar a los aprendientes y conocer cómo está constituida la población. En este tenor, de acuerdo con la primera parte del cuestionario en relación con los datos generales, la muestra representada por el tipo de sexo son 77.1% femenino y 22.9% masculino.

En cuanto al rango de edades (véase tabla 1), el mayor número de población se encuentra en un rango de 21 a 30 años de edad (55.4%); seguido del rango de 17 a 20 años (26.7%); el tercer grupo en el rango de 31 a 40 años (15%); y, finalmente, dos grupos entre el rango de 41 y 50 años (2.5%) y 51 a 60 años (0.4%).

Tabla 1. Rango de edades y diferencia por sexo, elaboración propia

| Rango de edad | Hombres | Mujeres |
|-----------------|---------|---------|
| De 17 a 20 años | 164 | 647 |
| De 21 a 30 años | 390 | 1292 |
| De 31 a 40 años | 109 | 346 |

| Rango de edad | Hombres | Mujeres |
|-----------------|---------|---------|
| De 41 a 50 años | 14 | 62 |
| De 51 a 60 años | 0 | 12 |

Los datos fueron obtenidos a partir del cuestionario realizado como parte de las LGAC del Seminario de Investigación Social y Educativa adscrito al Departamento de Investigación de la UPV.

En la tabla 2, se presentan los resultados agrupados por sexo y de acuerdo con el tipo de zona donde radican, así como si dicha zona tiene o no conectividad a internet. De este modo, se pone en evidencia que los aprendientes ubicados en las zonas sin conectividad, han tenido que lidiar para llevar a cabo su formación en la distancia, indistintamente si es zona indígena, rural o urbana. Lo anterior se debe a que los proveedores del servicio de internet no siempre tienen cobertura en todas las localidades.

Tabla 2. Tipo de localidad en función de la conexión a internet, elaboración propia.

| Sexo | Tipo de zona en función con la conexión a internet | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|--|------------|------------|
| Mujeres | Comunidad indígena con señal de internet | 221 | 9.36 |
| | Comunidad indígena sin señal de internet | 75 | 3.17 |
| | Comunidad rural con señal de internet | 722 | 30.60 |
| | Comunidad rural sin señal de internet | 115 | 4.87 |
| | Zona urbana con señal de internet | 1184 | 50.19 |
| | Zona urbana sin señal de internet | 42 | 1.78 |
| Hombres | Comunidad indígena con señal de internet | 69 | 10.19 |
| | Comunidad indígena sin señal de internet | 23 | 3.39 |
| | Comunidad rural con señal de internet | 217 | 32.05 |
| | Comunidad rural sin señal de internet | 29 | 4.28 |
| | Zona urbana con señal de internet | 326 | 48.15 |
| | Zona urbana sin señal de internet | 13 | 1.92 |

Tal como se aprecian los resultados de la tabla 2, se infiere que en total 9.82% de los aprendientes del sexo femenino y 9.59% del sexo masculino, se encuentran en una zona sin cobertura de internet. En contraste, con aquellos estudiantes ubicados en zonas indígenas, rurales y urbanas que cuentan con acceso a internet, ya que 90.15% corresponden al sexo femenino y 90.9% al sexo masculino.

Esto muestra un panorama de la ubicación de los aprendientes con respecto al tipo de zona y si tiene cobertura o no de internet; sin embargo, lo anterior no confirma que los alumnos cuenten con la conexión en sus hogares.

En la tabla 3, se presentan los resultados con respecto a aquellos aprendientes que cuentan con el servicio de internet en sus hogares, o bien, los estudiantes que se trasladaron a la casa de un familiar o amistad para conectarse a internet. De igual manera, se encuentran aquellos estudiantes que se trasladaron a un “Ciber” para la renta de un equipo con acceso a internet. Finalmente, se encuentran aquellos alumnos que no pudieron conectarse a las clases en línea.

Tal como se aprecia en la tabla 3, los aprendientes que no tiene conexión a internet en sus hogares, son al menos 24.66 % del sexo femenino y 26.28% del sexo masculino, lo anterior, corresponde a más del 50% de aprendientes que no cuentan con internet en sus hogares y que van a otros lugares para poder conectarse.

Tabla 3. Acceso al internet por parte de los aprendientes agrupados por sexo, elaboración propia.

| Sexo | Tipo de zona en función con la conexión a internet | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|--|------------|------------|
| Mujeres | Cuento con internet en casa | 1774 | 75.20 |
| | Debo trasladarme a la casa de un familiar o amigo para conectarme a internet | 474 | 20.09 |
| | Debo trasladarme a un Ciber | 108 | 4.57 |
| | No puedo conectarme a las clases en línea | 3 | 0.127 |
| Hombres | Cuento con internet en casa | 496 | 73.26 |
| | Debo trasladarme a la casa de un familiar o amigo para conectarme a internet | 132 | 19.49 |
| | Debo trasladarme a un Ciber | 46 | 6.79 |
| | No puedo conectarme a las clases en línea | 3 | 0.443 |

En último lugar, se encuentra una pequeña muestra de 0.57% que no puede conectarse a internet. Lo anterior, da un ejemplo acerca de la brecha de conectividad que padecen los estudiantes para poder llevar a cabo su formación a distancia. Para finalizar con los datos descriptivos, en la tabla 4, se muestran los resultados acerca del tipo de dispositivo electrónico con el que cuentan los alumnos para realizar sus actividades académicas, así como de la conexión de las clases en línea.

Tabla 4. Tipo de dispositivo electrónico con el que cuentan los aprendientes, elaboración propia.

| Sexo | Tipo de dispositivo electrónico | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|--|------------|------------|
| Mujer | Computadora de escritorio o laptop prestada | 164 | 6.95 |
| | Computadora de escritorio o laptop propia | 1100 | 46.63 |
| | Tableta o celular prestado | 14 | 0.59 |
| | Tableta o celular propio | 1047 | 44.37 |
| | Utilizó el equipo de cómputo en un Ciber | 32 | 1.34 |
| | No cuento con ningún dispositivo electrónico | 2 | 0.08 |
| Hombre | Computadora de escritorio o laptop prestada | 43 | 6.35 |
| | Computadora de escritorio o laptop propia | 321 | 47.41 |
| | Tableta o celular prestado | 6 | 0.88 |
| | Tableta o celular propio | 301 | 44.45 |
| | Utilizó el equipo de cómputo en un Ciber | 6 | 0.88 |

EL SENTIR DE LOS APRENDIENTES

En cuanto a los textos recuperados por las preguntas abiertas del cuestionario, se aplicó un análisis de minería de texto realizado con el programa de *RStudio*, para identificar el sentir de los aprendientes dando respuesta al cuestionamiento planteado: ¿cuál ha sido tu mayor motivación para realizar y continuar tus estudios en UPV durante esta pandemia? En la figura 1, se muestran los sentimientos positivos que presentaron los participantes cuyas palabras claves como: *responsable, realizar, mejor, mayor, dedicado, cumplir, compromiso, comprometido, bueno y alegre*.

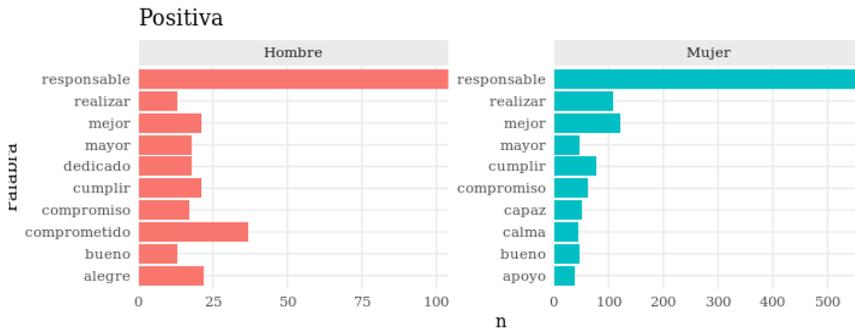


Figura 1. Palabras positivas del análisis sentimientos con RStudio. Elaboración propia.

Por otro lado, al contrastar las palabras claves de la figura 1 con las apreciaciones por parte de los aprendientes, muchos de ellos se encuentran motivados por la profesión elegida, así como del cumplimiento de la meta que es concluir con su licenciatura a pesar de la crisis sanitaria, esto es posible observarlo en las algunas de las respuestas:

“Modifiqué mis maneras de realizar mis tareas y cambié mi manera de interactuar con mis compañeros para poder sacar adelante las actividades” (caso 15).

Otras de las respuestas señalan el sentido de responsabilidad por parte de los aprendientes por continuar con sus estudios:

“Autodidacta, responsable y motivado, sigo con la misma forma de aprender, ya que solo cambió la forma y el espacio, mas no nuestras capacidades, ni capacidades cognitivas” (caso 35);

“Cómo alguien responsable y autodidacta. Durante esta pandemia mantuve esta responsabilidad y de igual forma la disponibilidad de continuar trabajando. Antes no sabía manejar del todo como utilizar las plataformas virtuales así que tuve que aprender” (caso 67).

Del mismo modo, otro de los sentires de los estudiantes se refleja en cumplir con los objetivos planteados:

“Mantuve mis objetivos y metas para ser docente en un futuro, pero cambió mi forma de relacionarme con mis compañeros, me volví más callada durante clases, cuando debía aprender a participar más” (caso 215).

Asimismo, en voz de otro participante se tiene:

“Mantuve mi perseverancia y deseos de aprender, así como mi determinación y poner atención en clases. Mi actitud es lo que ha cambiado, reconozco que debo ser más paciente y empática” (caso 232).

También, se recuperó el sentir de un aprendiente que indica cómo paso la pandemia entre lo escolar y las situaciones personales:

“Me considero un estudiante comprometido con su aprendizaje, responsable en las actividades que le corresponden, colaborativo y empático. Me esfuerzo día a día el doble porque no dejo atrás mis responsabilidades en casa, considero que quienes somos madres y esposas trabajamos más que quienes no lo son, por lo que debe ser valorado nuestro esfuerzo. Esta pandemia dejó tristeza y muchos compromisos por sacar adelante, casi pierdo mi semestre a causa de ella, soy quien sufrió junto con mi familia la pérdida de seres queridos y enfrentar solos está triste enfermedad, donde se nos margina y nos ven como un foco de infección, así que mi vida dio un gran giro, aprendí a valorar hasta lo más mínimo y comprendí que la vida es un abrir y cerrar de ojos por lo que vivo y me esfuerzo como si fuese el último” (caso 297).

Por otro lado, en la figura 2, se muestran las palabras claves que denotan un sentimiento negativo: *tiempo, suficiente, solo, reto, puesto, problemas, mal, evitar, lucha, duda, difícil y afectado*. Particularmente, estos términos muestran que los alumnos se enfrentan al factor del tiempo, o bien, no es suficiente el llevar su formación a distancia; asimismo, presentan problemas ante la crisis sanitaria y se sienten afectados por dicha situación.

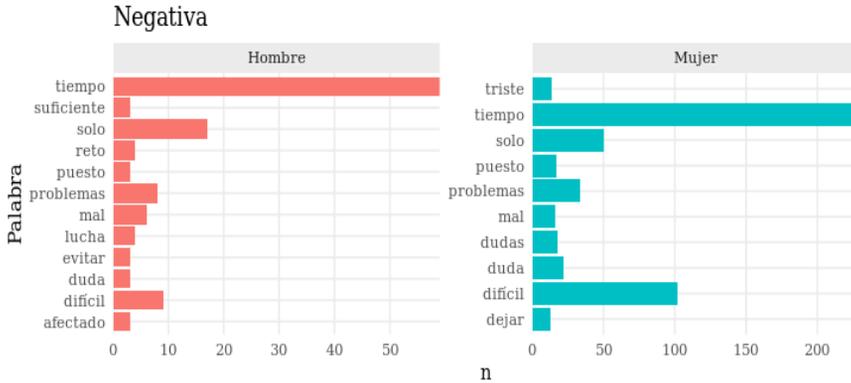


Figura 2. Palabras negativas del análisis sentimientos con RStudio, elaboración propia

De igual manera, al contrastar las palabras claves en las respuestas presentadas por los participantes, se muestra la sensación de vulnerabilidad ante la pandemia y el rendimiento académico:

“Me siento vulnerable, no aprendo como debería de hacerlo, el medio social es una de las bases para poder interactuar y expresar nuestros conocimientos, cambié mi ritmo de trabajo, debido a que no cuento con la herramienta necesaria para trabajar a distancia, (caso 657)”.

En palabras de otro participante se tiene lo siguiente:

“sí me cuesta trabajar un poco porque no cuento con los recursos de tecnología para trabajar y me acostumbré a trabajar en mi puro celular, (caso 785)”.

Otro sentir negativo se refiere al trabajo a distancia y cómo ha afectado en el desempeño académico de los participantes:

“Considero que las clases a distancia, tienen más cosas negativas, ya que esto me ha afectado de manera personal en mis calificaciones, a diferencia de las clases presenciales sentía q había más tiempo para aclarar dudas con los asesores y en esta nueva modalidad las cosas cambian, (caso 895)”.

También los participantes expresan que el estar trabajando a distancia les afecta en su estado físico y emocional:

“Me ha costado aprender durante las clases en línea, pues me cuesta estar mucho tiempo enfrente el teléfono, los ojos me empie-

zan a arder y me da dolor de cabeza y a veces eso hace que no ponga atención como debe de ser, (caso 1746)”.

En cuanto al tiempo para realizar las actividades los participantes lo señalan como una afectación para el desarrollo académico:

“Bajaron un poco mis calificaciones debido a mis demás deberes, al trabajo y al poco tiempo que le puedo dedicar a la escuela. En estos tiempos de pandemia no me considero buena estudiante, (caso 2820)”.

Finalmente, en la figura 3, se muestra los resultados en cuanto al sentir de los estudiantes, valorando los estados positivos en las opiniones que en promedio de 75% y los estados negativos con 25%. En este sentido, el porcentaje de participación de la polaridad positiva, es mayor en relación con la polaridad negativa, lo cual está relacionado con el hecho de que los participantes manifiestan su sentir, así como de los retos planteados para lograr culminar sus estudios profesionales.

Esto permite que los participantes se sientan motivados, a pesar de que muchos de ellos mencionan que el trabajo a distancia les cambio su vida, tanto académica como personal, pues muchos de ellos, realizaba su formación en el hogar compartiendo el espacio con otros miembros del círculo familiar.



Figura 3. Comparativo de los sentimientos positivos, negativos y diferencias por sexo, elaboración propia.

Conclusiones

El análisis aquí presentado es una muestra de los retos a los que se enfrentaron los aprendientes para llevar a cabo su formación a distancia. Este estudio, permitió corroborar que la mayoría de los participantes asumieron una actitud positiva para afrontar los retos a pesar de las adversidades, tales como la conexión a internet, la disponibilidad de dispositivos electrónicos, así como el compartir el espacio del hogar con el círculo familiar, dado que, por el confinamiento, los participantes se encontraban resguardados.

Otro de los retos planteados por los participantes, tiene que ver con la administración del tiempo entre las actividades académicas y las de tipo personal, que, en la mayoría de las situaciones, era apoyar al núcleo familiar con las labores designadas. En otros casos, a partir de la crisis sanitaria que también afectó la economía, tuvieron que realizar trabajos en sus localidades para poder subsistir con las necesidades de la canasta básica.

Cabe destacar, que, a partir de los resultados descriptivos, si bien es cierto que muchos aprendientes se encuentran en zonas urbanas con conexión a internet, muchos de ellos tienen que trasladarse fuera de su hogar para poder conectarse. De igual manera, sucede con el aspecto tecnológico, muchos de ellos, a pesar de que tienen acceso a los dispositivos de electrónicos, casi el 50% se conecta desde su celular para recibir las clases en línea, lo que propicia que el alumno presente cansancio visual y corporal por el tamaño de las pantallas de los dispositivos móviles. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres ya que los resultados fueron similares.

En este sentido, la aportación de este estudio, permite comprender la contextualización de los aprendientes de la Licenciatura de Educación Básica y cómo es su sentir con respecto al trabajo a distancia, las motivaciones que los mueven a continuar con su formación, pero también, saca a la luz las dificultades que presentan desde sus diferentes zonas de residencia, así como el acceso que tienen para la conectividad a internet. Esto pone de manifiesto su sentir, derivando en situaciones de estrés en los participantes.

Un dato relevante, es la configuración del espacio de estudio de los aprendientes, ya que la mayoría comparte el hogar con los demás integrantes del núcleo familiar, por lo que son susceptibles a inte-

rrupciones. Otro aspecto importante, es la realización de trabajos por parte de los estudiantes para subsistir, pues la crisis sanitaria afectó los ingresos económicos de las familias al cerrarse algunas fuentes de empleo.

Finalmente, como futuras líneas de indagación serán en cómo se configurará el sujeto desde la perspectiva psicológica, ya que el anuncio de las autoridades indica que está próximo el regreso a las clases presenciales y este cambio del trabajo a distancia hacia lo presencial, seguramente traerá consigo, cambios actitudinales y de readaptación en los aprendientes.

Referencias

- Besser, A., Flett, G. L., & Zeigler-Hill, V. (2020). Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/stl0000198>
- BID (20 de mayo de 2020). La educación superior en tiempos de COVID19. . Recuperado el 20 de septiembre de 2021 de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>
- Castro-Navarro, E. J., Beltran Mejía, J., & Miranda Viramontes, I. (2020). Emociones de estudiantes en clases online sincrónicas que tratan espacios vectoriales. *PARADIGMA*, 227-251. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.0.p227-251.id890>
- Chanchí, G., Ospina, M. y Ospino, M. (2020). Análisis de sentimientos de la percepción de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia) sobre las actividades académicas desarrolladas durante el confinamiento debido al COVID-19. *Espacios*, 41, (42). 247-259. Recuperado el 09 de septiembre de 2021 de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/20414221.html>
- DOF (2020). Acuerdo por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2. *Diario Oficial de la Federación*, México, 31 de marzo de 2020.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, M. Pilar. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México, DF: McGraw Hill Educación.
- González, N., Tejeda, A., Méndez, C. y Ontiveros, Z. (2020). Psychological impact on Mexican university students due

to confinement during the Covid-19 pandemic. Health Sciences, , (). . Recuperado el 16 de septiembre de 2021 de <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/756>

- López-Botello, F., Mendieta-Ramírez, A., & Alejandro-García, S. (2021). Experiencias y sentires en torno a la pandemia del virus COVID-19, la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista RedCA*, 4(10), 147-169. doi:10.36677/redca.v4i10.16631
- Pauli, A. (2019). Análisis de sentimiento Comparación de algoritmos predictivos y métodos utilizando un lexicon español (tesis de licenciatura). INSTITUTO TECNOLÓGICO DE BUENOS AIRES – ITBA ESCUELA DE INGENIERÍA INFORMÁTICA, Buenos Aires, Argentina.
- Saldívar-Garduño, A., y Ramírez-Gómez, K. E. (2020). Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-19 en México. *Persona*, (023(2), 11-40. [https://doi.org/10.26439/persona2020.n023\(2\).5011](https://doi.org/10.26439/persona2020.n023(2).5011)
- Sanz, I., Sáinz, J. y Capilla, A. (2020). Effects of the coronavirus crisis on education. Madrid: Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture (oei).
- Secretaría de Educación Superior, (2019). Recomendaciones para las clases a distancia en Educación Media Superior y Superior.
- SEP (2020). 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*, México, 16 de marzo 2020.
- Soto, J. (2021). Aprendizaje a distancia en docentes en formación, una mirada desde la Teoría de la Psicología. Capítulo de libro, en *Miradas de la Investigación Social y Educativa*, disponible en: <https://bit.ly/3nO6tyH>
- Soto Rodríguez, I., & Coaquira Nina, F. R. (2021). El Impacto del COVID en los estudiantes universitarios. *Espí-ritu Em-*

preendedor TES, 5(3), 1-12. <https://doi.org/10.33970/ee-tes.v5.n3.2021.272>

Stephoe, A. & Ayers, S. (2004). Stress, Health and Illness. In S. Sutton, A. Baum, & M. Johnston (Eds.), *The SAGE handbook of Health Psychology* (pp. 169-198). Londres: SAGE Publications.

Darle la vuelta a mi clase: La aplicación del aula invertida (*flipped classroom*) como enfoque pedagógico durante la pandemia

Dr. Gonzalo González Osorio

INTRODUCCIÓN

Soy docente de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). En febrero de 2020, durante el ciclo escolar 2019-2020, fui invitado por el Centro Regional de Estudios (CRE) Xalapa, para impartir clases en una experiencia formativa de la Licenciatura en Educación Básica (LEB). Ni mis compañeros docentes ni yo, imaginábamos el reto al que nos enfrentaríamos un mes después, cuando la Secretaría de Educación Pública, emitió un primer comunicado en el que informaba que se suspenderían las clases presenciales en todos los niveles educativos del 20 de marzo al 17 de abril, como una medida preventiva para disminuir el impacto de la propagación de la COVID-19 en el territorio nacional.

¿Por qué escribir mi experiencia docente a más de año y medio del inicio de la pandemia? Las cosas que suceden en la escuela tienen que ver con quienes les damos vida y, muchas de ellas, no quedan plasmadas, los docentes registramos en documentos oficiales parte de lo que vivimos con nuestros alumnos, pero existen otras historias que no son documentadas y que también son importantes (Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD], 2003). Son relatos que deben ser contados, sometidos a discusión y utilizados para obtener una versión inédita de las vivencias docentes durante esta etapa histórica de nuestra Universidad y de la educación en el mundo.

En estos momentos, en los que aún no hemos regresado a clases presenciales, la mayoría de las experiencias que estamos viviendo los docentes se perderán si no son documentadas. Muchos de los detalles serán olvidados, los documentos oficiales serán archivados, las historias no se podrán socializar y ni siquiera serán conocidas en conversaciones informales en la escuela. Es información valiosa que se perderá y que podría ser de utilidad para entender el presente y el

futuro de la educación superior para la formación docente en nuestro estado.

Por eso considero, que escribir mi experiencia pedagógica es importante por diversas razones. La primera es registrar mis éxitos y desaciertos durante la pandemia como mediador pedagógico, lo que me será de utilidad para enfrentar futuros escenarios similares; además de proponer otras formas de trabajo docente al interior de la UPV y someterlas a discusión y estudio; también considero que motivará, tanto a mis compañeros docentes, como a los alumnos de la LEB, para que plasmen sus vivencias y superen la resistencia que existe para escribir en el ámbito educativo.

Contar nuestras historias, especialmente en estos momentos de crisis sanitaria, pone en el centro de la discusión educativa a los docentes y sus narraciones pedagógicas. Es indispensable que enfrentemos otras formas de dar a conocer lo que sucede en el sector educativo y que narremos, en nuestras propias palabras, las vivencias positivas y negativas que estamos experimentando durante la mediación pedagógica.

La historia que voy a contar, describe el trayecto que viví durante la pandemia, del mes de febrero de 2020 a enero de 2021; contempla mi experiencia docente de forma virtual en la LEB durante cuatro prácticas formativas. En las tres primeras, describiré los obstáculos que se me presentaron y los esfuerzos realizados en mi trabajo docente para contrarrestar los problemas que fui enfrentando en una modalidad educativa emergente. Considero necesario narrar lo vivido en cada una de ellas, porque servirá para tener un panorama claro de lo que sucedió después, *al darle la vuelta a mi clase*.

