



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSys
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA

VERA
CRUZ
ME LLENA DE ORGULLO



El regreso a la presencialidad:

retos e
incertidumbres en la
UPV

Coordinadores:
Oscar Valencia Aguilar
Gonzalo González Osorio



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSys
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA**



El regreso a la presencialidad: retos e incertidumbres en la UPV

Coordinadores:
Oscar Valencia Aguilar
Gonzalo González Osorio

2024



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSys
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA**



El regreso a la presencialidad: retos e incertidumbres en la UPV

Coordinadores:
Oscar Valencia Aguilar
Gonzalo González Osorio

2024

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación a triple ciego mediante la dictaminación de tres reconocidos académicos en su campo de conocimiento nacional; miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores (SNII) del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT)

Título: El regreso a la presencialidad: Retos e incertidumbres en la UPV

Coordinadores: Oscar Valencia Aguilar y Gonzalo González Osorio

DR© Secretaría de Educación de Veracruz

Universidad Pedagógica Veracruzana

Av. Justino Sarmiento s/n entre Av. Américas y calle Pico de Orizaba.

Col. Laderas del Macuiltépetl. C.P. 91133

Xalapa, Veracruz de Ignacio de la Llave, México

www.sev.gob.mx/upv

Primera edición: agosto de 2024

Corrección de estilo y maquetación: Editorial Zétira

Diseño de portada: Esmeralda Romero Palacios

ISBN (versión impresa): 978-607-725-513-0

ISBN (versión digital): 978-607-725-514-7

Impreso en México.

El contenido del libro es responsabilidad de los autores.

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 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.

GOBIERNO DEL ESTADO DE VERACRUZ DE IGNACIO DE LA LLAVE

ING. CUITLÁHUAC GARCÍA JIMÉNEZ
Gobernador del estado de Veracruz

MTRO. VÍCTOR EMMANUEL VARGAS BARRIENTOS
Secretario de Educación

MTRA. LISSETE CAMACHO MUÑOZ
Subsecretaria de Educación Media Superior y Superior

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA

DRA. MARÍA DEL ROSARIO PÉREZ MÉNDEZ
Rectora de la Universidad Pedagógica Veracruzana

DR. GONZALO GONZÁLEZ OSORIO
Director Académico

C.P. MARCELA MIÑÓN GARCÍA
Directora Administrativa

LEP. ANA ISABEL BÁEZ GUTIÉRREZ
Directora de Centros Regionales

Introducción

La Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) tiene como principal objetivo formar profesionales altamente capacitados en el ámbito de la educación básica, con especialización en diversos campos. De esta manera, se busca atender la educación de excelencia y satisfacer las necesidades de la comunidad, promoviendo el desarrollo social. Desde sus comienzos, la UPV ha demostrado un compromiso constante en la formación de recursos humanos de nivel superior, fortaleciendo la educación y fomentando la especialización de sus profesores en diversas áreas.

A 44 años de su fundación, la UPV tiene como misión la formación, capacitación y actualización permanente de los docentes en servicio, así como la generación de investigación educativa, la difusión de la cultura y la divulgación del conocimiento, todo ello conforme a las necesidades del país, la región y los grupos sociales.

A consecuencia de la pandemia por el COVID-19, esta Institución de Educación Superior (IES), en 2020, cerró físicamente sus puertas y se adaptó al encierro social (nueva normalidad), sin descuidar las actividades académicas; al igual que otras universidades, el primer paso fue adaptarse rápidamente a la educación a distancia y en línea para ofrecer continuidad en el aprendizaje de los estudiantes y garantizar su seguridad. Sin embargo, el acceso limitado a la tecnología y las brechas digitales han presentado desafíos significativos para muchos estudiantes y profesores (Flores-Tena et al., 2021).

Esta nueva normalidad expuso las desigualdades socioeconómicas y educativas existentes en el mundo y también en la comunidad de la UPV. Un ejemplo de esto, son los estudiantes de comunidades desfavorecidas, las cuales se vieron particularmente afectadas, ya que a menudo no tienen acceso a la tecnología necesaria para la educación en línea o asumieron responsabilidades familiares adicionales debido a la pandemia. Aunado a lo anterior, la situación ha afectado la salud mental y emocional de los estudiantes y profesores, lo que ha llevado a una mayor conciencia sobre

la importancia del apoyo psicológico en la Educación Superior (López Noriega, et al., 2022, Malo-Álvarez, et al., 2020).

Estos elementos se describen en la obra **La Universidad Pedagógica Veracruzana durante la Pandemia. Análisis desde sus distintas dimensiones**, coordinada en 2022 por el Dr. Erick Hernández Ferrery, publicada en el marco del 42 aniversario de la UPV, bajo el sello editorial de la Secretaría de Educación de Veracruz.

Sin embargo, a partir de agosto de 2021, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitió el Acuerdo 23/08/21¹ en el que se establecieron diversas disposiciones para reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada. Dando cumplimiento a los planes y programas de estudio de Educación Básica, Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, lo que implicó a la comunidad de la UPV a reaprender el retorno a la presencialidad (con la mayoría de la población vacunada, con al menos, una dosis, e indicios de tener controlada la situación en México).

La acción gubernamental en México mostró condiciones para aminorar el impacto que tuvo: «el cierre de las escuelas que afecta a 1 600 millones de estudiantes supone una amenaza alarmante para la igualdad de género» (UNESCO, 2021); en México aún no se tienen cifras reales sobre la brecha educativa que generó la pandemia por el COVID-19.

Debido a lo anterior, en la UPV como en otras IES formadoras de docentes, se requirió que estudiantes y profesores se adaptaran rápidamente a la educación en línea y encontraran nuevas formas de aprender y enseñar; esto significó tener que desarrollar nuevas habilidades y lidiar con barreras de acceso a la tecnología, mientras que los profesores aprendieron a enseñar en línea y adaptar sus metodologías para garantizar que los estudiantes continuaran con su aprendizaje.

Cabe señalar, que en la UPV se cuenta con el **Horizonte Educativo. Hacia una pedagogía de la autoorganización** (2016), como modelo

¹ Se recomienda consultar La Educación y sus Normas Jurídicas en http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Publicados_en_el_DOF#.WjLCE1XiaM8

educativo de la Institución, donde se busca aprender en el aprender, a través del fundamento de la intersubjetividad y permite «crear condiciones para motivar y establecer relaciones referentes con el entorno social y la cultura vivida» (p. 109); es por ello que, a partir de la pandemia se ha fomentado un mayor enfoque en la colaboración y la comunicación entre estudiantes y profesores, ya que muchos programas educativos han implementado estrategias con este tipo de aprendizaje en línea para garantizar que los estudiantes no se sientan aislados.

Sin embargo, al retorno presencial de las actividades se plantearon algunas interrogantes: ¿Qué consecuencias tuvieron, con respecto al estrés, los alumnos de la UPV a su regreso?, ¿Cuáles fueron las condiciones de salud?, ¿Qué entendieron por perspectiva de género?, ¿Cuál fue el papel que experimentaron los docentes a lo largo del trayecto formativo de los estudiantes de la UPV, en el proceso de configuración de identidades profesionales docentes?, ¿Cuáles son los factores que inciden en la interrupción de los estudios en los aprendientes de la UPV? Lo anterior, desde la mirada de todo el personal que atiende y está involucrado en la gestión escolar.

Ante estas interrogantes, las autoridades responsables de la Universidad invitaron a un equipo de trabajo que, en un principio, estuviera dentro de la institución para realizar una investigación que contara con diversas perspectivas investigativas, con la intención de ampliar el alcance de la indagación. Es importante señalar que, al conformar el equipo inicial, se reconoció la importancia de invitar a docentes de otras instituciones formadoras de docentes del Estado de Veracruz, quienes atendieron la convocatoria y contribuyeron a la realización de una obra que se divide en tres grandes apartados. Así surgió el proyecto que hoy se presenta, el cual incluye textos inéditos desde múltiples enfoques enunciativos y que se describen de manera breve:

La primera sección denominada «Los Mediadores de la UPV y Las Política Institucionales» muestra:

El primer texto titulado **Las acciones institucionales para el regreso a las aulas en la universidad: Una mirada postdecisional de las políticas públicas educativas**, es un estudio acerca de las opiniones de los estudiantes sobre el impacto que tuvieron las decisiones institucionales en su regreso paulatino a las clases presenciales en todos los Centros Regionales de la UPV, abordando temas relacionados con aspectos de gestión institucional, así como con la experiencia de sus clases en la modalidad tanto híbrida como presencial, y el cuidado de la salud después de la contingencia sanitaria.

En cuanto al segundo, titulado: **Factores de los Estudiantes que influyen en el Abandono de su Trayecto Formativo en la Licenciatura en Educación Básica: Estudio de caso del Centro Regional Xalapa**, presenta un análisis de los factores que llevaron al abandono escolar por parte de los estudiantes durante la pandemia, su formación previa, las limitaciones económicas para sufragar sus gastos en educación y el papel que tuvieron sus docentes. Además, contempla la relevancia que tuvieron las estrategias institucionales para la retención estudiantil en ese importante periodo extraordinario de la educación a nivel mundial.

Con relación al tercero, **Los Docentes de Educación Superior: condiciones de Existencia, Retos durante la Pandemia y Aprendizajes para el retorno a la presencialidad. El caso de la Universidad Pedagógica de Veracruz (México)**. Comparte un estudio de las condiciones de existencia de los docentes de la UPV, los retos a los que se enfrentaron durante la pandemia y aprendizajes necesarios para el retorno a la presencialidad, destacando la importancia de la actualización permanente en metodología y estrategias de enseñanza.

La Segunda Sección «Estudiantes y su Formación inicial docente» detalla:

En el cuarto texto nombrado **Competencias Investigativas de Los Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica de la**

Universidad Pedagógica Veracruzana. Ciclo 2022-2023, se abordan las competencias investigadoras sobre la percepción que tienen acerca de sus conocimientos básicos de metodología de la investigación y la elaboración de documentos académicos como lo es un proyecto de investigación, elementos indispensables para obtener el grado de licenciatura en Educación Básica.

El quinto texto, **Tensiones e Implicaciones Académicas, Culturales y Sociales, desde la perspectiva de género en la Universidad Pedagógica Veracruzana**, presenta las percepciones de los estudiantes de la Maestría en Educación de la UPV en cuanto a violencia de género en el ámbito laboral, sus implicaciones académicas, culturales y sociales, subrayando la relevancia de incorporar los temas de género desde lo académico hasta lo etnográfico, lo legal y político en todas las dimensiones del currículum.

En el sexto estudio, **Transformación de las Prácticas Escolares en las Escuelas Normales a partir de la Pandemia: Retos y Realidades en la Escuela Normal Superior Veracruzana Dr. Manuel Suárez Trujillo**, destacados docentes de esa IES redactaron un texto que parte de la interrogante ¿Cuál es la Dinámica y los Retos que les tocó vivir durante el confinamiento a los estudiantes de Licenciatura en Telesecundaria, al regreso de la pandemia?, en la modalidad virtual y en la modalidad mixta, para conocer los recursos tecnológicos con que contaron, para llevar a cabo sus actividades escolares, su percepción de los maestros, así como la manera de enfrentar estos retos y las políticas educativas implementadas, entre otros aspectos importantes.

El tercer apartado «Salud y Emociones de alumnos»:

El séptimo estudio, **Salud y Adaptación en Aprendientes de la UPV después del regreso a la Presencialidad: Un Enfoque Biopsicosocial**, aborda la salud física y nutricional de los aprendientes de la UPV, después del llamado a la presencialidad desde diversos aspectos: sus alteraciones musculoesqueléticas y satisfacción con sus estudios, auto eficiencia, alteraciones cognitivas y el agotamiento.

Con los artículos mencionados, se muestra uno de los siete principios guía para un pensamiento vinculante de Morin (2008) relacionado con «El Principio Hologramático [...] organizaciones complejas en las que no es solamente la parte que está en el todo, sino en la que el todo está inscripto en la parte» (2008, pág. 99); es decir, el comportamiento de un sistema social (serie de procesos educativos, económicos o políticos) puede ser visto en un fractal (estructura), el cual cuando crece o evoluciona, evidencia una similitud de sí mismo. En otras palabras, las partes del sistema (en diferentes escalas) tienen la misma forma del todo, ya que las instituciones formadoras de docentes invitadas expresan situaciones parecidas ante el regreso presencial.

Para concluir, es importante resaltar que la presente obra académica es el resultado del esfuerzo y talento colectivo de los autores. Esta colaboración surgió a partir de diversas inquietudes para identificar problemas educativos y mejorar el contexto inmediato de los alumnos, docentes y la gestión escolar de la UPV, lo que contribuiría significativamente a la formación inicial docente, así como a la profesionalización del mismo. A su vez, esto ayudaría a mejorar el sector educativo del estado de Veracruz. Cabe destacar que los autores esperamos que los lectores puedan obtener elementos pertinentes para comprender los retos y las incertidumbres que enfrentaron, tanto la Universidad Pedagógica Veracruzana como otras instituciones formadoras de docentes en la aplicación de sus diversos programas durante la modalidad presencial de manera responsable y ordenada, debido a la pandemia por COVID-19. Con esto, se busca provocar a los lectores para que realicen un análisis crítico y diferenciado de la situación educativa actual.

Coordinadores:

Oscar Valencia Aguilar
Gonzalo González Osorio

Referencias

- Hernández Ferrer, Erick. (2022). La Universidad Pedagógica Veracruzana durante la Pandemia. Análisis desde sus distintas dimensiones. México: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Flores-Tena, M., Ortega-Navas, M., & Sousa-Reis, C. (2021). The use of digital ICT by teachers and their adaptation to current models. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.16>
- López Noriega, Myrna Delfina, & Contreras Ávila, Alonso. (2022). El impacto de la pandemia por covid-19 en estudiantes mexicanos de educación media superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), e014. Epub 23 de mayo de 2022. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1141>
- Malo-Álvarez, S., Maldonado-Maldonado, A., Gacel-Ávila, J., Marmolejo, F. (2020). Impacto del COVID- 19 en la educación superior en México. *Revista de Educación Superior en América Latina. ESAL8 (julio-diciembre, 2020)*. Monográfico. Recuperado de: <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13402>
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *When schools shut: Gendered impacts of COVID- 19 school closures*. Francia: UNESCO
- Velasco, J. M., Peredo, P. B., Fuentes, N. F., González, M. G., & López, M. C. (2016). *Horizonte Educativo. Hacia una pedagogía de la autoorganización*. Xalapa, Veracruz: Universidad Pedagógica Veracruzana.

Contenido

Sección 1:

Los mediadores de la UPV y las políticas institucionales.....19

Las acciones institucionales para el regreso a las aulas en la Universidad: Una mirada postdecisional de las políticas públicas educativas.....21

Factores de los estudiantes que influyen en el abandono de su trayecto formativo en la Licenciatura en Educación Básica: estudio de caso del Centro Regional Xalapa.....45

Los docentes de Educación Superior: Condiciones de existencia, retos durante la pandemia y aprendizajes para el retorno a la presencialidad. El caso de la Universidad Pedagógica de Veracruz (México).....69

Sección 2:

Alumnos y su Formación Inicial Docente.....97

Competencias investigativas de los estudiantes de la Licenciatura, en Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Ciclo 2022-2023.....99

Tensiones e implicaciones académicas, culturales y sociales, desde la perspectiva de género en la Universidad Pedagógica Veracruzana.....127

Transformación de las prácticas escolares en las Escuelas Normales a partir de la pandemia: retos y realidades en la Escuela Normal Superior Veracruzana Dr. Manuel Suárez Trujillo.....	155
--	-----

Sección 3: Salud y Emociones de Alumnos.....	177
---	------------

Salud y adaptación en aprendientes de la UPV después del regreso a la presencialidad: Un enfoque biopsicosocial.....	179
--	-----

Sobre los autores	207
--------------------------------	------------

SECCIÓN 1

LOS MEDIADORES DE LA UPV Y LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES

Las Acciones Institucionales para el Regreso a las Aulas en la Universidad: Una mirada Posdecisional de las Políticas Públicas Educativas

Oscar Valencia Aguilar

Introducción

En agosto de 2021, a nivel federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció (mediante acuerdo) las disposiciones para reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de Educación Básica, Normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República; esto se identificó, una vez que la mayoría de la población estaba vacunada del COVID-19 que generó un encierro social.

Es por ello, que para la comunidad de la UPV implicó reaprender el retorno a la presencialidad (en aquel momento, aún estaba vigente la pandemia por el COVID-19, pero con indicios de tener controlado el evento en México). En ese sentido, el presente apartado muestra una investigación sobre las políticas públicas educativas que se implementaron en la UPV a fin de identificar las acciones institucionales para el regreso a las aulas: desde una mirada posdecisional.

Como antecedente inmediato, se tomó en cuenta el apartado del libro «Las políticas públicas educativas para fomentar la equidad y el acceso a la educación superior: El caso de la UPV durante la pandemia», que dejó en claro, cómo esta universidad fomentó acciones para continuar con la educación a distancia y no dejar a estudiantes fuera de la formación inicial docente durante la pandemia. En ese documento, se señala que la UPV en época de distanciamiento social, que implicó una nueva normalidad, implementó estrategias académicas con las que transmitió a la comunidad universitaria las líneas de acción o

disposiciones para atender los tiempos que se vivieron en el ciclo escolar 2019-2020, el inicio de las actividades del ciclo 2020-2021 y el regreso a la presencialidad en el ciclo 2021-2022.

La UPV, como todas las instituciones educativas en México, realizó diversas acciones para el regreso paulatino a las actividades, algunas de ellas fueron desde el ámbito académico para apoyar a los alumnos de la institución, otras para ajustar horarios, algunas más para detener la propagación de la pandemia, entre otras; sin embargo, se muestran elementos para conformar una problemática educativa desde el ámbito de la gestión.

Ante esto, surgen preguntas iniciales a los estudiantes para formular un problema de investigación: ¿Conoció las estrategias académicas de la UPV en época de pandemia?, ¿Conoce la estrategia académica de la UPV al regreso paulatino a la presencialidad?, ¿Considera que las acciones de la UPV al regreso paulatino a la presencialidad han ayudado al cuidado de su salud?, Con esto se pretende identificar las acciones de política pública educativa para contestar a una pregunta problematizadora: ¿Cómo ayudó a los estudiantes la implementación de políticas públicas educativas y las acciones institucionales para el regreso a las aulas en la universidad?

Para contextualizar el estudio es importante destacar que se utilizaron referentes teóricos sobre políticas públicas a partir de Bazúa y Valenti, Castillo y Méndez, Meny, Y. y Thoenig, J. C., así como Pearson, Villarreal, Luis F. Aguilar. Esto, con el fin de brindar una estructura a las políticas públicas y encaminar la ruta investigativa para conocerlas desde la mirada de Flores- Crespo y Zorrilla.

Las aportaciones de Bazúa y Valenti (1993) y Del Castillo y Méndez (2010) 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, mientras que **politics**, se refiere a la lucha por el poder (conflicto de interés), y **policy** (en castellano), es política

(Parsons, 2017, págs. XIX-XX). Por otro lado, **políticos** desde la óptica de Villarreal Cantú, alude a la política en cuanto a un «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 Cantú, 2010, p. 262).

Ahora, para mostrar un acercamiento a la configuración del término Políticas Públicas, se retoma la mirada de Meny, Y. y Thoenig, J. C. (1992), quienes las detallan como «El resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental» (p. 89); descrito esto como la percepción de acción del estado siempre y cuando se cuente con el reconocimiento para tal efecto. No se debe dejar de identificar que, «Los actos y de los “no actos comprometidos” de una autoridad pública frente a un problema o en un sector relevante de su competencia» (p.89); es decir, las acciones del gobierno pueden ser o no implementadas para atender la problemática pública.

Thomas Dye (2005) ofrece otra perspectiva sobre la política pública, definiéndola como las acciones que los gobiernos eligen llevar a cabo o no. Siguiendo esto, las políticas públicas son herramientas gubernamentales, que implican una serie de elementos clave en su formulación y establecimiento, como actores involucrados, procesos de toma de decisiones y estructuras organizativas. Sin embargo, el verdadero desafío radica en la implementación efectiva de estas políticas una vez establecidas.

En líneas generales, la política pública se desarrolla a través de diversas etapas, cada una con sus propios actores, limitaciones, decisiones, evoluciones y resultados. Estas etapas no solo interactúan entre sí, sino que también se ven afectadas por lo que sucede en otras políticas. Es importante destacar que estas etapas son componentes interrelacionados y lógicos del proceso, y su distinción analítica no debe interpretarse como una separación real o una secuencia temporal estricta, tal como señala Aguilar Villanueva (2003, págs. 15–21). Además, emerge

como tarea colectiva que incorpora conjunta y corresponsablemente la iniciativa social y la gubernamental, pues ante ciertos problemas se adolece teórica y tecnológicamente de una línea de respuesta (2003, pág. 70).

El ciclo de las políticas públicas², se toma de los elementos teóricos desde la perspectiva de las políticas públicas, de Pearson, Villarreal, Aguilar, donde se exponen:

- La identificación de un problema: el sistema político advierte que un problema exige un tratamiento y lo incluye en la agenda de una autoridad pública.
- La formulación de soluciones: se estudian las posibles respuestas, se elaboran y negocian para establecer un proceso de acción de agentes políticos.
- La toma de decisión: los involucrados en el asunto público eligen una solución particular, que se convierte en política legítima.
- La implementación: una política es aplicada y puesta en marcha. Es la fase ejecutiva de la política.
- La evaluación: se produce una evaluación de resultados que lleva al final de las acciones emprendidas o a su rediseño. (Cantú, 2010)

Cabe destacar que el análisis de las políticas públicas se establece en dos grandes vertientes:

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

2

Al igual que Cantú, se expresa que a pesar de que, en la teoría, hay varios modelos del «ciclo de políticas», se muestran cinco principales. Aunque similares, difieren en la profundidad de desglose de las fases. Se recomienda una revisión detallada para comprender plenamente estos modelos y sus matices.

En este caso, se analiza la perspectiva posdecisional a partir de la implementación de las acciones tomadas por la UPV. Cabe resaltar, que no es un análisis del ciclo de las políticas públicas educativas, dista mucho de esto (por temporalidad y elementos metodológicos); lo que se pretende es crear una mirada y revisión sobre las decisiones tomadas, con relación a la implementación.

Para Thoenig y Meny, Y., la implementación de las políticas públicas, se entiende como el elemento que «Lo incluye en la agenda de una autoridad pública... La ejecución del programa: una política es aplicada y administrada sobre el terreno. Es la fase ejecutiva.» (1992, p. 105). Por otro lado, Rodríguez de Caires (2017) realiza una interpretación sobre la implementación y explica, que es el resultado de la interacción entre programa, ejecutores y grupos destinatarios. Factores como el método de ejecución, la burocracia y las características de los grupos influyen en las dinámicas de implementación (p. 190).

La implementación, es el llamado eslabón perdido. Es proceso, a través del cual una política logra ser influenciada por diversas variables independientes – actores y factores– que pueden apoyar, alterar u obstruir el cumplimiento de los objetivos originales (Revuelta, 2007) y cuenta con dos perspectivas:

- El enfoque **Top-Down**, que se refiere a la implementación a partir de los propósitos y las motivaciones de los niveles más altos de la dirección del estado, con visión piramidal y jerárquica, con una fuerte separación de actores políticos y administrativos. Comienza con el análisis de la toma de decisiones –usualmente un estatuto– y después examina el grado en que sus objetivos, legalmente ordenados, fueron alcanzados en el tiempo y por qué. Analiza: a) El comportamiento de los burócratas y de los grupos objetivo hacia la decisión política; b) El logro de objetivos a través del tiempo; c) Los factores principales que afectan los impactos de la política y sus resultados, y d) la reformulación de la política.
- El otro es el **Bottom-up** que sugiere que el estudio de la implementación, es más provechoso si se empieza por observar lo

que sucede en los niveles bajos de la cadena o sistema, fortaleciendo la comprensión de la organización, como un elemento esencial, en el que participa activamente la burocracia (Revuelta, 2007).

En otro tenor, un concepto inicial de las políticas públicas educativas se puede configurar desde la mirada de Flores- Crespo, quien explica que son «Como un curso de acciones implícitas y explícitas, surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando» (2008, p. 16). Con ello, se disuelve la perspectiva de que las políticas públicas educativas, son rumbos de acción fijados por el gobierno en turno; es decir, solo de arriba hacia abajo.

Así mismo, para tener otra claridad de este concepto se retoma a Zorrilla (2002), quien mencionó que son «El 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, 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»; en este caso, las acciones de la UPV, para atender el retorno a la presencialidad y cómo fueron aplicadas en esa temporalidad.

En relación con la aplicación de políticas educativas, se hizo referencia a las perspectivas de Mastro (2010), Dale (2010) y Salas (2010). Estos autores ofrecen dos enfoques para comprender este concepto: uno se centra en el cambio educativo o la innovación, que varía según el contexto y las prácticas institucionales; mientras que el otro sugiere que las políticas deben basarse en la diversidad en lugar de las deficiencias sociales y culturales. Como resultado, la implementación de estas políticas varía según cómo las interpretan y adaptan a cada institución. Por lo anterior, el presente texto buscó atender el objetivo general de identificar las acciones sobre la implementación de política pública educativa y las acciones institucionales para el regreso a las aulas en la UPV. En esta línea, los objetivos específicos se desglosan como:

a) Identificar las acciones institucionales de la UPV en época de pandemia para cuidar la salud y bienestar de los alumnos; b) Describir las políticas públicas educativas de la UPV al regreso paulatino a la presencialidad con el fin de exponer su relevancia y pertinencia; y, c) Mencionar la percepción de los alumnos sobre las acciones de la UPV al regreso a la presencialidad.

Metodología

Este apartado se encuentra en la línea de generación y aplicación del conocimiento de la UPV denominada Políticas, Instituciones, Sujetos y Actores Educativos, en la cual se busca analizar la formación y el análisis crítico entorno a los principales aspectos que definen el campo de la educación.

La investigación es de corte cuantitativo por el tratamiento de los datos, con un alcance descriptivo en virtud de que se cuantificarán ángulos y dimensiones del fenómeno en cuestión, y se especificarán sus características en un momento determinado; el corte es transversal, no experimental (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), pues se identificó la variable en un momento único (Implementación de Acciones de la UPV), buscando definir los resultados de una población en específico. Se contó con dos tipos de análisis de datos:

Para conocer la percepción de los estudiantes quienes retornaron a las clases presenciales durante el ciclo escolar 2022-2023 en el mes de enero del año 2023, se diseñó un formulario en Google Forms, con información relativa a diversos ejes temáticos; el total de población (los que respondieron este instrumento) fue de 2,020 (participaron 14 Centros Regionales) y el estudio se realizó a partir de las respuestas; es decir, el muestreo es representativo para generar la estadística inferencial (Alperin & Skorupka, 2014), con la finalidad de cuidar la confiabilidad de las preguntas y su pertinencia, entre las que se consideraron: (ver Tabla 1)

Tabla 1. Definición operacional de la variable Implementación de acciones de la UPV

Dimensiones	Pregunta (dimensión operacional)	Tipo de respuesta
Percepción de los estudiantes para las acciones al regreso a la presencialidad	Sobre el conocimiento de las estrategias académicas de la UPV en época de pandemia	Dicotómica
	Del conocimiento de la estrategia académica de la UPV al regreso paulatino a la presencialidad	Dicotómica
	Respecto a la consideración de las acciones de la UPV al regreso paulatino a la presencialidad han ayudado al cuidado de su salud	Dicotómica
Recomendaciones	La recomendación para mejorar la estrategia	Abierta

Fuente: elaboración propia

- Para la revisión de las acciones de gobierno, en el caso de la UPV se realizó una revisión documental retrospectiva para dar cuenta de cómo las autoridades establecieron las recomendaciones para el regreso paulatino a la presencialidad.

La caracterización de la población que contestó el instrumento por centro regional de la UPV se muestra en la Tabla 2, y en la Tabla 3, se muestra la distribución por edad de los alumnos que contestaron el instrumento.

Tabla 2. Población de alumnos que respondió el instrumento por Centro Regional

Centro Regional	Femenino	Masculino	Total general	% de participación
Ciudad Mendoza	85	36	121	6.0
Coatepec	14	5	19	0.9
Córdoba	220	72	292	14.5
Martínez de la Torre	20	7	27	1.3
Minatitlán	138	46	184	9.1
Naranjos	60	8	68	3.4
Orizaba	226	55	281	13.9
Pánuco	52	17	69	3.4
Papantla	150	61	211	10.4
San Andrés Tuxtla	179	64	243	12.0
Tantoyuca	67	20	87	4.3
Tuxpan	87	24	111	5.5
Veracruz	52	5	57	2.8
Xalapa	191	59	250	12.4
Total general	1,541	479	2,020	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Distribución por rango de edad de los alumnos que contestaron el instrumento

Rango de edad	Femenino	Masculino	Total general	% de participación
De 18 a 20	338	100	438	21.7
De 21 a 30	860	271	1,131	56.0
De 31 a 40	293	90	383	19.0
De 41 a 50	38	16	54	2.7
Mayor de 51 años	12	2	14	0.7
Total general	1,541	479	2,020	

Fuente: elaboración propia.

A partir de lo anterior, se analizaron los datos recabados que buscan dar respuestas a las preguntas de este apartado, con la finalidad de analizar la implementación de las acciones institucionales de la UPV y estar en posibilidades de generar propuestas de recomendación para mejorar las estrategias ante otra eventual emergencia. Es decir, en términos de Reimers & 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»

Resultados

Sobre las Acciones Institucionales de la época de pandemia para cuidar la salud y bienestar de los Alumnos

A nivel internacional, desde diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, República Popular China, inició un brote de neumonía denominado Coronavirus (COVID- 19), ante los niveles alarmantes tanto de propagación y gravedad como de inacción, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el COVID-19 sería catalogada una pandemia (SEP, 2021).

En México, para el ciclo escolar 2019-2020 a partir del 23 marzo de 2020, el gobierno de México, a través de su Secretaría de Educación Pública (SEP), suspendió las clases presenciales para salvaguardar la salud de los alumnos que asistían a las instituciones educativas, esto a consecuencia de la pandemia por el COVID-19 (SEP, 2021). Este primer acuerdo señalaba que el confinamiento iba a finalizar el 17 de abril de 2020, es decir, solo un mes de manera inicial.

La historia es testigo de los diversos comunicados que emitió la SEP para el cierre del ciclo escolar 2019-2020 en esas condiciones y el inicio para 2020-2021. En el mes de junio de 2020 la Secretaría de Educación, en coordinación con la Secretaría de Salud, implementaron un protocolo para el regreso responsable y ordenado a las clases en el

ciclo siguiente (2021-2022³). Es decir, se utilizó un enfoque **Top-Down** para la implementación de las políticas públicas educativas.

Para el caso de la UPV durante la pandemia, con la finalidad de salvaguardar la salud y bienestar de los 3,956 estudiantes de licenciatura y 278 docentes, distribuidos en 164 grupos de los 14 centros regionales, se establecieron acciones al interior de la institución. Fueron cinco documentos, a saber:

- Estrategia Académica para la atención de los estudiantes en periodo de contingencia. Marzo de 2020
- Estrategia Académica para los Programas de Licenciatura y Posgrado. Fase 2
- Estrategia Académica para los Programas de Estudio de Licenciatura y Posgrado ante la contingencia sanitaria. Fase 2 y 3. Cierre del Ciclo Escolar 2019-2020
- Estrategia Académica, Ciclo Escolar 2020-2021
- Estrategia Académica, Ciclo Escolar 2021-2022

En estos textos se establecieron líneas de acción para atender las condiciones de vulnerabilidad identificadas en la población escolar, desde la perspectiva de la equidad, diversidad e inclusión, que posibiliten la formación de estudiantes de acuerdo con el perfil de egreso de cada programa educativo que oferta la UPV (Universidad Pedagógica Veracruzana, 2021).

Los principios orientadores de estas estrategias fueron:

- Atender de manera prioritaria a la población estudiantil.
- Dotar de sentido humanístico, atendiendo las condiciones de trabajo a distancia en línea.

3

Se recomienda visualizar para tener mayor referente: <https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2021/08/GuiaAperturaEscolar-SEP-20agosto202119hrs.pdf>

- Generar intercambio de experiencias docentes.
- Difundir producciones académicas de los estudiantes.
- Consolidar las estrategias de expedición de títulos electrónicos.
- Favorecer la entrega oportuna de documentos para los trámites de los estudiantes con respecto al ingreso al Servicio de Carrera de Maestros y Maestras.

Además, en estos documentos se establecieron criterios para:

- Evaluación de las actividades de los estudiantes en tiempo de pandemia. Retroalimentación.
- Herramientas para el trabajo a distancia.
- Plataformas tecnológicas de video comunicación.
- Diversificación de estrategias y recursos. Normas para las sesiones a distancia y en línea.
- Criterios para determinar la asistencia de las sesiones a distancia y en línea.
- Criterios recomendados para atender los casos de incidencias tecnológicas.
- Criterios recomendados para atender los casos de incidencias de salud.

Si bien es cierto, estos documentos revisados dan cuenta de una solución inmediata donde se identifica que la autoridad educativa de la Universidad desarrolló acciones institucionales en esta época de pandemia para cuidar la salud y bienestar de los aprendientes. La

implementación de estas acciones se llevó a cabo en los 14 centros regionales.

De las políticas públicas educativas de la UPV al regreso paulatino a la presencialidad a fin de exponer su relevancia y pertinencia

En México, el 20 de agosto de 2021, a través de un acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, se establecieron diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica. Se destacó que los contagios en el país no disminuyeron, lo que dejó vigente que las autoridades escolares aún mantenían cerrados los centros escolares de educación en México.

En la UPV, la implementación de las políticas públicas educativas para el regreso se realizó a partir del mes de abril de 2022 (Universidad Pedagógica Veracruzana, 2022).

Los elementos que se consideraron en los 14 centros regionales fueron los siguientes:

- Diagnóstico del centro regional: condiciones de la infraestructura donde opera la UPV servicios con los que se cuenta y revisar las características de los estudiantes que asisten.
- Plantilla de personal: revisar las condiciones del personal docente y administrativo para el retorno presencial de manera paulatina.
- Estrategia de retorno híbrido: a partir del diagnóstico, se revisó el aforo, los horarios y la plantilla docente.

Con estos elementos se revisaron puntos específicos:

- Matrícula escolar: se realizó una distribución de los semestres y grupos en sesiones presenciales y en línea (abordando el elemento híbrido o semipresencial).
- Horarios: se ajustaron los horarios de la jornada presencial y los tiempos de descanso (receso) para no generar conglomeraciones de las personas.

Filtros: se implementaron filtros escolares en cada centro regional, para cuidar el acceso a los inmuebles educativos y mantener el mínimo de contagios entre la comunidad académica. Comités de salud: para activar los protocolos correspondientes, se formaron grupos para cuidar la salud entre la comunidad escolar. Las actividades de los filtros escolares se detallan a partir de las acciones siguientes:

- Se informó a los estudiantes que los filtros se llevan a cabo desde casa.
- Se habilitaron:
 - Dos accesos a los centros regionales que permitieron 2 termómetros de pedestal.
 - Gel antibacterial.
- Se les solicitó a los estudiantes, los maestros y al personal administrativo, que debían contar con su kit personal de limpieza para su mesa. Además, se consideró que, ante la presencia de algún síntoma en el acceso, se actuaría conforme marcan los protocolos sanitarios

Las acciones del Comité de Salud en los centros regionales de la UPV fueron:

- En la cooperativa escolar se venderían alimentos sellados, no a granel. Se recomendó estar al pendiente ante cualquier síntoma que presente algún estudiante.

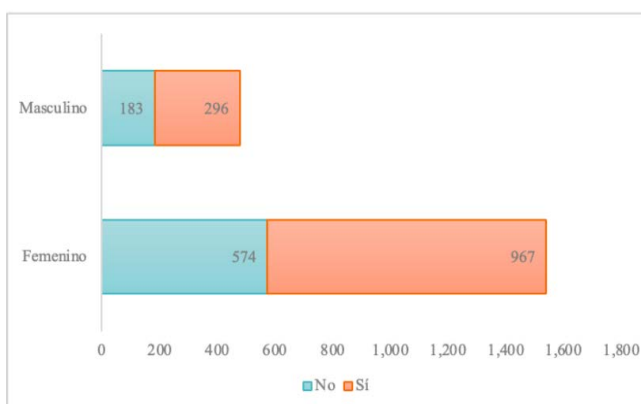
- A los centros regionales se les dotó de materiales tales como: aspersor, gel, jabón antibacterial, entre otros.
- Comité de salud en cada centro regional: director y 5 personas de apoyo administrativo. Se solicitó un código QR de vacunación.

Con esto se describen las políticas públicas educativas de la Universidad al regreso paulatino a la presencialidad en 2022, y se muestra la relevancia correspondiente y la pertinencia para que no se generaran brotes de contagio.

Con respecto a la percepción de los estudiantes sobre las acciones de la UPV al regreso a la presencialidad

A partir del formulario se muestran las respuestas a la pregunta relacionada con las estrategias académicas de la UPV en época de pandemia, estas respuestas se muestran en la Figura 1, donde se destaca que el 63% de los alumnos sí conocieron los documentos, pero el 37% de ellos, no reconocieron la documentación.

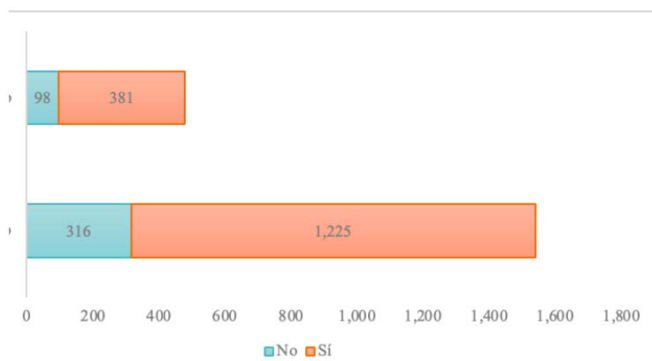
Figura 1. Respuesta de los estudiantes a la pregunta ¿Conoció las estrategias académicas de la UPV en época de pandemia?



Fuente: elaboración propia.

La Figura 2 señala las respuestas de los estudiantes al preguntarles si consideran que las acciones de la UPV para el regreso paulatino a la presencialidad han ayudado al cuidado de su salud. Aquí se muestra que el 80% contestó que sí, sin embargo, el 20% de la población mencionó que las acciones de la universidad apoyaron el fomento a la salud.

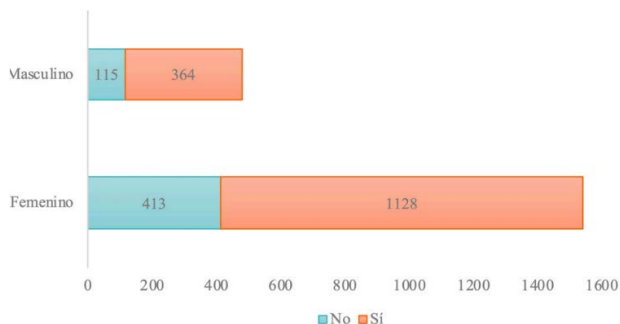
Figura 2. Respuesta de los estudiantes a la pregunta ¿considera que las acciones de la UPV para el regreso paulatino a la presencialidad han ayudado al cuidado de su salud?



Fuente: elaboración propia.

Cuando se consultó a los estudiantes con respecto a la estrategia académica de la UPV para el regreso paulatino a la presencialidad, 74% de ellos mencionaron que sí la conocieron, pero 26% de ellos expresaron que no tenían conocimiento. (Ver Figura 3)

Figura 3. Revisión de la respuesta a la pregunta ¿Conoce la estrategia académica de la UPV para el regreso paulatino a la presencialidad?



Fuente: elaboración propia.

En la última interrogante se dejó una pregunta abierta para conocer la visión de los estudiantes con respecto a una posible recomendación para mejorar la estrategia. En la Figura 4, se muestra una nube de palabras con el resumen de 1 638 respuestas que se recibieron (los demás dejaron como N/A, o expresaron que ninguna recomendación).

Figura 4. Nube de palabras con recomendación de los estudiantes para mejorar la estrategia.



Fuente: elaboración con la aplicación <https://www.nubedepalabras.es/>

Discusión

Desde la caracterización de la población se muestra que el centro regional con mayor participación fue Córdoba, seguido por Orizaba y en tercer lugar Xalapa. Los de menor participación fueron Coatepec, Martínez de la Torre y Pánuco. Esto tiene relación directa con la matrícula de los centros.

Cabe resaltar que el rango de edad con mayor participación fue de 21 a 30 años con 56%, esto indica que la población de los estudiantes está en esta edad; con 21.7% fueron los de 18 a 20 años. El dato es relevante, pues la población que atiende la Universidad son de adultos jóvenes, predominando las mujeres con 76%, a diferencia de los varones con 24%.

La implementación de políticas públicas educativas en la UPV en época de pandemia, entendida como la fase ejecutiva de los cursos de acción, se mostró con el análisis documental retrospectivo en dos sentidos: a) La Redacción de Documentos Internos (como cursos de acción) para cuidar a la población estudiantil en época de la pandemia; y, b) La elaboración de pautas a seguir para el regreso paulatino a la presencialidad. En estos documentos se incorporaron puntos de concordancia para atender las emergencias con miras a dar el servicio educativo y salvaguardar la integridad de la población estudiantil, docentes y personal de apoyo de los centros regionales. Con esto se comprueba que fueron relevantes y pertinentes en su implementación.

Si bien es cierto, se muestran elementos escritos que la autoridad de la UPV realizó para favorecer los cuidados de su población, las respuestas de los estudiantes expresan que 757 no conocieron las estrategias académicas de la UPV en época de pandemia. El dato suena preocupante, pues era una población de 2020 aprendientes que contestaron el instrumento.

Con respecto a la percepción de los estudiantes sobre las acciones de la UPV para el regreso paulatino a la presencialidad que han ayudado al cuidado de su salud, 414 de ellos mencionaron que dichas acciones

no consideraron que la estrategia de la Universidad fuera de ayuda a su salud.

La difusión del regreso paulatino a la presencialidad fue para toda la comunidad estudiantil, sin embargo, 528 alumnos contestaron que no conocieron esta estrategia de la UPV. En las respuestas abiertas se identificaron categorías emergentes como: acciones pertinentes de la UPV, ausencia de materiales de limpieza en los centros, clases presenciales, charlas sobre la salud y la implementación de clases virtuales.

En este análisis se muestran elementos favorables, pero también se describen ausencias desde la organización de la institución, sobre todo en la percepción de pocos materiales en los centros regionales. Finalmente, se pueden realizar algunas recomendaciones a partir de los datos encontrados y analizados:

Con respecto a las políticas públicas educativas, si bien es cierto que las acciones de la institución fueron elegidas de manera lineal de arriba hacia abajo (**Top-Down**) por la premura de las actividades a realizar e implementar para salvaguardar la salud de la comunidad estudiantil, se podría considerar otro modelo de creación de políticas públicas educativas el relacionado con la consulta de las bases escolares para llegar a los responsables de la entidad (**Bottom-Up**), es decir, de abajo hacia arriba. En términos de Pinzón este modelo tiene por objetivo «Analizar los momentos en los que ocurren los problemas, por ello presta atención a los actores en contacto directo con la población objetivo» (2023, p. 134).

Para continuar con las actividades estudiantiles de la UPV, con respecto a lo académico, es imperativo retomar la plataforma educativa para propiciar la comunicación efectiva y eficiente con los estudiantes, no solo de licenciatura. Es importante mencionar que este estudio se puede transferir (con los ajustes respectivos) a los posgrados de la universidad o los programas de educación continua.

Ahora bien, será prioritario proponer y desarrollar un plan de acción relativo a la comunicación interna con los centros regionales. Se

podría combinar con el uso de una plataforma educativa (entorno virtual de aprendizaje). Esto ayuda en la solicitud para el ingreso a través de un correo electrónico que la UPV ofrezca, con lo que se garantiza una comunicación efectiva con los aprendientes.

Referencias

- Aguilar Villanueva, L. F. (2003). Problemas públicos y agenda de gobierno. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Alperin & Skorupka (2014). *Métodos de muestreo. Muestreo: técnica de selección de una muestra a partir de una población.*
- Bazúa, Fernando y Giovanna Valenti (1995), Políticas públicas y desarrollo. En Carlos E. Massé y Eduardo Sandoval (coords.). *Políticas públicas y desarrollo municipal* (págs. 51-82). México: El Colegio Mexiquense / Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dale, C. (2010). Los alcances de la reforma educativa en la región de Apurímac. En H. Pease y L. Villafranca (Ed.), *Aula Magna. Reforma del Estado. El papel de las políticas públicas* (pp. 191-202). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú
- Del Castillo, G., & Méndez, I. (2006). *Introducción a la teoría de las políticas públicas. Guía de curso.* México: Editorial FLACSO.
- Flores Crespo, Pedro (2008), Análisis de política pública en educación: línea de investigación, México, uia, <<https://ibero.mx/web/filesd/inide5.pdf>>, consultado el 2 de noviembre, 2023.
- Hernández-Sampieri & Mendoza (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw Hill Education.
- Mastro, C. (2010). Del Diagnóstico y perspectivas: Proyecto educativo nacional y proyectos regionales y locales. En H. Pease y L. Villafranca (Ed.), *Aula Magna. Reforma del Estado. El papel de las políticas públicas* (pp. 161-168). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú
- Meny, Y. y Thoenig, J. C. (1992) *Las Políticas Públicas.* Barcelona.

Parsons, W. (2017). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Pinzón Segura, M. C. (2023). Enfoques convencionales sobre la implementación de políticas públicas: potencialidades, limitaciones y silencios: Potentials, constrains and silences. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana De Políticas Y Acción Pública*, 10(1), 125–149. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2023.5901>

Revuelta Vaquero, B. (2009). La implementación de políticas públicas. *Dikaion*, 16(1). Recuperado de <https://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/1379>

Rodrigues de Caires, C. M., (2017). Las políticas públicas. YVES MENY JEAN-CLAUDE THOENIG Versión española, 1ª. edición Barcelona, Ariel, 1992. *Cuadernos del CENDES*, 34(96), 185–192.

Salas, P. (2010). Políticas educativas y estructuras de gestión Arequipa. En H. Pease y L. Villafranca (Ed.), *Aula Magna. Reforma del Estado. El papel de las políticas públicas* (pp.179–189). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica.

Secretaría de Educación Pública (2021), 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*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0

Universidad Pedagógica Veracruzana (2021). *Estrategia Académica, ciclo escolar 2020–2021*. Documento interno de trabajo.

Universidad Pedagógica Veracruzana (2022). Estrategia de retorno presencial. Documento interno de trabajo.

Villarreal Cantú, E (2010). Políticas públicas. In Villarreal Cantú, E. y Martínez González, V. H. (Eds.), *(Pre) textos para el análisis político: Disciplinas, reglas y procesos* (1st ed., pp. 257–279). FLACSO-México.

Factores de los estudiantes que influyen en el abandono de su trayecto formativo en la Licenciatura en Educación Básica: Estudio de caso del Centro Regional Xalapa

María de los Ángeles Zepeda Loeza
Martha Patricia Carera Pérez

Introducción

La Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), al igual que la mayoría de las instituciones educativas en México, tuvo que cerrar sus instalaciones debido al COVID-19 en marzo de 2020. La experiencia de atender a los estudiantes de la UPV durante esta época de crisis e incertidumbre fue única para la comunidad educativa; mediadores pedagógicos y personal directivo tuvieron que usar nuevas aplicaciones a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como planear específicamente, además de implementar diversas estrategias académicas para continuar con las actividades.