En el siguiente apartado, presentaré un panorama general de lo que es el enfoque pedagógico del *aula invertida*, cómo lo adapté a mi práctica docente y qué resultados obtuve y, finalmente, dedicaré la última parte de este documento a discutir a detalle los motivos que me llevaron a realizar un cambio radical en mi experiencia profesional, así como las reflexiones y recomendaciones que derivaron de la transformación a mi quehacer educativo.

La primera de las cuatro experiencias formativas que impartí en 2020, fue *Observación y Práctica Reflexiva II*, correspondiente al cuarto semestre de la LEB. El grupo a mi cargo fue el 403, integrado por 20 alumnos en el CRE Xalapa. El programa estaba organizado en nueve sesiones sabatinas y comencé a impartir, de manera presencial, las cuatro primeras sesiones.

La quinta sesión, programada para el sábado 21 de marzo, ya no se llevó a cabo de forma presencial. El martes 17 de marzo, el CRE Xalapa, me solicitó que enviara a mis alumnos, el acuerdo emitido por la Secretaría de Educación Pública en el Diario Oficial de la Federación, donde se informaba la suspensión de las clases presenciales por un periodo de un mes, debido a la pandemia. Así que, les solicité a los alumnos que las actividades programadas, para nuestras siguientes tres sesiones, las entregaran a través de *Google Classroom* (aplicación de trabajo que ya utilizaba con el grupo para la gestión de tareas y para mejorar nuestra colaboración y comunicación) y, a través de esta aplicación, les envié la retroalimentación de dichas actividades.

Después del periodo vacacional del mes de abril, la instrucción oficial fue que terminaríamos el curso a distancia, por lo que les informé a mis alumnos que trabajaríamos de la misma manera las dos sesiones finales del curso.

Durante este periodo, me enfrenté a situaciones extraordinarias: estar en constante comunicación con mis alumnos por mensajes de *Google Classroom* para aclarar dudas sobre su trabajo escolar y mantenerme al tanto de su estado físico y emocional. Desarrollé mi empatía ante diversas situaciones que, algunos de ellos, estaban experimentando por la pandemia; además, se intensificaron las reuniones con el CRE Xalapa para informar sobre el desarrollo del curso, la puntualidad en la entrega de trabajos por parte de los alumnos, su situación familiar y laboral, así como su estado de salud.

Al terminar ese curso, inmediatamente inicié el Ciclo B del semestre el siguiente fin de semana, con el que se concluiría el ciclo escolar 2019-2020. La segunda experiencia formativa que impartí, fue *Gestión Escolar*, correspondiente al octavo semestre de la LEB en el CRE Xalapa, y se me asignó un grupo único, integrado por 25 alumnos. Este curso, fue programado con siete sesiones a distancia, comprendidas del 9 de mayo al 20 de junio de 2020.

Durante las primeras sesiones, comencé a percibir que algunos de mis alumnos no presentaban interés por las clases ni por la entrega puntual de sus trabajos, por lo que decidí incluir actividades que los motivaran. Programé un Foro de Discusión en *Google Classroom*, sobre el tema principal de la semana; elaboré videos en la aplicación *Powtoon* con información complementaria de los aspectos más relevantes de cada unidad y los subí a mi canal de *Youtube*. Debido a que se acercaba el final de su último semestre en la LEB, les elaboré un

video motivacional sobre la importancia de ser maestro, a manera de despedida por concluir, en una situación inusual, su licenciatura.

De todas las actividades realizadas en este curso, la que me dio mejores resultados fue la elaboración de un video explicativo para la cuarta sesión; esta idea me surgió al encontrar en *YouTube* algunos videos de *youtubers* que enseñaban cómo hacer videos de ese tipo, así que grabé uno donde, brevemente, les explicaba las actividades que tenían que realizar esa semana.

Al enviárselos, les comenté que era la primera vez que realizaba un video para apoyar mi labor docente y que esperaba les fuera de utilidad. Además, incluí un formulario con preguntas que me permitirían conocer sus impresiones sobre el uso de ese recurso didáctico.

La opinión general del grupo fue muy favorable, la mayoría consideró muy bueno el uso de estos videos en la labor docente y manifestaron que les gustaría aprender a hacer ese tipo de videos para utilizarlos en su quehacer educativo e, incluso, estarían dispuestos a tomar un curso para elaborarlos, aunque consideraron que lo más difícil sería hablar a la cámara. Los comentarios positivos que recibí, me motivaron a seguir preparándome para mejorar, tanto la grabación, como la edición y utilizarlos como apoyo en mi siguiente experiencia formativa.

El ciclo escolar 2020-2021 inició en el mes de septiembre y me fue asignada mi tercera experiencia formativa denominada *Computación Básica*, correspondiente al primer semestre de la LEB. Un grupo con 25 alumnos del Centro Regional San Andrés Tuxtla y otro grupo con 24 alumnos del Centro Regional Xalapa, un total de 49 alumnos.

Para ese mes, la situación sanitaria a nivel nacional era alarmante, ya todos teníamos algún conocido o familiar enfermo, sabíamos de personas fallecidas por el virus o que se encontraban hospitalizadas e, incluso, ya habíamos sufrido alguna pérdida cercana. Las familias padecían conflictos económicos por la pérdida de empleos y los problemas emocionales, ya estaban haciendo efecto en la población. En este periodo de crisis para la sociedad en general, incluidos docentes y alumnos, iniciar un nuevo ciclo escolar, no era el mejor momento.

Debía realizar cambios importantes al diseño de la experiencia formativa que estaba por iniciar. El primero de ellos, fue impartir las clases en línea vía *Zoom*, a diferencia de los dos cursos anteriores, en los que la comunicación a distancia era exclusivamente por *Google Classroom*. Esto representaba un reto para mí, porque nunca había

impartido clases de esa manera, y menos a 49 alumnos, así que me di a la tarea de elaborar un video explicativo para apoyar las instrucciones que les enviaría a mis alumnos en cada una de las siete sesiones sabatinas que incluía el curso.

Los resultados, en la comprensión de las instrucciones que les enviaba por *Google Classroom*, fueron positivos. Los alumnos me comentaban cada sábado, en la sesión en línea, que las explicaciones contenidas en los videos, aclaraban las dudas que les surgían al leer las instrucciones que les enviaba en el apartado de Trabajo de Clase de la plataforma, y era más atractivo e interesante que solo leer lo que tenían que hacer. En definitiva, los videos explicativos que elaboré me apoyaron en la comunicación con mis alumnos en uno de los momentos más críticos de la pandemia.

No obstante, trabajar en un entorno distinto al salón de clases, me generó un desgaste físico y emocional que también percibí en mis alumnos, comencé a dudar en cumplir con sus expectativas. Además, me sentí limitado en cuanto a los recursos con los que contaba para enfrentar el reto de impartir mis clases en línea por más tiempo; tenía claro que, después de varios meses de confinamiento y de riesgos constantes para la salud, las clases a distancia estaban impactando, negativamente, en la percepción de mi práctica docente. Ante esa situación, me surgió la siguiente interrogante: ¿qué puedo hacer para innovar mis clases en línea, hacerlas más atractivas a mis alumnos, motivar su participación y mejorar su proceso de aprendizaje?

En la búsqueda de opciones que me ayudaran a darle un giro a mis clases, recordé que hace muchos años había visto la película *Con ganas de triunfar* (1988), que narra la historia de un profesor de una escuela pública en Los Ángeles, California, inspirando a sus alumnos a aprobar un examen muy importante. Volví a verla y me identifiqué con algunas situaciones que vive el personaje principal, interpretado por Edward James Olmos, un profesor que, a pesar de enfrentarse a circunstancias adversas con sus alumnos, los motiva a superarse para aprobar un examen de cálculo avanzado.

La Dirección Académica de la UPV convocó a los docentes de todos los CRE del estado para tomar un curso-taller denominado *La mediación pedagógica en la Nueva Escuela Emergente*, de noviembre de 2020 a enero de 2021, con la finalidad de que desarrolláramos herramientas para analizar y transformar nuestra práctica docente, mediante la contextualización de la pedagogía de la autoorganización.

El curso-taller se desarrolló en sesiones síncronas por *Zoom*, como una oportunidad para compartir, transformar y consolidar nuestro quehacer educativo en el terreno de la incertidumbre, de lo no previsto y caótico, como lo estábamos viviendo con la pandemia, pero también, de lo satisfactorio y reconfortante que podría resultar ese proceso de aprendizaje.

Durante las primeras actividades del curso-taller, reflexionamos sobre los cambios que se suscitaron en nuestra práctica docente a raíz de la pandemia; los testimonios de mis compañeros maestros, hicieron darme cuenta que no era el único que estaba pasando por una situación crítica en mi vida personal y en mi mediación pedagógica. A lo largo de los tres cursos, que hasta el momento había impartido en el año, pensé sobre los problemas que estarían pasando en otros centros regionales, pero escuchar, desde las primeras sesiones en línea, los testimonios de mis compañeros, hizo identificarme con cada uno de sus relatos y sorprenderme de las iniciativas que habían emprendido para enfrentar las dificultades que se les habían presentado.

Igualmente, tuve la oportunidad de contarles mi experiencia docente a lo largo de todos los meses que llevábamos de confinamiento. Fue impactante conocer sus relatos sobre familiares, amigos y alumnos que habían contraído el virus, su dificultad para recuperarse y, en algunos casos, la triste noticia de su fallecimiento.

Habían pasado ya nueve meses desde que dejamos de impartir clases presenciales y, a pesar de mi esfuerzo y dedicación, sentía que, debido al impacto de la situación que estaba viviendo en mi mediación pedagógica, requería hacer nuevos cambios. La película que había visto y el curso-taller, fueron fundamentales para iniciar una revisión bibliográfica que me ayudara a diseñar y aplicar una experiencia formativa innovadora, a la altura de las expectativas y necesidades de mis alumnos, así como de la institución educativa a la que pertenezco.

Me encontraba en ese proceso, cuando se me presentó la oportunidad de hacer realidad la propuesta innovadora que estaba diseñando, al recibir la invitación, tanto para actualizar el programa de la experiencia formativa Estrategias Dinamizantes, como para impartirla, de manera inmediata, en noviembre de 2020. Este hecho, propició que le diera *la vuelta a mi clase*, al implementar el nuevo enfoque de *aula invertida* en mi mediación pedagógica. El marco de referencia, su implementación y los resultados obtenidos, los describo a continuación en el siguiente apartado.

Desarrollo

La búsqueda de experiencias educativas innovadoras, la inicié a través de internet y en la bibliografía con que contaba en casa. Encontré diversos artículos sobre el tema, pero ninguno llenaba mis expectativas. Buscaba algo que pudiera adaptar a mi realidad educativa, aunque no sabía exactamente qué era lo que necesitaba.

Entonces, leí un artículo de la revista *Reporte Edu Trends*, que publicó el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey denominado *Aprendizaje Invertido* (2014).

El documento definía al aprendizaje invertido como “un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado” (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014, p. 3).

La publicación distingue al *aula invertida* del aprendizaje invertido; en el primer caso, los alumnos revisan textos, videos o contenidos adicionales fuera de clase, sin que implique, necesariamente, un cambio en la dinámica de la clase; en el segundo caso, sí se transforma la dinámica de la instrucción en un ambiente interactivo, generando un cambio hacia la cultura del aprendizaje centrada en el estudiante (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014, p. 6).

Además, el documento aclara que este enfoque pedagógico no se trata solo de videos, aunque destaca el impacto que pueden tener en el aprendizaje y que “no es un antídoto ni panacea” (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014, p. 6), pues podría no funcionar con algunas materias, docentes o alumnos que prefieran enfoques tradicionales.

También establece las diferencias que tiene con otros modelos pedagógicos, como la educación en línea y las clases híbridas, debido a que en el aprendizaje invertido, la instrucción se entrega fuera del aula, liberando el tiempo de clase para integrar estrategias; mientras que la educación en línea, tanto las reuniones, como las actividades, son en forma asíncrona y en las clases híbridas se incorporan elementos en línea durante el tiempo de la clase, aunque no existen grandes diferencias con las clases tradicionales en el aula (Observa-

torio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014, p. 6). Finalmente, resalta que se han identificado cuatro pilares que hacen posible el aprendizaje invertido:

1. Ambientes flexibles donde los alumnos pueden elegir cuándo y dónde aprender, estableciendo su propio ritmo de aprendizaje;
2. Cultura de aprendizaje con una clase centrada en el estudiante y tiempo en el aula para profundizar en los temas;
3. Contenido intencional proporcionado a los alumnos para que los exploren por sí mismos y contenido específico para discutirlo en la sesión;
4. Contar con docentes cualificados que puedan cambiar la instrucción tradicional por este nuevo enfoque pedagógico (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014, p. 8).

En el artículo, se menciona que algunos autores les dan el crédito a los docentes Jonathan Bergmann y Aaron Sams por haber creado el aprendizaje invertido. Derivado de su experiencia, Bergmann y Sams, desarrollaron un manual práctico en el que describen qué es el enfoque de la “clase al revés” y cómo llevarlo a cabo, motivados por una sencilla pregunta: “¿Qué es lo mejor para los alumnos de mi aula?” (Bergmann y Sams, 2012, p. 14).

Los autores comenzaron a grabar sus sesiones usando un programa de captura de pantalla y las subieron a la red para que sus alumnos pudieran verlas. De inmediato, empezaron a encontrar aceptación, especialmente de los alumnos que no podían asistir a sus clases. Relatan, que la clase al revés nació de una sencilla observación:

El momento en que los alumnos necesitan que esté físicamente presente con ellos es cuando se atascan en un tema y necesitan mi ayuda personal. No me necesitan en el aula con ellos para darles contenidos; los contenidos los pueden recibir por su propia cuenta (Bergmann y Sams, 2012, p. 19).

Se percataron de que el enfoque tradicional presentaba diversas debilidades. Algunos alumnos no llegaban al aula preparados para aprender, no contaban con información previa adecuada para com-

prender el material, no les interesaba el tema o el modelo educativo actual, ya los tenía desencantados. *Darle la vuelta a la clase* les permitía contrarrestar todos estos inconvenientes, permitiendo una nueva estructura que propiciaba el aprendizaje individualizado, “cambiando las habilidades de los alumnos para convertirlos en estudiantes autodirigidos” (Bergmann y Sams, 2012, p. 22).

Mencionan, que en esencia, se trata de hacer en casa lo que en una clase tradicional se hace en el aula y hacer en el aula lo que comúnmente se hace en la casa. Además, les enseñaron a sus alumnos el método Cornell para tomar apuntes (Bergmann y Sams, 2012, p. 27), que consiste en registrar sus notas del material revisado en casa, formular preguntas y hacer resúmenes de lo que van aprendiendo.

Lo que hicieron fue acercarse al aprendizaje digital, que ya dominaban sus alumnos, y también a que manejaran, eficientemente, su propio tiempo. Destacan, que “la clave es que los estudiantes se den cuenta que su objetivo es aprender, en vez de batallar por terminar las tareas” (Bergmann y Sams, 2012, p. 39), lo que les agradecían, pues se daban cuenta de que el interés, era su aprendizaje, en lugar de la simple rutina de trabajo.

Los autores sostienen que los alumnos pueden dominar los contenidos que se aborden en cualquier curso si disponen del tiempo y apoyo suficientes. *La clase al revés*, les permite alcanzar los objetivos establecidos a su propio ritmo, lo que aseguran, incrementa la confianza de los alumnos en sí mismos. El resultado es que cada uno de los alumnos trabaja en diferentes tareas en distintos momentos (Bergmann y Sams, 2012, pp. 65-66).

Para que un docente pueda implementar correctamente *la clase al revés*, Bergmann y Sams (2012) creen que se necesitan las siguientes características: dominar los contenidos; reconocer cuándo no sabe las respuestas a las preguntas formuladas por los alumnos y estar dispuesto a buscar la solución; ser capaz de manejar su clase de forma no lineal; y, estar capacitado para ceder el control del proceso de aprendizaje a los alumnos (pp. 68). En síntesis, consideran que se deben tomar en cuenta los siguientes cinco componentes principales para que el enfoque funcione:

1. Establecer objetivos de aprendizaje claros.
2. Determinar cuáles de esos objetivos se pueden alcanzar mediante la investigación de los alumnos y cuáles requieren de la enseñanza directa del docente.

3. Asegurarse que los alumnos tengan acceso total a los materiales de trabajo.
4. Incluir actividades de aprendizaje interesantes para realizar en el aula.
5. Elaborar varias versiones de cada evaluación para que los alumnos puedan demostrar el dominio de cada objetivo (Bergmann y Sams, 2012, p. 68-69).

Con base en lo anterior, los autores sostienen que con el modelo tradicional sus alumnos solo tenían que sentarse y recibir clases. Esperaban que les dijeran “qué debían aprender, cómo aprenderlo, cuándo hacerlo y cómo demostrarnos que lo habían aprendido” (Bergmann y Sams, 2012, p. 73). Con el enfoque de *la clase al revés*, el aprendizaje ya era responsabilidad de cada uno de los alumnos, percatándose que no solo tenían que aprobar los exámenes, sino aprender de verdad.

Por su parte, Prieto, Barbarroja, Álvarez y Corell (2021), sostienen que los estudiantes universitarios, han transitado su formación académica usando una metodología expositiva tradicional, lo que no ayuda a que desarrollen competencias que necesitarán como personas y como profesionales. Por eso, el *aula invertida* (como comúnmente se le conoce), los puede ayudar a cambiar esa inercia, ya que invierte lo que tradicionalmente se hacía en la escuela, combinando dos elementos esenciales: el uso innovador de las TIC y una nueva propuesta de dinámica de trabajo de los estudiantes dentro y fuera del aula.

Este cambio es necesario, porque la incorporación del aprendizaje activo no ha sido una pauta en la educación superior, ya que normalmente, el alumno no es el protagonista de su propio aprendizaje. El uso del *aula invertida*, propicia que la puesta en marcha del aprendizaje activo en las aulas universitarias, mejore el rendimiento académico de los estudiantes (Prieto *et al.*, 2021).

El desarrollo histórico del enfoque pedagógico del *aula invertida*, tiene precedentes desde las últimas décadas del siglo XX. La enseñanza semipresencial o *blended learning*, es uno de ellos, en la que ya se combinaban la enseñanza a demanda, la instrucción entre compañeros y el aprendizaje basado en equipos. Estas tres metodologías se extendieron en la década de los noventa, pero no tuvieron la popularidad que se esperaba.

En los primeros años del siglo XXI, las metodologías más citadas en la literatura especializada, fueron el uso de *clickers* (sistema inalámbrico para control de respuestas) y el aprendizaje basado en equipos. Además, apareció lo que se le denominó *classroom flip*, una metodología similar en la que el tiempo de clase presencial, se utilizaba para trabajar en equipos a partir de las actividades solicitadas previamente fuera de clase. Sin embargo, el término *flipped classroom*, aparece por primera vez en un trabajo publicado por Strayer (2007), “convirtiéndose en el primer autor que utilizó con el significado actual esta etiqueta, que, con el tiempo, se convertiría en la forma más ampliamente utilizada para denominar el *aula invertida*” (Prieto et al., 2021, p. 158).

Como he mencionado, este enfoque ayuda, tanto al alumno, como al docente. El primero puede organizarse para estudiar la información que le ha sido proporcionada cuando lo decida y el docente dedicar su clase a resolver las dudas y propiciar discusiones que enriquezcan el tema. Esta práctica permite que los alumnos lleguen mejor preparados a la clase, hagan preguntas interesantes y sean protagonistas activos de su aprendizaje.

La experiencia de Bergmann y Sams, ha propiciado un tránsito del paradigma de la instrucción al del aprendizaje y una reconceptualización de la tarea docente que ha favorecido diversas innovaciones educativas. Estas innovaciones, han sido ubicadas, comúnmente, en el enfoque del que hablamos, denominado *the flipped classroom (aula invertida)*.

Para desarrollar adecuadamente el *aula invertida*, el trabajo en el salón de clases, debe sintonizar las tareas previas que hizo el alumno. Medina (2016) presenta tres de esas estrategias: enseñanza entre iguales, enseñanza a tiempo y aprendizaje basado en equipos. Todas estas comparten los principios del *aula invertida*.

La primera de ellas fue desarrollada y pensada para trabajar con grupos numerosos. El objetivo de la enseñanza entre iguales es “transformar el ambiente de aprendizaje del aula de manera que todos los estudiantes se involucren en los procesos de apropiación activa de la materia” (Medina, 2016, p. 20). Considera que las actividades cooperativas incrementan el compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje. En esta estrategia, el docente realiza breves presentaciones de los temas clave de la clase; acto seguido, los alumnos deben contestar, individualmente, un *test* sobre esos temas y comparar sus respuestas con el compañero más cercano, luego

vuelven a revisar sus respuestas y, finalmente, el docente procede a una retroalimentación final. El docente debe propiciar el debate y continuar con el proceso hasta que la mayor parte de los alumnos haya contestado correctamente, incluso, puede realizar las variantes que considere necesarias para hacer más atractiva la clase.

En la estrategia de enseñanza a tiempo, “los estudiantes desarrollan antes de la clase una actividad de estudio guiada y responden un cuestionario en línea (entre 1 y 48 horas antes), sobre cuyas respuestas el profesor prepara la sesión ajustando su explicación a las respuestas obtenidas” (Medina, 2016, p. 25). Al tener información de los conocimientos que ya tienen los alumnos sobre el tema antes de la clase, el docente podrá preparar una *más interesante que favorezca* la enseñanza.

En el aprendizaje basado en equipos, el proceso se realiza en cinco pasos. Se inicia con la lectura del material enviado a los alumnos antes de la clase; el segundo paso, se realiza cuando los alumnos llegan y contestan un *test*, previamente elaborado por su maestro; una vez contestado, en grupos pequeños, comparan y comentan sus respuestas; después se lleva a cabo la retroalimentación del docente; finalmente, este resuelve las dudas a toda la clase, realiza aclaraciones y hace un resumen final del tema. Incluso, puede realizar actividades de reforzamiento antes de seguir con el siguiente tema (Medina, 2016, p.26).

Medina (2016) también presenta algunas adaptaciones de estas tres estrategias como un enfoque mixto de *aula invertida*. Una de ellas, es adecuando la enseñanza a tiempo y el aprendizaje invertido, donde el alumno realiza una lectura previa del material entregado por el maestro; al llegar a clases contestan, de manera individual, unas preguntas y, en grupo, revisan sus respuestas; fuera del aula, escriben un guion sobre el tema y lo envían a su maestro; luego, cada grupo realiza un video y, en sesión presencial, lo proyectan para que el resto de los alumnos lo evalúen (en todo el proceso el maestro resuelve dudas y revisa los avances sobre cada uno de los trabajos); finalmente, amplía y concluye la última clase con un resumen de lo más importante llevado a cabo por el grupo.

Existen propuestas novedosas en educación superior para la implementación de *flipped classroom* como la de Basso, Bravo, Castro y Moraga (2018) denominada *T-FliC*. Dicha propuesta, considera dos modelos teóricos que le dan sustento: el constructivismo social de

Vygotsky, en el que el proceso de aprendizaje individual se desarrolla a partir de la interacción con otros; y la teoría conectivista del aprendizaje en línea, que concibe a este como un proceso en red, que se genera a partir del cruce de las conexiones entre las personas.