Sin embargo, a partir del 20 de agosto de 2021, el gobierno federal en México estableció un mecanismo para regresar a la modalidad presencial (Secretaría de Educación Pública, 2021). Este documento normativo, representó una guía con recomendaciones y medidas de prevención para proteger la salud y seguridad de estudiantes y personal educativo en el contexto de la pandemia del COVID-19. Así mismo, incluyó información sobre la organización y calendarización del ciclo escolar, así como recomendaciones pedagógicas para enfocar la enseñanza en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes.

Así pues, la UPV se ajustó a este proceso de regreso a lo presencial atendiendo -lo más cercano a su contexto inmediato- la guía que estableció la SEP. Sin embargo, se encontraron diversos elementos desde la perspectiva administrativa para la atención de los aprendientes. Uno de ellos fue identificar las estadísticas relacionadas con el abandono

escolar durante la pandemia y despertó una preocupación para identificar los elementos que envuelven a los aprendientes de la institución a dejar los estudios. Este caso se realizó en la UPV, de manera específica en el Centro Regional Xalapa (CRX), a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica (LEB).

En México, el abandono escolar se mide a través de diversos indicadores y metodologías que permiten conocer la magnitud del fenómeno y analizar sus causas y consecuencias. Entre estas medidas, se encuentra la Tasa de deserción escolar, la cual expresa el porcentaje de estudiantes que abandonan la escuela en un nivel educativo determinado. Su cálculo es a partir de una fórmula matemática (SEP, 2019). La Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) son las instituciones encargadas de generar datos sobre la deserción escolar en México (como antecedente, hasta 2019 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], realizaba estas indagaciones en México).

Para identificar el abandono escolar, se han utilizado encuestas y censos educativos a nivel nacional, estatal y municipal con el fin de recabar información sobre la asistencia y permanencia escolar de los estudiantes. Estos instrumentos permiten obtener datos sobre el abandono escolar en diferentes niveles educativos y regiones del país. La SEP y la MEJOREDU recopilan y publican estadísticas educativas oficiales que incluyen datos sobre el abandono escolar, brindando información desagregada por nivel educativo, tipo de institución, género, ubicación geográfica y otros aspectos relevantes.

Es importante tener en cuenta que la medición del abandono escolar en México es un proceso complejo debido a diversos factores, como la migración interna y externa de estudiantes, la falta de registros precisos, la heterogeneidad del sistema educativo y la variabilidad en la definición y medición del abandono escolar en distintos estudios e investigaciones.

El tema del abandono escolar está latente y vigente, por ello, se han elaborado diversos estudios respecto a esto, no solo en la visión de que

los estudiantes puedan abandonar los estudios, sino por identificar las causas que orillan a los aprendientes a tomar la decisión de interrumpir sus actividades.

Solo como un referente nacional, la MEJOREDU realizó un estudio, donde se reflejan los **Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020**; en este texto se muestra múltiple información de la educación en México. Para el caso de la formación inicial docente realizó tres cortes: a) Para educación normal; b) Para UPN; y c) Otras instituciones de Educación Superior por tipo de modalidad.

De este estudio, se buscó visibilizar las licenciaturas existentes en el país dedicadas a la formación de sus docentes, así como «Dimensionar la participación de las diversas instituciones de Educación Superior en esta tarea» (MEJOREDU, 2021, p.271), y lo que se destaca en este apartado es que los niveles de regulación del Estado son distintos.

Cabe señalar que en otras IES para formación inicial docente en el ciclo escolar 2019-2020 se tenían matriculados a 40 836 estudiantes y el egreso en esa temporalidad fue de 7 322; es decir, solo 17.9% de la matrícula total.

En el caso nacional sobre las IES formadoras de docentes, esto implica una gran deserción o abandono escolar en el trayecto formativo por lo que genera un gran impacto en:

Sus planes de estudios, en el número de estudiantes matriculados, en las trayectorias seguidas por las y los estudiantes (ingreso, egreso y titulación), así como en el perfil de quienes acceden a ellas, no obstante que comparten la tarea fundamental de contribuir a la renovación de las plantillas de docentes del SEN (MEJOREDU, 2021, p.272).

Esto da cuenta de cómo se percibe el abandono escolar en las IES formadoras de docentes a nivel nacional.

Para el caso de la UPV, se destaca que: en el ciclo escolar 2019 –

2020 ingresaron 156 aprendientes y egresaron 116 de ellos, teniendo un porcentaje del 25.6% de bajas durante su trayecto escolar; en el periodo 2020 – 2021 se integra una matrícula de 75 aprendientes y actualmente hay 74, de los cuales 20 corresponden a traslados de otros centros regionales y a reingresos del propio centro regional, lo que derivó en 27% de abandono escolar; en el periodo 2021 – 2022 ingresó una matrícula de 52 aprendientes, misma que, al cierre del ciclo escolar 2022 – 2023, la generación se mantuvo con 36 de ellos, lo que implicó 31% de deserción escolar.

Es por esto que al determinar el retorno presencial a las actividades se encontraron elementos para atender en el Centro Regional Xalapa de la UPV, principalmente para mostrar indicios de cuáles fueron los factores potenciales que afectaron de manera negativa en el trayecto escolar de los estudiantes al tomar la decisión de dejar de estudiar.

Por lo que se trazaron preguntas iniciales de análisis: ¿Los estudiantes del CR-Xalapa tuvieron pensamientos para dejar de estudiar?, ¿Tuvieron problemas económicos por el regreso presencial a la UPV?, ¿La formación previa al ingreso a la UPV les ayudó en sus actividades académicas en la LEB?, ¿Cómo fue el regreso a la presencialidad a la LEB de la UPV?, ¿Identificaron ayuda para continuar?, a partir de esto se generó una pregunta principal de investigación: ¿Cuáles son las posibles causas por las que los estudiantes de la LEB en el Centro Regional Xalapa UPV abandonan sus estudios?

En este sentido se realizó un estudio para identificar las posibles causas del abandono escolar, es por ello que se buscó información en bibliografía especializada sobre la deserción escolar para estar en posibilidad de diferenciar.

Para iniciar esta diferenciación se tomó como referente el documento sobre los **Lineamientos para la Formulación de Indicadores Educativos de la Secretaría de Educación Pública** (2019), donde menciona que dichos indicadores son una herramienta fundamental para avanzar en los objetivos educativos y mejorar la planificación, implementación y ejecución de políticas públicas en el sector educativo. Estos son útiles

para medir el progreso, identificar las áreas problemáticas y tomar acciones para mejorar la calidad de la educación. Por lo tanto, los indicadores educativos son esenciales para guiar la toma de decisiones y hacer mejoras significativas en la educación pública. (p. 5)

En términos técnicos, la SEP define el **Abandono Escolar** como el «Número de alumnos que dejan la escuela de un ciclo escolar a otro, por cada cien alumnos que se matricularon al inicio de cursos de un mismo nivel educativo» (SEP, 2019, p. 26): es considerado como parte de las mediciones de eficiencia más representativa del Sistema Educativo Nacional y, según la Secretaría de Educación, puede darse en dos momentos diferenciados: «Durante el ciclo escolar (abandono intracurricular) y el que se da al finalizar el ciclo escolar, (abandono intercurricular)» (SEP, 2019, p. 26).

El **Abandono Escolar** en Educación Superior, se refiere al término prematuro de los estudios para completar un programa académico o para obtener un título o certificado correspondiente. Este fenómeno es complejo y está influenciado por diversos factores que pueden tener consecuencias significativas, tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas.

En su investigación, Blasco y Esteban (2020) señalaron que el abandono escolar en Educación Superior puede ser resultado de dificultades académicas, falta de motivación, problemas económicos, falta de apoyo emocional o social, y discrepancias entre las expectativas y la realidad. Estos factores pueden actuar individualmente o interactuar entre sí, contribuyendo a la decisión de abandonar los estudios.

DeWitt y Schneider (2019) destacaron la importancia de comprender las causas del abandono escolar en Educación Superior para desarrollar estrategias eficaces de retención estudiantil. Su investigación consistió en una revisión crítica de la literatura existente sobre el tema, identificando los elementos clave que pueden llevar al abandono y enfatizando la necesidad de abordar los factores académicos y los no académicos.

El modelo conceptual propuesto por Bean y Metzner (2018) ofrece una comprensión más profunda de la deserción estudiantil en Educación Superior. Este modelo resalta la importancia de considerar las características y experiencias únicas de los estudiantes no tradicionales, como adultos, trabajadores a tiempo parcial o padres, y cómo estas características pueden influir en su decisión de abandonar los estudios.

Según Soria y Stebleton (2022), quienes realizaron un metaanálisis de estudios sobre la persistencia estudiantil en la Educación Superior, estas estrategias pueden incluir programas de tutorías y mentorías, servicios de apoyo académico y emocional, becas y ayudas financieras, orientación vocacional y profesional, y la creación de comunidades de aprendizaje que promuevan un entorno de apoyo y compromiso estudiantil.

Las investigaciones de Blasco y Esteban (2020), DeWitt y Schneider (2019), Bean y Metzner (2018), y Soria y Stebleton (2022), proporcionaron conocimientos valiosos sobre las causas y las estrategias para abordar el abandono escolar en Educación Superior, subrayando la importancia de considerar tanto los factores académicos como los no académicos y de brindar un entorno de apoyo que fomente el éxito y la retención de los estudiantes en su trayectoria educativa.

Por su parte Zamora-Araya, Aguilar Fernández y Rodríguez Pineda (2023) trataron el tema de cómo el abandono escolar puede llevar a la exclusión educativa, sosteniendo que no solo se debe al estudiante, sino que es un problema complejo que involucra múltiples aspectos individuales, familiares, sociales y escolares. Además, plantearon un modelo analítico que considera los diversos factores que influenciaron esta situación y el momento en que ocurrió. De igual manera, los autores enunciaron una serie de recomendaciones para abordar y prevenir el abandono escolar y la exclusión educativa.

En ese tenor, los textos de Munizaga et al. (2018), Ferro et al. (2019), Jung y Kim, (2018), mostraron diversos modelos desarrollados donde se identificaron factores asociados con la interrupción del proceso

escolar por parte del estudiantado, los cuales se dividen en dos puntos importantes:

Desde el punto de vista individual o familiar:

- Formación escolar previa.
- Edad.
- Limitaciones económicas para sufragar los gastos de educación.

Desde la perspectiva institucional:

- Programa de la carrera.
- Compromisos de la institución.
- El papel del profesorado.
- Las estrategias de retención de las instituciones.
- La creación de sistemas de información.

Por otro lado, Espinosa-Castro et al. (2020), expresaron la relevancia de implementar estrategias de permanencia universitaria para mejorar las tasas de retención estudiantil. En ese texto se identificaron algunos elementos que influyen en la deserción de los estudiantes universitarios y se presentaron diversos planes que pueden contribuir a prevenirla. Entre estos se incluyen: Mentoría y Tutoría Académica; Seguimiento y Monitoreo del Rendimiento Estudiantil; Programas de Apoyo Financiero y Psicológico; Actividades Extracurriculares, para fomentar el compromiso universitario, entre otras.

En general, los autores del estudio consideraron que la implementación de estrategias de permanencia favorece el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, además de contribuir a mejorar las tasas de éxito universitario y los indicadores de calidad de las instituciones de Educación Superior.

El objetivo general de esta indagación es la identificación de las posibles causas del abandono escolar de los aprendientes que cursan la LEB en el ciclo escolar 2022-2023, a fin de generar propuestas para aminorar el impacto negativo.

Los propósitos específicos que se establecieron, a saber:

- a. Conocer si los estudiantes tuvieron pensamientos para dejar de estudiar en el CR-Xalapa y los aspectos económicos por el regreso presencial a la UPV.
- b. Determinar si la formación previa al ingreso a la UPV ayudó en las actividades académicas en la LEB.
- c. Explicar el regreso presencial a la LEB de la UPV y si los estudiantes requirieron ayuda para continuar.

Metodología

Este apartado forma parte de una investigación de larga data en la UPV, específicamente en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento denominada Políticas, Instituciones, Sujetos y Actores Educativos, la cual abre un espacio de gran valor para la formación y el análisis crítico entorno a los principales aspectos que definen el campo de la educación, tales como las políticas, las instituciones y los sujetos que las habitan. Estos tres puntos de vista nodales son fundamentales para vertebrar todo el campo educativo, los cuales deben ser abordados de manera complementaria y no como aspectos separados entre sí. De esta forma, se busca hacer una contribución significativa al avance de la comprensión y la práctica educativa.

Se destaca que este texto sirve como elemento para generar y visualizar un proceso de análisis, en términos de Reimers & 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).

El tipo de investigación es cuantitativa, con un alcance descriptivo, y el corte es transversal, no experimental (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018) pues se determinó la única variable de abandono escolar, buscando focalizar únicamente los resultados de una población en específico; para el estudio de caso, los estudiantes de la LEB en el ciclo escolar 2022-2023.

Se consideró un alcance descriptivo, ya que se analizaron las estadísticas de control escolar del propio Centro Regional Xalapa, con la intención de mostrar el porcentaje de estudiantes que han causado baja en el periodo 2022-2023 y por cada generación para apoyar la existencia de esta problemática; así mismo, se diseñó un cuestionario que permitiera conocer el riesgo de abandono escolar actual.

Por lo anterior, se determinó seleccionar únicamente los datos de los estudiantes del Centro Regional Xalapa de la UPV. Para identificarlos, se muestran las aportaciones de las estadísticas en este estudio de caso, ya que pueden estar respaldadas exclusivamente por datos numéricos y no necesariamente contar con observaciones directas y minuciosas como fuente de información, como lo expresan Villarreal & Landeta (2010).

Esto, en función de tres criterios: La indagación permite estudiar un tema determinado; se identifica un fenómeno contemporáneo en su entorno real y; estos se analizan desde múltiples perspectivas (Martínez, 2006). El regreso a la presencialidad en la UPV se realizó al final del ciclo escolar 2020- 2021 (mes de junio de 2021); esto implicó esperar al inicio del siguiente ciclo y que los estudiantes identificaran elementos que los colocaran en riesgo de abandono luego de la pandemia por la COVID-19. Esta situación detonó que la indagación se llevara a cabo con los estudiantes que cursaron hasta el ciclo escolar 2021-2022 y que al menos habían concluido un ciclo completo de manera presencial, por lo que la aplicación del instrumento se dio en el mes de enero de 2023.

A partir de un formulario en digital (tecnología de **Google Forms**), se recabó la información de 2020 estudiantes y posteriormente se hizo una

extracción del Centro Regional Xalapa (como estudio de caso), quedando una base de datos de 250 estudiantes que resolvieron la encuesta, es decir, la población seleccionada fue por muestreo no probabilístico por conveniencia (Alperin & Skorupka, 2014).

Para evaluar la validez en investigación, es importante conocer con precisión qué características o rasgos se están estudiando. A estos se les llama variables criterio; según Ruíz Bolívar (2002) es relevante saber cuánto se relacionan las puntuaciones obtenidas en la investigación, con el continuo que representa dicha variable. Es decir, se trata de medir qué tan bien se alinean las puntuaciones de los individuos con sus posiciones reales en la variable criterio.

Cabe destacar, que este estudio de caso es una estrategia de investigación cuyo objetivo es examinar minuciosamente un fenómeno o situación específica dentro de un contexto real, mediante la recolección de datos de diversas fuentes. La estadística escolar, las apreciaciones que algunos mediadores pedagógicos presentaron directamente a la autoridad escolar, y un formulario digital, mostraron las características y procesos relacionadas con el caso en cuestión. Esta aproximación permite analizar las interacciones complejas y los contextos sociales en los que se desarrolla el caso, brindando una perspectiva global y enriquecedora respaldada por una gran cantidad de información (adaptado de Yin, 2018; Baxter & Jack, 2008).

Resultados

Sobre las generalidades de los estudiantes

En la tabla 1 se muestran los elementos básicos para identificar a los 250 aprendientes que respondieron las encuestas en el CR-Xalapa y que estudian la LEB en el ciclo escolar 2022 - 2023.

Tabla 1. Generalidades de los estudiantes de la LEB – UPV del CR Xalapa, ciclo escolar 2022-2023

Elemento/item	Cuenta
Sexo	
Mujeres	191
Hombres	59
Rango de Edad	
De 18 a 20	36
De 21 a 30	154
De 31 a 40	52
De 41 a 50	8
Semestre que cursa	
Segundo	61
Cuarto	32
Sexto	62
Octavo	95
Nivel Máximo de estudios	
Preparatoria	152
Licenciatura	97
Maestría	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

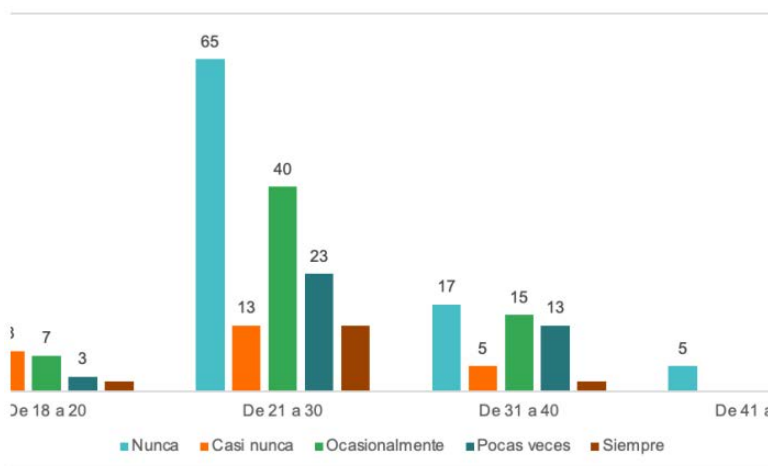
Como se muestra, 60% de los estudiantes no tienen otra carrera previa y casi 40% de ellos sí la tienen (formación inicial), además de la que están estudiando en la UPV. Se destaca que más del 60% de los

estudiantes están en el rango de los 21 a los 30 años y que más del 76% son mujeres.

Sobre los pensamientos para dejar de estudiar en el CR- Xalapa y los problemas económicos por el regreso presencial a la UPV

En la Figura 1, se muestra que 191 personas expresaron que nunca, casi nunca o de manera ocasional, pensaron en abandonar sus estudios. Lo contrario a esto, 59 de ellos, pocas veces o siempre tenían ese pensamiento; se destaca que el rango de edad más vulnerable es con la población de 21 a 30 años.

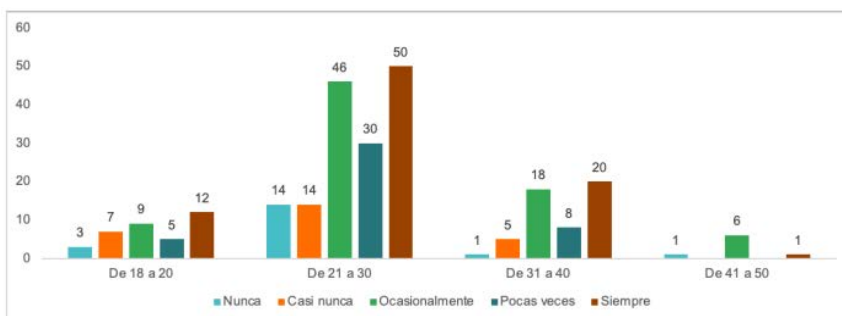
Figura 1. Pensamiento de los estudiantes por dejar sus estudios.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

En la Figura 2, se muestran los resultados de la percepción de los estudiantes sobre desistir de los estudios, debido a los gastos adicionales que implica el regreso a las actividades presenciales y 124 personas expresaron que nunca, casi nunca o de manera ocasional lo pensaron; 126 pocas veces o siempre.

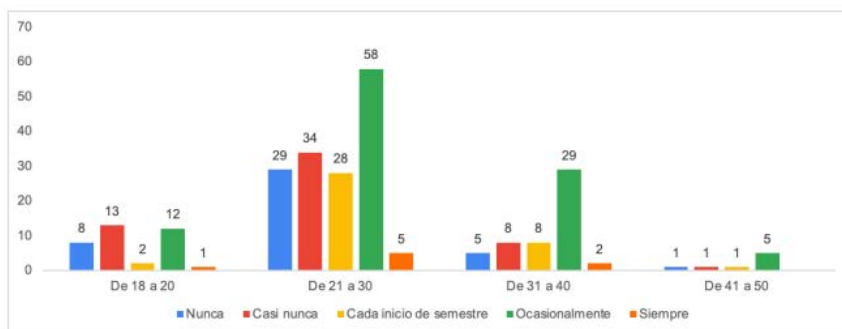
Figura 2. Estudiantes de la LEB que mencionaron que se generan gastos adicionales a sus ingresos o de su familia al regreso a las actividades presenciales



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados

En la Figura 3, se muestran los resultados de la consulta a los estudiantes sobre si al regreso del confinamiento encontraron limitaciones económicas para sufragar los gastos educativos para cursar algún programa en la UPV.

Figura 3. Limitaciones económicas para sufragar los gastos educativos para cursar algún programa en la UPV

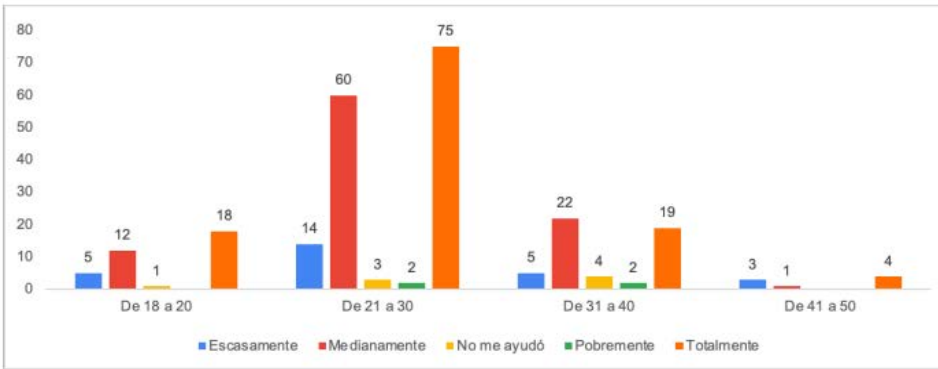


Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

La Formación Previa Ayudó en sus Actividades Académicas en la LEB

Cuando se consultó a los estudiantes si la formación escolar previa al ingreso a la UPV ayudó para comprender las diversas experiencias formativas que cursan, las respuestas fueron: 130 escasamente, medianamente no me ayudó y 120 contestaron que pobremente o totalmente, como se puede ver en la Figura 4.

Figura 4. La formación escolar previa al ingreso a la UPV, le ayudó para comprender las diversas experiencias formativas que cursa.

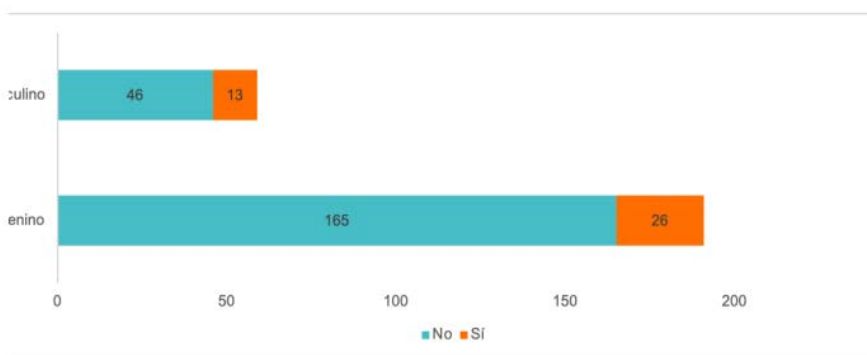


Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Lo relacionado con el regreso a la presencialidad a la LEB de la UPV y si identificaron ayuda para continuar

Un elemento importante fue identificar si a los estudiantes al regreso a la presencialidad les resultó complicado estudiar el programa escolar que cursan en la UPV. En la Figura 5, se expresa que 16% mencionaron sí y 84% señalaron que no.

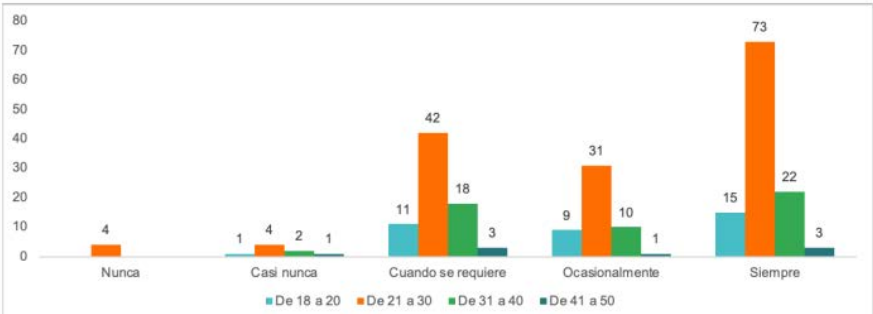
Figura 5. Al regreso a la presencialidad le resultó complicado estudiar el programa escolar que cursa en la UPV



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Un factor determinante en el apoyo a los estudiantes al regresar fue la labor de los maestros (para el caso de la UPV se identifican como mediadores pedagógicos), la pregunta para identificar fue si le ayudó con sus actividades académicas y las ajusta (atención a la diversidad, inclusión) en caso de que se presenten dudas. En la Figura 6, se muestra que 12 personas contestaron que nunca o casi nunca; y 238 expresaron, ocasionalmente, siempre.

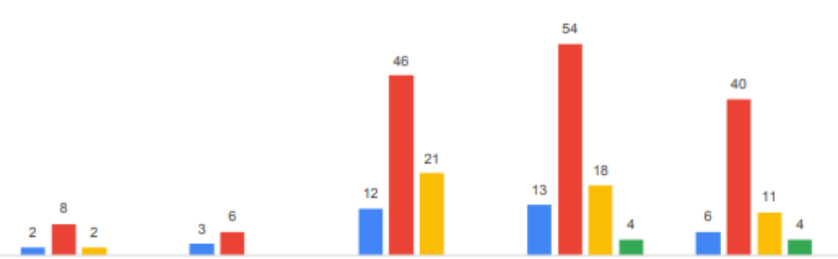
Figura 6. El / la mediador (a) pedagógico (a) le ayudó con sus actividades académicas y las ajusta (atención a la diversidad, inclusión) en caso de que se presenten dudas.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Además, para mostrar el apoyo de los maestros se preguntó a los estudiantes si al regreso se recuperaron actividades de mediación pedagógica en la presencialidad, utilizadas durante la pandemia, que contribuyen al desarrollo de su aprendizaje. Por lo que 21 personas comentaron que nunca o casi nunca; y 229 personas mencionaron que cada que se presenta el caso, ocasionalmente o siempre. Los resultados se muestran en la Figura 7.

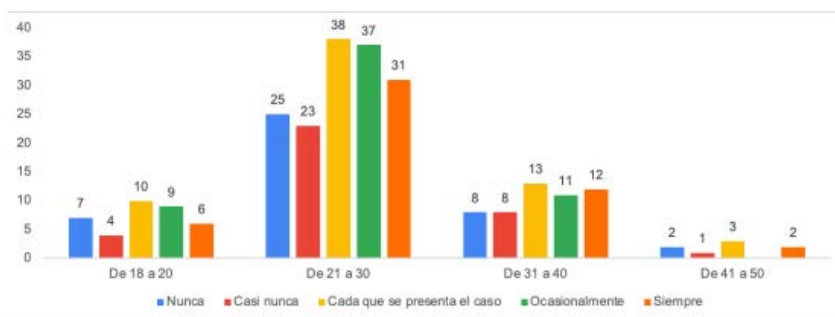
Figura 7. Se recuperaron actividades de mediación pedagógica en la presencialidad, utilizadas durante la pandemia, que contribuyen al desarrollo de su aprendizaje.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Sobre las estrategias para continuar (programa de recuperación, apoyo psicológico, extensión de fechas de entrega, otros) en caso de que los estudiantes hayan presentado alguna complicación con sus estudios en la UPV, los resultados se presentan en la Figura 8.

Figura 8. En caso de tener alguna complicación para continuar con sus estudios en la UPV, encuentra alguna estrategia para continuar (programa de recuperación, apoyo psicológico, extensión de fechas de entrega, otros).



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

Adicionalmente, se realizó una pregunta abierta relacionada con el regreso a la presencialidad y si el estudiante tuvo la intención de dejar de estudiar en la UPV; se le solicitó que describiera las causas en una respuesta corta. Las categorías principales fueron: aspecto económico, carga de actividades, otros estudios, emocional, falta de interés académico, personales. Se recuperan algunas respuestas, a saber:

- Mi tiempo laboral, no me rinde el día y es posible que el próximo semestre lo deje, el servicio y mi trabajo no embonan (Id_Aprendiente_616)
- Sí, por mi trabajo, ya que salgo tarde toda la semana y el único día que descanso son los sábados que son para la escuela, y pues en ocasiones me costaba mucho. (Id_Aprendiente_749)
- La condición económica de mi familia a causa de los problemas de

salud de mi papá / 2.- Mis problemas emocionales y psicológicos que aumentaron en el periodo presencial. (Id_Aprendiente_611)

- Sí, por cuestiones económicas; dos semestres tuve complicaciones para el pago por el despido que tuve debido a la contingencia. (Id_Aprendiente_745)
- Sí, por cuestiones económicas, ya que la escuela, que actualmente se renta para que podamos tener clases los sábados, está muy retirada y su acceso no es muy fácil, los gastos son significativos para poder asistir. (Id_Aprendiente_437)

Discusión

Es importante destacar que las personas entre los 21 y 30 años se presentaron como los más vulnerables de abandonar los estudios en la UPV al regreso de la pandemia. De igual manera, mencionaron que se generan gastos adicionales a sus ingresos o de su familia al retomar las actividades presenciales, en coincidencia con la investigación de Blasco y Esteban (2020). Esto se refleja en los resultados de las preguntas abiertas al identificar que más de 24 personas señalaron que el factor económico fue un elemento para considerar dejar sus estudios.

Con relación a la formación previa al ingreso a la UPV (bachillerato y otras licenciaturas) y si esto les apoyó en las actividades académicas al regreso, 122 personas expresaron que escasamente o medianamente; es decir 49 % de la población manifestaron que la formación previa no les favoreció, coincide que 74 de estas personas están en el rango de 21 a 30 años, lo cual generó una alerta significativa, ya que en las respuestas abiertas se descubrió la categoría emergente de falta de interés académico y algunos registros reflejaron que esta no era su carrera, dichos resultados coincidieron con la identificación de los factores, según los estudios de Munizaga et al. (2018), Ferro et al. (2019), Jung y Kim, (2018).

Los estudiantes de la UPV, al regresar a la presencialidad, externaron que cuentan con el apoyo del docente, ya que 238 aprendientes respondieron que los maestros ayudaron con actividades académicas y las ajustaron (atención a la diversidad, inclusión) en los casos en que se presentaron dudas; en ese mismo sentido, 229 estudiantes mencionaron que los maestros recuperan actividades de mediación pedagógica en la presencialidad, utilizadas durante la pandemia, lo que contribuye al desarrollo de su aprendizaje, situación que coincide con el resultado del estudio de Espinosa-Castro et al. (2020), quien expresó que retomar estrategias ayudaría a prevenir la deserción de estudiantes.

Esto da cuenta del sentido de responsabilidad de la planta docente del Centro Regional Xalapa, ya que mostró empatía por las dificultades de los estudiantes, generando un ambiente de calidez, respeto y cordialidad. Sin embargo, no se deben dejar de lado las respuestas sobre algunos mediadores que no tuvieron tacto para atender situaciones específicas y generaron crisis emocionales e inseguridad en los estudiantes.

En otro sentido, el 57% de la población del CR Xalapa indicó no conocer alguna estrategia para continuar sus estudios en la UPV, por ejemplo: Programa de recuperación, apoyo psicológico y extensión de fechas de entrega. Esto a pesar de que se dio gran difusión entre los directivos y docentes del centro regional para atender correctamente a los estudiantes.

Finalmente, a partir de estos elementos se declara que el objetivo general se alcanzó, es decir, se lograron identificar las causas del abandono escolar; no obstante, las estrategias y aportaciones académicas estarán presentes con el fin de aminorar el impacto negativo del abandono escolar.

A manera de cierre, en coincidencia con los resultados de la indagación de los autores DeWitt y Schneider (2019) y con la intención de disminuir la exclusión educativa como lo expresaron Zamora-Araya, Aguilar Fernández y Rodríguez Pineda (2023), se generan las siguientes recomendaciones derivadas del análisis del presente estudio:

- Retomar el proceso de inducción de los estudiantes a la LEB, para: identificar las ausencias vocacionales de los estudiantes que ya ingresaron a la carrera y que puedan regularizar los casos que así lo expresen; para explicar el plan de estudios, perfil de egresos; derechos y obligaciones de estudiantes, entre otros elementos para cursar la carrera. En este sentido, se considera pertinente buscar y adaptar instrumentos de análisis vocacional (Ossa Cornejo et al., 2018) para aplicarlo a los estudiantes de nuevo ingreso y hacer las recomendaciones correspondientes para enfrentar los retos de la vocación docente.
- Es importante dar mayor difusión a la estrategia de apoyo académico a estudiantes en riesgo de abandono escolar, además de realizar un programa específico para identificar el estado emocional de diferentes grupos de estudiantes con vulnerabilidad, a fin de que se busquen las estrategias que permitan apoyar y contener a los estudiantes que presentar riesgo de abandonar sus estudios universitarios. Para ello, a nivel nacional existen referencias y experiencias similares para establecer estos procesos de atención y orientación psicopedagógica.
- Es imperativo atender la formación y continuidad de grupos de docentes en academias o grupos colegiados, a fin de dar seguimiento a las actividades académicas para el desarrollo integral del perfil de egresos de estudiantes, con lo que se puede atender: aumentar la motivación de los estudiantes y maximizar la participación, realizar actividades docentes vinculadas con el perfil de egreso y, en consecuencia, generar comunicación asertiva.

El presente estudio de caso es solo una muestra de la situación que se vive en los Centros Regionales de la UPV. Se identifican diversos factores que influyen en el abandono escolar de los estudiantes, los cuales pueden ser atendidos mediante un seguimiento puntual y acciones

diferenciadas para evitar la disminución de la matrícula.

La meta es que la mayoría de ellos logren culminar sus trayectos formativos. Se destaca una actividad que comenzó durante la pandemia, que ha funcionado como apoyo para los aprendientes, y que actualmente continúa en el marco del Programa de Recuperación. Sin embargo, es imperativo no solo considerar la entrega de tareas por parte de los estudiantes, sino también evaluar el seguimiento y la retroalimentación que se requiere.

Referencias

- Alperin & Skorupka. (2014). Métodos de muestreo. Muestreo: Técnica de Selección de una muestra a partir de una población.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (2018). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Blasco, M. J., & Esteban, M. (2020). Factores de riesgo y protección en el abandono escolar universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 313-330.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021, noviembre). Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2021: Cifras del Ciclo escolar 2019-2020, 2(1).
- DeWitt, P., & Schneider, D. (2019). Understanding college student departure: A critical review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(4), 579-634.
- Espinosa-Castro, Jhon-Franklin, Hernández-Lalinde, Juan, & Mariño Castro, Leydi Maritza. (2020). Estrategias de permanencia Universitaria. *Avft-archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, V39(n1), págs. 88-97. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4065045>
- Ferro, E. F.; Acevedo, V. V. B.; Cid, F. M. y Flores, P. G. (2019). Motivos de deserción Universitaria de estudiantes de educación física de Chile. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 57, 14-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6860150>
- Hernández-Sampieri & Mendoza (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill Education.
- Jung, J. y Kim, Y. (2018). Exploring regional and institutional factors of international students' dropout: The South Korea case. *Higher Education Quarterly*, 72(2), 141-159. <https://doi.org/10.1111/hequ.12148>

- Martínez C., C. P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3576>
- Munizaga, F.; Cifuentes, M. y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Ossa Cornejo, C. J., Lagos San Martín, N. G., Palma Luengo, M. R., Arteaga González, P. E., & Quintana Abello, I. M. (2018). Construcción y análisis psicométrico del Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes (CVD-E). *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 15-29. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734cossa6>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Lineamientos para la formulación de indicadores. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/lineamientos_formulacion_de_indicadores.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Guía para el regreso a clases en la modalidad presencial en educación básica. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/21119/2/images/a23_08_21.pdf
- Soria, K. M., & Stebleton, M. J. (2022). A meta-analysis of interventions to promote college student persistence in STEM fields. *Journal of College Student Development*, 63(3), 297-316.
- Reimers, F., & McGinn, N. F. (2000). *Diálogo Informado: El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México: Centro de Estudios Educativos. <https://cutt.ly/6LYXZ3d>
- Ruíz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Venezuela: Fedupel.
- Villarreal & Landeta (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*. 16 (3). pp. 31-52

Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods. SAGE Publications.

Zamora-Araya, J. A., Aguilar Fernández, E., & Rodríguez Pineda, M. (2023). ¿Cuándo el abandono escolar se convierte en exclusión educativa? *Innovaciones Educativas*, 25(38), 97–115. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4212>

Los docentes de Educación Superior: Condiciones de Existencia, Retos durante la Pandemia y Aprendizajes para el Retorno a la Presencialidad. El caso de la Universidad Pedagógica Veracruzana (México)

Erick Hernández Ferrer

Introducción

Con la llegada de una nueva administración escolar a la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) en 2017, se realizaron -desde distintos enfoques teóricos-metodológicos- trabajos investigativos respecto a la institución, pues a pesar de contar con más de 40 años de servicio no se consideraba suficiente información que permitiera reconocer y comprender las acciones de sus actores, ni sus procesos.

Desde la línea de investigación institucional políticas, instituciones y sujetos actores-educativos, se planteó el estudio: Cultura e identidades de los actores educativos de la UPV, misma que inició formalmente en el año 2019 y en la que se han aplicado distintas técnicas; por ejemplo: en 2020 se aplicó un cuestionario en línea dirigido a los estudiantes, teniendo respuesta del 85% de la población matriculada; en 2021 se realizaron grupos focales con alumnos de los 15 Centros Regionales de Estudio (CRE) con los que cuenta la Universidad a lo largo del estado de Veracruz; en 2022, se respondió otro formulario para conocer la cultura escolar de los estudiantes. Ya en 2023 se aplicó uno más dirigido a los docentes para conocer, entre otras cosas, los retos y ajustes/modificaciones que tuvieron que realizar durante la pandemia derivada del COVID-19, esto con una participación del 95.5% de toda la plantilla adscrita a la institución.

En esto último es en lo que se hará hincapié, pues si bien la pandemia modificó las actividades escolares en todos los niveles, es importante reconocer las experiencias que los docentes tuvieron al

trasladar a la virtualidad dichas acciones; esto con la intención de mostrar qué aprendizajes construyeron durante ese periodo pandémico. De esta manera, la pregunta fundamental que se responderá es: ¿Cómo han significado los mediadores pedagógicos (docentes) de la UPV su experiencia a lo largo de la pandemia de la COVID-19?

Lo primero que se mostrará es la situación que guarda la plantilla docente con relación al tiempo dedicado a la docencia, antigüedad y perfil profesional, para posteriormente compararlos con los de otras IES formadoras de docentes; a continuación, se presentará lo realizado durante la pandemia y, por último, la opinión de los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza de sus maestros.

Con esto se espera contribuir a la comprensión de la figura del profesor universitario, particularmente durante el traslado a la virtualidad, esto desde sus propias voces en la formación de los futuros profesionales; se ha empleado a la etnografía como el enfoque central de la investigación.

Enfoque de la investigación: La etnografía aplicada a la educación

Para dar cuenta de lo anteriormente planteado es que, en el acercamiento a los sujetos, se empleará una indagación de corte etnográfica entendida como «Aquella investigación que con lleva 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). Es importante mencionar que a la etnografía se le planteó como enfoque central de la investigación⁴, pues permite «Dar cuenta de algunos aspectos de las vidas de unas personas sin perder de vista cómo estas entienden tales aspectos de su mundo» (Restrepo, 2016, pág. 16), ya que se busca dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen los sujetos en sus actividades cotidianas (Guber, 2001).

⁴ Según Guber la etnografía tiene una triple acepción, a saber: como enfoque central, como método o parte de este y como texto (2001).

Por tanto, el trabajo se sostiene en los planteamientos de la **Antropología Crítica de la Acción** (Bensa, 2015, 2016; Viqueira, 2016) y la **Antropología Interpretativa** (Geertz, 2013); es desde ahí que se propone una concepción de sujeto, lo cual implica pensarlo no como un mero efecto de la estructura o un ente, que reacciona mecánicamente a las indicaciones o estímulos exteriores a él, sino como «Una criatura de emociones, por lo menos tanto como de razón» –palabras que James Frazer dirigió a Malinowski respecto de cómo este último describía a los nativos que estudiaba– (Jacorzynski, 2004, pág. 75).

Siguiendo con lo anterior, es que se plantea una concepción de sujeto activo «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), por lo que producen, reproducen, negocian, resisten o reelaboran los significados respecto a sus vivencias o prácticas (Bertely, 2010).

En cuanto al plano analítico, al tratarse de un estudio de tipo exploratorio-comprensivo, operó la perspectiva interpretativa⁵ de Geertz (2003), quien refiere que el modo más efectivo para abordar el estudio de la cultura es «aislando sus elementos, especificando las relaciones internas que guardan entre sí esos elementos, y luego caracterizando todo el sistema de alguna manera general» (pág. 29).

Se ha mencionado el concepto de cultura y esto se debe a que, al plantear las condiciones de existencia de los docentes, necesariamente nos remite a las escuelas; por tanto, dicho término se amplía al de Cultura Escolar, pues en ese espacio social es donde sucede –La mayor de las veces– el fenómeno educacional. Al respecto, se menciona que en «México las contribuciones etnográficas en educación pueden clasificarse dentro de tres dimensiones de análisis: La Política e Institucional, La Curricular

⁵ Aquí habría que distinguir, solo con fines explicativos, que en la teoría antropológica existen dos posturas teóricas de conceptualizar a las culturas. La primera de ellas proviene de contemplar a estas desde una perspectiva evolucionista y más biologicista, denominándolas sistemas adaptivos; la segunda deviene en relación con conceptualizarlas desde lo que se ha denominado teorías ideacionales. Aquí encontramos tres posiciones, a saber: las culturas como sistemas cognitivos, como sistemas estructurales y, por último, como sistemas simbólicos (Keesing, 2010).

y La Social» (Bertely, 2010, pág. 45), por lo que se plantea que esas condiciones de existencia pasan por esas tres dimensiones.

Lo anterior ha implicado el tratamiento riguroso y sistemático de un amplio conjunto de materiales (lingüísticos y extralingüísticos) representativos del fenómeno estudiado, los cuales han ido desde las elaboraciones simbólico- imaginarias, construidas por los sujetos-actores educativos y su comprensión a partir de la figura simbólica que representan dentro la institución (en este caso: docente), entorno al desarrollo de sus acciones cotidianas (es decir, su observación).

En el aspecto más técnico en 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 (Ruíz Bolívar, 2008).

En este sentido, el trabajo analítico respondió al tipo Secuencial Interparadigmático, ya que cada estrategia se utilizó de manera independiente, pero bajo la misma orientación epistemológica (Ruíz Bolívar, 2008), es decir, eminentemente cualitativa, pues se aplicaron distintas técnicas de investigación, a saber: 1) Cuestionario en Línea (información cualitativa y cuantitativa); 2) Estadística Institucional (información cuantitativa) y; 3) Múltiples Registros de Observación (información cualitativa).

Breve descripción de la Universidad Pedagógica Veracruzana

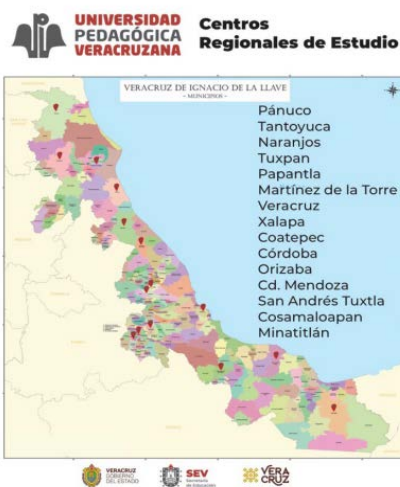
La UPV tiene la función principal de la «Formación de profesionales de la educación, investigación en materia educativa y la difusión cultural de acuerdo con las necesidades del país» (Gaceta Oficial, 30 de septiembre de 1980). Esta Universidad tiene establecidos sus objetivos en su decreto: 1. Formar 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).

Figura 1: Ubicación de los Centros Regionales de la UPV



Fuente: imagen obtenida de Directorio de Centros Regionales.

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, 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, su 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).

Resultados

La información que se ha sistematizado para su análisis se ha obtenido mediante un cuestionario en línea dentro de la plataforma Google Forms a los mediadores pedagógicos (docentes) de todos los Centros Regionales de Estudio-UPV; 281 docentes lo respondieron, lo que representa el 96% de participación. Además de ello, en este ejercicio analítico se recuperan datos de la información obtenida desde el reporte que MEJOREDU publicó en 2022 respecto a las plantas docentes de las distintas instituciones formadoras de profesionales de la educación.

Otras fuentes de información han sido las propias bases de datos con las que la UPV cuenta y que han sido proporcionadas para su análisis; particularmente se utilizaron los resultados de la última evaluación a los docentes (2022) y en la que participaron el 71% de los estudiantes matriculados en todos los CRE-UPV.

Para la presentación de los resultados se han elegido tres grandes dimensiones, a saber:

1. Condiciones de existencia, lo que implica conocer la situación que guarda la plantilla docente de la UPV en relación con sexo, tiempo de dedicación a la labor, antigüedad y perfiles profesionales, se realizó un cuadro comparativo y se colocó a la UPV en perspectiva con otras IES formadoras de docentes.
2. Opinión de los docentes sobre los retos y aprendizajes obtenidos durante la pandemia; para ello se recuperó información de las respuestas a tres preguntas aplicadas en un cuestionario en línea, mismas que se analizaron utilizando el software Atlas.Ti y de la que se obtuvieron 912 citas, las cuales se sistematizaron en las siguientes 8 categorías: Actitud para adaptarse, elementos estructurales de conectividad, estrategias didácticas y de enseñanza, logro de los aprendizajes, mantener la atención, organización de los tiempos, retorno a la presencialidad y uso de plataformas y medios de comunicación.
3. La opinión de los estudiantes de la UPV sobre las prácticas de sus docentes; aquí se recupera información de otro cuestionario aplicado a los estudiantes (o como se les denomina dentro de la UPV: aprendientes) por la institución.

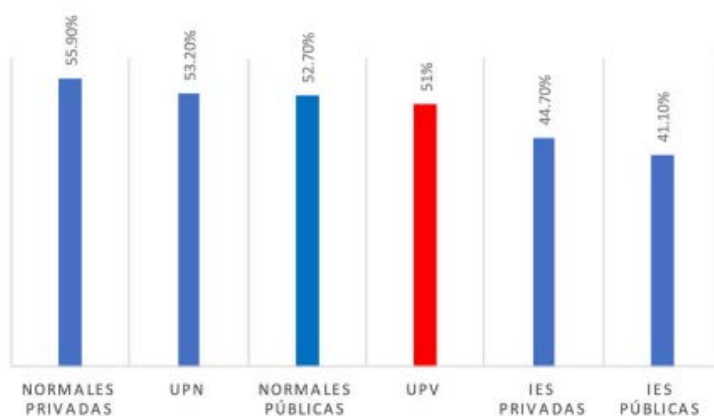
Ante esto, primero se plantea una descripción -de tipo reconstructiva- de las situaciones que los mediadores vivieron durante la pandemia y que de alguna manera significaron un reto; posterior a esto, se concluye con una mirada interpretativa respecto a los aprendizajes construidos durante este periodo pandémico y que se manifiesta de forma consciente y, en algunos casos, inconsciente.