T-FliC establece cuatro pilares para su implementación: ambientes flexibles para que el estudiante pueda elegir cuándo y dónde aprender; cultura de aprendizaje para desarrollar actividades dinámicas que ayuden a profundizar el conocimiento; contenido intencional con temáticas y actividades que propicien los aprendizajes esperados; y, un docente profesional que sea flexible, guía y facilitador que supervise los logros alcanzados por el alumnado (Basso et al., 2018, p. 6).

El modelo contiene cinco etapas: planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje; diseño de recursos didácticos; clase digital; taller en el aula; y, evaluación del proceso. En la primera fase, el maestro planifica los recursos didácticos para las actividades del trabajo autónomo de los alumnos y las correspondientes al quehacer al interior del aula; en la segunda etapa, el docente graba los videos con las temáticas seleccionadas en la etapa de planeación; en la etapa de clase digital, el estudiante es responsable de revisar los recursos electrónicos didácticos antes de casa sesión; en taller, en el aula los estudiantes realizan actividades de aprendizaje mediante metodologías como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje basado en problemas, con la modalidad de trabajo en equipo; en la etapa de evaluación del proceso, el docente realiza un levantamiento de datos de la fase de aprendizaje de sus alumnos, utilizando diversos recursos tecnológicos a través de sus aplicaciones móviles que posibiliten las evaluaciones, así como generar foros de discusión con preguntas reflexivas.

Los autores consideran que el modelo *T-FliC*, puede incorporar recursos digitales gratuitos para implementarse en cualquier institución educativa. Además, posibilita su fácil apropiación por docentes y alumnos en todo el proceso educativo, a través de sus cinco etapas mediadas por las TIC en un ambiente flexible y centrado en el alumno, con retroalimentación permanente y un proceso evaluativo que permite monitorear los avances y logros alcanzados (Basso et al., 2018, pp. 12-13).

En el estudio de Sosa y Palau (2018), se analiza la percepción y valoración que han experimentado los alumnos con *flipped classroom*, en la formación docente y cuál ha sido su efecto en el aprendizaje.

Los autores comentan que modelos como este, tienen características que los hacen diferentes a los tradicionales debido al uso que hacen de las TIC, aunque señalan que “algunos autores advierten el riesgo de ver el uso de la tecnología como un resultado del aprendizaje, en vez de tan solo una herramienta útil para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 250).

Destacan que este modelo está revolucionando el ámbito educativo y puede ser “una palanca de cambio en la educación superior y especialmente en la formación del profesorado” (Sosa y Palau, 2018, p. 251). No debemos olvidar que la planificación es importante para que tenga éxito, creando un ambiente de aprendizaje colaborativo que promueva la motivación y la retroalimentación, así como beneficios para el aprendizaje autónomo y la comprensión del contenido de cada uno de los temas del curso.

Los resultados del estudio, les permiten advertir a los autores que *flipped classroom* es más adecuado que el modelo tradicional, ya que las clases son más amenas y participativas, donde se fomenta el trabajo autónomo y dinámico, generando una actitud positiva hacia la asignatura en turno. Los alumnos involucrados consideraron que la forma de trabajar es más interactiva, basándose más, en la investigación y la práctica.

Sin embargo, los alumnos realizaron algunas propuestas claras para mejorar la participación del docente: explicar los contenidos teóricos; interactuar y participar más a menudo con cada uno de ellos; ayuda y atención personalizada; y, hacer un proceso de seguimiento del aprendizaje en el grupo. Además, sugirieron que la estrategia de evaluación, a través de un examen tipo *test*, no estaba acorde con la metodología empleada a través del *flipped classroom* (Sosa y Palau, 2018).

Finalmente, indicaron que un grupo de alumnos tuvo dificultades para adaptarse al cambio y afirmaron que el modelo les presentó un problema en el proceso de aprendizaje; no obstante, fueron los que dedicaron menos tiempo al trabajo autónomo antes y después de clase, lo que sugiere que para que esto no pase, debe existir compromiso real por parte de los estudiantes.

Ante la relevancia de los resultados de este modelo, existen investigaciones dedicadas al análisis de sus ventajas y desventajas, como la de Aguilera, Manzano, Lozano y Casiano (2017). Los autores consideran que, en definitiva, el alumno se convierte en el protagonista

de su aprendizaje, por lo que el material que se le proporciona antes de la sesión, lo puede consultar cuantas veces quiera, organizando el ritmo de su educación y teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, haciendo hincapié, en los alumnos más capaces a los que les resulta idóneo para el desarrollo de su talento. Sin embargo, uno de los inconvenientes que señalan, es que el estudiante pueda mostrar resistencia al modelo y “puede optar por preferir el método tradicional, negándose a abandonar su zona de confort” (Aguilera *et. al.*, 2017).

Entre los hallazgos encontrados en ese estudio, señalan que el docente debe motivar al grupo asegurándoles que puede ser una experiencia satisfactoria, pero que requiere de una planificación exhaustiva, tanto de las actividades presenciales, como de las no presenciales y del seguimiento de los avances de sus alumnos en cada uno de los objetivos propuestos. Como parte de esos descubrimientos, mencionan que el uso de las TIC es un aliado del modelo y que es realmente útil, promoviendo el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico de los estudiantes.

La metodología *flipped classroom*, también ha sido objeto de análisis para conocer sus efectos en el aprendizaje de maestros en formación. El estudio encabezado por Rosabel (2019) parte de la idea de que

el profesorado ha dejado de ser el transmisor de conocimientos para pasar a ser el responsable de plantear en las clases cuestiones interesantes y desafiantes al alumnado, acompañándolas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, del estímulo para que aprendan a pensar, a deducir, y a resolver problemas de manera creativa (Rosabel, 2019, p. 860).

Su planteamiento propone que puede haber tantos modelos de *flipped classroom* como variedad de actividades que utilicemos, previo a la clase y durante una sesión presencial. En las actividades fuera del aula, sostiene que, a pesar de algunas críticas, no se deben excluir las lecturas fuera de clase y realizar discusiones en el salón sobre dichas lecturas, sino que debe combinarse con otras actividades y no abusar de su uso.

Los docentes que lo aplican, le dan especial atención al uso de los videos como material de apoyo fuera de clase, ya que “en la formación inicial de los maestros contribuye a la vinculación entre la teoría y la práctica” (Rosabel, 2019, 862), argumentando que el contenido

que se analiza de los videos, se contraponen con las concepciones que tienen los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje; son una simulación de la realidad observada, que tiene efectos favorables en la retroalimentación.

Concluye que el método ayuda, tanto a los alumnos con dificultades como a los que tienen altas capacidades, aunque exige una reconceptualización de la enseñanza. Al igual que otros estudios, menciona que el docente puede atender los problemas individuales si utiliza este método, convirtiéndose en un profesor guía.

El estudio de Canales y Hernández (2019), también analiza la aplicación de la metodología *flipped classroom* en el ámbito universitario. Los autores sostienen que su implementación, ayuda a mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes universitarios, permitiéndoles adquirir competencias transversales y mejorar sus resultados académicos.

Sugieren proveer a los alumnos de metodologías innovadoras como el *role playing*, en donde representan situaciones de la vida real, actuando el papel que les ha sido asignado, de tal manera, que para ellos sea más vívido y auténtico. Dicha actividad debe ser grabada y, posteriormente, analizada por todo el grupo.

Otra metodología que podría aplicarse con *flipped classroom*, es la que denominan *Juego de Tronos* (Canales y Hernández, 2019). Un juego para conocer, de forma divertida, el contenido de una asignatura, dividiendo al grupo en varios equipos. Cada equipo realiza una serie de preguntas a otro sobre los temas relevantes de la clase, quedando eliminado el equipo que conteste el menor número de preguntas, y así sucesivamente, hasta obtener un ganador.

Otro aspecto importante que se destaca en el estudio, es que “los alumnos con menos tiempo en la formación universitaria... [son] los que menos valoran la utilidad de metodologías tradicionales y más valoran las innovadoras” (Canales y Hernández, 2019, p. 125). Este hallazgo podría ser interpretado como una oportunidad para implementar *flipped classroom* y otras metodologías vanguardistas de apoyo, con los alumnos de nuevo ingreso para que valoren su utilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Islas y Carranza (2020) recabaron el sentir de alumnos de maestría de formación de docentes en activo, respecto al uso de *flipped classroom* en una experiencia formativa, a través de la elaboración de un ensayo que permitiera conocer cómo es que vivieron

el *aula invertida* y las impresiones que les originó. Los autores precisan que *flipped classroom*, es un modelo que deriva de las metodologías activas, aquellas que focalizan el aprendizaje a través del hacer para darle un sentido activo a la educación.

El análisis de contenido realizado a través de los ensayos, inició categorizando la información contenida en los documentos y se creó una nube de palabras. Las palabras encontradas, con mayor frecuencia, fueron *aprendizaje* y *trabajo*, aunque aclaran que las palabras *invertido* o *flipped* no resaltaron tanto en las reiteraciones. Esta información, les permitió sugerir que los alumnos no reconocieron el método *flipped classroom* en sus ensayos.

La nube de palabras, refuerza la idea de que esos alumnos de posgrado “asumieron el modelo como parte de la clase, pero sin identificarlo como un método aplicado para su beneficio” (Islas y Carranza, 2020, p. 12). Los autores identificaron, en los ensayos, que los alumnos asumían el reto de aprender desde un nuevo enfoque y que lo aprendido, les podría servir para llevarlo a la práctica en sus clases. También, los estudiantes mencionaron que les fue difícil entender el cómo podrían trasladar las metodologías activas a su entorno de trabajo y que los materiales puestos a su disposición podrían ser mejorados.

Hubo quienes opinaron que la actividad realizada en casa, les parecía excesiva. La dinámica de la clase presencial, la consideraron más flexible y les daba oportunidad de mayor expresión, aunque un grupo de alumnos expresó que, a pesar de que el modelo de aula invertida es interesante, es “necesario incluir otras acciones para dinamizar las clases” (Islas y Carranza, 2020, p. 13). Mencionan que, incluso bajo la rigurosidad que implica trabajar en el modelo *flipped classroom*, hubo alumnos que no cumplían del todo con lo solicitado fuera de clase y en las sesiones presenciales.

En los ensayos, encontraron opiniones sobre el desequilibrio que les implicó a los alumnos, la implementación del modelo, entre un mundo tecnológico y uno arraigado a ciertas costumbres en su proceso de aprendizaje; incluso, aseguran que las principales ventajas que detectaron, están medidas en términos de satisfacción más que de aprovechamiento escolar. Aceptaron el modelo y lo encontraron útil “con sus respectivas reservas, porque se removieron sus paradigmas educativos y las formas en que estaban acostumbrados a trabajar” (Islas y Carranza, 2020, p. 15).

Finalmente, Islas y Carranza (2020) concluyen que los alumnos participantes, expresaron que el modelo era una experiencia que les permitía salir de la zona de *confort* en la que se encontraban y que antes de implementar un curso bajo *flipped classroom*, es recomendable informarles, previamente, cómo opera, “porque el desconocimiento les genera angustia y desequilibrio, poniendo más atención a su satisfacción que a su verdadero aprendizaje” (p. 16).

Como ha podido observarse, las competencias digitales del docente, son fundamentales para la implementación de lo que Andia, Campión y Sota (2020) han llamado una *metaestrategia a flipped classroom* para el uso de nuevas metodologías en el aula. Realizaron un estudio para determinar cuáles serían las competencias digitales claves para diseñar e implementar dicho modelo.

Para ello, entrevistaron a 4,300 maestros y a 100 expertos en el uso de *flipped learning*, tomando como base, un marco común para la competencia digital docente integrado por cinco dimensiones: información (identificar, localizar y recuperar información digital evaluando su finalidad y relevancia); comunicación y colaboración (comunicar en entornos digitales); creación de contenido digital (crear y editar contenidos nuevos); seguridad (protección personal y de datos); y resolución de problemas (identificar necesidades y recursos digitales). Los resultados obtenidos, les permitieron identificar 12 competencias digitales claves (Andia, Campión y Sota, 2020) que deben tener los docentes en las cinco dimensiones para implementar *flipped classroom*:

A. Información.

1. Buscadores en distintos soportes y formatos para localizar y seleccionar la información más relevante.
2. Elevar el contenido de la web críticamente.

B. Comunicación y colaboración.

3. Proyectos colaborativos relacionados con las TIC.
4. *Blogs* y *wikis* para desarrollar plataformas de aprendizaje en línea, para el alumnado.

C. Creación de contenido digital.

5. Herramientas generadoras de cuestionarios de evaluación.

6. Videos didácticos.
7. Herramientas que ayudan a la gamificación en el aprendizaje.

D. Seguridad.

8. Uso responsable y saludable de las tecnologías digitales.
9. Aspectos legales y éticos relacionados con el uso de las TIC y los aspectos relativos a la seguridad y gestión de la privacidad.

E. Resolución de problemas.

10. Evaluar, de forma crítica, la efectividad de las herramientas y dispositivos digitales en el aula.
11. Herramientas digitales para atender la diversidad del aula, desde una perspectiva inclusiva.
12. Herramientas digitales para realizar la evaluación, tutoría y/o seguimiento del alumnado.

Con estos resultados, los autores concluyen que, en lo general, las competencias digitales de los docentes pueden mejorar considerablemente y se requiere tomar en cuenta el contexto en que se desempeñan. Por esta situación, proponen que se diseñe una capacitación permanente para atender, de manera individual, las deficiencias existentes en cada una de las 12 competencias digitales identificadas.

¿Cómo implementé el aula invertida en mi mediación pedagógica? Para mi cuarta mediación pedagógica, que comenzaría en el mes de noviembre de 2020, ya había recopilado suficiente información bibliográfica acerca de este nuevo enfoque; fue entonces que recibí la invitación de la Dirección Académica de la UPV para actualizar el programa de la experiencia formativa Estrategias Dinamizantes (ubicada en el tercer semestre de la LEB) y también para impartirla. Esta oportunidad que se presentó, hizo posible que diseñara el programa con este innovador enfoque, poniéndolo a prueba con el grupo que se me asignó, conformado por 50 alumnos del CRE Xalapa.

El nuevo programa, consta de tres unidades y fue diseñado para ocho sesiones o actividades, cada una, dividida en tres etapas: antes de la sesión, durante la sesión y después de la sesión (ver Figura 1). La sesión uno, está dedicada a la presentación y encuadre de la experiencia formativa, siendo el tema inicial junto con el aprendizaje

significativo en situaciones escolares, el cual hace posible que la adquisición de conocimientos tenga sentido y relación para el alumno; también contiene el contrato pedagógico y las políticas de trabajo que regirán durante el curso.

La Unidad 1 consta de dos temas, abordados durante la segunda y tercera sesión; el primer tema, es la motivación escolar, como palanca que mueve toda conducta, provocando cambios, tanto a nivel escolar, como de la vida en general. El desarrollo del tema se centra, fundamentalmente, en analizar aquellas variables que juegan un papel relevante en la motivación del estudiante, desde una perspectiva tanto personal como contextual; el siguiente tema, está relacionado con el aprendizaje cooperativo, entendido como un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de enseñanza estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o en equipos, ayudándose mutuamente en tareas académicas.

La segunda Unidad, cubierta en la cuarta y quinta sesión, se refiere a las estrategias de enseñanza, aquellos procedimientos que los mediadores pedagógicos utilizan en forma reflexiva y flexible para el logro de aprendizajes significativos en los aprendientes. Es por ello, que el primer tema de la Unidad está relacionado con aquellas estrategias de enseñanza que están dirigidas para activar conocimientos previos, especialmente, la lluvia de ideas y varios tipos de preguntas, así como los mapas conceptuales; el segundo tema aborda estrategias para la enseñanza situada, en este caso dos de ellas: el aprendizaje basado en retos y por supuesto el aprendizaje invertido (*flipped classroom*). El aprendizaje basado en retos involucra, activamente, al alumno en una situación problemática real, relevante y de vinculación con el entorno, la cual, implica la definición de un reto y la implementación de una solución; seguido de *flipped classroom*, cuya relevancia estriba en que con la experiencia vivida en el curso, los alumnos pueden evaluarlo y adaptarlo para su futuro quehacer educativo.

Durante las sesiones seis y siete se cubre la tercera Unidad, en donde se destaca la importancia de preparar a los alumnos con las competencias necesarias para aprender a aprender, lo cual requiere un trabajo sistemático en el que se contemplen actos cognitivos, metacognitivos, afectivos y sociales. El primer tema, analiza el concepto de estrategias de aprendizaje y los tipos de conocimiento que involucra; el segundo, se refiere a la evaluación formativa para regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, ajustando las condiciones

pedagógicas en servicio del aprendizaje de los alumnos, destacando cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los mismos, además, se analizan los tipos de evaluación formadora como complemento a la evaluación formativa.

Con base en las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje que se presentan a lo largo del programa, así como el tema de la evaluación formativa para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje y el análisis de los tipos de evaluación formadora, en la octava sesión o actividad de cierre, se propone el diseño de una evaluación formativa como guía para plantear, de manera esquemática, la articulación de las tres modalidades de regulación que la integran.

Finalmente, es importante mencionar que este programa fue actualizado en 2020 para continuar la labor docente y el aprendizaje desde el hogar, para favorecer procesos de autoaprendizaje del alumnado desde su contexto, sin las limitaciones de horarios concretos de clase, en donde los materiales didácticos digitales juegan un papel clave y fundamental para que puedan desarrollar de forma autónoma cada una de las actividades diseñadas como lo sugiere *flipped classroom*.

Por tal motivo, todas las lecturas que se utilizan en cada una de las actividades fueron subrayadas y con señalamientos que permiten identificar la información más importante. Además, cada actividad fue estructurada en tres partes: antes de la sesión, durante la sesión y después de la sesión. La primera parte (antes de la sesión), contiene aquellas acciones que se sugiere realizar antes de la sesión a distancia, especialmente, la lectura del documento en PDF seleccionado; la segunda parte (durante la sesión), se diseñó para comentar los temas importantes del documento en PDF que se señalan en la actividad; y, finalmente, la tercera parte (después de la sesión) se refiere a lo que deben realizar durante la semana después de la sesión presencial. En la mayoría de los casos, esta tercera parte está relacionada con la primera (antes de la sesión) de la siguiente actividad, por lo que se deben leer previamente todas las actividades para tener un panorama general de cómo se van relacionando a lo largo del programa.

En mi mediación pedagógica, incluí un video explicativo para darles la bienvenida a mis alumnos y hacer el encuadre del curso, tal y como lo sugiere *flipped classroom*. Además, les solicité que vieran películas, realizaran sus propios videos explicativos en algunas ac-

tividades, trabajaran en equipo e hicieran ejercicios de repaso con aplicaciones como *Kahoot!*, *Paxton* y *Edpuzzle*.

El uso de *flipped classroom*, transformó mi práctica docente, brindándome la oportunidad de reforzar los temas que, previamente, mis alumnos habían estudiado y complementarlos con ejercicios de apoyo después de la clase. Cabe mencionar, que esta nueva forma de trabajo trajo a mi práctica docente muchas satisfacciones, pues me brindó la oportunidad de aclarar las dudas particulares que me plantearon mis alumnos durante todas las actividades, conté con mayor disponibilidad de tiempo para brindarles una atención personalizada y percibí que el ambiente de trabajo mejoró considerablemente, hubo mayor participación y fue notable el entusiasmo de los estudiantes y su disposición para el desarrollo de las actividades.

Es importante señalar, que el uso de *flipped classroom* o *aula invertida*, requiere actualización en el uso de las TIC, además de desarrollar la capacidad para guiar a nuestros aprendientes durante la transición hacia esta innovadora y diferente forma de trabajar. El esfuerzo vale la pena y los resultados positivos se perciben en cada sesión, brindándonos la satisfacción de contribuir a la formación y transformación de nuestros alumnos.

Conclusiones

La mediación pedagógica durante la pandemia, ha sido una oportunidad para incursionar en nuevas alternativas del quehacer con mis alumnos, después de muchos meses de intentar adaptar mi práctica docente tradicional a una relación en línea para la que no estaba completamente preparado. Pero este cambio no fue inmediato, surgió después de muchos meses de probar diversas estrategias, con la finalidad de mejorar mi labor docente.

En la primera parte del documento di cuenta de la transformación de mi práctica, que me llevó, finalmente, a implementar el enfoque *flipped classroom*, después de transitar por tres experiencias formativas, destacando mis vivencias, en la búsqueda de brindar a mis alumnos mi mejor versión como docente.

Los cambios realizados involucraron aspectos, tanto técnicos como emocionales, propiciados por el confinamiento y por la falta de estrategias adecuadas, que mantuvieran mi entusiasmo mientras im-

partía clases a través de una pantalla, aunado al desánimo que percibía en mis alumnos cada fin de semana durante la sesión sabatina y en la ausencia de calidad y puntualidad en la entrega de sus trabajos.

Compartir esta experiencia personal es solo un ejemplo de lo que, seguramente, mis compañeros docentes han vivido a lo largo de muchos meses de ausencia en las aulas y de lidiar con problemas de diversa índole por la falta de competencias digitales indispensables para enfrentar, con éxito, la educación a distancia en línea. Aventurarme a darle la vuelta a mi clase, adoptando el enfoque pedagógico *flipped classroom* en una experiencia formativa con buenos resultados y con áreas de oportunidad que podrían mejorarse con la práctica.

El *aula invertida* me ayudó a salir de la zona de *comfort* en la que me encontraba, fue una oportunidad para reinventarme e invitar a mis alumnos a experimentar una nueva forma de acercarse al conocimiento, pero que, indudablemente, requiere de organización y mucho trabajo. Además, vivir la aplicación del *flipped classroom* durante la formación de docentes, es un referente que, en la práctica personal, les brinda a los alumnos elementos fundamentales para que, en un futuro, la empleen en su mediación pedagógica.

La flexibilidad de uso de *flipped classroom*, permite incorporar estrategias de aprendizaje activo que le dan a la clase un ritmo diferente de trabajo, antes, durante y después de la clase, haciendo uso de videos explicativos, análisis de películas y documentales, de aplicaciones para realizar ejercicios de repaso, grabación de *podcast* para proporcionar información complementaria, trabajo en equipo, realización de proyectos y estudio de documentos a través de preguntas guía que se discuten en la sesión presencial y que propician ejercicios de repaso después de clase.

Su uso se adapta, positivamente, a las necesidades docentes emergentes que propició la pandemia, brindando una forma de trabajo novedosa y dinámica con los alumnos que requiere compromiso y organización de todos los involucrados. Es una alternativa que se adecúa a cualquier experiencia formativa, dependiendo de las necesidades específicas que se requieran, exigiendo el uso de competencias digitales docentes para su óptima implementación.

La situación educativa emergente, obligó a modificar la práctica docente y realizar las clases en línea, lo que evidenció, en muchos casos, la carencia de competencias digitales necesarias para hacer uso de estrategias educativas innovadoras como *flipped classroom*, por lo

que considero necesario que la actualización docente, se enfoque en propiciar las herramientas tecnológicas de vanguardia que posibiliten una mediación pedagógica acorde a los nuevos retos educativos, sobre todo, en una institución formadora de docentes como la UPV.