Situación de la plantilla docente de la UPV

Este ejercicio se sitúa como institución formadora de docentes, además del estudio presentado por MEJOREDU, la agrupación que se realiza fue de la siguiente manera: 1) Normales Públicas; 2) Normales Privadas; 3) UPN; 4) IES Públicas, 5) IES privadas, concentrándose en las tres primeras instituciones, la UPV como tal se pierde en el universo de las IES públicas, siendo aquí un espacio para presentar datos específicos.

Docentes por sexo: en el estudio se informa que poco más de la mitad de sus docentes eran mujeres.

Figura 2. Presencia de mujeres en la docencia



Fuente: elaboración propia con datos de MEJOREDU.

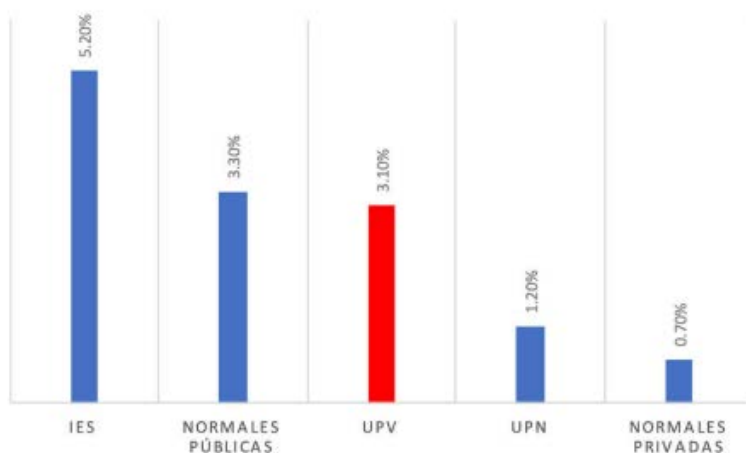
Como se puede observar en la Figura 2, la situación que se guarda en la UPV respecto a este tema se sitúa entre las Normales Públicas y las IES Privadas; pero, aun así, hay mayor presencia de mujeres dedicadas a la docencia (49%).

Ahora bien, según los últimos datos estadísticos con los que cuenta la UPV (2022), podemos identificar a las 154 docentes mujeres en cada uno de los CRE-UPV; pero por el momento se puede mencionar que los de Cd. Mendoza con 21, Orizaba con 17, y Xalapa con 15, son los que cuentan con mayor número de docentes mujeres; mientras que Pánuco con 7, San Andrés Tuxtla con 9, y Coatepec con 4, son los CRE-UPV con los que menos presencia cuentan.

Dedicación a la formación de docentes: En el informe de MEJOREDU se reporta que el 5.2% de docentes labora en las IES de manera exclusiva, siendo esta institución la que cuenta con el mayor número de docentes de tiempo completo en sus plantillas; le siguen las normales públicas, con el 3.3%; el sistema de la UPN el 1.2%; y en las normales privadas el 0.7%.

Aquí la UPV se ubica entre las normales públicas y la UPN, con un 3.1% de sus docentes con base de tiempo completo, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Porcentaje de docentes de base en las IES formadoras de docentes



Fuente: elaboración propia con datos de MEJOREDU.

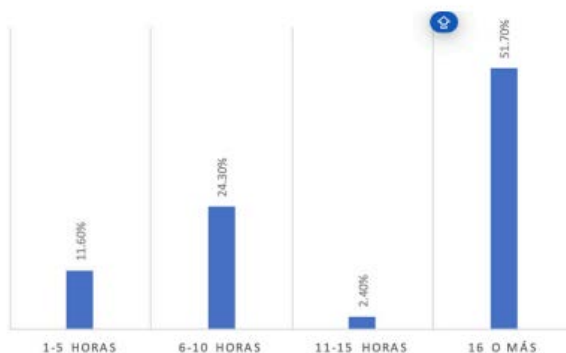
Respecto a este rubro, por los datos que se obtuvieron en el cuestionario en línea y la información institucional, en la UPV se puede profundizar; por ejemplo, se sabe que de la plantilla docente solo el 22.4% cuenta con base en la institución (es dentro de este grupo que se encuentra el 3.1% señalado en la Figura anterior), aquí se debe señalar que no todo el personal bajo esta categoría en la UPV se dedica a la docencia, pues tienen su carga durante la semana en tareas administrativas (aunque su nombramiento sea como docentes), por lo que en las jornadas sabatinas, que es cuando se imparten las sesiones presenciales de la modalidad mixta con la que se trabaja, se recurre a expertos en sus campos.

Con esto se observa que, en el tiempo dedicado a la docencia durante las jornadas sabatinas, la mayoría de los docentes que no cuentan con base en la UPV se ubican en el rango de 5-6 horas, mientras quienes sí cuentan con ella se distribuyen en el de 1-5 y 7-10 horas. Aun así, se considera que en realidad la plantilla se encuentra nivelada, pues en términos porcentuales el grueso (52.3%) le dedica entre 5 y 6 horas a la docencia.

Dentro del grupo que no cuentan con base en la UPV, pero forman parte de la plantilla docente, el cual es del 86.5 %, se encuentra el 48.6 % que labora en el nivel primaria; el 15.6 % en preescolar; el 14% en secundaria; el 11.5% en universidad; el 7.4 % en bachillerato; y el 2.9 % en posgrado. Sin embargo, también existen docentes con esta característica en la UPV que laboran fuera de ella, en total 217, donde la mayoría laboran en el nivel de primaria (118) y preescolar (38).

La población que se dedica a sus labores fuera de la UPV está estructurada en la Figura 4, a saber:

Figura 4. Horas que labora el personal fuera de la UPV

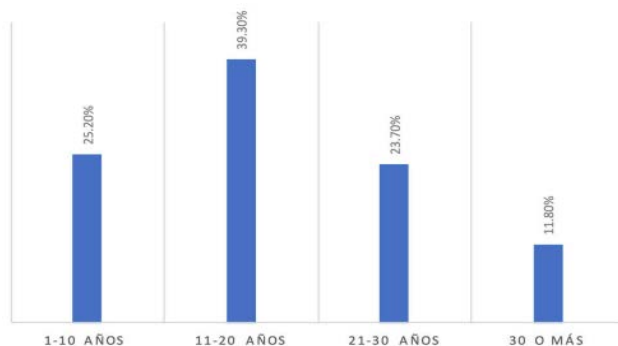


Fuente: elaboración propia, con datos de la UPV.

Antigüedad: En el citado informe se menciona que una alta proporción de docentes en las normales privadas (43 %) y en las IES privadas (62.7 %) tienen una antigüedad de 4 o menos años, mientras que en normales públicas es del 24.1 % y en UPN de 32.9 %; en cuanto a la antigüedad de 15 o más años en las normales es del 45.5 % y UPN de 38.8 %.

En este mismo rango, dentro de la UPV la situación se muestra en la Figura 5, a saber:

Figura 5. Antigüedad de los docentes

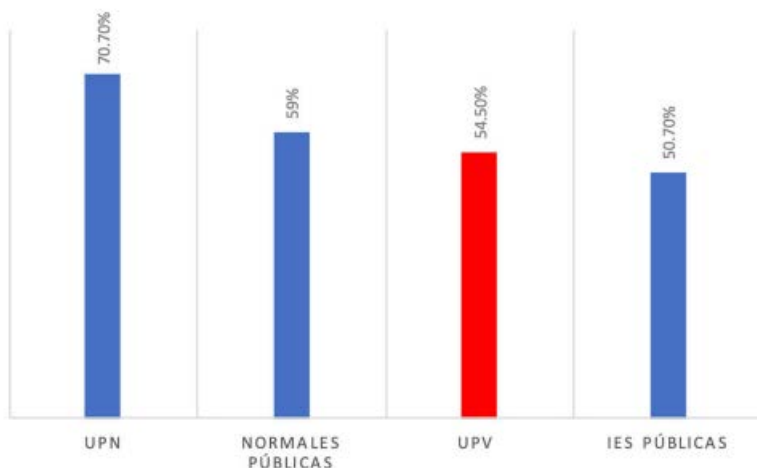


Fuente: elaboración propia, con datos de la UPV.

Lo anterior indica lo bien balanceada que se encuentra la planta de los mediadores, siendo el rango de entre 11 y 20 años de servicio el de mayor presencia. Ahora, separando por grupos entre los docentes que sí tienen base en la UPV y quienes no, se puede observar el balance en la antigüedad en la plantilla, tanto dentro de la institución como fuera de esta.

Perfil Profesional: En cuanto a la formación de los mediadores, el informe presentado por MEJOREDU señala que el 70.7 % de la plantilla del sistema de la UPN cuenta con estudios de posgrado (maestría o doctorado), siendo la institución donde más docentes cuentan con este nivel; el resto se presenta en la Figura 6, a saber:

Figura 6. Porcentaje de docentes con posgrados en las IES formadoras de docentes



Fuente: elaboración propia, con datos de MEJOREDU.

Como se puede apreciar, en el caso de la UPV el 54.5 % de los docentes cuenta con al menos un posgrado, colocándola entre las normas públicas y las IES públicas con este nivel, siendo el 40.6 % el grueso de la población docente que tiene licenciatura y maestría terminada; así mismo, el 31 % solo con licenciatura, el 13.9 % con doctorado.

Resulta importante señalar que el perfil inicial del 99 % de los docentes (licenciatura) se relaciona con la educación y en el caso de los posgrados es similar con el 90 % de ellos.

Para la elaboración de este apartado se eligieron tres preguntas abiertas del cuestionario en línea: ¿Cuál de tus acciones de enseñanza consideras han sido más significativas para el aprendizaje de tus estudiantes?, ¿Qué ajustes tuviste que realizar en tu práctica de enseñanza durante la pandemia?, y de lo realizado durante la pandemia, ¿Qué consideras seguir implementando ahora en el regreso?

En términos generales, y como ya se hizo mención líneas arriba, la información se sistematizó en 8 categorías de análisis, a saber: 1) Actitud para Adaptarse, 2) Estrategias Didácticas y de Enseñanza, 3) Logro de los Aprendizajes, 4) Mantener la Atención, 5) Organización de los Tiempos, 6) Retorno a la Presencialidad, 7) Uso de plataformas y Medios de Comunicación y 8) Elementos Estructurales de conectividad; a partir de esto es que se realiza una descripción de lo que implicó mantenerse activo durante la pandemia del COVID-19.

Actitud para Adaptarse: En esta categoría se han estructurado todas aquellas expresiones que los mediadores realizaron respecto a las adecuaciones que tuvieron que hacer para continuar con la impartición de sus clases y que, en lo general, pasó más por una actitud abierta, flexible, de respeto y comprensión por la situación que todos en esos momentos vivieron y que eso requería de ciertas modificaciones en su actuar como mediador.

En este sentido, mencionaron que debían que tener una actitud positiva y estar abiertos para aprender a utilizar las distintas plataformas (las más referenciadas fueron: Zoom y Meet), así como adaptar los contenidos a una modalidad online (Dcnte-102), por ejemplo:

Adaptar la dinámica a las clases virtuales, el uso de distintas plataformas educativas, la misma dinámica de la clase, toda vez que se debía fomentar la empatía, la cercanía y la generación de lazos comunitarios, mayor tolerancia con la entrega de actividades: En particular me parece que la cuestión sobre la

empatía, beneficiar mucho más la participación activa de los y las estudiantes y el fomento del diálogo...

Lo anterior implicó adecuar el trabajo sincrónico en sesiones virtuales, preparar los temas y ajustar las tareas mediante el uso de las distintas plataformas. Otros de ellos realizaron materiales de apoyo como videos y materiales digitales e, incluso, otros más implementaron metodologías específicas como el Aula Invertida; así mismo, mencionaron: «El hecho de aprender procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales y hacer uso de nuevas herramientas para digitalizar la enseñanza» (Dcнте-32).

En cuanto a cuestiones motivacionales, refirieron que ser empáticos y resilientes fue de gran ayuda para que los estudiantes continuaran sus estudios y que estos fueran de calidad a pesar de las condiciones; por ejemplo, refieren: «Cualquier docente debe estar preparado ante cualquier situación y sobre todo cada docente debe tener una actitud positiva para tener un buen trabajo» (Dcнте-1) o «Empatizar con los aprendientes, ser más paciente y fomentar el trabajo en equipo» (Dcнте-13).

Por otro lado, mencionaron que la pandemia les mostró que deben tener mayor compromiso y amplia disposición a los cambios: «La vida es una y debemos aprovechar al máximo (...) estar a la evolución de la tecnología» (Dcнте-233); esto les implicó, en muchos de los casos, indagar y capacitarse en el uso de plataformas y aplicaciones para continuar con los procesos de enseñanza.

Igualmente, lo han significado como una actualización profesional: «Principalmente actualizarme yo en el trabajo a distancia, tecnología en la educación para poder diversificar mi clase» (Dcнте-49); «Me dejó actualizarme en la tecnología y aprendo a usar diversas plataformas como Classroom...» (Dcнте-112); o bien: «La actualización y tratar siempre de estar a la vanguardia, nunca es tarde para aprender» (Dcнте-116).

Desde esta categoría de análisis se muestra que el tener la apertura al cambio, lo que implicó la modificación de los procesos de enseñanza

y mostrar mayor empatía (al reconocer las distintas situaciones de los aprendientes y resiliencia), resultó fundamental para la continuación de sus estudios. De igual forma, se identificó la importancia de la actualización constante para la práctica docente.

Estrategias Didácticas y de Enseñanza: Dentro de este punto se organizaron todas aquellas expresiones en las cuales los mediadores hacían referencia a los cambios y modificaciones que tuvieron que realizar para continuar con los procesos de enseñanza durante la pandemia.

Una de las principales estrategias implementadas por los profesores se relaciona con el fomento del denominado trabajo colaborativo, pues como una forma de suplir la falta de interacción social que comúnmente se da dentro de los salones de clase, los mediadores pedagógicos optaron por promover el trabajo entre los aprendientes (esto no solo en las sesiones síncronas, sino durante el trabajo asíncrono); como ejemplo se presenta la siguiente cita (Dcнте-102):

Adaptar la dinámica a las clases virtuales, el uso de distintas plataformas educativas, la misma dinámica de la clase, toda vez que se debía fomentar la empatía, la cercanía y la generación de lazos comunitarios, mayor tolerancia con la entrega de actividades: En particular me parece que la cuestión sobre la empatía, beneficiar mucho más la participación activa de los y las estudiantes y el fomento del diálogo son elementos que seguiré utilizando y fomentando.

Otro ejemplo de lo anterior es: «Planear la enseñanza a modo de promover la interacción en los entornos digitales» (Dcнте-111); «Empatizar con los aprendientes, ser más pacientes y fomentar el trabajo en equipo» (Dcнте-16); «Propiciar el aprendizaje colaborativo aun cuando se trabajó con sesiones síncronas y para mantener el interés en sesiones largas» (Dcнте-86); ahora bien, impulsar dicha estrategia fue todo un reto para los mediadores quienes tuvieron que realizar acuerdos con los aprendientes.

La estrategia del aula invertida (lo cual implica una metodología específica y no el mero uso de las plataformas electrónicas) y el aprendizaje autónomo fueron señaladas por un número considerable de mediadores: «El aprender a manejar nuevos programas, aplicaciones educativas, modelos de enseñanza, como la híbrida, aula invertida, utilizando las tecnologías» (Dcнте-241); «Que la autonomía de procesos de enseñanza se puede automatizar y monitorear el acompañar al alumno...» (Dcнте-77).

Otra estrategia empleada por los mediadores, dentro de esta categoría de análisis, fue la de dosificar los contenidos y los tiempos de trabajo, pues al ser largas las jornadas de trabajo síncrono a través de las pantallas, sintieron que deberían realizar ajustes de forma que los aprendientes pudieran enfocarse en lo esencial; al respecto mencionaron:

Ser flexibles en los contenidos y ajustarlos a las necesidades de cada grupo, de esta manera se deben hacer, a mi parecer, los temas más interactivos para que a los aprendientes les llame la atención y no se distraigan con fuentes externas que tenían a su alrededor (Dcнте-20) «priorizar contenidos, innovar formas de apoyar los recursos para el curso» (Dcнте-216) o bien: «Principalmente dosificación y jerarquización de contenidos curriculares, así como la evaluación» (Dcнте-161).

En cuanto al tiempo, se presentan los siguientes ejemplos, a saber: «En la pandemia el ajustar el tiempo en la sesión virtual, las actividades didácticas a realizar en cada unidad, la participación y descanso a determinado tiempo de trabajo de los aprendientes, (...) llevar a cabo actividades de pausas activas» (Dcнте-263); otro ejemplo: «Fueron muchas las adecuaciones y ajustes que se realizaron, como la planeación de las actividades, la evaluación, los productos y los cronogramas» (Dcнте-147).

Ahora bien, ante la situación de tener que trabajar en línea, los mediadores refirieron que tuvieron que adecuar el abordaje de los contenidos curriculares para que fueran, de alguna manera, más lúdicos

y reflexivos; al respecto mencionaron: «Diseñar espacios híbridos que permitan aprovechar las bondades de los ambientes presenciales y la virtualidad, sacar provecho de las herramientas tecnológicas disponibles» (Dcнте-65); también señalaron: «El empleo de las diversas plataformas para desarrollar la clase en línea, como utilizar diversos recursos digitales para enriquecer las clases...» (Dcнте-137); o también: «El uso de estrategias dinámicas usando la tecnología, reducción de actividades por otras que integraran análisis y reflexión» (Dcнте-127).

Un asunto muy puntual fue la necesidad de tener mayor seguimiento a las actividades encargadas y a la evaluación de los aprendizajes; al respecto señalaron: «Más que ajustar fue el estar más en contacto con los aprendientes y revisar el que entendieran y efectuaran de manera correcta los procesos de elaboración, para evitar la entrega de productos mal elaborados» (Dcнте-120); otro ejemplo de esto: «Encuadrar contenidos en relación con la tecnología utilizada, cambiar las estrategias de evaluación» (Dcнте-156), o bien: «El mayor reto que tuve fue implementar una evaluación formativa y sistemática del proceso de aprendizaje de los estudiantes, debido a quienes nos encontrábamos trabajando a distancia y no podíamos ser partícipe de esa propia evaluación de los aprendizajes» (Dcнте-211).

Por lo aquí descrito en relación con esta categoría de análisis, es posible dar cuenta de las implicaciones que tuvo el cambio hacia la enseñanza interpuesta por la tecnología en los mediadores de la UPV; esto debe entenderse como un esfuerzo guiado por la vocación docente para que los aprendientes pudieran continuar con sus procesos de aprendizaje.

Logro de los Aprendizajes: Una preocupación constante en las respuestas de los mediadores fue con relación al logro de los aprendizajes disciplinares por parte de los aprendientes; esto pasó no solo por el mero cumplimiento de los contenidos programáticos, sino por una serie de acciones como el fomentar la autonomía y sensibilización para el trabajo a distancia (ya sea de manera asíncrona o síncrona).

Se encontró, en este sentido, que muchos mediadores trabajaron la parte humana en los aprendientes, esto como complemento al conocimiento disciplinar, lo cual -de alguna manera- refleja la empatía y comprensión sobre lo vivido durante la pandemia; buscando «Lograr que la forma de abordar los contenidos fuera motivadora, que todos aprendieran a utilizar aplicaciones con fines educativos, que los aprendizajes fueran realmente significativos» (Dcn-te-101); así mismo, «Generar un ambiente de aprendizaje que garantizará la permanencia y la atención durante las clases» (Dcn-te-59) o bien: «La integración grupal como parte esencial del aprendizaje colaborativo» (Dcn-te-58).

Además, otra de las acciones realizadas fue mantener una comunicación efectiva por distintos medios para la resolución de dudas; mencionan, por ejemplo: «La comunicación constante con los aprendientes y recepción de actividades» (Dcn-te-31), igualmente: «Estar segura de que mis alumnos adquirieran un aprendizaje significativo» (Dcn-te-171).

Por último, dentro de esta categoría el fomento para el aprendizaje autónomo resultó importante dadas las condiciones de trabajo; al respecto mencionaron: «La búsqueda de estrategias y medios novedosos que permitieran la movilidad de saberes y así generaran aprendizajes en el alumnado que pudieran replicar en sus centros escolares» (Dcn-te-62).

Así, este logro motivó a los mediadores a explorar nuevas estrategias e incluso, a utilizar mayor tiempo de trabajo (por ejemplo, cuando tuvieron que mantener comunicación con los aprendientes en horas distintas a las establecidas para las sesiones); de igual forma, el que hacer humano mediante la sensibilización de los aprendientes resultó de suma importancia.

Mantener la Atención: Esta categoría se emplea para el análisis de las acciones realizadas por los mediadores en el trabajo síncrono, principalmente, pues ante las largas jornadas de trabajo y las distintas distracciones que rodeaban a los aprendientes, el mantener la atención fue una preocupación señalada.

Como ejemplo de lo anterior, tenemos la siguiente cita: «Mantener el interés después de muchas horas frente a una computadora es complicado, por lo que consideré que no era conveniente seguir teniendo las horas continuas debido a que era muy pesado visual y físicamente» (Dcнте-48), así mismo, «Hubo que luchar contra la apatía de los estudiantes que manifestaban cansancio digital» (Dcнте-52).

Ahora bien, ante esta situación muchos mediadores implementaron materiales tecnológicos (como aplicaciones especializadas) en las sesiones para mantener el interés y que no se distrajeran con cosas ajenas a las sesiones; al respecto mencionaron, por ejemplo: “Generar un ambiente de aprendizaje que garantizara la permanencia y la atención durante las clases” (Dcнте-59), o bien: «Propiciar aprendizaje colaborativo aun cuando se trabajó con sesiones síncronas y para mantener el interés en sesiones largas» (Dcнте-86).

Así, esta situación tiene su origen en los aprendientes que no prendían sus cámaras, lo que se interpretaba como una falta de atención y participación en las sesiones; por lo tanto, tuvieron que diseñar e implementar reuniones que fueran más atractivas y que captaran su atención.

Organización de los Tiempos: Una de las acciones empleadas fue el ajuste de los tiempos, lo que implicó la reorganización de las planeaciones y gestionar el abordaje de los contenidos disciplinares para la formación de los futuros profesionales de la educación básica; es por ello que se optó por tomarla como una categoría de análisis.

Respecto a lo anterior, señalan de igual manera, que se hicieron ajustes en los tiempos para la implementación de los contenidos temáticos y reorganizar la planeación para la realización de los trabajos en equipo: «Fue necesario ajustar los planes y programas de estudio, sobre todo lo relativo a la planeación mediada por la tecnología, me quedo con las herramientas que oferta la tecnología como mediadoras entre la enseñanza y el aprendizaje» (Dcнте-84).

En cuanto a las adaptaciones de los tiempos mencionaron: «Se hicieron ajustes de tiempo para que fuera de los horarios contemplados los alumnos también pudieran plantear dudas y recibir reforzamiento de contenido» (Dcнте-99).

Esta situación también trajo enseñanzas como la organización del trabajo (distribución de los tiempos y contenidos), el revalorar los espacios presenciales y la búsqueda de estrategias para el aprendizaje; al respecto mencionan: «Organizar mejor el tiempo para tener sistematizada la información de los alumnos, así como la documentación requerida y el manejo de plataformas que desconocía» (Dcнте-14).

Siendo así, reorganizar los tiempos para el abordaje de los contenidos fue uno de los retos más importantes para los mediadores y la propia institución, pues abrió el debate sobre si es necesario una actualización curricular para una formación más sólida de los aprendientes.

Retorno a la Presencialidad: Hace referencia a todas aquellas menciones realizadas por los mediadores de la UPV respecto a la necesidad de regresar a las aulas, ya que la formación de los futuros profesionales de la educación lo requiere para la socialización y la propia dimensión práctica del currículo.

En este sentido, muchos mediadores hicieron referencia a que el aprendizaje en línea se vio afectado por la falta de socialización entre los aprendientes (pues muchos de ellos ni siquiera se conocían); al respecto presentamos la siguiente cita, a saber: «Es absolutamente necesaria la convivencia en los estudiantes, ya que muchos de los aprendizajes van de la mano con la socialización...» (Dcнте-24). Otro ejemplo de esto es: «La presencialidad siempre será indispensable para un intercambio y generación de conocimientos...» (Dcнте-50).

En cuanto al proceso de la enseñanza también encontraron dificultades y retos: «El aula es más enriquecedora con la participación directa y espontánea de los aprendientes» (Dcнте-68), o bien: «El poco

o nulo contacto personal con los alumnos pues esto propicia mayores aprendizajes» (Dcнте-182).

Como se puede observar, más allá de la exposición de los contenidos disciplinares, la socialización directa resulta fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje; si bien se emplearon distintas estrategias, la falta de Contacto Directo resultó un tema ampliamente señalado como insustituible.

Uso de Plataformas y Medios de Comunicación: Dentro de esta categoría analítica se sistematizaron todas aquellas expresiones de los mediadores que se relacionan con la implementación de las distintas plataformas y medios de comunicación para dar continuidad a los procesos de enseñanza no presencial y que además significó aprendizajes y retos para su práctica.

Con la llegada de la pandemia, y con ello el paso a la virtualidad, los mediadores pedagógicos tuvieron que realizar ajustes en sus prácticas, la más evidente fue la relacionada con la utilización de distintas plataformas, como: *Classroom* y *WhatsApp*, para estar en comunicación síncrona y asíncrona con los aprendientes. Mencionan, por ejemplo: «El uso de herramientas digitales para fortalecer los contenidos medulares como son videos, gráficos, textos y el uso de plataformas digitales (grupos cerrados de *Facebook*) para documentar las actividades realizadas dentro de las diferentes experiencias formativas» (Dcнте-36), o bien: «Usar *Zoom* para las sesiones virtuales, así como grupos de *WhatsApp*, plataformas (*Classroom*), presentaciones, videos, infografías, documentos digitales, formularios y juegos en línea» (Dcнте-13).

Esto en muchos de los casos se significó como un reto, ya que desconocían sus usos; refieren, por ejemplo: «Incorporar las TIC's en la planeación, pues son parte fundamental en nuestras prácticas docentes saber manejarlas» (Dcнте-76); también: «Entrar de lleno a las plataformas digitales, usar dispositivos personales y establecer el compromiso» (Dcнте-220).

En este mismo rubro, pero en un sentido de aprendizaje y actualización, los mediadores refieren: «La actualización en el uso de plataformas digitales y remotas, que se deben transformar los procesos educativos y de enseñanza- aprendizaje» (Dcнте-89); «Me dejó actualizarme en la tecnología y aprendo a usar diversas plataformas como *Classroom*, (...) *Meet*» (Dcнте-112), o «Conocer plataformas que nunca había usado, mayor dominio de las TIC's, conocer diferentes Apps para diseñar presentaciones y poder realizar la sesión en línea» (Dcнте-178).

Elementos Estructurales de Colectividad: En esta categoría- que debe significarse como emergente- se han sistematizado todas aquellas expresiones de los mediadores respecto a las dificultades para comunicarse con los aprendientes, pero que se relacionan con las condiciones de vida extraescolares.

A razón de esto, los mediadores dan cuenta de las condiciones en la que muchos aprendientes viven en sus hogares, se encuentran en comunidades alejadas de las ciudades donde se localizan los CRE y con lo cual se dificultaban las conexiones a Internet o bien que no contaban con los recursos tecnológicos: «Nuestros estudiantes muchas veces carecen de las condiciones necesarias de aprendizaje; existe una enorme brecha de desigualdad de la cual no nos percatamos; de la necesidad de diversificar y de la importancia de los recursos tecnológicos» (Dcнте-88); «Tenemos infinidad de recursos que no sirven de nada si nuestros alumnos no tienen acceso a ellos, debemos adecuar de acuerdo con las necesidades y recursos de nuestros aprendientes» (Dcнте-203).

Opinión de los estudiantes sobre las prácticas de sus docentes

La información aquí presentada forma parte de un ejercicio institucional por mejorar las acciones educativas y fue proporcionada para la realización de la investigación. En este sentido, se trata de los resultados del instrumento aplicado a los aprendientes de los 15 centros regionales de la UPV, esto con la finalidad de conocer la apreciación y valoración

de las prácticas de los mediadores; en este ejercicio participaron 2747 aprendientes, lo que representa el 71 % de la población en cuestión.

Entre los comentarios más destacados por su relación con la temática aquí planteada encontramos que los estudiantes reconocen que los mediadores pedagógicos tienen experiencia en el campo y logran transmitir sus conocimientos adquiridos a lo largo de sus trayectorias profesionales, pero ante la pandemia se percibió la carencia de estrategias para el uso de los recursos tecnológicos y el trabajo virtual, así como la falta de actualización, pues refirieron que se enfocaron más en la enseñanza y no en el aprendizaje.

Lo anterior no implica que en términos generales los docentes sean bien valorados por sus aprendientes, al contrario, desde su perspectiva, diversificaron sus estrategias motivando a la reflexión de los contenidos y mostrando su calidad humana al inspirar e incentivar a continuar sus estudios.

Conclusión: Reflexionando las Enseñanzas

Después de este recorrido por los elementos que estructuraron las experiencias de los mediadores pedagógicos de la UPV, me parece de suma importancia colocar en la discusión el reconocimiento realizado del espacio escolar cuya función va más allá del aprendizaje disciplinar. Pues, por un lado, al trabajar mediante la virtualidad los procesos de socialización (sean estos: aprendiente-aprendiente/aprendiente-mediador/mediador-mediador) no se dieron de manera tradicional: cara a cara.

De igual forma se visualiza una reflexión ulterior que emerge de las condiciones contextuales y de vida de los aprendientes, la cual es respecto a que en la escuela -como espacio social- se mitigan algunas desigualdades para el trabajo académico; para los docentes fue evidente que no todos los aprendientes tuvieron las mismas condiciones para la continuación de sus actividades académicas: contar con equipos de cómputo, acceso a Internet, tiempo para estudiar; estas cuestiones en la

presencialidad se suspenden, más no desaparecen. Sin embargo, esto les ayudó a comprender las distintas situaciones y reconocer la diversidad de los estudiantes.

Ahora bien, trabajar bajo estas circunstancias les significó un **Déficit** en la formación, algo de no consideración disciplinar (que en el estudio sobre los aprendientes también apareció mencionado, ver: Hernández Ferrer, 2022), pero sí en cuestiones de circulación de conocimientos y experiencias estudiantiles; lo cual, puede tener explicación acercándonos a los planteamientos de Becher (1992) y de lo que denomina como **La Cultura de la Disciplina o de la Profesión**.

Para dicho autor no es posible establecer una identidad de los docentes y estudiantes de la Educación Superior, y en particular de los universitarios, que sea homogénea, ya que esta -la identidad- depende de la cultura que cada disciplina o profesión plantea o configura/construye (Ver: Tabla 1). Nos plantea, en este sentido, que las disciplinas profesionales se pueden agrupar en cuatro categorías, a saber:

Tabla 1. Propuesta de agrupación disciplinaria (T. Becher, 1992)

Agrupación disciplinaria	Naturaleza del conocimiento	Naturaleza de la cultura disciplinaria
Ciencias puras (v.g. física): «dura-pura»	Acumulativas; atomista (cristaloide/parecida a un árbol); preocupada de lo universal, cantidades, simplificación; resultados en descubrimientos/ explicaciones.	Competitiva, gregaria; bien organizada políticamente; alta tasa de publicaciones; orientada hacia las tareas.
Humanidades (v.g. historia) y ciencias sociales puras (v.g. antropología): «blanda-pura»	Reiterativa; holística (orgánica/parecida a un río); preocupada con lo específico, cualidades, lo complejo; resulta en entendimiento/ interpretación.	Individualista, pluralista; estructurada laxamente; baja tasa de publicaciones; orientada hacia las personas.
Tecnologías (v.g. ingeniería mecánica): «dura-aplicada»	Finalista (con propósitos claros), pragmática (tecnología por medio del conocimiento duro) preocupada por el dominio del entorno físico; resulta en productos/técnicas.	Empresarial, cosmopolita; dominada por los valores profesionales y patentes adecuadas para la publicación; orientada hacia roles funcionales.
Ciencias sociales aplicadas (v.g. educación): «blanda-aplicada»	Funcional; utilitaria (tecnología por medio del conocimiento blando); preocupada por realizar la práctica [semi] profesional, sus resultados son protocolos/ procedimientos.	Mira hacia el exterior; incierta en su posición; dominada por la moda intelectual; bajas tasas de publicaciones y otras tasas de asesoría; orientada al poder.

Fuente: T. Becher, 1992, pág. 71.

Después de esta breve explicación, es posible ubicar a la formación de los futuros profesionales de la educación dentro del cuadrante de las **Blandas-Aplicadas**; hay un elemento que configura la disciplina y es el de la práctica, misma que ocupa un buen trecho del currículo para el aprendizaje de los aprendientes (lo cual no es exclusivo de la UPV, sino de todas las IES encargadas de su formación); es, entonces, una de las explicaciones posibles a esta sensación de **Déficit** en la enseñanza de los aprendientes.

Por otro lado, es importante reconocer aquellos aprendizajes que se han denominado como **Laterales**; pues si bien con la pandemia se desestructuraron muchas cuestiones en la educación tradicional,

lo cierto es que también emergieron conocimientos con los cuales los docentes consideraron que se actualizaron sus prácticas.

Una de ellas fue el evidente uso de los recursos tecnológicos y de comunicación, que muchos llamaron educación virtual o a distancia, pero que en realidad se trató de una Enseñanza Remota de Emergencia (Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2020); pues las primeras tienen métodos específicos, y lo que se realizó fue trasladar los contenidos programáticos a una modalidad mediada por la tecnología, lo que no implicó un cambio sustancial en la forma de enseñanza.

Lo cierto es que esta situación ayudó a los mediadores a reconocerse como sujetos activos dentro de los procesos de aprendizaje, pero de igual forma en la necesidad de mantenerse actualizados en metodologías y estrategias de enseñanza, particularmente para la Educación Superior. Ahora, nos queda poner atención a qué herramientas y métodos se seguirán implementando al regreso a las aulas, pues solo así -con la aplicación de ese aprendizaje- será posible hablar de un cambio en las prácticas.

Referencias

- Becher, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Universidad Futura*, 4(10), 56-79.
- Bensa, A. (2015). Después de Lévi-Strauss. Por una Antropología de Escala Humana. México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Bensa, A. (2016). El fin del Exotismo. Ensayos de Antropología Crítica. México: COLMICH/CONACULTA.
- Bertely, M. (2010). Conociendo nuestras escuelas. Un Acercamiento Etnográfico a la cultura escolar. México, D.F.: Paidós.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUC] (2022). La Formación de Profesionales de la Educación en México. Cifras del Ciclo Escolar 2019-2020.
- Gaceta Oficial del Estado. (30 de septiembre de 1980). Decreto. Creación de la Universidad Pedagógica Veracruzana.
<https://www.sev.gob.mx/UPV/20/11/15/decretos/>
- Geertz, C. (2003). La Interpretación de las Culturas. Barcelona, España: Gedisa.
- Gobierno del Estado de Veracruz (2018). La Sociedad de Veracruz en Cifras: Segundo Informe de Gobierno 2017-2018. http://repositorio.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/4/files/transp/informes_2016_2018/segundo_informe/Tomo4.pdf
- Guber, R. (2001). La Etnografía. Método, Campo y Reflexibilidad. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hernández Ferrer, E. (2022). La experiencia escolar de los Estudiantes de la UPV durante la Pandemia. En E. Hernández Ferrer, La Universidad Pedagógica Veracruzana durante la Pandemia: Análisis desde sus distintas Dimensiones. Xalapa, Ver: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Jacorzynski, W. (2004). Crepúsculo de los ídolos en la Antropología Social: Más allá de Malinowski y los Posmodernistas. México

D.F., México: CIESAS.

- Keesing, R. (2010). Teorías de las Culturas. En H. Velasco, *Lecturas de Antropología Social y Cultural. La Cultura y las Culturas*. Madrid, España: UNED.
- Ordoñez, C. L. (2018). Universidad Pedagógica Veracruzana (1979-2017) Un horizonte de 38 años. Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, Técnicas y Éticas*. Bogotá, Colombia: Envión Editores.
- Rockwell, E., y González Apodaca, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. Cuadernos del Sur. *Revista de Ciencias Sociales*, 6-30.
- Ruiz B., C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Teré Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*. N.º. 8, 2008 13-28. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2785456.pdf>
- Silas Casillas, J. C. y Vázquez Rodríguez, S. (2020). El docente Universitario frente a las tensiones que plantea la pandemia. *Rlee Nueva Época*, Volumen: L 89-120. Obtenido en: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>
- Universidad Pedagógica Veracruzana [UPV] (2020). Directorio de Centros Regionales. <https://www.sev.gob.mx/UPV/directorio-de-centros-regionales-de-estudio/>
- Velasco, J. M., Peredo, P., Fuentes, F., González, G., y López, M. (2016). Horizonte educativo. Hacia una Pedagogía de la Autoorganización. Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Viqueira, J. P. (2016). Después de Lévi-Strauss. Nexos

SECCIÓN 2:

ESTUDIANTES Y SU FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Competencias Investigativas de los Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Ciclo 2022-2023

Gonzalo González Osorio

Introducción

Durante los últimos años, se ha prestado especial atención a la importancia de la investigación en el ámbito educativo. El tema fue abordado por Rodríguez (2009), quien señaló que la discusión sobre la investigación en el contexto educativo se originó a partir de los planteamientos de Humboldt (1990). Más adelante, Ary (1998) apuntó que la aplicación del método científico al estudio de problemas pedagógicos conduce a la investigación educativa, la cual proporciona información valiosa sobre el tema. De esta manera, la investigación educativa se considera una actividad tanto académica, como social y cultural que debe estar ligada con la práctica cotidiana del docente.

Rodríguez (2009) también resaltó el papel crucial de la universidad, actuando como intermediaria entre el quehacer científico y la sociedad, y como espacio estratégico para la transmisión de creencias, valores y aptitudes. La investigación formativa en la Educación Superior es una pieza fundamental para la formación de docentes, permitiendo su transformación a través de la acción y fomentando el desarrollo de proyectos que promuevan la investigación en sí misma. No obstante, el autor planteó la preocupación de que la enseñanza de la investigación en ocasiones carece de claridad y propicia una visión algo distante del quehacer docente. Dicha reflexión sugiere que el desarrollo de las competencias investigativas es indispensable durante la formación inicial docente.

La enseñanza de la investigación durante la formación inicial de los docentes ha sido reconocida como una herramienta crucial que puede ayudar a los maestros a comprender y mejorar su labor pedagógica a través de la reflexión y la implementación de planes de acción (Paz y Estrada, 2022). Acuña (2019) define al investigador educativo como un individuo con formación holística en ciencia, avances tecnológicos y bellas artes, especializado y con conocimientos profundos, tanto teóricos como prácticos en su campo. Subraya que este investigador novel puede adquirir habilidades a través de diversas experiencias, como acompañar a otros consolidados, recibir tutoría de especialistas, involucrarse en prácticas profesionales o integrarse en proyectos y redes académicas reconocidas.

Estas perspectivas contribuirían a que los nuevos investigadores aborden los desafíos educativos regionales y propongan soluciones desde enfoques transdisciplinarios, así como al mejoramiento de procesos mediante la innovación y el diseño de modelos educativos de calidad (Acuña, 2019). En este sentido, Paz y Estrada (2022) mencionan tres competencias investigativas esenciales para la formación inicial de los docentes: la capacidad de identificar problemas prácticos y transformarlos en preguntas de investigación; la búsqueda constante de mejoras y una visión profesional de la práctica; así como la evaluación, interpretación y reflexión sobre los resultados de otras investigaciones y su aplicación en la práctica.

Perines (2020) enfatiza que los docentes en ejercicio a menudo no se comprometen con la investigación debido a la falta de «Alfabetización» durante su formación inicial, y propone que las universidades promuevan espacios académicos donde la investigación sea fundamental para la docencia. Además, advierte que las diferentes funciones del profesor están influenciadas por el contexto en el que operan y que solo se logrará una auténtica conexión si estos –los profesores– desean vincular su trabajo docente e investigador.

En el desarrollo de la formación en competencias de investigación para el docente, Ávalos (2018) apunta cuatro aspectos: La orientación del aprendizaje en función de los desafíos y problemas del contexto social;

la contribución a la gestión de la calidad del desempeño y la formación; la generación de contribuciones a nivel internacional; y el enfoque de las capacidades en proyectos significativos. Perines (2020) también indica que, a través de la investigación, los futuros docentes actualizan sus conocimientos, tanto en su formación como en su futura práctica laboral, lo que les permite desarrollar una actitud crítica, curiosidad y un cuestionamiento más riguroso de la realidad educativa, así como una visión más sólida de la formación recibida.

Con relación a la investigación como práctica académica, Ávalos (2018) considera tres competencias básicas que deben formar parte de la educación universitaria: Competencias Organizativas (conocimiento de líneas de investigación para su desarrollo y mejora, así como colaboración con expertos), Competencias Comunicativas (realización de proyectos de investigación y participación en eventos académicos) y Competencias Colaborativas (participación en presentaciones públicas y socialización de ideas de investigación).

El concepto de «Docente Investigador» surge para referirse a un conjunto de competencias nuevas a cargo de los docentes, que incluye la observación de su práctica, la reflexión sobre ella, la identificación de áreas de desarrollo y el diseño de un plan de mejora, tal y como lo define Cervantes (2019), puntualizando que esta transformación de la práctica pedagógica requiere dos estrategias: La capacitación de los docentes como investigadores y la alineación de la formación continua de los maestros tanto en la formación inicial como en la formación continua.

Según Paz y Estrada (2022), dicha formación investigadora tiene componentes tanto cualitativos como cuantitativos. En lo que respecta a los primeros, relacionados con la experiencia vivida por los docentes, mencionan que el desarrollo de competencias investigativas debe llevarse a cabo de manera transversal y no solo en asignaturas específicas de investigación. Asimismo, destacan la importancia de las competencias de ingreso a la universidad como base fundamental para el desarrollo de habilidades de investigación, considerando que los estudiantes suelen tener bajos niveles de competencia en escritura, trabajo en equipo, análisis y síntesis, entre otros. Además, recalcan que es esencial

incluir en la formación inicial y continua de los docentes, elementos de investigación que contemplen contextos y realidades diversas, así como estrategias para su desarrollo integral.

En cuanto a los componentes cuantitativos, los autores Paz y Estrada (2022) también afirman que es crucial fomentar la generación de propuestas de intervención pedagógica a partir de datos empíricos y su análisis. Resaltan que la formación inicial y continua del docente debe incluir una aproximación a metodologías de investigación cuantitativa, así como la utilización de herramientas tecnológicas para el análisis de datos, como software estadísticos y aplicaciones de gestión de información.

Lo anterior sugiere que la investigación en el ámbito educativo es un proceso vital para el avance y desarrollo de la práctica pedagógica. Es esencial que los docentes sean formados como investigadores desde su formación inicial, para que puedan reflexionar sobre su práctica, identificar áreas de desarrollo y diseñar rutas de mejora en su labor educativa. Además, las universidades y en especial las escuelas normales juegan un papel crucial en la formación de los investigadores, proporcionando las herramientas y el conocimiento necesario para abordar problemas pedagógicos con un enfoque científico y reflexivo. Por lo tanto, la integración de componentes cualitativos y cuantitativos en la formación investigadora contribuirá a una comprensión más profunda de los problemas educativos y a la implementación de estrategias efectivas de intervención pedagógica.

Además, hay que destacar que la pertinencia del papel del docente investigador en la sociedad contemporánea se basa en los pilares fundamentales de la arquitectura educativa en el mundo occidental actual. Este trabajo se caracteriza por su enfoque sistemático y estructurado, que se divide en dos dimensiones: La Contextual y La Estructural. Es una responsabilidad de las instituciones formadoras de docentes proporcionar oportunidades para la participación en la investigación sin descuidar los objetivos académicos (Reis, Ferreira y Olcina, 2020).

La adopción de una actitud investigadora por parte de los docentes es un proceso que se centra en la reflexión y la crítica sistemática de su propio trabajo. Este enfoque busca respuestas que contribuyan al mejoramiento continuo de sus prácticas y, lo que es más importante, que atiendan a las necesidades de sus estudiantes (Reis, Ferreira y Olcina, 2020).

Perimes (2020) menciona que la literatura existente sobre el tema resalta la relevancia de la formación en investigación educativa para desarrollar el pensamiento crítico. Sin embargo, otros autores reconocen que la investigación es una de las áreas más difíciles de implementar en las universidades (Numa y Márquez, 2019). Esto se debe a limitaciones en la realización de investigaciones por parte de docentes y estudiantes, y a la falta de motivación para escribir textos académicos, lo que conduce a trabajos descontextualizados y alejados de los problemas reales.

Otra evidencia de los problemas en la formación de investigadores se refleja en las condiciones institucionales actuales. Por ejemplo, en México, solo el 33 % del total de investigadores en activo tienen algún nivel en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (González, 2019). Esta falta de capacitación académica adecuada y la visión elitista predominante dificultan el acceso a oportunidades de investigación.

Gómez, Bazán y Villalobos (2017) identifican diversas dificultades relacionadas con el desarrollo de competencias de investigación, ya sea por factores institucionales o por factores relacionados con los estudiantes. Estos obstáculos incluyen un currículo desarticulado, falta de continuidad en la enseñanza, falta de asistencia a reuniones de investigación, recursos limitados y escasez de interés por parte de los estudiantes. Sever, Öncül y Ersoy (2019) también señalan que mejorar las habilidades de investigación científica de los estudiantes puede ser desafiante debido a la percepción de que es difícil y genera actitudes negativas. Además, la falta de una cultura de investigación y la resistencia al uso de la tecnología como herramienta de apoyo pueden contribuir a esta dificultad. Proponen reducir la carga teórica y proporcionar retroalimentación sistemática para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de estos obstáculos, Numa y Márquez (2019) argumentan que la investigación es una habilidad que se puede enseñar y aprender. Sugieren que enseñar e investigar deben convertirse en ejes centrales del proceso formativo, y que los semilleros que integran investigación, docencia y extensión, pueden ser espacios valiosos para el aprendizaje del estudiante. También, sostienen que la comprensión de los fenómenos sociales desde una perspectiva integral, compleja y dinámica es esencial en las ciencias de la educación.

Por su parte, Estrada (2019) destaca un grupo de competencias clave en la formación de los futuros investigadores. Estas competencias incluyen la capacidad de buscar, procesar y seleccionar información adecuada, plantear preguntas de investigación, desarrollar un proceso de investigación y comunicar y trabajar en equipo. Subraya que el aprendizaje colaborativo, incluso con el uso de la tecnología, puede ser efectivo para desarrollar estas competencias.

En lo que respecta al impacto de la investigación en la profesionalización de los futuros docentes, Gómez et al. (2017) argumentan que la construcción de una base de conocimientos científicos para la enseñanza solo se puede obtener a través de la investigación. Por ello, la actualización docente debe fomentar una actitud positiva hacia la ciencia y promover la investigación como parte esencial de esta futura labor.

Para llevar a cabo este desafío, Cervantes (2019) propone que la formación de docentes investigadores se puede dividir en tres momentos: La Formación Inicial, La Formación Continua y La Superación Profesional. Estos ofrecen oportunidades para que los docentes se acerquen gradualmente a la tarea de investigar en educación. Además, argumenta que la formación no puede separarse de la figura del docente, que debe ser competente tanto en métodos de investigación como en habilidades inherentes a la labor de investigar en la práctica.

La literatura actual destaca otras alternativas como diversas metodologías de aprendizaje innovadoras para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. Ávalos et

al. (2018) proponen el uso del método Lean Startup, que se basa en un ciclo de tres pasos: crear, medir y aprender. Este enfoque promueve habilidades emprendedoras como la comunicación, el trabajo en equipo, la productividad y la creatividad.