Espero que el presente trabajo sirva de motivación para que mis compañeros registren las experiencias educativas vividas a partir del confinamiento, que se puedan analizar y discutir dentro de nuestra comunidad universitaria, y contribuyan a enriquecer la mediación pedagógica y fortalecer la educación de excelencia que requieren los futuros maestros de Veracruz.

En lo personal, considero que darle la vuelta a la clase ha sido una de las mejores decisiones profesionales que he tomado, ya que ha incrementado mis competencias digitales, he implementado nuevas estrategias de aprendizaje activo y ha fomentado mi motivación y seguridad para el diseño de mis clases y la relación óptima con mis alumnos en situaciones extraordinarias como la pandemia. Reconozco que es posible mejorar su implementación, pero el camino ya lo he iniciado y este documento es testimonio de ello.

Figura 1

| | VERACRUZ GOBIERNO DEL ESTADO | SEV SECRETARÍA DE EDUCACIÓN VERACRUZANA | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA | VERACRUZ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN VERACRUZANA | |
|-----------------------------|--|--|---|--|---|
| | ESTRATEGIAS DINAMIZANTES | | | | |
| | ACTIVIDADES DEL PROGRAMA | | | | |
| | INICIO | UNIDAD 1 | UNIDAD 2 | UNIDAD 3 | FINAL |
| | Presentación y encuadre | Motivación Escolar y Aprendizaje Cooperativo | Estrategias de Enseñanza | Estrategias para el Aprendizaje y evaluación formativa | Cierre de la Experiencia Formativa |
| ANTES DE LA SESIÓN | ACTIVIDAD 1 Aprendizaje Significativo | ACTIVIDAD 2 Motivación Escolar | ACTIVIDAD 4 Activar conocimientos previos y estrategias de enseñanza con organizadores gráficos | ACTIVIDAD 6 Oúé son las estrategias para el aprendizaje | ACTIVIDAD 8 Diseño de una evaluación formativa |
| | Encuadre, contrato de trabajo, políticas de trabajo, Leer documento Act 1 Aprendizaje significativo. | Analizar infografía de la Unidad 1. Leer documento de motivación escolar. | Revisar infografía de la Unidad 2. Act 4A LLUVIA DE IDEAS Y PREGUNTAS CONCEPTUALES. | Revisar infografía de la Unidad 3. Leer documento Act 6 Estrategias para el aprendizaje. | Diseñar formato ARTICULACIÓN DE LAS TRES MODALIDADES. |
| DURANTE LA SESIÓN | ACTIVIDAD 3 Aprendizaje Cooperativo | ACTIVIDAD 5 Estrategias para enseñanza situada | ACTIVIDAD 7 La evaluación formativa y la evaluación formadora | ACTIVIDAD 9 Comentar la tarea de la lectura. Comentar temas relevantes de la lectura. | ACTIVIDAD 10 Comentar avances del llenado del formato y posibles mejoras. |
| | Leer documento Act 3 Aprendizaje Cooperativo. | Leer documentos Act 5A APRENDIZAJE SITUADO EN RETOS Y ACT 5B APRENDIZAJE INVERTIDO. | Comentar la tarea de la actividad. Comentar temas relevantes de las dos lecturas. | Comentar la tarea de la lectura. Comentar temas relevantes de la lectura. Leer documento Act 7 Evaluación formativa. | Comentar la tarea de la lectura. Comentar temas relevantes de la lectura. Leer documento Act 9 Evaluación formativa. |
| DESPUÉS DE LA SESIÓN | ACTIVIDAD 4 Motivación Escolar | ACTIVIDAD 6 Elaborar propuesta de Desarrollo Motivacional. | ACTIVIDAD 8 Elaborar resúmen de ideas importantes de los temas de la lectura. | ACTIVIDAD 10 Elaborar formato ARTICULACIÓN DE LAS TRES MODALIDADES, sobre un tema de citas. | Realizar nuevos mejoras al formato final, acompañarlo de breve explicación. |
| | Comentar temas relevantes de la lectura. Leer documento Act 4 Aprendizaje significativo. | Exposiciones de los seis equipos del tema de la lectura. Comentar temas abordados en las dos lecturas. | Elaborar resúmen de ideas importantes de los temas de la lectura. | Comentar la tarea de la actividad. Comentar temas relevantes de las dos lecturas. | Comentar la tarea de la lectura. Comentar temas relevantes de la lectura. Leer documento Act 10 Evaluación formativa. |
| | Comentar temas relevantes de la lectura. Leer documento Act 4 Aprendizaje significativo. | Elaborar más conceptos de la lectura Act 4A LLUVIA DE IDEAS Y PREGUNTAS CONCEPTUALES. | Elaborar resúmen de ideas importantes de los temas de la lectura. | Comentar la tarea de la actividad. Comentar temas relevantes de las dos lecturas. | Comentar la tarea de la lectura. Comentar temas relevantes de la lectura. Leer documento Act 10 Evaluación formativa. |

Razones de Elección de la UPV y Motivaciones de Estudio durante la Pandemia de la COVID-19: el caso de los Estudiantes de Posgrado

Dr. Erick Hernández Ferrer

INTRODUCCIÓN

Con la llegada a México de la pandemia derivada por la COVID-19, muchas Instituciones de Educación Superior (IES), trasladaron sus contenidos educativos a plataformas virtuales con lo cual, muchos estudiantes abandonaron o suspendieron sus estudios superiores y de posgrado; es por ello que el presente trabajo, se desprende de una investigación más amplia denominada: *Cultura e Identidades de los sujetos-actores educativos de la Universidad Pedagógica*, y tiene como propósito principal, el mostrar, desde la voz de los estudiantes de posgrado, cuáles han sido sus motivaciones para continuar sus estudios durante este periodo pandémico. Con este fin, se ha recurrido a un enfoque etnográfico y centrado en la acción del sujeto, con la intención de explicar dichas motivaciones.

BASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Se ha propuesto implementar una indagación bajo una perspectiva -primordialmente- de corte antropológico, lo cual ha implicado colocar la mirada investigativa en los significados que los sujetos-actores educativos han construido para sustentar o dar soporte a sus acciones cotidianas dentro de este espacio institucional, sin perder de vista las políticas que la sustentan oficialmente; con esto, se pretende resaltar la acción del sujeto dentro de la estructura escolar.

Para ello, se ha configurado un enfoque a partir de los planteamientos de la Antropología Simbólica e Interpretativa (Geertz, 2003) y de la Antropología Crítica de la Acción (ACA), siendo A. Bensa (2015, 2016; Viqueira, 2016), su exponente más importante; esto nos permitirá dar a conocer a la institución escolar, desde la interpretación de las propias voces de sus actores, algo que muy pocas veces sucede en el ámbito educativo, pues los estudios suelen enfocarse desde la postura del análisis de políticas que, muchas veces los olvida u oculta

tras el *poder estructural* de las políticas o por la propia dinámica que imprime la vida cotidiana.

Es en este sentido, que el ángulo al que se apunta, va más allá de la mera significación o resignificación de las normas y políticas escolares que operan oficialmente en su interior (Rockwell & González Apodaca, 2016); se enfoca en la descripción analítica de la acción de los sujetos-educativos, por lo que se debe tomar como un intento por superar aquellas conceptualizaciones sobre las instituciones escolares en las que se les ha significado como *entes* inamovibles, estructuradas solo por las políticas, porque al considerar el orden social en su interior como resultado de una aplicación meramente pragmática y de carácter normativo, se infiere la anulación del sujeto como actor social dentro de ellas, así como de los contextos donde se ubican y con los cuales -de alguna manera- se relacionan.

Por tanto, al ubicar la mirada en el sujeto, se va más allá de la política y sus estrategias de diseño, implementación y evaluación; lo cual, permite analizar las elaboraciones simbólico-institucionales que se construyen dentro del ámbito educativo y así resaltar la acción del sujeto; es por ello que se le conceptualiza como “sujetos activos que persiguen fines concretos (...), que experimentan medios distintos para alcanzarlos, que buscan el reconocimiento social, que dudan y reflexionan críticamente sobre sus errores y aciertos” (Viqueira, 2016).

Respecto a la construcción y análisis de los datos, se ha empleado un enfoque denominado multimétodo (EMM), el cual, se caracteriza por la implementación de dos o más procedimientos para la indagación de un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes momentos de la investigación, ya que esto permite mayor flexibilidad para adaptarse a las demandas de explicación y comprensión de la realidad (Ruiz Bolívar, 2008); en este sentido, es que el trabajo analítico respondió al tipo *secuencial interparadigmático*, pues se utilizaron, tanto técnicas cuantitativas, como cualitativas, pero bajo la misma orientación epistemológica: la etnográfica educativa.

De esta manera, es que se realizó el análisis descriptivo de un cuestionario aplicado en línea, el cual, estuvo dirigido a toda la comunidad estudiantil de la UPV, pero lo aquí presentado corresponde solo a los estudiantes del nivel de posgrado (especialidad, maestría y doctorado), en el que participaron 371 estudiantes de todos los Centro Regionales de Estudio (CRE), en donde se ofrecen los programas, lo que representó el 90% de toda la comunidad universitaria matricu-

lados en dicho grado (por lo que encontraremos a estudiantes que ingresaron antes de la pandemia y pudieron asistir físicamente a la UPV y quienes ingresaron ya durante la pandemia derivada de la COVID-19 y no han podido presentarse).

Específicamente, aquí se presenta el análisis de las respuestas a dos preguntas (explicación del por qué eligieron a la UPV y motivaciones para continuar sus estudios durante la pandemia); en primer lugar, se llevó a cabo una codificación abierta, utilizando el *software Atlas.ti*, de la que se desprendieron las siguientes categorías por respuesta, a saber:

- Elección de la UPV: asunto académico, la cual hace referencia a la acción de buscar información para sustentar la elección; asunto práctico, hace referencia a cuestiones como el horario o la jornada sabatina; conocimiento previo, hace referencia a ya tener algún tipo de información al respecto de la UPV y; ser profesional, se relaciona con la vocación de ser maestro.
- Motivaciones: familia, se refiere al apoyo que tiene la familia; proyecto de vida, a la continuación de la idea de ser docente como plan de vida; superación profesional, querer obtener el título profesional y la obtención de información para mejorar aspectos de la vida y; apoyo institucional, a las acciones que la propia UPV, ha realizado a favor del logro educativo de los estudiantes.

Lo anterior, ha permitido la realización de una identificación de las menciones respecto a las razones de ingreso a la UPV y las motivaciones para continuar sus estudios durante la pandemia; esto, a su vez, permitió la descripción de la situación que guarda cada programa educativo. Posterior a ello, se ha realizado un análisis interpretativo de los datos, con la intención de dar cuenta de las subjetividades de los actores participantes.

CONTEXTO: BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO ⁷

El posgrado en la UPV surgió en el año 1988, con la Especialidad en Investigación Educativa (EIE), posteriormente, se creó la Maestría en Educación (ME) y poco después la Maestría en Educación Básica

7. Agradezco mucho el apoyo brindado por la Mtra. Patricia Pazos Andrade, Jefa del Departamento de Posgrados y Formación Continua de la Universidad Pedagógica Veracruzana, así como al coordinador y las coordinadoras de todos los programas de posgrados.

(MEB); la EIE tiene como objetivo, el apoyar el desarrollo de capacidades básicas de análisis, reflexión, crítica y evaluación de la realidad educativa. El programa es coordinado por la Dra. Lilia Patricia Ruiz Ruiz.

Respecto al programa de la ME, se crea en el año 1994, cuyo objetivo es responder a las necesidades de formación docente para lograr un acercamiento a la problemática educativa emanada de su actividad profesional, a fin de lograr una mejoría (además este programa tiene un mayor énfasis en la investigación). Al igual que la EIE, el programa lo coordina la Dra. Lilia Patricia Ruiz Ruiz.

En el año 1996, se crea dentro de la UPV, la Maestría en Educación Básica, teniendo como objetivo, Proveer a los aprendientes de herramientas y habilidades intelectuales que les proporcionen los fundamentos teóricos para el análisis de las diferentes dimensiones que conforman la práctica docente; programa coordinado por la Mtra. Ana María Hoyos Ramírez. Y en el año de 1999, se abre la Maestría en Educación Preescolar, actualmente, Maestría en la Primera Infancia, cuya finalidad es Ofrecer, a los profesionistas que están interesados en la educación, un espacio de formación para la docencia y la investigación, que les permita analizar y cuestionar sus teorías, saberes, actitudes, experiencias y prácticas cotidianas, que promueva una actitud crítica frente a la realidad política, social y cultural que contextualiza la educación infantil en la primera infancia; programa que es coordinado por la Mtra. Amalia Vallina Malagón.

La Maestría en Docencia para la Educación Superior (MDES), se crea en el año 2003 (aunque su implementación fue hasta el año 2007) y tiene como objetivo, formar profesores de las IES, que les posibilite un espacio de discusión de la realidad educativa, para ampliar su visión de la educación a partir de la reflexión. El programa lo coordina el Mtro. Wilfredo Salas León.

La Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo (MEEEI), que surgió en el año 2009, tiene como fin, formar maestras y maestros especializados en el enfoque inclusivo, a través de la mirada reflexiva que contribuya al enriquecimiento y transformación de las culturas, las prácticas y las políticas hacia una educación inclusiva. El programa lo coordina la Mtra. Marlene Alejandra Landa Jacome.

La Maestría en Educación Media Superior (MEMS), es creada en el año 2007, con el nombre de Maestría en Docencia para Bachillerato, pero en 2017, modifica sus contenidos, modalidad y nombre,

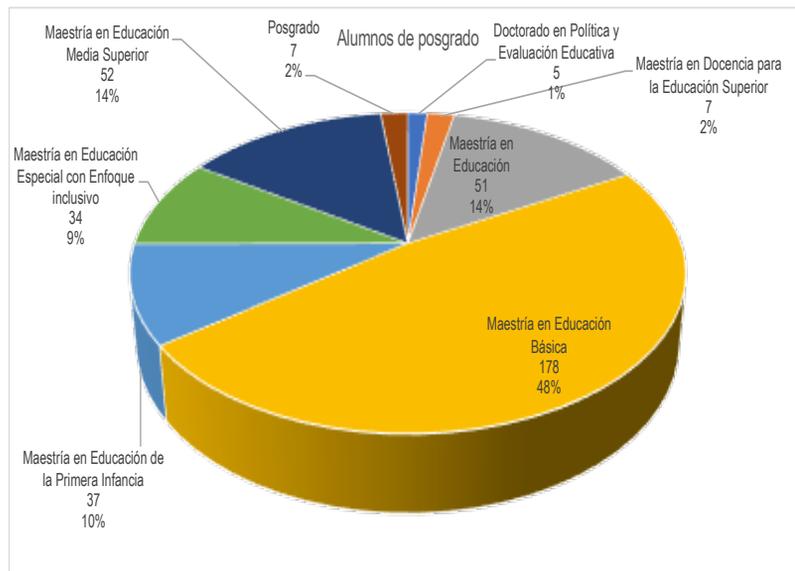
teniendo como finalidad, promover las herramientas y habilidades intelectuales necesarias que les proporcionen los fundamentos teóricos para el análisis de las diferentes dimensiones y elementos que conforman la práctica docente; dicho programa lo coordina la Mtra. María del Rosario Pérez Méndez.

El último programa de posgrado en crearse dentro de la UPV, fue el Doctorado en Política y Evaluación Educativa (DPEE), en el año 2017 y el cual, es coordinado por el Dr. José Manuel Velasco Toro.

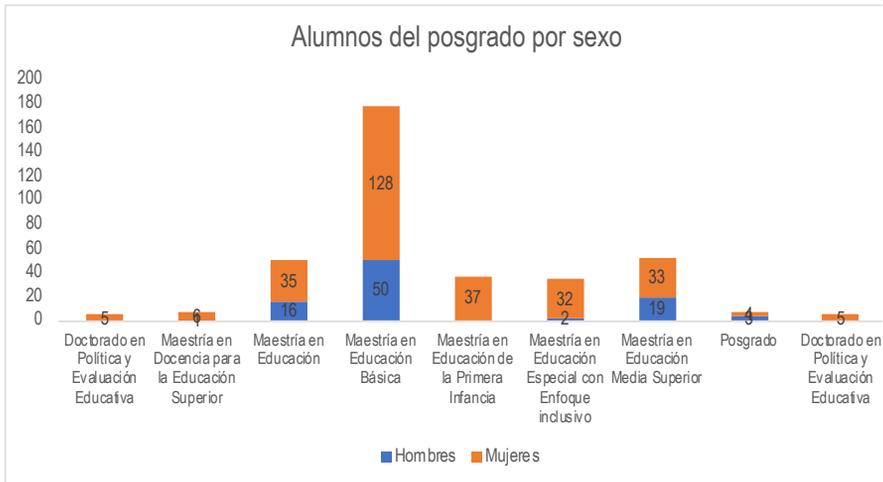
RESULTADOS

Como bien se ha mencionado, en la encuesta participaron 350 estudiantes de posgrado de todas las sedes y generaciones; es decir, no solo fueron parte los estudiantes que ingresaron durante la pandemia, también se contempló a los alumnos que ya se encontraban cursando sus estudios dentro de la UPV.

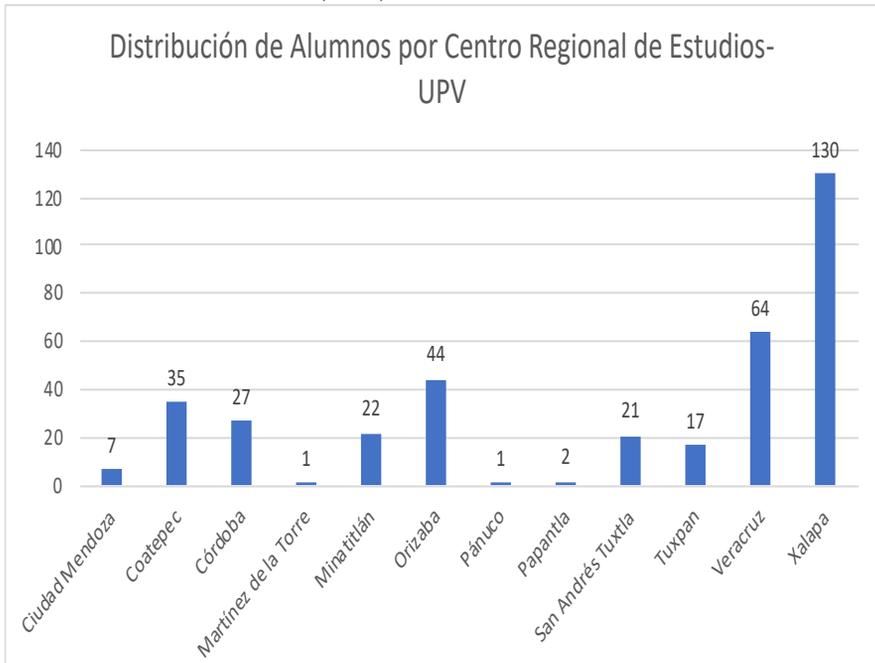
GENERALIDADES DE LOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO



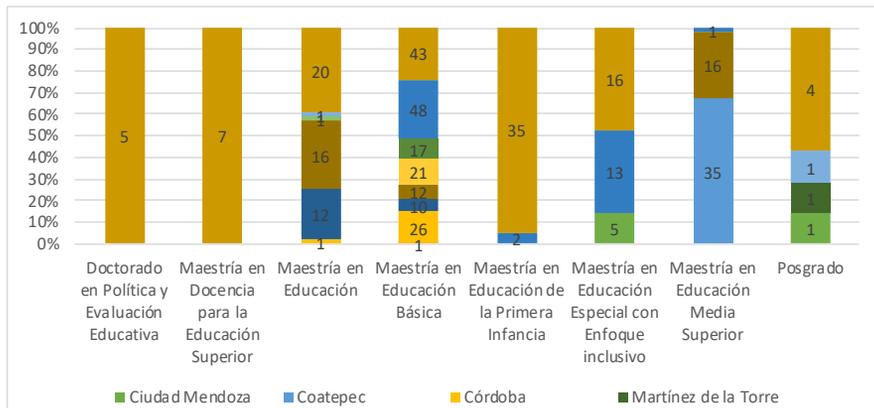
Fuente: Cuestionario en Línea (2020)



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

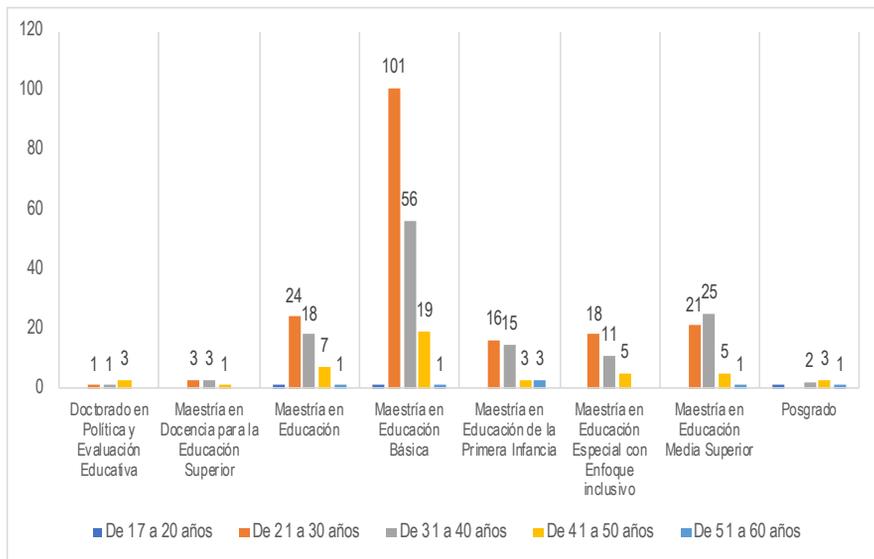


Fuente: Cuestionario en Línea (2020)



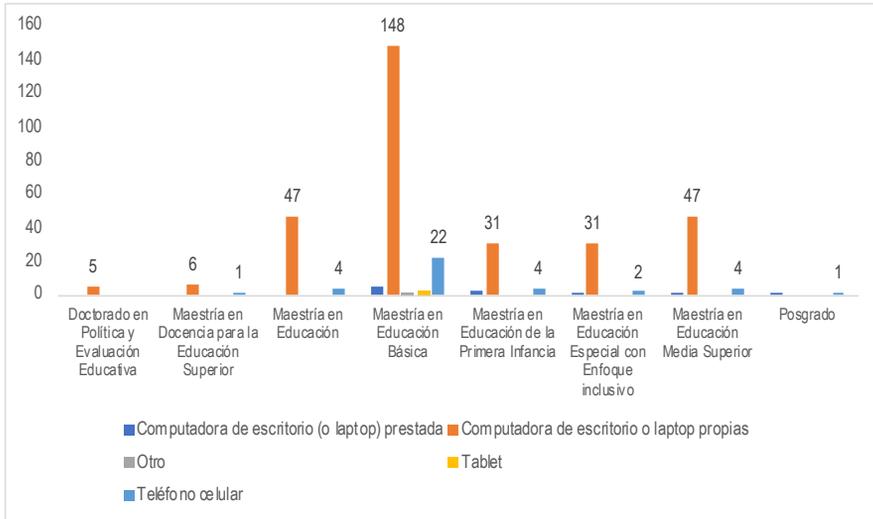
Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Rango de Edad

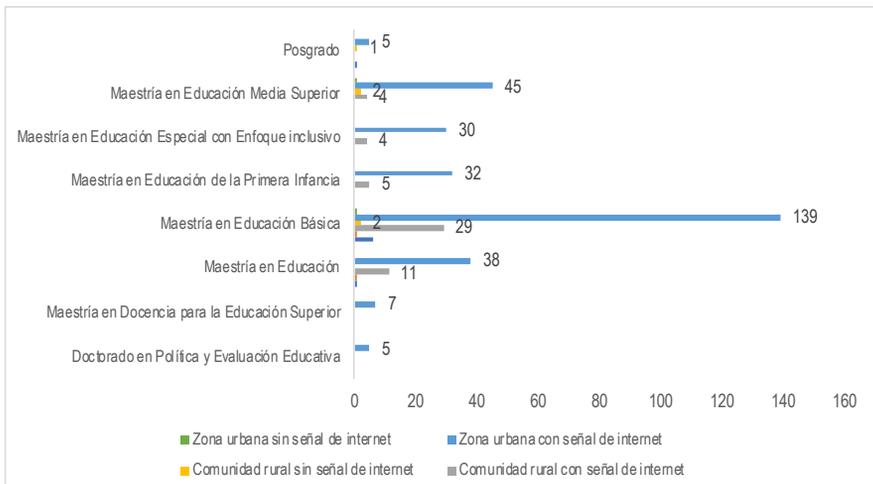


Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Recursos Tecnológicos

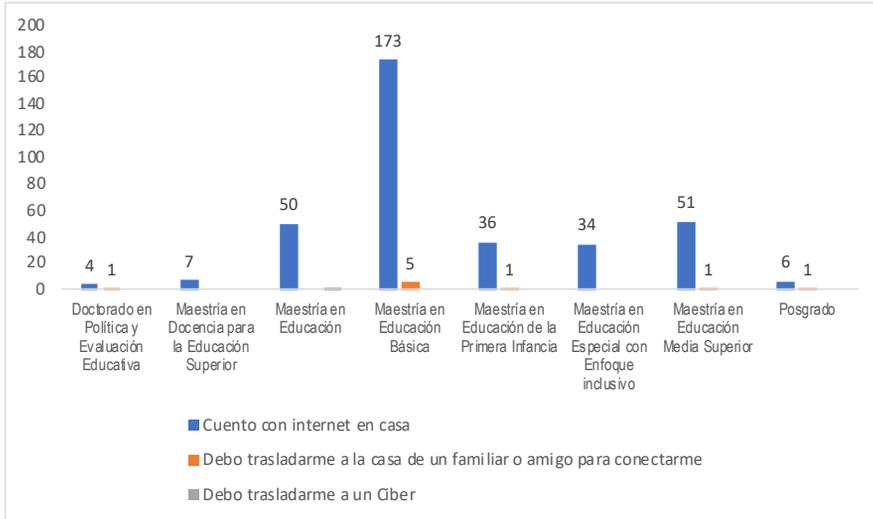


Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

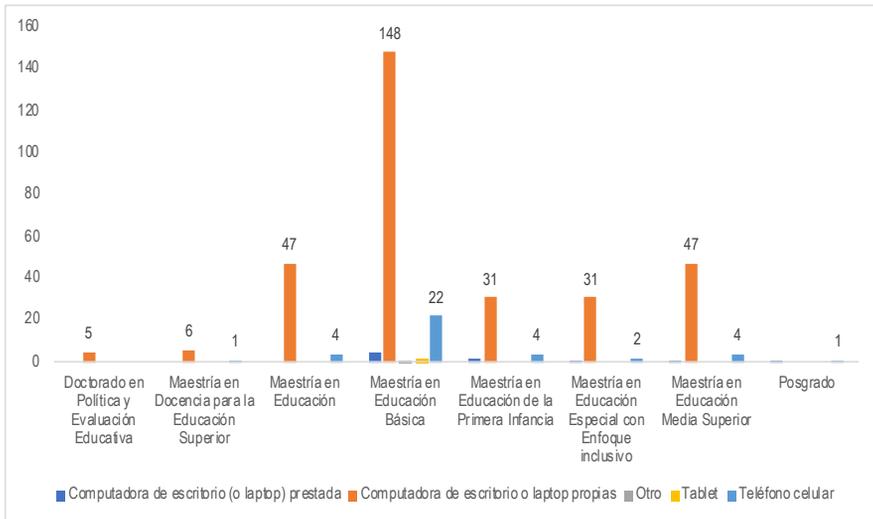


Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Conexión



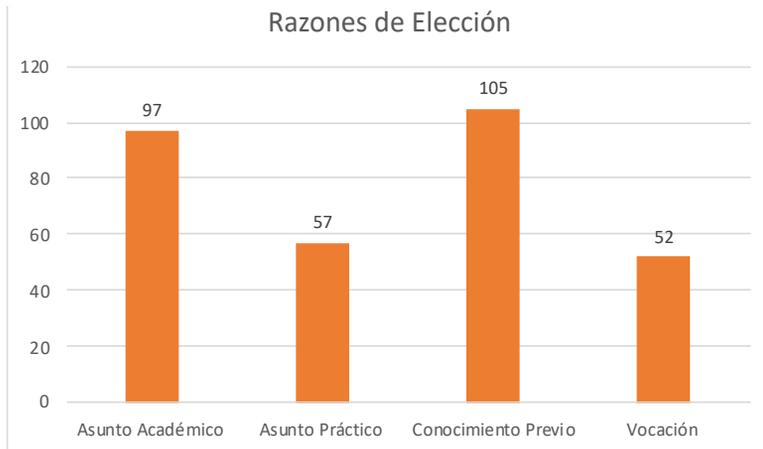
Fuente: Cuestionario en Línea (2020)



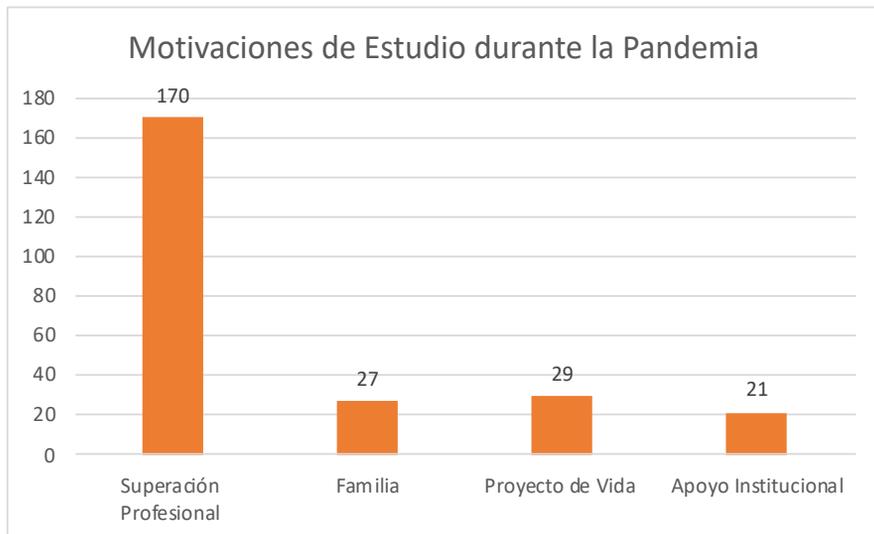
Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

GENERALIDADES DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES

A continuación, se presentan los datos respecto a las razones de elección de la UPV como su institución de formación y las motivaciones que encontraron para continuar sus estudios durante la pandemia; esto, agrupados en las categorías de análisis utilizadas y ya mencionadas anteriormente, a saber:



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

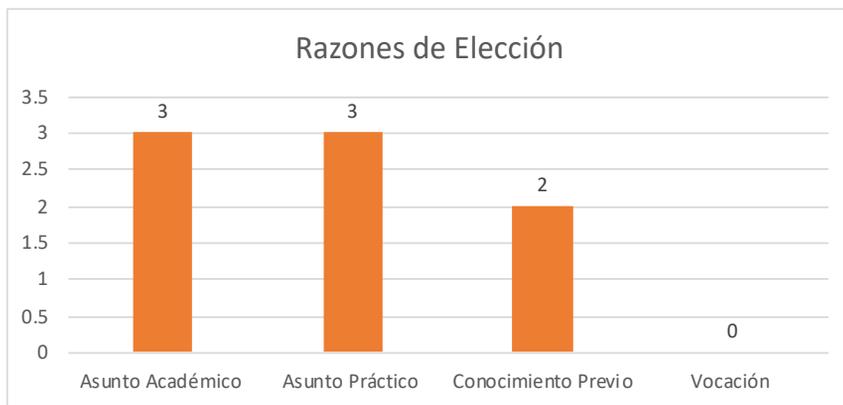
Ahora bien, con la intención de que el lector pueda conocer sus distinciones y particularidades, se hace importante presentar la an-

terior información desagregada por cada uno de los programas de estudio que conforman el posgrado en la UPV; a saber:

EL CASO DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la encuesta aplicada participaron 7 estudiantes de este programa educativo, de los cuales 6 fueron mujeres y un hombre; 3 en un rango de edad entre los 21 y 30 años, 3 entre los 31 y 40 años y 1 entre los 41 y 50 años. Encontramos que, entre sus razones de elección de la UPV como su institución de formación, está el *asunto académico* donde refirieron:

“encontré la oferta académica y conecté con la maestría” (Est_MDES-01); “...actualizarme en los conocimientos que constantemente están en movimiento” (Est_MDES-04).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Dentro del *asunto académico* respecto al *asunto práctico*, mencionaron:

“los horarios y costos, eran accesibles para mí” (Est_MDES-02);

“porque es pública (accesible)” (Est_MDES-06) y;

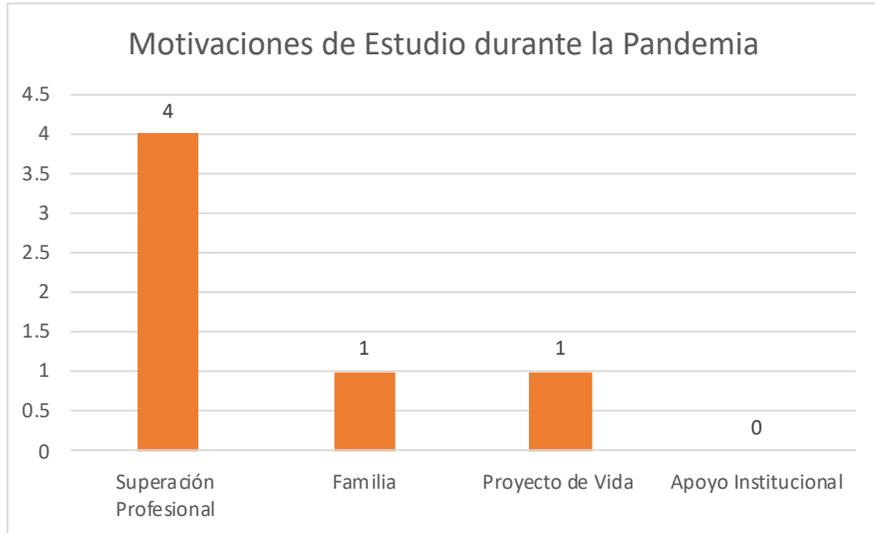
“para tener oportunidad de trabajar y estudiar” (Est_MDES-07).

En cuanto a la categoría de *conocimiento previo* señalaron:

“porque cuenta con un buen prestigio y tiene la maestría que me interesaba” (Est_MDES-03) y;

“porque es una universidad reconocida en su comunidad por su calidad educativa porque tiene muchos años de experiencia formativa” (Est_MDES-05).

Por lo que se refiere a las motivaciones de continuar con sus estudios durante la Pandemia de la COVID-19, cuatro estudiantes puntualizaron que la *superación profesional* es su principal motivo: “poder estudiar como profesional extrajera y profesionalizar aún más mi formación docente, poder desarrollar propuestas de investigación y por mi crecimiento personal” (Est_MDES-07); también “ampliar mi campo laboral” (Est_MDES-05).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Otra de los motivos fue *la familia*, mencionando:

“por un mejor futuro para mí hijo y mi familia” (Est_MDES-03) y; en *proyecto de vida* refirieron:

“el poder seguir preparándome” (Est_MDES-01).

EL CASO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON ENFOQUE INCLUSIVO

En el cuestionario aplicado en línea, participaron 34 estudiantes, de los cuales; 32 fueron mujeres y dos hombres; 18, se encuentra en el rango de edad de entre 21 y 30 años; 11, en el rango de 31 y 40 años y; cinco, entre los 41 y 50 años. Dentro de las razones de elección de la UPV como su institución de formación, se encuentra el *asunto académico*, a lo que refirieron que:

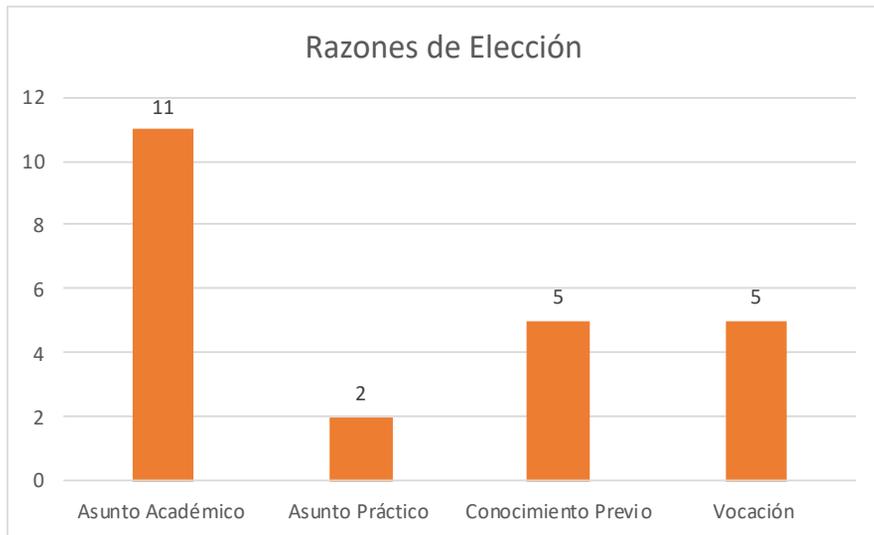
“cuenta con una plantilla de catedráticos reconocidos” (Est_MEEEEI-03);

“porque los programas de estudio cumplen con mis requerimientos profesionales” (Est_MEEEEI-05);

“porque tiene muy buenos planes y programas de estudio y excelentes administradores escolares, excelentes mediadores” (Est_MEEEEI-11).

La *vocación* fue otra de las razones: “porque es una forma de continuar mi formación académica y poder ofrecer a mis alumnos lo mejor de mí como docente profesional que se actualiza” (Est_MEEEEI-10); “para continuar capacitándome, aprender a intervenir en situaciones, ser inclusiva y formar a estudiantes con visión inclusiva” (Est_MEEEEI-15).

Asimismo, el *conocimiento previo* fue otro motivo expresado: “mi hermano fue quien me la recomendó, dado que quería estudiar una maestría en educación especial pero no encontraba en ninguna parte, solo diplomados o cursos, fue entonces que él me explicó y fue que decidí estudiar ahí” (Est_MEEEEI-07); “es mi *alma máter*, me ha brindado las herramientas necesarias para desempeñarme como profesora” (Est_MEEEEI-17).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Finalmente, el *asunto práctico*, en la que refirieron:

“porque durante este semestre se está trabajando en línea, ya que normalmente trabajo en una comunidad rural alejada, lo que no me permitiría asistir a las clases presenciales” (Est_MEEEEI-02);

“es la institución que se adapta a mis necesidades económicas y al tiempo que tengo disponible” (Est_MEEEEI-09).

En cuanto a las motivaciones de continuar sus estudios durante la Pandemia, mencionaron, respecto a la categoría de *superación profesional* que: “poder aprender de esta maestría, ya que me parece muy interesante poder obtener a través de esto mi plaza” (Est_MEEEEI-23);

“lograr mis metas personales” (Est_MEEEEI-24);

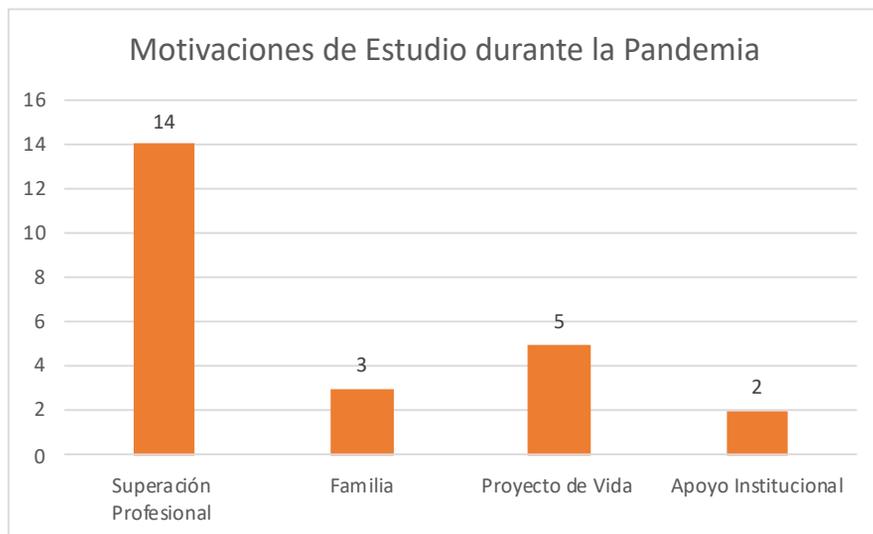
“el deseo de superarme, garantizar la calidad de mi profesión a mis alumnos” (Est_MEEEEI-31);

“continuar mi preparación” (Est_MEEEEI-17).

En lo que respecta a continuar con su *proyecto de vida*, señalaron:

“el deseo de poder apoyar a mis estudiantes con lo que voy aprendiendo. Brindarles lo mejor de mí como docente, poder apoyarlos y crear en mi aula un espacio de aprendizaje colaborativo entre todos” (Est_MEEEEI-29);

“seguir creciendo profesionalmente” (Est_MEEEEI-21); “mi formación y nuevos desafíos” (Est_MEEEEI-30).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Otra de las motivaciones es con relación a la familia, donde refirieron:

“el apoyo de mi mamá y amigos para no rendirme” (Est_MEEEEI-27);

“poder ayudar a mi familia y a mis alumnos” (Est_MEEEEI-30);

“el deseo de superarme, garantizar la calidad de mi profesión a mis alumnos y demostrarle a mi hijo que querer es poder pese a las circunstancias” (Est_MEEEEI-31).

Por último, el *apoyo institucional*, es también parte fundamental en la decisión de incorporarse a la UPV:

“el solventarme los costos” (Est_MEEEEI-26) y;

“el hecho de que pueda realizarse en línea me permite costearla, ya que no debo pagar transporte, puedo tener acceso a ella; de forma presencial no podría” (Est_MEEEEI-22).

EL CASO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

En el cuestionario aplicado en línea, participaron cinco estudiantes, de los cuales, dos fueron mujeres y tres hombres; todos dentro del rango de edad entre los 41 y 50 años. Dentro de las razones de elección de la UPV, como su institución de formación, se encuentra el *asunto académico*, señalando:

“me gusta el enfoque que se le está dando a la nueva generación de docentes” (Est_MEMS-05);

“me pareció interesante el plan de estudios y adecuado a mis intereses” (Est_MEMS-03);

“porque el programa ofertado satisface mis necesidades de formación docente” (Est_MEMS-01).

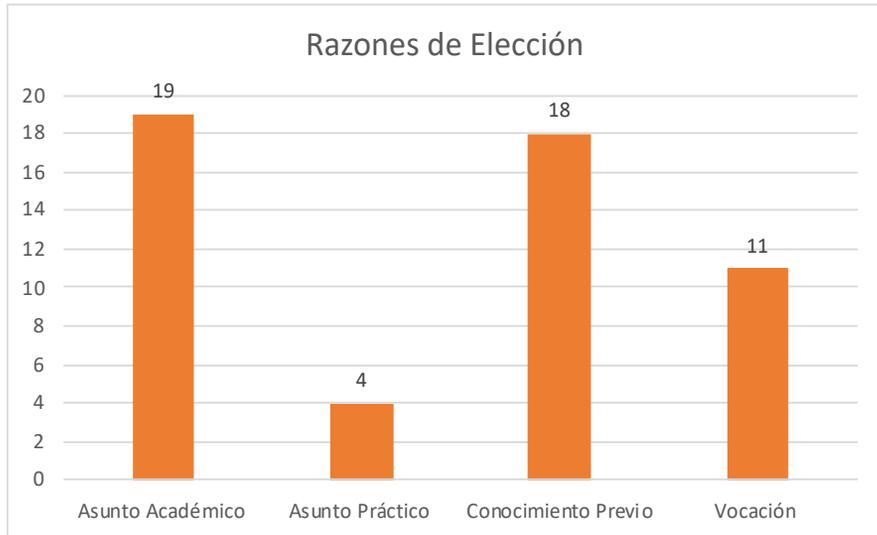
En lo relacionado con un *conocimiento previo*, lo participantes refirieron que:

“es una institución especializada para la enseñanza en la formación de mediadores pedagógicos” (Est_MEMS-01);

“es una escuela seria y de renombre estatal” (Est_MEMS-04);

“es mi casa madre y sé que la calidad educativa es muy buena” (Est_MEMS-03);

“por ser una de las máximas casas de estudio en el estado de Veracruz” (Est_MEMS-02).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Por lo que se refiere a la categoría de *vocación*, mencionaron lo siguiente:

“me siento confiada que aquí lograré seguir creciendo profesionalmente” (Est_MEMS-01);

“por superación personal y profesional” (Est_MEMS-02);

“aporta mucho a mi desarrollo escolar” (Est_MEMS-05);

En el asunto práctico, señalaron:

“para mejorar personal y laboralmente” (Est_MEMS-03); “porque está cerca de donde vivo” (Est_MEMS-05).

Pasando a las motivaciones para continuar sus estudios durante la Pandemia, con lo relacionado a la *superación profesional* mencionaron:

“por superación personal y tener una mayor preparación para dar las clases frente a grupo y relacionarme con los alumnos” (Est_MEMS-03);

“la necesidad de seguir preparándome” (Est_MEMS-05);

“el crecimiento profesional y el aprovechar el confinamiento como una oportunidad de libertad de tiempo para realizar más cosas” (Est_MEMS-01).

En la categoría de *proyecto de vida*, refirieron:

“crecer profesionalmente para poder ofrecer a mis alumnos clases de calidad” (Est_MEMS-04);

“adquirir estrategias docentes y conocimientos” (Est_MEMS-02);

“mi mayor motivación es el resultado final que tendré de mis estudios, es decir, el conocimiento adquirido” (Est_MEMS-01).