La institucionalización de los semilleros de investigación, la producción de artículos científicos y la integración de la investigación en el currículo son otras estrategias sugeridas por Numa y Márquez (2019) para la formación de investigadores. Los semilleros deben estar alineados con las líneas institucionales y ser sostenibles con el tiempo. Además, los estudiantes y docentes deben publicar sus resultados para que tengan un impacto real.

Los posgrados, también desempeñan un papel importante en la formación de investigadores. González (2019) menciona que han contribuido al desarrollo de la investigación educativa, especialmente cuando involucran a estudiantes en proyectos de esta índole. Sin embargo, señala que esta experiencia a menudo se limita a la tesis de posgrado.

Los programas de doctorado, también se utilizan para la formación de investigadores educativos en México, con un enfoque en la generación de conocimientos originales y el rigor científico (Acuña, 2019). Sin embargo, la falta de acceso a estos programas debido a la mercantilización de la educación, plantea desafíos significativos para los aspirantes.

Los cuerpos académicos son considerados espacios fundamentales para promover y fomentar una cultura de investigación y la formación de investigadores (González, 2019). Estos espacios permiten el intercambio de ideas y el fortalecimiento de la investigación educativa a través del diálogo y la colaboración entre docentes investigadores.

Estrada (2019) propone un modelo de formación investigadora que se centra en cinco competencias fundamentales: búsqueda de información, uso de recursos tecnológicos, metodología de investigación, comunicación científica y trabajo en equipo. Asimismo, subraya la

importancia de habilidades clave para el desarrollo de la investigación y destaca la necesidad de formar a los estudiantes en estas competencias desde el inicio de su formación universitaria.

En general, la literatura existente indica la necesidad de una transformación significativa en las políticas y prácticas educativas para fomentar la investigación desde las etapas iniciales de la formación universitaria. Esta transformación implica cambios en los diseños curriculares y en la mentalidad de las facultades, así como una mayor flexibilidad en las oportunidades de investigación ofrecidas a los estudiantes universitarios (Ávalos y Sevillano, 2018).

En cuanto al marco legal, institucional y la agenda de los organismos internacionales, según un informe sobre la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 en América Latina y el Caribe de la UNESCO (2022), se enfatiza que los Estados deben asumir un papel fundamental para asegurar que la educación sea considerada un bien público y social. Además, el organismo sugiere que, en el caso de las universidades, dada su función en la investigación, producción y transmisión de conocimiento científico, es esencial garantizar su autonomía institucional en un entorno de libertad académica.

En el ámbito de la formación docente, De la Torre (citado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC, 2017) subraya la necesidad de fortalecer la formación docente a través de la innovación y la investigación. Del mismo modo, Esteve (citado también en IESALC, 2017) enfatiza que los docentes son mediadores entre el conocimiento científico acumulado a lo largo del tiempo en una especialidad y los estudiantes que se acercan a aprenderlo. En este sentido, la enseñanza universitaria debe basarse en la investigación del docente, que debe explicar a sus alumnos lo mejor que se ha publicado en su campo desde su propia experiencia de investigación.

En México, el artículo tercero constitucional (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019) establece que el Estado

apoyará la investigación y garantizará el acceso abierto a la información resultante de ella, proporcionando los recursos y estímulos necesarios, y apoyando la realización de estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional.

La Ley General de Educación (2019) incluye disposiciones que promueven la investigación, la ciencia y la tecnología en los contenidos de los planes y programas de estudio impartidos por el Estado. Asimismo, menciona la importancia de que las instituciones públicas de Educación Superior fomenten la ciencia y su vinculación con los problemas y necesidades nacionales, así como la participación de sus docentes en actividades de enseñanza, tutoría e investigación.

En el marco del actual régimen, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Presidencia de la República - México, 2019) subraya el compromiso del gobierno federal de promover la investigación científica y tecnológica, brindando apoyo a estudiantes y académicos con becas y estímulos. Además, la Secretaría de Educación Pública (2020) ha diseñado acciones para impulsar la investigación como parte del Programa Sectorial de Educación 2020-2024, con un enfoque en la investigación básica, aplicada y tecnológica de excelencia, proyectos multidisciplinarios y la creación de polos regionales de investigación y posgrado.

En el ámbito estatal, la Secretaría de Educación de Veracruz (2019) contempla la necesidad de fortalecer la investigación científica y tecnológica, así como fomentar la difusión y divulgación de actividades de investigación y el uso de la ciencia y tecnología en el sector público y privado. Por su parte, Velasco, Peredo, Fuentes, González y López (2016) destacan la importancia de la curiosidad en el aprendizaje y su relación con el desarrollo de la investigación, apuntando que los egresados de programas de formación docente deben tener la habilidad intelectual para impulsarla como parte esencial del aprendizaje. Recientemente, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) enfatiza el papel de la investigación en la formación docente, al proponer que establezca conexiones entre

el plan de estudios y los saberes docentes desarrollados a lo largo de la formación inicial, promoviendo un aprendizaje derivado de la investigación y la búsqueda de información.

Sin embargo, en la Universidad Pedagógica Veracruzana, se desconocen las competencias investigativas de los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Básica en todos sus centros regionales durante el ciclo escolar 2022-2023. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es conocer los desafíos de estos estudiantes para contar con información relevante que contribuya a proponer alternativas de apoyo para mejorar sus competencias investigativas durante su formación inicial docente en la UPV y tiene un alcance descriptivo, ya que cuantificará aspectos específicos del fenómeno y detallará sus características en un momento particular.

Metodología

Para llevar a cabo la investigación, se aprovechó el regreso a clases presenciales en la mayoría de los centros regionales de la UPV en el estado. Dicho retorno se realizó en el mes de enero de 2023 durante el segundo semestre del ciclo escolar 2022-2023. Se consideró que el medio utilizado fuera un formulario de Google Forms debido a la distribución geográfica de todos los estudiantes en 14 de los 15 centros regionales.

La encuesta se clasificó en tres grupos de preguntas: Las Relacionadas con las Políticas Institucionales; Formación Inicial Docente; y la Salud de los Alumnos al Retorno a las Clases Presenciales. Las interrogantes referentes a las competencias investigativas, que creyeron tener los estudiantes se incluyeron en el segundo apartado de esa clasificación y se detallan en la Tabla 1 de la siguiente manera:

Tabla 1. Preguntas de la encuesta sobre competencias investigativas

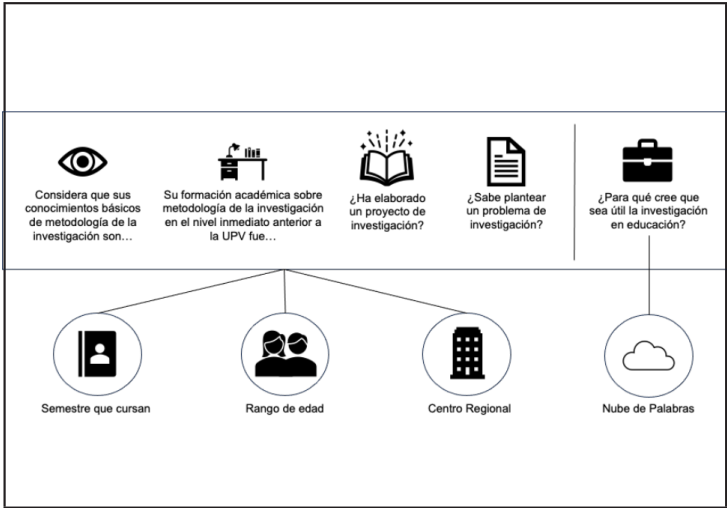
No.	Descripción	Respuestas posibles
1	Considera que sus conocimientos básicos sobre metodología de la investigación son...	Óptimos, suficientes, regulares, insuficientes o deficientes.
2	Su formación académica sobre Metodología de la Investigación (MDI) en el nivel inmediato anterior a ingresar a la UPV fue...	Óptima, suficiente, regular, insuficiente o deficiente.
3	¿Ha elaborado un proyecto de investigación?	Sí o No.
4	¿Sabe plantear un problema de investigación?	Sí o No.
5	¿Para qué cree que sea útil la investigación en educación?	Abierta.

Fuente: elaboración propia.

Para cada una de las cinco preguntas se obtuvieron los datos correspondientes al semestre que cursan, su rango de edad y el centro regional al que retornaron para realizar sus estudios de licenciatura de manera presencial, tal y como se ilustra en el Tabla 2. En el caso específico de la pregunta cinco se recurrió a la elaboración de una nube de palabras utilizando la aplicación *NubeDePalabras.es*, para identificar las palabras con mayor relevancia en las respuestas de todos los alumnos.

Por lo anterior, la presente investigación cuantitativa pertenece al tipo transversal descriptivo, no experimental, pues no se manipuló la variable única «Competencias Investigativas» en el sentido de analizar solo el estado en que se encuentran los encuestados. Además, su diseño fue transversal porque se requirió de la aplicación de la encuesta en un solo momento (enero 2023).

Tabla 2. Clasificación de la información solicitada y obtenida



Fuente: elaboración propia con datos de la UPV.

Resultados

Una vez procesada la información, se contabilizó que participaron 2020 aprendientes en la encuesta, distribuidos en 14 centros regionales, tal y como se muestra en la Tabla 3. Más de la mitad de los encuestados se concentraron en solo cinco de ellos (Córdoba, Orizaba, Xalapa, San Andrés Tuxtla y Papantla), siendo Córdoba el que tuvo el mayor porcentaje (14.46 %).

Tabla 3. Alumnos participantes por Centro Regional

Centro Regional	Alumnos	%
Ciudad Mendoza	121	5.99
Coatepec	19	0.94

Córdoba	292	14.46
Martínez de la Torre	27	1.34
Minatitlán	184	9.11
Naranjos	68	3.37
Orizaba	281	13.91
Pánuco	69	3.42
Papantla	211	10.45
San Andrés Tuxtla	243	12.03
Tantoyuca	87	4.31
Tuxpan	111	5.50
Veracruz	57	2.82
Xalapa	250	12.38
Total	2 020	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la UPV.

En cuanto a la primera pregunta, relativa a los conocimientos básicos sobre Metodología de la Investigación (MDI), la mayoría de los estudiantes consideró que sus conocimientos son «suficientes», lo que representó 50.29 % del total (ver Tabla 4). Destaca que más de la mitad de ellos son de octavo semestre, etapa donde realizan la versión final de su trabajo recepcional, así como que solo 50 aprendientes estimaron que dichos conocimientos son insuficientes o deficientes.

Tabla 4. Conocimientos básicos sobre MDI por semestre

Respuestas	Segundo	Cuarto	Sexto	Octavo	Totales
Óptimos	86	75	99	148	408
Suficientes	238	162	255	361	1 016
Regulares	183	108	120	135	546
Insuficientes	8	7	13	8	36
Deficientes	3	0	5	6	14
Totales	518	352	492	658	2,020

Fuente: elaboración propia con datos de la UPV

La distribución de sus respuestas por rango de edad reflejó que prácticamente el 56 % son estudiantes con edad entre los 21 y los 30 años, y otro 21.68 % son menores de 20 años. Como puede observarse en la Tabla 5, la respuesta más seleccionada fue de los alumnos que tuvieron entre 21 a 30 años y que contestaron «Suficiente». Es importante señalar que existen 68 que estudian la licenciatura y que tienen más de 40 años.

Tabla 5. Conocimientos básicos sobre MDI por rango de edad

Respuesta	De 18 a 20	De 21 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	Mayor a 50	Totales
Óptimos	79	229	83	11	6	408
Suficientes	191	583	206	28	8	1 016
Regulares	160	287	87	12	0	546
Insuficientes	7	22	4	3	0	36
Deficientes	1	10	3	0	0	14
Totales	438	1,131	383	54	14	2,020

Fuente: elaboración propia con datos de la UPV.

El comportamiento de las respuestas de conocimientos básicos sobre MDI por centro regional se muestra en la Tabla 6. Las cifras más altas, por arriba de los 100 aprendientes, se reflejaron en los centros regionales de Córdoba, San Andrés Tuxtla, Xalapa, Orizaba y Coatepec,

siendo su respuesta «Suficiente». Asimismo, esta sobresale con la cifra más alta en todos los centros regionales sin excepción.

Tabla 6. Conocimientos básicos sobre MDI por Centro Regional

Respuesta	Ciudad Mendoza	Coatepec	Córdoba	Mtz. de la Torre	Minatitlán	Naranjos	Orizaba
Óptimos	24	5	43	7	41	15	38
Suficientes	58	9	149	11	97	40	136
Regulares	33	4	87	9	43	13	101
Insuficientes	5	0	10	0	2	0	3
Deficientes	1	1	3	0	1	0	3
Total	121	19	292	27	184	68	281
Respuesta	Pánuco	Papantla	S. Andrés	Tantoyuca	Tuxpan	Veracruz	Xalapa
Óptimos	17	47	58	26	29	8	50
Suficientes	33	100	141	43	57	34	108
Regulares	19	58	40	18	23	14	84
Insuficientes	0	6	3	0	2	1	4
Deficientes	0	0	1	0	0	0	4
Total	69	211	243	87	111	57	250

Fuente: elaboración propia con datos de la UPV.

En cuanto a los resultados de la segunda pregunta, relativa a la percepción que tenían de la formación académica que tuvieron en bachillerato sobre MDI, la respuesta del mayor número de estudiantes fue «Suficiente» (ver Tabla 7). El comportamiento de los datos por semestre fue similar al de los resultados de la primera pregunta, en donde la respuesta «Suficiente» fue la que concentró la mayor frecuencia con el 46 % de los alumnos.

Tabla 7. Formación académica en bachillerato sobre MDI por semestre en la LEB

Respuestas	Segundo	Cuarto	Sexto	Octavo	Totales
Óptima	87	73	105	154	419
Suficiente	226	153	232	319	930
Regular	162	101	112	139	514
Insuficiente	30	24	28	26	108
Deficiente	10	4	15	20	49
Totales	515	355	492	658	2 020

Fuente: elaboración propia con datos de la UPV.

En el Tabla 8, se concentran las frecuencias obtenidas por rango de edad. Las cifras son también similares a las de la primera pregunta en este rubro. Destacan los 517 aprendientes de 21 a 30 años que contestaron como «Suficiente» su formación académica en bachillerato sobre MDI, lo que representó la cuarta parte del total de encuestados.

Tabla 8. Formación académica en bachillerato sobre MDI por rango de edad

Respuesta	De 18 a 20	De 21 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	Mayor a 50	Totales
Óptima	72	251	81	13	2	419
Suficiente	206	517	176	22	9	930
Regular	126	277	93	16	2	514
Insuficiente	25	60	22	1	0	108
Deficiente	9	26	11	2	1	49
Totales	438	1,131	383	54	14	2 020

Fuente: elaboración propia con datos de la UPV.

Las respuestas a la segunda pregunta por centro regional tuvieron el mismo comportamiento que en la primera, donde la respuesta

«Suficiente» obtuvo la mayor frecuencia en todos los centros regionales, tal y como puede observarse en el Tabla 9. Sobresalió el centro regional Orizaba con el mayor número de alumnos (124) que eligieron esta respuesta.

Tabla 9. Formación académica en bachillerato sobre MDI por Centro Regional

Respuesta	Cd. Mendoza	Coatepec	Córdoba	Mtz. Torre	Minatitlán	Naranjos	Orizaba
Óptima	28	5	52	5	36	11	36
Suficiente	52	10	119	17	97	42	124
Regular	28	3	90	4	42	12	81
Insuficiente	8	0	23	1	8	3	25
Deficiente	5	1	8	0	1	0	15
Total	121	19	292	27	184	68	281
Respuesta	Pánuco	Papantla	S. Andrés	Tantoyuca	Tuxpan	Veracruz	Xalapa
Óptima	19	50	63	26	28	8	52
Suficiente	33	94	117	44	55	27	99
Regular	15	53	48	15	25	17	81
Insuficiente	0	11	11	1	2	3	12
Deficiente	2	3	4	1	1	2	6
Total	69	211	243	87	111	57	250

Fuente: elaboración propia con datos de la UPV.

Sobre la tercera pregunta, relativa a los estudiantes que han elaborado un proyecto de investigación, la mayoría respondieron que sí lo han realizado, el 82 % de todos los encuestados, más de tres cuartas partes del total de alumnos por semestre. En particular, destaca que el 83 % de octavo semestre respondieron con un sí.

Tabla 10. Alumnos que han elaborado un Proyecto de Investigación Clasificados por Semestre

Respuestas	Segundo	Cuarto	Sexto	Octavo	Totales
Sí	461	270	375	549	1 655
No	54	85	117	109	365
Totales	515	355	492	658	2 020

Fuente: elaboración propia con datos de la UPV.

El comportamiento por rango de edad concentra a 935 estudiantes de entre 21 y 30 años que respondieron que sí han elaborado un proyecto de investigación, lo que representa casi la mitad de todos los encuestados (46.28 %). También, preocupa que el 18 % de todos ellos respondieron que no han elaborado un proyecto de investigación (ver Tabla 11).

Tabla 11. Alumnos que han elaborado un proyecto de investigación clasificados por rango de edad

Respues- ta	De 18 a 20	De 21 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	Mayor a 50	Totales
Sí	371	935	294	41	14	1 655
No	67	196	89	13	0	365
Totales	438	1,131	383	54	14	2 020

Fuente: elaboración propia con datos de la UPV.

Las respuestas a la tercera pregunta se distribuyeron por centro regional como se muestra en la Tabla 12. En todos estos el número de aprendientes que respondió «Sí» predominó, especialmente en el centro regional de Orizaba, donde 238 seleccionaron esta respuesta, el segundo centro regional con el mayor número de estudiantes en la licenciatura.

Tabla 12. Alumnos que han elaborado un Proyecto de Investigación Clasificados por Centro Regional

Respuesta	Cd. Mendoza	Coatepec	Córdoba	Mtz. Torre	Minatitlán	Naranjos	Orizaba
Sí	109	18	225	22	145	60	238
No	12	1	67	5	39	8	43
Total	121	19	292	27	184	68	281
Respuesta	Pánuco	Papantla	S. Andrés	Tantoyuca	Tuxpan	Veracruz	Xalapa
Sí	63	176	206	79	87	46	181
No	3	35	37	8	24	11	69
Total	69	211	243	87	111	57	250

Fuente: elaboración propia con datos de la UPV.

Para la cuarta pregunta, en la que se les pidió a los alumnos que respondieran si sabían plantear una pregunta de investigación, el 81.48 % de ellos respondió que sí (ver Tabla 13). Este comportamiento fue similar en todos los semestres, esto es, que todos los estudiantes de licenciatura de la UPV dijeron que han planteado esta importante pregunta.

Tabla 13. Alumnos que saben plantear una pregunta de investigación clasificados por semestre

Respuestas	Segundo	Cuarto	Sexto	Octavo	Totales
Sí	439	265	362	580	1,646
No	76	90	130	78	374
Totales	515	355	492	658	2,020

Fuente: Elaboración propia con datos de la UPV

Al trasladar el análisis a una clasificación por rangos de edad, la respuesta con mayor frecuencia de aprendientes fue de quienes tenían entre 21 y 30 años con un sí, lo que representa el 45.89 % del total de ellos (ver Tabla 14). Al igual que en la pregunta anterior, ese mismo grupo de estudiantes fue el que obtuvo el mayor porcentaje del total que cursan la licenciatura.

Tabla 14. Alumnos que saben plantear una pregunta de investigación clasificados por rango de edad

Respuesta	De 18 a 20	De 21 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	Mayor a 50	Totales
Sí	348	927	315	42	14	1,646
No	90	204	68	12	0	374
Totales	438	1,131	383	54	14	2,020

Fuente: Elaboración propia con datos de la UPV.

Finalmente, cuando se hizo la revisión de los datos obtenidos por centro regional, se identificó que en los 14 centros participantes en la encuesta la gran mayoría de los estudiantes respondieron con un «Sí» cuando se les preguntó si sabían plantear una pregunta de investigación, lo cual concuerda con la información obtenida en la clasificación por semestre y por rango de edad.

Tabla 15. Alumnos que saben plantear una pregunta de investigación clasificados por Centro Regional

Respuesta	Cd. Mendoza	Coatepec	Córdoba	Mtz. Torre	Minatitlán	Naranjos	Orizaba
Sí	105	17	212	19	158	58	236
No	16	2	80	8	26	10	45
Total	121	19	292	27	184	68	281
Respuesta	Pánuco	Papantla	S. Andrés	Tantoyuca	Tuxpan	Veracruz	Xalapa
Sí	60	172	206	77	84	51	191
No	9	39	37	10	27	6	59
Total	69	211	243	87	111	57	250

Fuente: elaboración propia con datos de la UPV.

La quinta pregunta solicitó una respuesta abierta para conocer la opinión de los alumnos sobre la utilidad de la investigación en educación. Para identificar las palabras más significativas de las respuestas obtenidas, se construyó una nube de palabras con lo que

escribieron los 2020 alumnos, obteniendo la imagen que aparece en la Tabla 16. Como puede observarse, algunas de las palabras más utilizadas fueron «Educación», «Información», «Contexto», «Alumnos», «Problemáticas», «Desarrollo», «Buscar», entre otras.

Esta herramienta agilizó el análisis de los datos para identificar de manera rápida y sencilla las palabras mencionadas anteriormente. Las más utilizadas se relacionan con la solución de problemáticas educativas en un contexto determinado, brindando mayor información de interés a docentes y estudiantes para que contribuyan a la enseñanza y el aprendizaje de calidad.

Tabla 16. Nube de palabras de lo que creen los estudiantes sobre la utilidad de la investigación en educación



Fuente: elaboración con apoyo de la aplicación NubeDePalabras.es con datos de la UPV.

Discusión

A lo largo de este documento se destaca la importancia de la investigación en el ámbito educativo y se abordan diversos aspectos relacionados con la formación de docentes como investigadores, la relevancia de la universidad en este proceso y los desafíos que enfrenta la integración de la investigación en la práctica docente, así como la necesidad de desarrollar competencias desde la formación inicial, la importancia de integrar metodologías de aprendizaje innovadoras y estrategias de formación continua para fomentar una cultura de investigación en el ámbito educativo.

En las referencias consultadas, los autores resaltan la importancia de la formación investigativa para el desarrollo del pensamiento crítico y proponen diversos enfoques para mejorar las habilidades de los docentes, como la integración de competencias cualitativas y cuantitativas, la utilización de tecnología y la participación en proyectos de investigación y redes académicas. Además, subrayan la necesidad de superar obstáculos como la falta de motivación, recursos limitados y resistencia a la enseñanza tradicional, proponiendo el fortalecimiento de los cuerpos académicos y la inclusión de la investigación en los diseños curriculares como posibles soluciones.

En general, este estudio resalta la importancia de transformar las políticas y prácticas educativas para fomentar la investigación desde las etapas iniciales de la formación universitaria, promoviendo una visión integral y dinámica de los fenómenos sociales en el ámbito educativo. También se destaca la relevancia de estrategias como el uso de semilleros de investigación, la producción de artículos científicos y la participación en programas de posgrado y doctorado para fortalecer la formación de investigadores en el campo educativo.

Además, se enfatiza el papel crucial del Estado y en especial de las instituciones educativas para la promoción y el apoyo de la investigación y la ciencia. Se mencionan varias leyes y documentos sobre política educativa en México, como el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación, que subrayan la promoción de la investigación y la

ciencia en el sistema educativo. Asimismo, se resalta el compromiso del gobierno federal de promover la investigación científica y tecnológica, proporcionando apoyo a estudiantes y académicos a través de becas y estímulos.

Se menciona la necesidad de fortalecer la formación docente a través de la innovación y la investigación, y se insiste sobre la importancia de que los docentes universitarios basen su enseñanza en la investigación. También se menciona la importancia de la curiosidad en el aprendizaje y su relación con el desarrollo de la investigación, así como la necesidad de fomentar, tanto la científica como la tecnológica en el ámbito estatal.