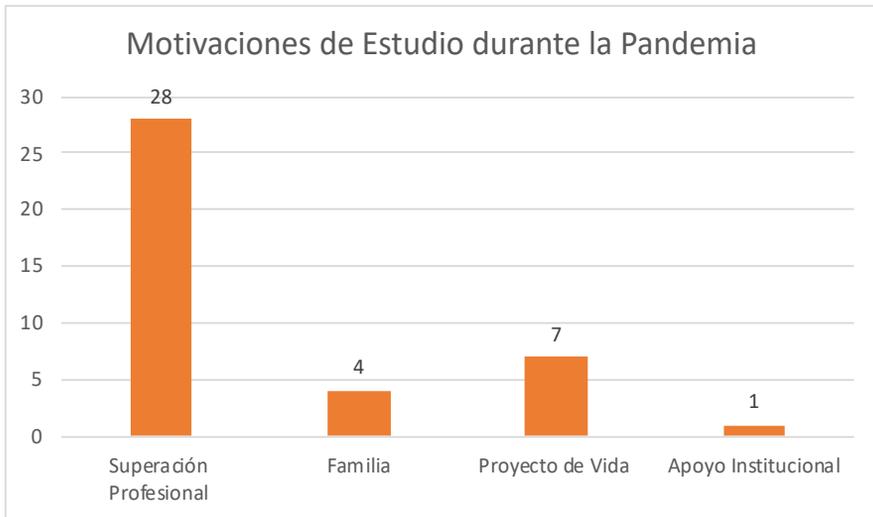
En el asunto de la *familia*, mencionaron:

“el saber que soy el espejo de mi hijo, quien deberá seguir mis pasos para tener una preparación académica que lo llene de orgullo como a mi persona” (Est_MEMS_04);

“sobre todo, en un futuro próximo, poder mejorar la calidad de vida que le ofrezco a mis hijos” (Est_MEMS-03).

Dentro del *apoyo institucional*, se destacó:

“la calidez con la que nos abrigan todos los maestros, práctico y accesible que han sido las actividades de las clases” (Est_MEMS-02).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

EL CASO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

El número de participantes, en este caso, fueron 37 estudiantes, todas mujeres; 16 de ellas en un rango de edad entre los 21 y 30 años; 15, entre los 31 y 40 años; tres, entre los 41 y los 50 años y; tres entre los

51 y 60 años. En cuanto a las razones de elección de la UPV, como su institución de formación, se encontró que el *conocimiento previo* fue la categoría con mayor número de menciones:

“por el prestigio que tiene y por su nivel académico” (Est_MEPI-01);

“porque aquí estudié mi licenciatura y confío en ella” (Est_MEPI-03);

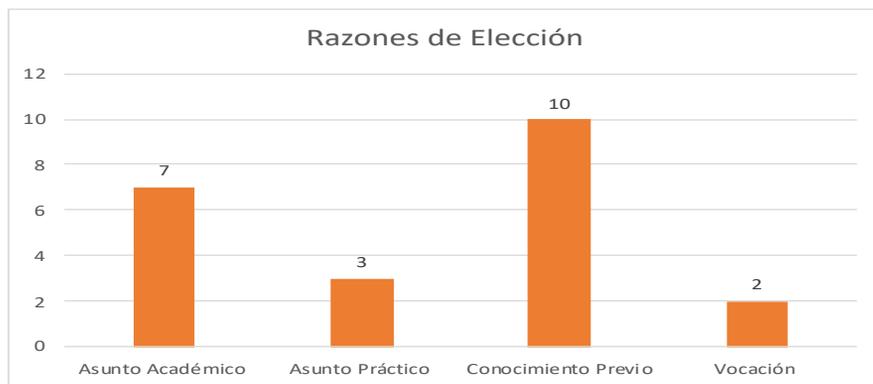
“por la experiencia en posgrados de esta casa de estudios” (Est_MEPI-05).

Otra de las razones fue asunto académico, aquí mencionaron, por ejemplo:

“porque me gustó el programa de estudio que tienen, me gusta que se enfoca al nivel escolar en que trabajo y abarca, dentro de su plan, los campos de formación académica de preescolar y lo que busco es ampliar mis conocimientos y reforzar otros” (Est_MEPI-02);

“ofrece un programa completo y buena referencia educativa” (Est_MEPI-05);

“por la calidad en la malla curricular que ofrece y el alto nivel académico de los mentores” (Est_MEPI-11).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Con lo relacionado a la categoría de *asunto práctico*, mencionaron: “por las clases sabatinas” (Est_MEPI-27);

“porque puedo hacerlo desde casa, sin dejar a mis hijos al cuidado de otras personas” (Est_MEPI-14);

Respecto a la *vocación*, señalan:

“amo mi profesión como docente de educación preescolar y quiero continuar profesionalizándome para ser cada día mejor y poder mejorar la calidad de la educación que imparto a mis alumnos” (Est_MEPI-02);

“porque fue una fuerte opción para seguir preparándome en mi camino profesional” (Est_MEPI-30).

Dentro de las motivaciones para continuar sus estudios durante la pandemia, la *superación profesional* fue la que más menciones tuvo:

“continuar aprendiendo para mejorar mis prácticas docentes, poder aspirar más adelante a una función directiva o algún otro cargo relacionado con niños preescolares y también mejorar mi salario cuando haya oportunidad” (Est_MEPI-22);

“crecer profesionalmente y mejorar mi desempeño en mi trabajo” (Est_MEPI-34);

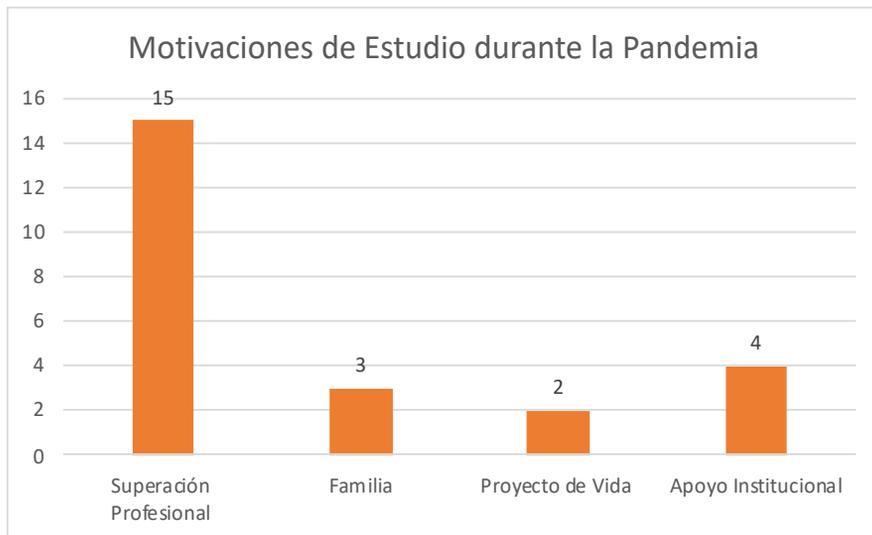
“mi mayor motivación es la satisfacción, el pensar que estoy haciendo lo mejor para mi crecimiento profesional, me siento a gusto” (Est_MEPI-13).

Otra razón fue el *apoyo institucional*, destacando:

“que es desde casa y que estoy aprendiendo a utilizar plataformas digitales que puedo implementar con mis alumnos” (Est_MEPI-01);

“las clases son excelentes, hay mucha motivación para aprender” (Est_MEPI-33);

“el compromiso que muestra la UPV con sus programas y en los aprendientes” (Est_MEPI-14).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Con lo relacionado a la *familia*, mencionaron:

“mi mayor motivación soy yo misma, mi familia y mi pareja” (Est_MEPI-12); “el apoyo de mis padres y que desde casa puedo estar con ellos (cuidándolos) y a la vez continuar con mi profesionalización” (Est_MEPI-23). Por último, se encontró la categoría de *proyecto de vida*, con menor menciones.

EL CASO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

El número de participantes de este programa educativo, fueron 51 estudiantes, 35 mujeres y 16 hombres; 24, en un rango de edad entre los 21 y 30 años; 18, entre los 31 y 40 años y siete, en un rango de edad entre los 41 y los 50 años. Con respecto a las razones de elección de la UPV, como su institución de formación, se encontró que el *asunto académico* fue la categoría más mencionada, encontrando:

“consideré que era la oferta más adecuada a mis intereses” (Est_ME-04);

“es un programa de estudio que considero pertinente para mi formación” (Est_ME-11);

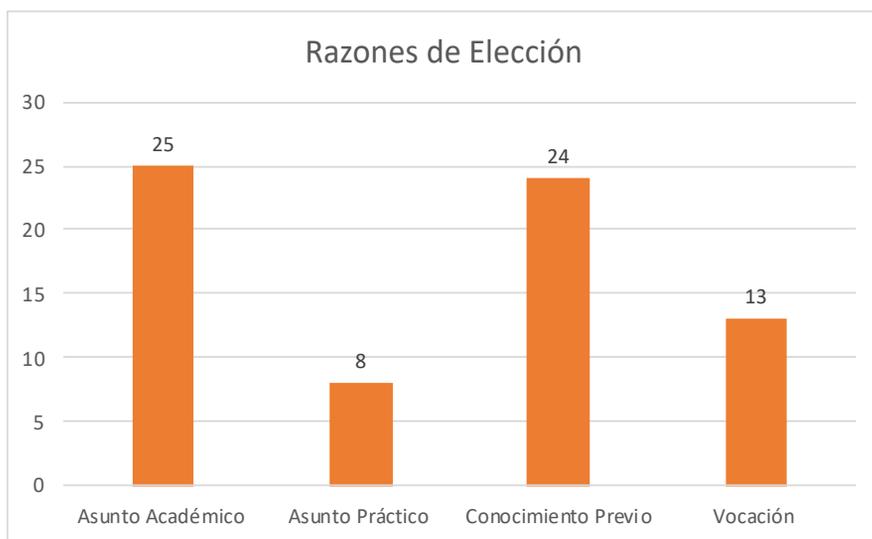
“me gustó el programa” (Est_ME-26).

Otra de las razones es por el *conocimiento previo* que tiene, mencionaron:

“considero que es una institución que ha destacado, por varias generaciones, en la formación de docentes y/o profesionales que están inmersos en el ámbito educativo” (Est_ME-13);

“es una institución de prestigio y contribuirá a mi formación profesional” (Est_ME-25);

“porque es una institución con renombre y fue recomendada por amigos y conocidos” (Est_ME-33).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

En lo que respecta a la categoría de *vocación*, mencionaron:

“porque quiero formarme como docente y adquirir los conocimientos para realizar investigación sobre educación intercultural” (Est_ME-28);

“a nivel personal, para mejorar mi práctica docente y, a nivel social, para colaborar en procesos y actividades que requieran cambio” (Est_ME-15);

“estoy interesada en adquirir conocimientos en el área de educación, es una herramienta importante para realizar mi trabajo de una forma más eficiente” (Est_ME-33).

Por último, encontramos a la categoría de *asunto práctico*, donde refirieron:

“porque cuenta con validez oficial y me ayudará en mi proceso de evaluación de promoción horizontal” (Est_ME-15);

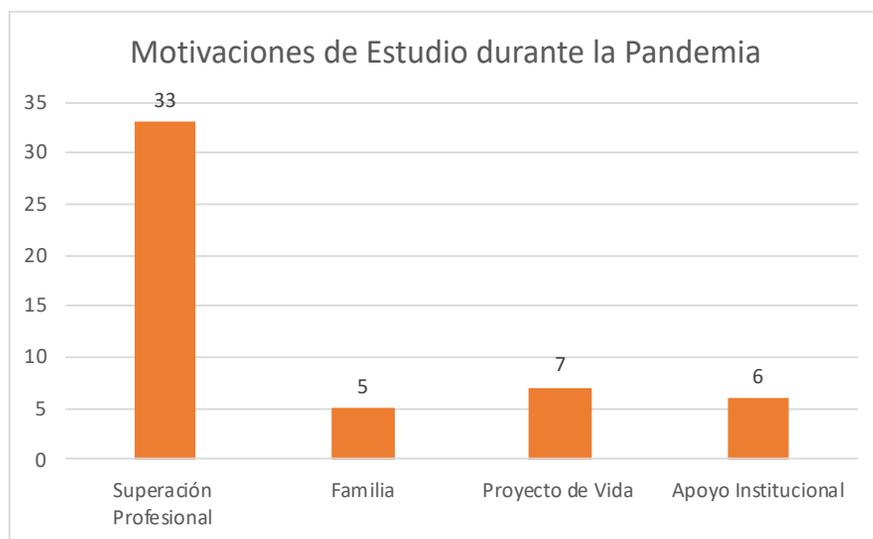
“el precio por estudiar en la UPV es muy bajo en comparación con otras instituciones y calidad educativa muchísimo mejor” (Est_ME-41).

Con relación a las motivaciones de estudio durante la pandemia, se encontró que la *superación personal* fue la que mayor número de menciones tuvo, por ejemplo:

“estar mejor preparada para impartir una enseñanza de calidad a los discentes y crecer como persona” (Est_ME-23);

“reaprender y tener una visión más amplia de los saberes, lo que más me motiva es crecer como persona, profesionalmente y que todo esto lo podré ejecutar con mis alumnos, ellos serán los más beneficiados” (Est_ME-35);

“la investigación por la educación y todo lo que le rodea”(Est_ME-13).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

En segundo lugar, se encuentra la categoría de *proyecto de vida*, haciendo mención que:

“el crecer académica y profesionalmente, lo que me posibilita ampliar mi campo laboral y desarrollar proyectos para mi comunidad” (Est_ME-06);

“la satisfacción de las personas al ver que mejoran su vida con la ayuda de la información que les transmito” (Est_ME-12);

“posicionar a la Educación Física en todo el estado de Veracruz” (Est_ME-26).

Dentro del *apoyo institucional* señalaron:

“la catedra de los maestros, su gentileza hacia el estudiante, la amabilidad que muestran y la atención que ofrecen” (Est_ME-17);

“el acompañamiento de los coordinadores ha impulsado y motivado el seguir aprendiendo, el crear nuevas formas de ser y estar en este mundo...” (Est_ME-31);

“trabajar en línea” (Est_ME-01).

Por último, se mencionó a la *familia*, donde refirieron:

“continuar mi preparación académica, superación personal y ejemplo para los alumnos e hijos” (Est_ME-28);

“mi hijo y mi madre” (Est_ME-33).

EL CASO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Los participantes en este programa educativo, fueron 178 estudiantes; 128 mujeres y 50 hombres; 101, en un rango de edad entre los 21 y 30 años; 56, entre los 31 y 40 años y; 19, en un rango de edad entre los 41 y los 50 años. En cuanto a las razones de elección de la UPV, como su institución de formación, se percibió, que el *conocimiento previo*, fue la categoría con mayor mención, encontrando:

“es una institución que conocí por medio de colegas y he escuchado hablar muy bien de esta escuela, además con anterioridad he estado cursando un diplomado y obtuve muy gratas experiencias y aprendizajes” (Est_MEB-54);

“tengo conocidos de aquí y dan buenas referencias” (Est_MEB-121);

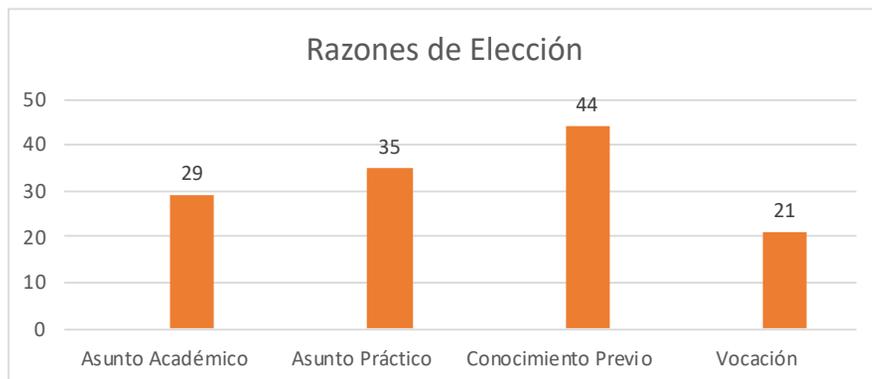
“porque al hablar con amigos docentes, ellos me comentaron que la UPV es una gran opción para estudiar” (Est_MEB-26).

La categoría de *asunto práctico* fue la segunda categoría en menciones:

“porque es una escuela que me dio el ingreso a la maestría sin tanto problema, es reconocida y está cerca el Centro Regional” (Est_MEB-170);

“por mis posibilidades, tiempos y aprender más para poder obtener mi plaza” (Est_MEB-99);

“porque es una escuela con un sistema abierto y facilita las oportunidades para la formación continua” (Est_MEB-12).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

Le continúa *asunto académico*, donde refirieron:

“cuenta con las oportunidades de estudio que busco consolidar con respecto a mi formación académica, así como docente” (Est_MEB-02);

“porque considero que es una escuela que me brinda las oportunidades académicas necesarias para mi labor docente” (Est_MEB-165);

“porque en UPV estudié la licenciatura y confío plenamente en mi escuela formadora” (Est_MEB-95).

Por último, tenemos el apartado de *vocación*, señalando:

“para seguir preparándome académicamente, (...) adquirir más aprendizaje que espero aplicar con mis futuros alumnos y proyectos” (Est_MEB-67);

“para estar a la vanguardia y mejorar mi práctica docente” (Est_MEB-55);

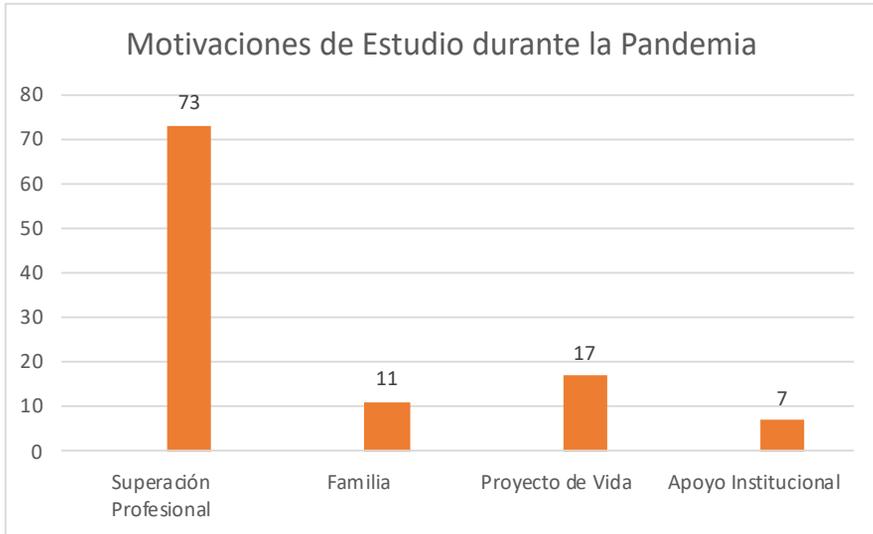
“me pareció una buena oportunidad de estudio y con el respaldo de una institución reconocida. Además, que considero me brindará herramientas para mis objetivos personales de formación” (Est_MEB-143).

Con relación a las motivaciones de estudio durante la Pandemia, la categoría con mayor número de menciones, fue *superación personal*:

“el crecimiento personal y la profesionalización de mi práctica docente” (Est_MEB-19);

“el gusto de tener más conocimiento para poner en práctica en las aulas escolares” (Est_MEB-65);

“seguir aprendiendo para regresar a clases presenciales mucho más preparada y afrontar las diversas situaciones” (Est_MEB-76).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

A esta categoría le continúa *proyecto de vida*, mencionando:

“mis alumnos, ya que las condiciones en las que viven son precarias y sé, que sembrando en ellos ilusiones y cambio en los padres, la forma de ver la vida puede ayudar un poco a esforzarse para ser personas que puedan enfrentarse a los retos que la sociedad demanda” (Est_MEB-85);

“el poder cumplir una meta que me propuse desde que salí de la Normal” (Est_MEB-70);

“actualizarme para brindar un mejor desempeño en mi trabajo con mis alumnos” (Est_MEB-46).

Le continúa la categoría de *familia*, destacando:

“mi familia cree en mí y sobre todo, me apoya para que sea posible la realización de mis estudios” (Est_MEB-53);

“mi familia, nadie se rindió y aprovechamos la situación de pandemia para continuar” (Est_MEB-173);

“mi familia, mi profesión como docente, mis seres queridos que ya no están por el virus” (Est_MEB-123).

Finalmente, en cuanto al *apoyo institucional*, refirieron:

“los mediadores son personas capacitadas y ofrecen excelente acompañamiento” (Est_MEB-27);

“saber que estoy segura y resguardada en casa y que hasta el momento se han mostrado flexibles con las actividades escolares” (Est_MEB-41); “la flexibilidad” (Est_MEB-65).

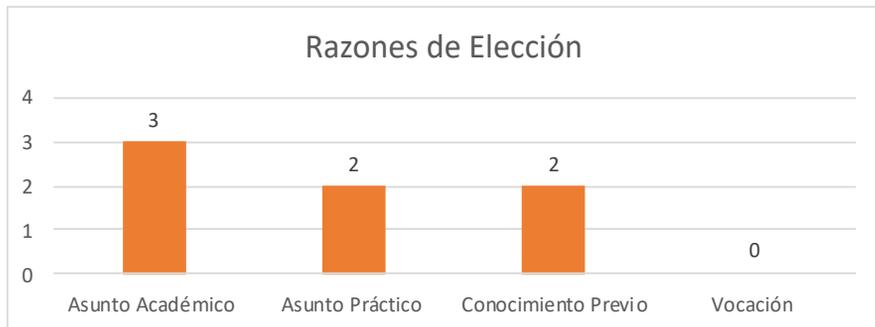
EL CASO DEL DOCTORADO EN POLÍTICA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Los integrantes de este programa educativo fueron, cinco estudiantes, todas mujeres; una, en un rango de edad entre los 21 y 30 años; una, entre los 31 y 40 años y tres, en un rango de edad entre los 41 y los 50 años. En cuanto a las razones de elección de la UPV. como su institución de formación, se encontró que la categoría de *asunto académico*, fue la que mayor mención tuvo:

“me llamó la atención el doctorado” (Est_DPEE-01);

“me agrada el plan de estudios y la plantilla del personal” (Est_DPEE-04);

“porque considero que tiene muy buenos docentes y programa de estudio” (Est_DPEE-05).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

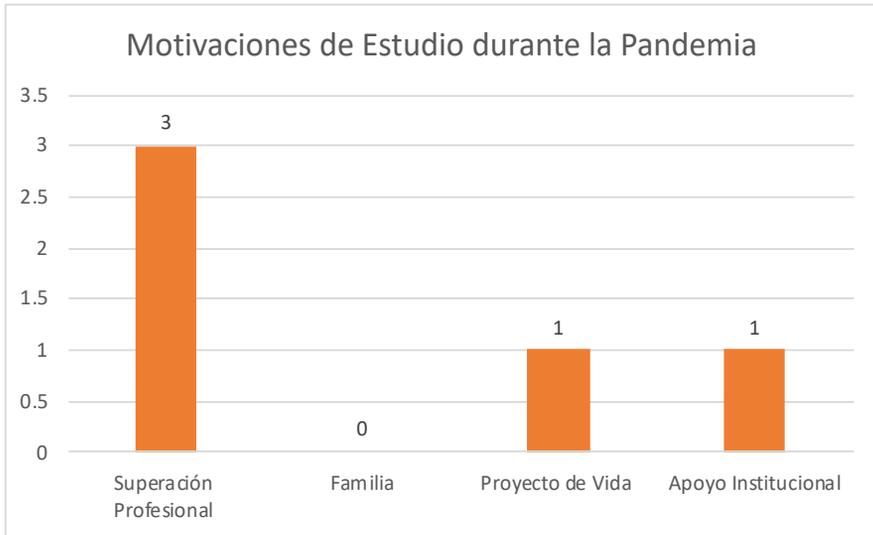
A esta categoría le sigue *asunto práctico* y *conocimiento previo*; con relación a la primera, mencionaron:

“tener tiempo para realizar mis diversas actividades” (Est_DPEE-01);

“la flexibilidad de estudiar los fines de semana” (Est_DPEE-04).

En cuanto a la segunda, refirieron:

“por su calidad académica y prestigio” (Est_DPEE-03);
 “porque conozco la forma de trabajo e hice mi maestría ahí” (Est_DPEE-02).



Fuente: Cuestionario en Línea (2020)

En cuanto a las motivaciones de continuar sus estudios durante la Pandemia, la categoría de *superación profesional* fue la que mayor número de menciones tuvo:

“elevar la calidad pedagógica de mi quehacer docente” (Est_DPEE-01);

“aprender distintas cosas” (Est_DPEE-04).

A esta le siguen las categorías de *proyecto de vida* y *apoyo institucional*; en cuanto a la primera, refirieron:

“la esperanza de aportar algo a mis alumnos con la investigación” (Est_DPEE-03).

Conclusión en clave explicativa

Después de este recorrido por las razones de elección y las motivaciones de continuar sus estudios durante la pandemia, se observa que la mayoría de los estudiantes elige a la UPV como su institución de formación, debido a que ya tienen un conocimiento previo, esto debido a que ahí realizaron sus estudios de licenciatura o diplomado y eso tiene implicaciones en su decisión (muy ligado a una sensación de satisfacción académica) o bien, porque alguien (familiar o compañero de trabajo) ya ha estudiado en alguno de los programas y señalan la importancia y preparación recibida; esta situación sucede, claramente, en el programa educativo de la Maestría en Educación Básica (MEB), pues al ser el más amplio el sector de atención, son los propios exestudiantes quienes recomiendan a sus compañeros ingresar a la UPV.

La preparación académica es lo que buscan los estudiantes de la UPV, esto se observa, particularmente, en los estudiantes de los programas educativos de Maestría en Educación Media Superior (MEMS), Maestría en Docencia para la Educación Superior (MDES) y la Maestría en Educación (ME), los cuales, visualizan que dichos programas fortalecerán sus habilidades; en los primeros (MDES), esta razón se encuentra relacionada con mejorar su práctica docente (bien sea, porque ya están en el nivel o porque en un futuro desean incorporarse a la Educación Superior), en cuanto a los estudiantes de la ME, este fortalecimiento de sus habilidades se relaciona más con la comprensión de sus contextos de trabajo para así modificarlos: sus intereses están más ligados a la investigación.

Algo que es transversal en las razones dadas por todos los estudiantes de los programas posgrado, es lo relacionado con las clases sabatinas, cerca de sus lugares de residencia y que durante la pandemia las sesiones fueron en línea (esto último facilitó a muchos la continuación de sus estudios); esto, en términos generales, les permite continuar con sus actividades durante la semana, particularmente, en lo relacionado con su ser docente.

Asimismo, elegir a la UPV como su institución para continuar su formación, tiene una fuerte relación con lo académico, lo vemos, por ejemplo, en los casos de la MEB y la Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo (MEEEI), quienes buscan mejorar sus prácticas a favor de sus estudiantes, lo cual indica un alto grado de compromiso y vocación docente de los estudiantes.

Teniendo lo anterior presente, los alumnos encontraron la motivación para continuar sus estudios en la idea de superación personal, hay la construcción imaginaria que los estudios de posgrado los posibilitará a afianzarse como docentes y asuntos laborales (como obtener una plaza) y con ello, mejorar económicamente, por lo tanto, la familia se vuelve un punto de soporte fundamental para los estudiantes; esto, en la pandemia se fortaleció y el hecho de trasladar los contenidos a las plataformas virtuales, les ha permitido la continuación de sus proyectos de vida, pues las aulas se cerraron, pero en la UPV las clases no pararon.

Referencias

- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid, España: Trotta.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Rockwell, E., & González Apodaca, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 6-30.
- Viqueira, J. P. (2016). Después de Lévi-Strauss. *Nexos*.

La salud de los docentes en el contexto de la COVID-19: Reflexiones desde la Universidad Pedagógica Veracruzana

Mtra. Angélica Ortiz Pérez

INTRODUCCIÓN

Los docentes consideran la salud laboral como un aspecto deseable y necesario dentro de su práctica. La definen como un estado físico-mental equilibrado que debe mantenerse, tanto en el interior del trabajo como fuera: “que todo sea equilibrado, que haya una buena convivencia dentro del trabajo con los jefes y con los pares” (Cuadra Martínez et al., 2015). Sin embargo, la docencia es estimada como una actividad generadora de múltiples y específicas condiciones de exposición laboral, que incide sobre el perfil salud-enfermedad y que se pueden expresar, en diversos momentos, en el desgaste físico o mental (García Castro & Muñoz Sánchez, 2014) (Rodríguez et al., 2007b).

Los trastornos de tipo psicosocial, son la principal causa de pérdida de salud en los maestros, afectándola a través de la vivencia de estrés crónico, lo que aumenta el riesgo de aparición de alteraciones emocionales y cognitivas, así como trastornos de carácter psicossomático (Azanza et al., 2013). Los indicadores de salud laboral docente más utilizados en los estudios cuantitativos actuales, pueden ubicarse en dos grandes campos: salud física (trastornos músculo esqueléticos, disfonías, etc.) y salud mental (trastornos depresivos, ansiosos, malestar o bienestar psicológico, agotamiento emocional, burnout, satisfacción laboral y compromiso) (Cornejo Chávez, 2009).

Estos indicadores, son elementos fundamentales que conforman un bienestar integral, los cuales, deben ser considerados al estudiar la salud docente; asimismo, conocer las causas del estrés es importante para comprender el contexto de los docentes. A continuación, se describen algunas de estas:

- **Sobrecarga de trabajo:** El docente no solo trabaja en el aula, también realiza trabajo administrativo, programa sus clases y las ajusta al tiempo del que dispone, crea material didáctico, se informa sobre diferentes temas, toma en cuenta los diferentes

intereses y capacidades de sus estudiantes, y generalmente se lleva a casa una cantidad extra de trabajo (Colegio de Profesores de Chile A.G, 2000).

- **Sobreocupación del aula (>45 estudiantes):** El docente se enfrenta a retos en el momento de ingresar al aula, puesto que debe generar un manejo del grupo adecuado, aun cuando se sobrepase la ocupación del lugar y esto signifique un esfuerzo mayor en la implementación de actividades lo cual, pueda impactar en la calidad de la educación (Vila D, 2000).
- **Estudiantes con bajo nivel de motivación:** en el aula pueden encontrarse estudiantes que, por diversas razones, no cuenten con interés para estudiar. Esto puede impactar en la motivación y el desgaste del docente, puesto que con diversos métodos de enseñanza-aprendizaje intenta enseñar sin conseguir resultados positivos, provocando un impacto en su salud física y emocional (Montiel Hijano, 2010).
- **Clima de convivencia en los centros:** la actitud del alumnado y el modo de comportarse con el docente, son fuente constante de enfrentamientos y estrés; entre los docentes, los diversos puntos de vista sobre la forma de hacer las cosas, puede generar desacuerdos que llegan a deteriorar la relación entre los profesionales; y, actualmente, el aumento de la crítica por los padres/madres al profesorado ante los fracasos percibidos de sus hijos/as y/o ignorar la influencia del trabajo del docente cuando sus hijos/as adquieren buenos resultados (Vila D, 2000).
- **Ausencia de reconocimiento social:** Enfrentarse a los retos en la educación actual, supone un desafío para el docente, el cual, debe adaptarse, aprender y renovar su práctica cada día. Sin embargo, estos esfuerzos son poco reconocidos por los estudiantes, padres o madres, e incluso, los compañeros y las autoridades, lo que impacta en su ánimo y desganó (Vila D, 2000).
- **Nuevas tecnologías:** La tecnología se ha vuelto un parteaguas para todo el mundo y la educación no es la excepción. Día con día, emergen plataformas educativas que suponen un reto mayor para los docentes, donde deben actualizarse en ellas para estar a la par de los conocimientos de sus estudiantes. Cuando esto no se logra, los docentes pueden desarrollar sentimientos de incompetencia ante el uso de estos medios (Montiel Hijano, 2010) (figura 1).

Es importante, para el contexto actual, conocer el impacto de los factores sobre la salud de los docentes y también como estos, pueden ser observados por hombres y mujeres.

Figura 1. Factores de estrés en los docentes



Fuente: Elaboración propia adaptado “La importancia de la salud laboral docente: Estudio de un caso concreto” (Montiel Hijano, 2010)

Cabe señalar, que los docentes están expuestos a más factores dentro de su centro de trabajo, como las condiciones de infraestructura en las que laboran, el tipo de contrato, el clima, la inseguridad y los medios de transporte. Estos elementos, dan cuenta de los diversos retos a los que se enfrentan los docentes en su práctica y generan situaciones estresantes que impactan, de forma directa o indirecta, en su salud física y mental.

El maestro cumple diversas funciones en su labor, de las cuales, se le atribuyen el ser especialistas en un tema, educador, solucionador de problemas, mediador en situaciones conflictivas, participar con los pares en la revisión de programas educativos y como generador de nuevas estrategias de aprendizaje para mejorar su práctica. (Es-ther, 2010).

La docencia es considerada una de las profesiones más susceptibles al agotamiento físico y mental, se reconoce que el padecer estrés constante, contribuye al deterioro de la salud del docente llevándolo a enfermar y, por consiguiente, a hacer uso constante de los servicios médicos, generando ausentismo laboral e impactando en su práctica educativa (García Castro & Muñoz Sánchez, 2014).

Dentro del contexto educativo y escolar, a la salud del profesor no se le da mucha importancia. No obstante, existen enfermedades y trastornos psicosociales que afectan su desarrollo psicológico, emocional y personal, que conllevan a alteraciones en su desempeño, calidad de vida, relaciones familiares y sociales. En ocasiones, los efectos de trastornos como el Síndrome de Burnout, la depresión y la ansiedad son tan sutiles, que, desde el punto de vista social, económico y político, quedan invisibilizados, subregistrados y por consiguiente, poco atendidos (Sánchez-Narváez & Velasco-Orozco, 2017).

Diversas investigaciones realizadas en Latinoamérica, señalan que los profesores, en niveles de educación básica y media superior, realizan su práctica educativa en condiciones precarias de trabajo, caracterizadas por largas jornadas laborales que incluyen horas extra de trabajo no remunerado ni reconocido por la comunidad escolar, además de desarrollarla en ambientes marcados por la violencia e inseguridad. Algunos docentes se encuentran realizando su trabajo sin contar con la infraestructura adecuada, los recursos didácticos utilizados, en ocasiones, son costeados con recursos propios. Todo ello, impacta en el proceso enseñanza-aprendizaje, el cual, es exitoso si los docentes lo hacen bajo condiciones adecuadas (M. A. Canales-Vergara, S.V. Valezuela-Suazo, 2018).

En México, las pocas investigaciones realizadas sobre la salud de los docentes, están centradas en el nivel educativo básico y en los aspectos de estrés docente y burnout (Sánchez-Narváez & Velasco-Orozco, 2017) (Rodríguez *et al.*, 2007a) (Síndrome de Burnout En Maestros de Educación Básica, Nivel Primaria de Guadalajara, 2003), aunado a los diversos factores que se conocen de los diferentes países, resalta la importancia de investigar sobre las condiciones en las que los docentes desarrollan su labor.

Debemos considerar la perspectiva de salud individual e integral del profesor y no la falsa suposición que existe de una salud laboral y una extra laboral. Cuando nos referimos a la investigación en salud docente, nos referimos a aquellos estudios o acciones que tienen como finalidad, conocer la relación del trabajo docente y las altera-

ciones de la salud, así como las medidas preventivas que se pueden realizar en el marco laboral. No podemos olvidar la gran importancia que tienen los factores de riesgo laborales para la salud, ya que en el trabajo se pasan muchas horas del día y, además, pueden existir riesgos que, normalmente, no están presentes en el ambiente extra laboral. (Calera *et al.*, 2014)

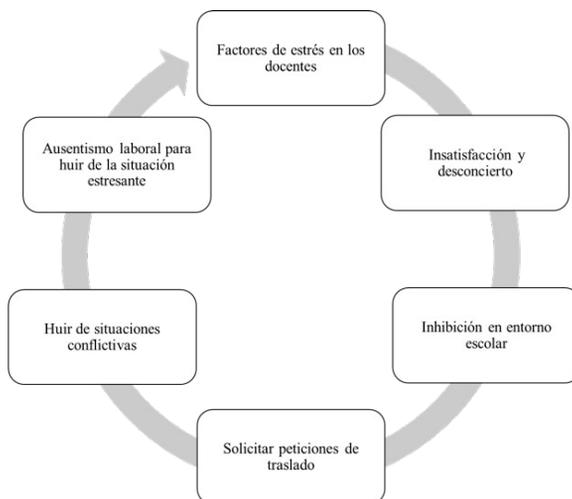
En un estudio comparativo realizado por UNESCO (2005), en seis países de Latinoamérica (Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay), los maestros resaltan, mayoritariamente, que las tareas docentes invaden los espacios extra laborales y domésticos, dejando muy poco tiempo al descanso. Preparar clases, material didáctico, actividades extra-programáticas y asistir a cursos o capacitaciones, suelen ser realizados fuera del horario de trabajo. A esto, se agrega que algunos maestros llevan a cabo trabajos adicionales (relacionados o no con la docencia) para obtener un segundo ingreso económico; asimismo, disminuye los espacios necesarios para el descanso y actividades de esparcimiento, convirtiéndose en un grave factor de riesgo para la salud docente. (Joseph, 2016)

El ausentismo laboral, es un elemento importante en la calidad educativa y es el reflejo directo de la salud docente, pues al existir una enfermedad que les impida asistir a su trabajo, por incapacidad o utilización de los servicios de salud, la jornada educativa se ve afectada, desde el trabajo con los estudiantes, la continuidad y el cumplimiento de metas, llegando a impactar, incluso, en las actividades de otros maestros, que cubren al grupo abandonado o que reciben a los alumnos con deficiencias, debido a la ausencia frecuente de su profesor anterior.

Los síntomas de desgaste y agotamiento en el trabajo en los docentes, se manifiestan con un alto grado de ausentismo laboral, una falta de compromiso en la práctica educativa, aparición de un deseo exagerado por vacaciones y un descenso en los niveles de autoestima. Las implicaciones del agotamiento pueden impactar en la salud física o mental. El proceso de agotamiento comienza con la presencia de sentimientos de desconcierto o insatisfacción en el trabajo, que pueden surgir como influencia de los factores de estrés relacionados con el entorno escolar; estos sentimientos generan bloqueos hacia los estudiantes y con toda la comunidad escolar. Surge la necesidad de solicitar el cambio del espacio laboral para dejar atrás todas las situaciones conflictivas, empezando a generarse, en algunos casos, la

ausencia frecuente del trabajo o en el abandono de la docencia (Pozo Armentia, 2000) (Figura 2).

Figura 2. Proceso de agotamiento en los docentes



Fuente: Elaboración propia adaptado de “Repercusiones de la depresión en los docentes en el ámbito escolar” (Pozo Armentia, 2000)

El impacto generado por la ausencia de un maestro, puede implicar diversas consecuencias: el desplazar a otro docente de su aula para cubrir la jornada del ausente, retraso en la revisión de lecciones escolares, desorganización dentro del aula, entre otros. De aquí se deriva la cuestión de cómo impactan estos factores en la salud de los docentes, resultando, esto, en la ausencia del docente a sus actividades y en su práctica educativa.

A pesar de la importancia del rol del docente, la promoción de la salud en sus lugares de trabajo, no ha alcanzado su desarrollo; la investigación en salud y seguridad en el lugar laboral, es fundamental para la planeación y desarrollo de programas de promoción y prevención en el ambiente de trabajo, la cual, debe ser coherente con las necesidades reales de este sector profesional. (García Castro & Muñoz Sánchez, 2014).

En marzo de 2020, la pandemia por la COVID -19, afectó a todo el mundo, particularmente, al Sistema Educativo Nacional, puesto que se optó por salvaguardar la vida de toda la comunidad escolar, se encontró ante desafíos sin precedentes. La implementación de clases a

distancia, ante el cierre temporal de las escuelas, a través del programa *aprende en casa* (en educación básica), fue una de las principales estrategias para continuar con la labor educativa; sin embargo, esto impactó a la conclusión de los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021.

Retomando el informe del INEGI sobre COVID-19 en la educación, se percibe que los docentes fueron poco considerados como pieza importante del efecto de la contingencia, actualmente, solo son contemplados como parte de la estrategia de vacunación, probablemente, debido a las presiones sociales para el retorno a clases presenciales. (INEGI, 2021)

Como objetivo general de la investigación, se planteó describir el estado de salud de los/las docentes localizados, en su mayoría, en Veracruz y en otros estados de la República Mexicana en el contexto de la COVID-19, considerando que, para cumplir este objetivo, se debe conocer primero, las características sociodemográficas de la población de estudio y de empleo de los maestros; asimismo indagar sobre las principales enfermedades de los/las docentes, describir el índice de salud global obtenido en los profesores y comparar estos resultados según el sexo. Esto, con el fin de tener información detallada de los docentes y que, posterior a ella, podamos realizar propuestas específicas de intervención.⁸

Desarrollo

De acuerdo con lo anteriormente planteado se desarrollaron las siguientes preguntas de investigación como guías del presente trabajo:

¿Cuál es el estado de salud de los docentes en el contexto de la COVID-19? y ¿Existen diferencias significativas en el índice de salud docente entre hombres y mujeres?

ENFOQUE METODOLÓGICO⁹

El presente estudio se describe a través de la investigación cuantitativa, descriptiva y transversal, mediante la aplicación del instrumento auto aplicable “Cuestionario de Salud Docente” (Fernán-

8. Los resultados del presente trabajo se presentaron en el Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE 2021

9. Agradezco al MSP. Damián Eduardo Pérez Martínez, por su colaboración y apoyo invaluable en el análisis metodológico y estadístico para el desarrollo del presente trabajo.

dez-Puig et al., 2015). Este fue ajustado para la población mexicana y pilotado previo a su implementación. El cuestionario se digitalizó mediante *Google Forms*® y se distribuyó a través de medios electrónicos (*Facebook*®, *WhatsApp*® y correo electrónico). Se realizó un muestreo a conveniencia. La recolección de información se dio del 03 de marzo de 2021 al 22 de marzo de 2021.

CONSIDERACIONES ÉTICAS.

La presente investigación es considerada sin riesgo para los participantes, según el artículo 17 del Reglamento de la Ley General de Salud en materia de investigación para la salud. Previo a responder el cuestionario digital, se colocó una carta de consentimiento informado, donde se remarcaba la opción de participar o no en la investigación, así como los datos detallados del estudio.

INSTRUMENTO

El Cuestionario de Salud Docente (Fernández-Puig *et al.*, 2015), es un instrumento válido y fiable, diseñado para evaluar la salud laboral de los docentes, incluyendo los principales riesgos laborales específicos de esta profesión, así como los indicadores de bienestar laboral. El cuestionario fue realizado por la Dra. Victoria Fernández Puig y colaboradores, aplicado en 197 centros concertados de Cataluña, el 46% de los centros, se encuentran en el área metropolitana de Barcelona y el 54% en comarcas, donde participaron 6208 docentes, de los cuales, el 77% fueron mujeres y el 23% hombres (Fernández Puig *et al.*, 2017). La utilización del Cuestionario en esta investigación, fue aprobada por los creadores del instrumento.

El instrumento recababa 50 ítems; la primera sección, contó con 27 preguntas abiertas y de opción múltiple que recuperaban variables sociodemográficas, de empleo y de salud general; la segunda, se conformó por 23 ítems con formato de respuesta en escala Likert: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) Desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo; que se dividían en seis escalas, cuatro que miden afectaciones y dos que miden bienestar. Las escalas de afectaciones fueron:

- 1) Agotamiento (3 ítems): evalúa la sensación de agotamiento físico y emocional ocasionado por la realización de la actividad docente.

- 2) Alteraciones de la Voz (3 ítems): hace referencia a la presencia de malestar relacionado con la voz, en concreto afonía o pérdida de la voz, fatiga vocal y molestias en el cuello.
- 3) Alteraciones Musculoesqueléticas (3 ítems): evalúa la presencia de malestares en la columna vertebral y espalda.
- 4) Alteraciones Cognitivas (4 ítems): valora la presencia de disfunciones en las capacidades cognitivas de concentración, memoria, distracciones y pensamiento obsesivo.

Mientras que las escalas de bienestar fueron:

- 1) Satisfacción (5 ítems): evalúa la satisfacción con la profesión docente, el disfrute, energía y sensación de felicidad por el hecho de ejercer la docencia.
- 2) Autoeficacia (5 ítems): valora la percepción del docente sobre su capacidad para obtener resultados positivos y significativos, así como su valoración sobre su competencia y capacidad profesional.

El índice general de salud docente se obtiene a través de la suma total de la puntuación de satisfacción y autoeficacia, más la sumatoria inversa obtenida en alteraciones de la voz, cognitivas, musculoesqueléticas y de agotamiento; por ello, a mayor valor del índice mejor salud.

ANÁLISIS

Se llevó a cabo un análisis descriptivo univariado y comparativo por sexo, mediante la prueba de *Chi-cuadrada* y *T de Student*, utilizando el *software SPSS®* versión 21. La clasificación del IMC se realizó conforme la NOM-008-SSA3-2017 para el tratamiento integral del sobrepeso y la obesidad (Secretaría de Salud, 2018)

RESULTADOS

Se alcanzó una muestra de 788 docentes participantes¹⁰, en su mayoría del estado de Veracruz (93.5%); la otra parte (6.5%) corresponde a docentes de Ciudad de México, Tabasco, Oaxaca, Sonora, Guerrero, Hidalgo, Nuevo León, Durango, Guanajuato, Tamaulipas, Chiapas,

¹⁰. Agradezco profundamente la participación voluntaria de los docentes en el presente trabajo de investigación.

Baja California, Tlaxcala, Yucatán, Puebla, Guadalajara, Morelos y Querétaro. Dentro de las variables sociodemográficas, se observó que el 61.8% fueron mujeres y 38.7% hombres, con una media de edad de 44.43 años; la mayoría casados/as (52.7%). (Tabla 1)

El 95.1% de los/as docentes encuestados, trabajan para el sector público; la mayoría imparte clases a nivel de educación básica (87.7%), con una media de tiempo en el trabajo docente de 16.3 años; el 82% cuentan con un contrato fijo/base, mientras que el 11.7% trabaja por horas. En su mayoría, los docentes encuestados trabajan tiempo completo en una sola escuela (66.9%), aunque una fracción importante labora de manera parcial en una o más escuelas (26%). (Tabla 1)

Tabla 1. Características sociodemográficas y de empleo por sexo.

| Variable | Total n= 788 (%) | Sexo ^a | | P | |
|--------------|------------------------------|--------------------|------------------|------------|----------|
| | | Hombres n=300 | Mujeres n=487 | | |
| Media | 44.43 | 45.25 | 43.89 | 0.058 | |
| Edad | Mínimo | 22 | 23 | 22 | |
| | Máximo | 79 | 75 | 79 | |
| | Soltero/a | 192 (24.5) | 55 (18.3) | 137 (28.3) | 0.000 |
| Estado civil | Unión libre | 92 (11.7) | 43 (14.3) | 49 (10.1) | |
| | Casado/a | 413 (52.7) | 189 (63.0) | 224 (46.3) | |
| | Divorciado/a | 54 (6.9) | 9 (3.0) | 45 (9.3) | |
| | Viudo/a | 21 (2.7) | 2 (0.7) | 19 (3.9) | |
| | Otros | 12 (1.5) | 2 (0.7) | 10 (2.1) | |
| | Básica | 688 (87.7) | 268 (89.6) | 420 (86.6) | 0.417 |
| | Nivel educativo donde labora | Educación superior | 46 (5.9) | 17 (5.7) | 29 (6.0) |
| | Educación media superior | 33(4.2) | 11 (3.7) | 22 (4.5) | |
| | Educación inicial | 9 (1.1) | 1 (0.3) | 8 (1.6) | |
| | Otros | 8 (1.0) | 2 (0.7) | 6 (1.2) | |

| | | | | | |
|----------------------------------|-------------------------------|------------|------------|------------|-------|
| | Público | 745 (95.1) | 285 (95.3) | 460 (95.0) | |
| Sector educativo | Privada | 22 (2.8) | 7 (2.3) | 15 (3.1) | 0.745 |
| | Ambos | 16 (2) | 7 (2.3) | 9 (1.9) | |
| | Media | 16.3 | 17.03 | 15.90 | |
| Tiempo de trabajo docente | Mínimo | 0.5 | 1 | .5 | 0.084 |
| | Máximo | 50 | 47 | 50 | |
| | Fijo | 646 (82.0) | 249 (83.0) | 396 (81.3) | |
| Tipo de contrato | Por horas | 92 (11.7) | 34 (11.3) | 58 (11.9) | |
| | Interinato | 31 (3.9) | 9 (3.0) | 22 (4.5) | 0.836 |
| | Por contrato | 16 (2.0) | 7 (2.3) | 9 (1.8) | |
| | Otros ^e | 3 (0.4) | 1 (0.3) | 2 (0.4) | |
| | Completo (una escuela) | 527 (66.9) | 196 (65.3) | 330 (67.8) | |
| Horario de trabajo | Parcial (una escuela) | 143 (18.1) | 52 (17.3) | 91 (18.7) | |
| | Parcial (más de una escuela) | 62 (7.9) | 30 (10.0) | 32 (6.6) | 0.502 |
| | Completo (más de una escuela) | 40 (5.1) | 15 (5.0) | 25 (5.1) | |
| | Otros ^d | 16 (2.0) | 7 (2.3) | 9 (1.8) | |

^a En la distribución por sexo se omite 1 registro por respuesta “prefiero no decirlo”.

^b IMC=Índice de Masa Corporal

^c 109 valores perdidos para el cálculo del IMC

^d En la variable Horario de trabajo “Otros” incluye horas discontinuas por semana

^e En tipo de contrato otros incluyen: honorarios, autoempleo y trabajo discontinuo.

En cuanto a las características de la salud de los docentes, el 32.5% contestó vivir con una enfermedad crónica, principalmente hipertensión arterial (41%), seguido por diabetes mellitus (34%) y alergias (16.8%). De acuerdo con el IMC, se clasificó al 44.9% de los/as docentes en sobrepeso y al 30.3% en obesidad, donde, al segregar por sexo, los hombres presentaron mayores frecuencias en obesidad y sobrepeso (82%) que las mujeres (70%), siendo una diferencia estadísticamente significativa ($p=0.004$); asimismo, el 13.7% de los/as docentes desconocen su peso actual.

Respecto a la infección por Covid-19, únicamente, el 14.5% mencionó haber presentado la enfermedad, mientras que un 9.9% res-

pondió que probablemente se vio afectado por esta patología; sin embargo, se observó una diferencia al segregar por sexo ($p=0.042$), siendo en las mujeres más frecuente la infección por Covid-19 (15% vs. 13.7%), mientras que en los hombres fue más frecuente la incertidumbre de haberlo presentado (13.3% vs. 7.8%). (Tabla 2)

Tabla 2. Características de salud de la población de los/as docentes por sexo

| Variable | | Total n=788 (%) | Sexo ^a | | P |
|---|-------------------------------------|--------------------|-------------------|------------|--------------|
| | | | Hombres | Mujeres | |
| Vive con alguna enfermedad crónica | Si | 256 (32.5) | 94 (31.3) | 162 (33.3) | 0.574 |
| | No | 532 (67.5) | 206 (68.7) | 325 (66.7) | |
| Cuál o cuáles son las enfermedades con las que vive | Hipertensión arterial | 105 (41.0) | 45 (47.9) | 60 (37.0) | NA |
| | Diabetes mellitus | 87 (34.0) | 35 (37.2) | 51 (31.5) | |
| | Alergia | 43 (16.8) | 23 (24.5) | 20 (12.3) | |
| | Problemas respiratorios crónicos | 26 (10.2) | 5 (5.3) | 21 (13.0) | |
| | Problemas asociados con la tiroides | 14 (5.5) | 1 (1.1) | 13 (8.0) | |
| | | | | | |
| Conoce su peso actual | Si | 680 (86.3) | 266 (88.7) | 413 (84.8) | 0.126 |
| | No | 108 (13.7) | 34 (11.4) | 74 (15.2) | |
| IMC ^b | Bajo peso | 5(0.7) | 1 (0.4) | 4 (1.0) | 0.004 |
| | Peso normal | 163(24) | 44 (16.9) | 119 (28.5) | |
| | Sobrepeso | 305 (44.9) | 125 (47.9) | 179 (42.9) | |
| | Obesidad | 206 (30.3) | 91 (34.9) | 115 (27.6) | |
| Ha padecido COVID-19 | Si | 114 (14.5) | 41 (13.7) | 73 (15.0) | |
| | Tal vez | 78 (9.9) | 40 (13.3) | 38 (7.8) | 0.042 |
| | No | 594 (75.6) | 219 (73.0) | 375 (77.2) | |

^a En la distribución por sexo se omite 1 registro por respuesta "prefiero no decirlo". Fuente: Elaboración propia

Los resultados indican, que el 22.6% de los/as encuestados/as, tienen un índice general de salud docente bajo, compuesto por altos niveles de alteraciones musculoesqueléticas y un nivel medio de agotamiento y alteraciones cognitivas, lo cual, se traduce como población docente en riesgo. La clasificación del valor promedio observado en las escalas que componen el índice general de salud docente, indica que los/as docentes encuestados tienen niveles altos de au-

toeficacia y satisfacción, y bajos de alteraciones de la voz; sin embargo, las puntuaciones promedio obtenidas para el resto de las escalas, traducen niveles altos de alteraciones musculoesqueléticas y un nivel medio de agotamiento y alteraciones cognitivas. Al analizar por sexo, se observó que las mujeres presentan niveles más altos de agotamiento, alteraciones de la voz, cognitivas y musculoesqueléticas que los hombres, siendo estadísticamente significativo ($p < 0.05$).

Tabla 3. Índice general de salud docente y sus escalas por sexo

| Variable | Total n=788 Media (±) | Sexo ^a | | t | p |
|----------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------|-------|
| | | Hombres n=300 Media (±) | Mujeres n=487 Media (±) | | |
| Autoeficacia | 20.36 (5.36) | 20.11 (5.75) | 20.52 (5.12) | -1.013 | 0.312 |
| | Alta | Alta | Alta | | |
| Satisfacción | 20.36 (5.42) | 20.29 (5.70) | 20.41 (5.25) | -0.284 | 0.776 |
| | Alta | Alta | Alta | | |
| Agotamiento | 10.6 (3.28) | 11.30 (3.12) | 10.6 (3.30) | 4.799 | 0.000 |
| | Medio | Bajo | Medio | | |
| Alteraciones de la voz | 11.2 (3.01) | 11.71 (2.93) | 10.88 (3.01) | 3.782 | 0.000 |
| | Baja | Baja | Media | | |
| Alteraciones cognitivas | 13.8 (3.94) | 14.54 (3.75) | 13.34 (3.98) | 4.219 | 0.000 |
| | Media | Baja | Media | | |
| Alteraciones Musculoesqueléticas | 9.94 (3.31) | 10.7 (3.25) | 9.47 (3.26) | 5.182 | 0.000 |
| | Altas | Altas | Altas | | |
| Índice general de salud docente | 86.27 (14.89) | 88.67 (14.68) | 84.78 (14.85) | 3.588 | 0.000 |
| | Total n (%) | Hombres n (%) | Mujeres n (%) | | |

| | | | | |
|-------------------------------|------------|------------|------------|--------------|
| Índice de Salud docente baja | 178 (22.6) | 50 (16.7) | 128 (26.3) | |
| Índice de Salud docente media | 246 (31.3) | 96 (32.0) | 150 (30.8) | 0.005 |
| Índice de Salud docente alta | 363 (46.1) | 154 (51.3) | 209 (42.9) | |

^aEn la distribución por sexo se omite 1 registro por respuesta “prefiero no decirlo”. Clasificación de salud docente generada mediante los puntos corte (Fernández Puig *et al.*, 2017) Fuente: Elaboración propia con base al *Cuestionario Salud Docente*

Conclusiones

La presente investigación permitió describir la salud de los docentes en el contexto de la COVID-19. Las patologías crónicas más frecuentes diagnosticadas en los/as docentes, no dista mucho de la situación epidemiológica del resto de la población (INEGI, n.d.); sin embargo, su identificación puede ser una oportunidad para profundizar en futuras investigaciones cómo relacionan el vivir con una enfermedad crónica con su práctica docente.

Resalta la baja autopercepción del sobrepeso y la obesidad como enfermedades crónicas y sus altas frecuencias, particularmente, en la población masculina, requiere considerar la implementación de alguna intervención.

Los resultados indican que el 22.6% de los/as encuestados/as tienen un índice general de salud docente bajo, compuesto por altos niveles de alteraciones musculoesqueléticas y un nivel medio de agotamiento y alteraciones cognitivas, lo cual, se traduce como población docente en riesgo. Se recomienda realizar intervenciones que ayuden a disminuir los niveles de estrés y motivar el acondicionamiento o estiramiento físico. Sin embargo, se reconoce la necesidad de profundizar en los tipos de afecciones musculoesqueléticas y cognitivas, así como en los factores laborales que influyen en estas.

Las diferencias observadas entre sexo, muestran que las maestras tienen un menor índice de salud que los maestros. Ante ello, se sugiere profundizar en este resultado mediante la perspectiva de género.

REFLEXIONES FINALES

Ante estos resultados se plantean las siguientes reflexiones:

Una proporción importante de nuestros docentes se encuentra en riesgo, por el sobrepeso, la obesidad, el estrés y la baja motivación.

Se requiere preparar a nuestro profesorado con herramientas que faciliten su quehacer y aminoren los riesgos en su salud, un docente sano realizará un mejor ejercicio en su práctica laboral.

Se puede realizar a través de la creación de una experiencia educativa para los docentes en formación y también para los que se encuentren en activo, mediante talleres previos al inicio de su ciclo escolar. En estos, se abordarían temas sobre el cuidado de la voz, estiramientos físicos, manejo de emociones, entre otros.

También se requiere la vinculación con el sector salud para la prevención o mitigación de las enfermedades crónicas que padecen los docentes.

1. Factores relacionados al género, están influyendo, negativamente, en la salud de las maestras, esta primera investigación deja un antecedente y nos motiva a seguir investigando con perspectiva de género, el fenómeno de la salud docente y su interacción con la practica educativa.
2. Continuar con la investigación de la salud docente integral de forma permanente en todos los niveles educativos.

Actualmente, los medios de comunicación difunden notas sobre lo que sucede con la salud de los profesores en el contexto de la COVID-19; sin embargo, son pocas las investigaciones formales que la abordan. El analizar la salud docente, permitirá planificar intervenciones para aminorar el impacto en los y las docentes y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Azanza, G., Moriano, J. A., & Melero, F. (2013). Journal of Work and Organizational Psychology. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(2), 45–50.
- Calera, A., Esteve, L., Roel, J., & Uberti-Bona, V. (2014). *La salud laboral en el sector docente*. <http://tusaludnoestaennomina.com/wp-content/uploads/2014/06/Salud-laboral-en-el-sector-docente.pdf>
- Colegio de Profesores de Chile A.G. (2000). *Estudio de la Salud laboral de los educadores de Chile*.
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409–426. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000200006>
- Cuadra Martínez, D. J., Jorquera Gutiérrez, R. Á., & Pérez Cea, M. A. (2015). Las teorías subjetivas del profesor acerca de su salud laboral: Implicancias en la promoción de la salud preventiva en el trabajo docente TT - Subjective theories of teacher about their occupational health: Implications in promoting preventive health in . *Ciencia & Trabajo*, 17(52), 1–6. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492015000100002&lang=es%0Ahttp://www.scielo.cl/pdf/cyt/v17n52/art02.pdf
- Esther, P. J. (2010). *El papel de la función docente en la actualidad*. 61–73.
- Fernández-Puig, V., Mayayo, J. L., Lusar, A. C., & Tejedor, C. V. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: El Cuestionario de Salud Docente. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 31(3), 175–185. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.07.001>
- Fernández Puig, V., Chamarro Lusar, A., Longás Mayayo, J., & Segura Bernal, J. (2017). Evaluación del bienestar y la salud de los docentes en centros concertados. *Revista Complutense de Educacion*, 28(3), 897–911. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50679
- García Castro, C., & Muñoz Sánchez, A. (2014). Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de bogotá. *Avances En Enfermería*; Vol. 31, Núm. 2; 30-42 23460261 01214500, 2, 30–42.

- INEGI. (n.d.). *Anuario de Morbilidad 1984 - 2019*. https://epidemiologia.salud.gob.mx/anuario/2019/principales/estatal_grupo/ver.pdf
- INEGI. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en LA EDUCACIÓN (ECOVID-ED) 2020*. 0-10.
- Joseph, Z. W. (2016). *La Salud De Los Profesores : Health : an Approximation To Reality*. VII(1), 120-131.
- M. A. Canales-Vergara, S.V. Valezuela-Suazo, L. . L.-M. (2018). *Calidad de vida en el trabajo en profesores de colegios públicos de Concepción, Chile*. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.4.544>
- Montiel Hijano, L. M. (2010). La importancia de la salud laboral docente: estudio de un caso concreto. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 3(5), 11. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i5.900>
- Pozo Armentia, A. (2000). Repercusiones de la depresión en los docentes en el ámbito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 11(1), 85-85. <https://doi.org/10.5209/RCED.17927>
- Rodríguez, L., Oramas, A., & Rodríguez, E. (2007a). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de Los Trabajadores*, 15(1), 5-16. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01382007000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Rodríguez, L., Oramas, A., & Rodríguez, E. (2007b). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato México. *Salud de Los Trabajadores*.
- Sánchez-Narváez, F., & Velasco-Orozco, J. J. (2017). Comorbilidad entre síndrome de burnout, depresión y ansiedad en una muestra de profesores de educación básica del estado de México. *Papeles de Poblacion*, 23(94), 261-286. <https://doi.org/10.22185/24487147.2017.94.038>
- Secretaría de Salud. (2018). *NORMA Oficial Mexicana NOM-008-SSA3-2017, Para el tratamiento integral del sobrepeso y la obesidad*.
- Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. (2003). *Investigación En Salud*, V(1), 0.Vila D, L. F. (2000). Estudio sobre la salud laboral del profesorado. *MUFACE*.

Sobre los Autores

Oscar Valencia Aguilar

Doctor en Política y Evaluación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana (México). Actualmente, es candidato a Investigador del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Asociado Candidato del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE A.C.), Integrante del Padrón Veracruzano de Investigadores del Consejo Veracruzano de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (COVEyCIDET), Integrante del Seminario de Investigación Social y Educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Líneas de Investigación: Rearticulación y Recentralización de Acciones Institucionales y Configuración de Marcos Regulatorios, Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicada a Educación, Gestión y Administración de la Educación, Políticas Públicas Educativas para el nivel Superior, Tensiones Caórdicas en la toma de decisiones institucionales.

Adscrito al Departamento de Investigación de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), docente de programas de maestría y licenciatura.

Contacto Electrónico: o.valencia.aguilar@gmail.com y ovalencia@msev.gob.mx

Erick Hernández Ferrer

Licenciado en Antropología Social, con Maestría en Educación Intercultural y Doctor en Investigación Educativa, todos por las Universidad Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 del CONACYT. Docente-Investigador de la Universidad Pedagógica Veracruzana, dentro de la LGAC denominada: Políticas, Instituciones y Sujetos-actores educativos; intereses investigativos en la cultura escolar e identidades, esto desde la etnografía aplicada a la educación. Miembro del Seminario: Política Educativa: Discurso Actualizado en Identidades Profesionales y Actores (PEDAIPA), coordinado por la Dra. Silvia Fuentes Amaya en la Universidad Pedagógica Nacional.

Actualmente, coordinador de la investigación institucional (UPV) denominada: Cultura e identidades de los actores de la Universidad Pedagógica Veracruzana (2020-2022).

Contacto electrónico: ehferrer@gmail.com y erick.hernandezfe80@msev.gob.mx

José Luis Soto Ortiz

Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos con Mención Honorífica, Investigador adscrito al Departamento de Investigación de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Es investigador colaborador del Instituto Universitario Veracruzano. Instructor de la Academia de Cisco Netacad. Colaborador del Cuerpo Académico en Formación UVCA-101 Innovaciones en docencia, investigación y extensión en instituciones educativas. Integrante de la LGAC Psicología del Aprendizaje de la UPV. Sus líneas de investigación son el trabajo colaborativo y la psicología del aprendizaje en contextos mediados por TIC en ambientes educativos presenciales, mixtos y virtuales. Es autor de diversos artículos publicados en revistas arbitradas e indizadas, tanto a nivel nacional como en el extranjero. Dictaminador de la Revista Cultura y Educación de España JCR, dictaminador en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE). Acumula más de 15 años de ejercer la docencia en diversos programas educativos en el nivel superior. Desde el 2005 es Profesor de Asignatura B, en la Facultad de Informática y Estadística de la Universidad Veracruzana. Realizó una Estancia de Investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Participa como docente invitado en diferentes institutos de públicos y privados de educación superior.

Contacto electrónico: jlso@msev.gob.mx y jlso.uv@gmail.com

Dr. Gonzalo González Osorio

Servidor público desde 1991 en la Secretaría de Educación de Veracruz, donde ha laborado en áreas administrativas, técnicas y sustantivas de diversos niveles y modalidades educativas, ocupando diversos cargos. Es Licenciado en Educación Primaria egresado de la Universidad Pedagógica Veracruzana e Ingeniero en Sistema Computacionales egresado del Instituto Tecnológico de Veracruz. Tiene una Maestría en Administración Pública por el Instituto de Administración Pública del Estado de Veracruz A.C., así como una Maestría en Redes y Sistemas Integrados por el Laboratorio Nacional de Informática Avanzada A.C., además es Doctor en Administración Pública por el Instituto de Administración Pública del Estado de

Veracruz A.C. Es Candidato a Investigador Nacional del CONACYT y miembro del Padrón Veracruzano de Investigadores. Forma parte del cuerpo docente de la Universidad Pedagógica Veracruzana tanto en la Licenciatura en Educación Básica como en diversos programas de maestría y del doctorado. Ha participado como ponente y moderador en diversos congresos locales y nacionales del ámbito educativo. Es autor del libro Informática II para bachillerato publicado por la Compañía Editorial Nueva Imagen S.A. de C.V. y de artículos en revistas arbitradas. Sus líneas de investigación son las políticas educativas y las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Se desempeñó como director del Centro Regional de Coatepec de la Universidad Pedagógica Veracruzana hasta el mes de mayo de 2019. Actualmente continúa trabajando en el Enlace de Planeación y Evaluación Institucional de esa casa de estudios.

Contacto electrónico: goosgo@hotmail.com

Mtra. Angélica Ortiz Pérez

Ingresó al Departamento de Investigación de la Universidad Pedagógica Veracruzana en abril 2018. Licenciada en Nutrición, Maestra en Salud Pública (Universidad Veracruzana). Docente en la experiencia educativa “Geografía de la Salud” (Facultad de economía de la Universidad Veracruzana) 2016. Docente en Universidad Autónoma de Durango 2016. Docente en las experiencias educativas Epidemiología de los servicios y Práctica Institucional (Maestría en Epidemiología de la Universidad Veracruzana). 2018. Experiencia en investigación y diseño de política pública. (Instituto de Salud Pública de la Universidad Veracruzana) 2016-2018. Actualmente desarrollo de proyecto de investigación “La salud de los docentes” 2019-2021. Participación en la locución de cápsulas de radio para la Secretaría de Educación de Veracruz, durante el periodo de contingencia sanitaria por el COVID-19. 2020-2021. Arbitraje de artículos científicos en colaboración con la Universidad Autónoma de Yucatán. 2020-2021.

Contacto electrónico: angelicaop9@gmail.com

ISBN 978-607-725-480-5
La Universidad Pedagógica Veracruzana durante la Pandemia:
análisis desde sus distintas dimensiones

Autor:Hernández Ferrer, Erick
Valencia Aguilar, Oscar
Soto Ortiz, José Luis
González Osorio, Gonzalo
Ortíz Pérez, Angélica
Editorial:Secretaría de Educación de Veracruz
Materia:Educación
Público objetivo:General
Publicado:2022-09-30
Número de edición:1
Tamaño:2.6Mb
Soporte:Digital
Formato:PDF
Idioma:Español

La presente obra es el resultado del esfuerzo institucional por dar cuenta de las acciones y retos enfrentados por los distintos actores que integran a la comunidad educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), esto desde la mirada de los distintos docentes que se desempeñan su labor dentro del Departamento de Investigación de la UPV. En los distintos capítulos se abordan las siguientes dimensiones: institucional, en relación a la toma de decisiones (estrategias y mecanismos) que se tuvieron que realizar para el ingreso y acceso a la educación superior (Valencia Aguilar).

Otra de las dimensiones analizadas se relaciona con los estudiantes (licenciatura y posgrado), donde, por un lado, se da cuenta de la experiencia escolar que tuvieron los estudiantes de licenciatura (Hernández Ferrer), por otro lado, el cómo lo vivieron según su género (Soto Ortiz), y, en caso del posgrado, se muestra las razones de elección y las motivaciones que tuvieron para continuar sus estudios durante este periodo (Hernández Ferrer). En cuanto a la dimensión docente, se presenta una experiencia relacionada con la aplicación de la estrategia denominada aula invertida y sus resultados (González Osorio); por último, a manera de colaboración especial, se cuenta con un estudio sobre la salud de los docentes, el cual fue desarrollado en un contexto más allá de la institución en cuestión (Ortiz Pérez).

De esta manera, quien decida realizar la lectura de estos textos no solo conocerá los casos de la UPV, sino que también podrá darse cuenta de las distintas formas en que la investigación educativa construye y aborda sus objetos de estudio. Por tanto, esta obra va dirigida tanto a estudiantes como a docentes que tengan el interés por este ámbito de la investigación.