Finalmente, este escrito informa sobre los resultados de una encuesta realizada a 2020 alumnos de 14 centros regionales en relación con su conocimiento sobre metodología de la investigación. La mayoría de los aprendientes considera que sus conocimientos básicos sobre MDI son «Suficientes», siendo el grupo de los que cursan el octavo semestre el que más afirma esto.

Además, la encuesta muestra que la mayoría de los estudiantes han elaborado un proyecto de investigación y saben cómo plantear una pregunta de investigación.

La distribución de las respuestas se analiza también en función de la edad de los estudiantes, y destaca que la mayoría de ellos, entre 21 y 30 años, considera que sus conocimientos son «Suficientes» en MDI. La respuesta «Sí» predomina en las preguntas 3 y 4, independientemente del centro regional al que pertenezcan.

La última pregunta fue abierta con la finalidad de conocer la utilidad de la investigación en educación, y se utilizó una nube de palabras para resumir las respuestas. Las más mencionadas incluyen «Educación», «Información», «Contexto», «Alumnos», «Problemáticas», «Desarrollo», y «Buscar», lo que sugiere que los estudiantes consideran que la investigación es útil para abordar cuestiones educativas en un contexto específico.

En resumen, la encuesta revela que la mayoría de los estudiantes tienen un conocimiento básico «suficiente» sobre MDI; han elaborado proyectos de investigación y saben plantear preguntas de investigación, lo que indica un nivel razonable de competencia en esta área. Además, reconocen la utilidad de la investigación en el contexto educativo.

Referencias

- Acuña, L. (2019). Itinerarios de la Formación de Investigadores Educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 17(4), 27-57, <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.002>
- Ávalos, C., Sevillano, M. (2018). El Desarrollo de Competencias Investigativas en la Formación de Estudiantes de la UNED de Costa Rica mediante la metodología Lean Startup. *Education Siglo XXI*, 36(3), 417-442, <http://dx.doi.org/10.6018/j/350071>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación, Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación, Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74, <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- Estrada, L. (2019). Evaluación del desarrollo de competencias investigativas: Un estudio en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Paradigma*. 69- 90, doi: [http:// dx.doi.org/10.5377/ paradigma.v26i41.7976](http://dx.doi.org/10.5377/paradigma.v26i41.7976)
- Gómez, Y., Bazán, A., Villalobos, F. (2017). Factores del Estudiante que Dificultan la Enseñanza-Aprendizaje de Competencias de Investigación. *Revista Interacciones*, 3(3), 101-110, doi: 10.24016/2017.v3n3.68
- González, A. (2019). Alternativas para la Formación de Investigadores en Investigación. En Arzola F. (Coord.). *Procesos Formativos en la Investigación Educativa. Diálogos, Reflexiones, Convergencias y Divergencias* (pp. 129-140).
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. (2018). Metodología de la inves-

tigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill, México.

Humboldt, W. (1990). Sobre la Diversidad de la Estructura del Lenguaje Humano y su Influencia sobre el Desarrollo Espiritual de la Humanidad. *Anthropos y Siglo XXI*.

IESALC - Instituto Internacional de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (2017). *Revista Educación Superior y Sociedad*, Colección 25 Universitaria, Volumen 19.

Numa, N., Márquez, R. (2019). Los semilleros como espacios de investigación para el investigador novel. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 230-248, <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.289>

Reynosa, E., Serrano, E., Ortega, A., Navarro, O., Cruz, J., Salazar, E. (2020). Estrategias Didácticas para la Investigación Científica: Relevancia en la Formación de Investigadores, *Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266.

Rodríguez, Y. (2009). La Formación de Docentes Investigadores: Lineamientos Pedagógicos para su Inserción en los Currículos. *Teoría y Praxis Investigativa*, 4(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3726621>

Paz, C., Estrada, L. (2022). Condiciones Pedagógicas y Desafíos para el Desarrollo de Competencias Investigativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 24(09), 1-17, <https://orcid.org/0000-0003-4095-8224>

Perines, H. (2020). La Formación en Investigación Educativa de los Futuros Profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139-152,

Reis, J., Ferreira, M., Olcina, G. (2020). La Figura del Profesorado- Investigador en la Reconstrucción de la Profesionalidad Docente en un Mundo en Transformación, *Revista Educación*, 44(1), <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>

Reynosa, E., Serrano, E., Ortega, A., Navarro, O., Cruz, J., Salazar, E. (2020). Estrategias Didácticas para la Investigación Científica: Relevancia en la Formación de Investigadores, *Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266.

- Sever, I., Öncül, B., Ersoy, A. (2019). Uso del Aprendizaje Invertido para Mejorar las Habilidades de Investigación Científica de los Candidatos a Profesores. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 521-535, dos: 10.13189/ujer.2019.070225
- UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). La Encrucijada de la Educación en América Latina y el Caribe. Informe Regional de Monitoreo ODS-4-Educación 2030. Recuperado de <https://acortar.link/bKxo9d>
- Presidencia de la República - México. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=556599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2019). Programa Sectorial Veracruzano de Educación 2019-2024. Recuperado de https://www.sev.gob.mx/v1/files/2020/02/PSVE_2019-2024_24-oct-19_version_para_lectura.pdf
- Velasco, J., Peredo, P., Fuentes, F., González, M., López, M. (2016). Horizonte Educativo. Hacia una Pedagogía de la Autoorganización. Universidad Pedagógica Veracruzana. Recuperado de <https://bit.ly/HorizonteEdu>
- SEP - Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios de Educación Básica 2022. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1EpLpsWWUfq7eDXNfej66knMREJd2nkvX/view>

Tensiones e Implicaciones Académicas, Culturales y Sociales, desde la Perspectiva de Género en la Universidad Pedagógica Veracruzana.

Lilia Patricia Ruiz Ruíz

Introducción

Investigar sobre las tensiones que se experimentan en la formación profesional surge a raíz de los recorridos formativos que tuvieron lugar a partir de la condición pandémica; el confinamiento, como se experimentó, implicó la incorporación de dispositivos electrónicos, móviles, que permitieron dar seguimiento a los estudios en todos los niveles educativos. A través de los monitores se pudieron constatar situaciones en distintos órdenes, a saber: Condiciones Familiares, Situación Económica, Limitaciones entorno a la Tecnología, Estados de Ánimo, Rendimiento Académico; fuimos testigos directos de los aspectos que implicaron estrés, desánimo, violencia (desde doméstica, psicológica, hasta violencia física). Y también testigos de resultados exitosos: Personas que aprovecharon al máximo la pandemia y concretaron perfiles profesionales; que se capacitaron y participaron en actividades de actualización.

Al retorno a la presencialidad, a mediados del año 2022, las condiciones cambian y somos testigos de algunos vacíos que se dejaron pasar por las circunstancias vividas, que se transforman en nuevos obstáculos para la continuidad de las trayectorias profesionales; la bola de nieve se va expandiendo y trastoca distintos planos, sin pasar por alto ninguno de los niveles educativos. Sin embargo, a Nivel Superior sobresale la saturación de actividades, la carga laboral que se incrementó y que demanda mayor rendimiento académico, así como condiciones

emocionales y físicas que repercuten significativamente en el desarrollo intelectual. A partir de vislumbrar desigualdades de género durante las trayectorias escolares que impactan en el desempeño y eficiencia terminal, es que se detona la presente investigación.

En esta primera entrega, la investigación se centra en visibilizar las condiciones en que se retoma la dinámica presencial en los entornos académicos y profesionales de aprendientes-mujeres de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana; y de manera muy particular, las circunstancias en que tiene lugar su desempeño profesional, la tensión experimentada a raíz de la segregación, exclusión, sobresaturación de actividades, como resultado de los retos asumidos durante la pandemia (por hacer referencia a un periodo coyuntural en la historia de la humanidad).

Antecedentes

Visibilizar los trayectos académicos que las mujeres han recorrido, implica hacer una investigación de carácter etnográfico que incite a la revaloración del papel que guarda la actualización constante, la preparación en diversos órdenes (desde la esfera personal, profesional, y experiencial), y el reconocimiento a las luchas sociales y culturales que, en muchos casos, han dejado de ser obstáculo para trascender en el ámbito educativo principalmente, por ser este un espacio privilegiado en el cual tiene injerencia la perspectiva de género.

El recorrido no ha sido fácil; es necesario reconfigurar el papel que guarda la educación, y quienes en ella se desenvuelven como agentes transformadores de la sociedad. A partir del confinamiento en que nos vimos sumergidos, se develaron un sinnúmero de situaciones experimentadas en los hogares, donde la carga laboral y las responsabilidades se recrudecieron; en mayor medida impactó en las mujeres la saturación de actividades personales (dedicadas al hogar, la atención y cuidado de los hijos, así como demás familiares a su cargo) y profesionales (la permanencia y constancia en las labores educativas

y administrativas), sin dejar de mencionar que hubo implicaciones en las acciones del hogar respecto a muchos varones, quienes tuvieron que asumir nuevos roles, y a la par reconocieron y se sensibilizaron ante los retos que involucra la participación de las mujeres en todos los órdenes.

Fue evidente, en las sesiones educativas de carácter síncrono, mediante los espacios escolares virtuales (plataformas educativas conocidas, como Zoom, Meet, entre otras), que las mujeres y algunos hombres, pese a contar con espacios destinados para el trabajo virtual en los hogares, atendían, alimentaban y se acompañaban de sus hijos. De manera recurrente, la saturación de actividades en los hogares fue aumentando y tornándose una demanda que implicaba desconcentración en cuanto a las consignas académicas (no en todos los casos, ya que las condiciones no son las mismas para todas las personas).

Específicamente, se enfatiza el papel de las mujeres; este se ha ido transformando, y se reconoce con el paso de los años su gran desempeño como agentes de cambio. Sin duda, el alcance que se ha tenido en distintos órdenes (a saber, político, científico-cultural, histórico, etc.) ha permitido trascender y hablar, de manera más recurrente, de equidad de género; el camino no ha sido fácil, pero se va afianzando. Sin embargo, es importante apuntalar que no solo debe hablarse de equidad; a partir de los estudios de Lagarde (2012), se enfatizan dos conceptos que emergen para ulteriores estudios: Diversidad y Paridad:

Ser diferente no significa inevitablemente ser desiguales. Por eso, diversidad y paridad son principios de la ética política hoy posmoderna, plasmada en caminos y recursos que desde hace dos siglos se afanan en hacer realidad la equidad genérica. Solo sobre esa base democrática la humanidad se torna abarcadora, inclusiva y justa. Diversidad y paridad son ejes equitativos en las acciones tendientes a modificar las relaciones entre mujeres y hombres, a resignificar a los géneros y a la humanidad. (pp. 18-19)

Ante lo expresado, es preciso aludir al periodo en que tiene lugar el reconocimiento paulatino de las mujeres en la esfera pública: «El momento Histórico-Coyuntural en el que surge la nueva ola del feminismo en la década de 1970, es en la plena expansión de la fuerza laboral de las mujeres y de su presencia en las universidades» (Güereca Torres, 2020, p. 8). Desde tiempos remotos las mujeres empezaban a ocupar espacios en la esfera académica, pese a que lo hacían en el aislamiento, el recogimiento, y la sombra.

Si bien las mujeres han ido ganando terreno, el camino por recorrer es largo, toda vez que prevalecen posturas radicales entorno a los lugares en los que estas pueden, más bien podían, desenvolverse. La lucha está centrada en que el espacio laboral, profesional, estudiantil, dé cuenta de un reconocimiento igualitario al desenvolvimiento equitativo, lo que no sucede en todos los sectores, por lo tanto, deben generarse zonas que fortalezcan investigaciones desde la mirada de género y que trastoken todos los ámbitos.

Justificación

En la Universidad Pedagógica Veracruzana, tanto a nivel licenciatura como posgrados, la matrícula se encuentra inclinada hacia el género femenino; esto no es de extrañar, ya que por el énfasis hacia la formación docente en educación preescolar y primaria sobresale dicha constante, toda vez que se considera que su papel es idóneo para el tratamiento, atención y cuidados que demandan los estudiantes de los distintos niveles educativos.

Preciso recordar cómo, desde los postulados de Rousseau (plasmados en Emilio o de la Educación, 1762), se contemplaba la participación de las mujeres en la educación inicial, y se permeaba la idea de los roles instaurados típicamente. Por su parte, Lagarde (2012) retoma a Ferro (1991), al afirmar lo siguiente: «Se cree que las mujeres poseemos en exclusiva instinto maternal que nos dispone desde la infancia hasta la vejez a la crianza universal, a la maternidad y a la preservación de la

vida» (p. 21), y como veremos más adelante, este pensamiento sigue perpetuándose, a veces de manera inconsciente.

Situándonos en la condición pandémica, en el presente siglo, se detonaron condiciones que dificultaron el seguimiento puntual de su desempeño docente; en algunos casos, pese a ser benéfico que se estudiara mediante la virtualidad (como medida emergente, que progresivamente se va afianzando en las instituciones de nivel superior), la saturación de actividades afectó considerablemente el rendimiento.

La imposibilidad de tener un espacio destinado para el trabajo académico implicó la realización de actividades escolares, del hogar, profesionales; al mismo tiempo, generó un desgaste físico e intelectual de notables consecuencias. Sin dejar de contemplar el desgaste emocional, puesto que, a pesar de estar en casa, en cercanía con sus familiares, no siempre se les podía atender como hubieran querido, toda vez que le restaban tiempo para ocuparse del trabajo en distintos sentidos; sobra decir que se identifica el peso de las creencias sobre las responsabilidades de las que deben encargarse las mujeres, muchas de las cuales se asumen por inercia.

A partir de la implementación de formularios mediante Google Forms, se develarán los aspectos que condicionan y afectan, desde la escasa visión institucional, el rendimiento y desempeño académico de las estudiantes de la UPV. Es importante enfatizar las cadenas que se invisibilizan, pero que condicionan el desenvolvimiento y la concreción de recorridos formativos y profesionales; las limitantes que segregan y que excluyen la proyección de las mujeres, pero que se tornan murallas a derrumbar para la trascendencia hacia la equidad.

Problema de Investigación

¿En qué sentido, derivado de la perspectiva de género, se detonan situaciones que devienen en un replanteamiento relacionado con la continuidad de los estudios profesionales, a partir de las implicaciones ideológicas, sociales, y culturales que acarrea el deseo de superación

profesional y personal?, y ¿Cuáles son los efectos desde el punto de vista emocional y de rendimiento académico?

Es notable la irrupción de las mujeres en la vida académica, derivada de distintas metas a concretar. En ese sentido, el interés por indagar entorno a los retos a partir de las implicaciones de género, y cómo es que los roles se han asumido, o no, más equitativos. En el mismo tenor, y estableciendo un ejercicio relacionado con los retos que implica el abordaje del tema, es que surgen algunos cuestionamientos que se centran en identificar el impacto de la trayectoria académica, y cómo es que los ámbitos de acción coadyuvan u obnubilan el desarrollo profesional.

Objetivos

- Identificar la recurrencia de condiciones de desigualdad entre mujeres y hombres desde el espacio académico, cultural y personal.
- Reconocer las condiciones laborales que prevalecen y obstaculizan la incorporación de las mujeres en espacios de toma de decisiones.
- Visibilizar tensiones culturales, sociales, académicas, que limitan un recorrido formativo armónico.

Referentes teóricos

Uno de los primeros referentes a considerar es Sánchez-Bello (2015) quien articula la categoría analítica de género con democracia, y desde esta vinculación enfatiza la relevancia de incorporación de las mujeres en la vida laboral y profesional, como parte fundamental de la transformación social.

Desde esta interpretación inclusiva, la escolarización debe cumplir el papel fundamental de trabajar por la consecución de la

igualdad de oportunidades, diluyendo las discriminaciones por razón de sexo que impiden el desarrollo personal y comunitario. Este derecho es solo posible si se adquieren estrategias individuales para desenvolver la autonomía de pensamiento y, por lo tanto, de acción. Entre las demandas más destacadas está la de modificar los contenidos y la práctica en el sistema educativo con el objetivo de introducir mecanismos de igualdad real en el proceso educativo. (párr. 4)

En este tenor, es necesario ponderar la perspectiva de género como condición indispensable que posibilite resignificar el trabajo académico a favor de la igualdad de circunstancias que inciden en el desempeño cotidiano en distintos entornos laborales y profesionales, donde se permee el proceso de adquisición de conocimientos y emerjan las distintas miradas que coadyuvan a nuevas formas de situarse en el mundo. A nivel discursivo se dice fácil, y podría resultar trillado el anhelo de igualdad de oportunidades; sin embargo, es imperativo insistir en promover una mayor apertura y visibilización de la participación de las mujeres, porque en el presente siglo, por extraño que pudiera parecer a la academia, sigue sesgándose y limitándose la intervención en espacios académicos y profesionales. Si bien se alude a la equidad desde los discursos políticos, estos incitan a la cuota de género; pero una vez en la práctica, se sigue difuminando el peso que guarda el papel de las mujeres, y la vida académica no es la excepción.

A la generación y socialización de nuevas miradas en educación, se suma la aportación de Güereca Torres (2020): «Los diálogos intergeneracionales del feminismo hoy urgen a la construcción de espacios para las mujeres en los cuales exista el ejercicio pleno de la paz y los derechos humanos». (p. 6).

Las aulas son, entre otros, el mejor espacio donde las mujeres deben ser tomadas en cuenta, escuchadas, reconocidas y respetadas en sus ideologías educativas; sus propuestas, sin duda, estarán relacionadas con el accionar en beneficio de futuras generaciones. Aunque esto no será suficiente, puesto que la proyección les implica involucrarse en

todas las esferas de acción, particularmente en los entornos sociales donde el ámbito educativo permee el deseo de transformar la ideología patriarcal (punto de inflexión ante los usos y costumbres arraigados en determinados contextos).

Desde el pensamiento socialista-marxista se da pie a la erradicación de la desigualdad mediante una fractura estructural que impacta en distintos órdenes (económicos, políticos, sociales y culturales); desde este:

Se apuesta por modificar el papel que desempeña alumnado y profesorado. Las estudiantes toman parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no siendo meras receptoras de información; sino por el contrario, contribuyen al aprendizaje del resto de las personas del aula con las aportaciones sobre sus experiencias. Es decir, convierten a las alumnas en generadoras de conocimiento, pudiendo modificar las ideas previas sobre lo que son, sienten y piensan las propias mujeres. (Sánchez-Bello, 2015, párr. 21)

Resulta sumamente valioso el espacio que se ha ido ganando desde ese reconocimiento y valoración de la ideología femenina, con nuevas propuestas inclinadas a fortalecer la permanencia y pertinencia de nuevos postulados.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos publica en el año 2015 el ABC de la perspectiva de género, un documento a tener presente en todos los ámbitos de la vida cotidiana, y que obliga a evaluar las prácticas educativas (de manera prioritaria, por ser el aparato de acción social de gran relevancia para el desarrollo humano):

La perspectiva de género es, además, de gran utilidad para nuestra vida personal y familiar. Nos ayuda a detectar cosas que pasan inadvertidas y que refuerzan la idea de que existen tareas que, supuestamente, «Deben» desempeñar las personas dependiendo de si nacieron mujeres u hombres (roles de género). Asimismo, contribuye a ubicar y cuestionar las etiquetas que la

sociedad coloca en cada persona (estereotipos de género) y que, junto con los roles de género, afectan el acceso a oportunidades y el disfrute de derechos de las personas de nuestros entornos familiar, laboral, comunitario y social. (CNDH, 2019, p. 5)

Llama particularmente la atención la idea centrada en que este enfoque «Ayuda a detectar cosas que pasan inadvertidas»; en este tenor, habituados en la noción relacionada con que son las mujeres que desarrollan un mejor papel en su labor docente, nos resulta común la intervención mayoritaria de las mismas, pero este criterio hoy obliga a ver que no son las únicas que pueden dedicarse solo a la educación, sino que pueden desarrollar actividades que posibiliten expandir horizontes: actualmente se aspira a un puesto de dirección y supervisión; a un puesto donde la toma de decisión dé cuenta de posturas reflexivas, críticas y proactivas, entorno al bien común; anhelar a puestos de elección popular que garanticen acciones tendientes a la mejora de la humanidad, al concebir a todos como iguales, y al debilitar, si no es que erradicar, las desigualdades de género.

Para la CNDH el concepto de transversalización implica «Diseñar, ejecutar y evaluar acciones, programas y políticas públicas tomando en cuenta necesidades diferenciadas de mujeres y hombres». (2019, p. 6). Uno de los escenarios donde debe ejercerse la cultura de género es el educativo, donde tiene injerencia la lucha y la defensa de espacios de acción de las mujeres, por ser desde su origen un escenario que las excluía y desdénaba.

La perspectiva de género es una herramienta de análisis que estudia la forma en que las características socioculturales asignadas a las personas a partir del sexo convierten la diferencia sexual en desigualdad social. Con esa valoración se pueden emprender acciones que incidan en la creación de condiciones para avanzar en la construcción de la igualdad de género. (CNDH, 2019, p. 42)

En sentido estricto, se trata de ir más allá de estar a favor de las mujeres; está enfocada a promover la igualdad sustantiva, la equidad

entre hombres y mujeres, pero con la demanda de abrir espacios y coadyuvar a una sociedad más equilibrada, donde tenga cabida una relación horizontal que aspire a transformar las relaciones sociales, culturales y políticas. Está inclinada a mirar con gafas que permitan encontrar intersticios para el accionar responsable, comprometido, y esperanzador.

Las mujeres requerimos en consecuencia, conocimientos, habilidades, destrezas que son parte del bagaje cultural del mundo inaccesible hasta ahora para la mayoría: derecho al alfabeto, a la escritura, a la palabra y a la imagen, tanto como a la educación escolarizada permanente y a la comunicación. Se trata de los ***Poderes Vitales*** culturales que nos dotan de recursos para apropiarnos de conocimientos y desarrollar habilidades y de los lenguajes para construir discursos, representaciones simbólicas y entrar en comunicación con otros. Necesitamos que se difundan los saberes de las mujeres y los conocimientos e interpretaciones que hemos producido. (Lagarde, 2012, pp. 29-30)

Metodología

El proceso de indagación está sustentado en el paradigma interpretativo, de carácter cualitativo, a partir de una mirada documental y etnográfica, esta última desde la aplicación de formularios mediante ***Google Forms***, así como la observación participante; se empleó la etnografía virtual como un recurso que abre nuevas posibilidades de acercamiento al ámbito investigativo mediante la aplicación de recursos digitales.

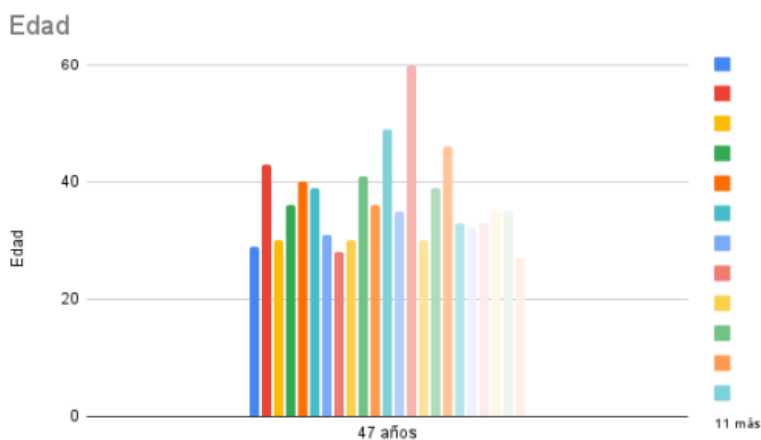
Como primer momento, se aplicó un formulario a toda la comunidad universitaria, a partir del cual se develaron algunos datos relacionados con el tema de interés. Posteriormente, se aplicó uno especializado a mujeres-aprendientes de la Maestría en Educación (ME), considerando distintas condiciones culturales, familiares y escolares (nivel educativo, condiciones de desigualdad latentes, compromisos

familiares -quiénes son las personas que están bajo su cuidado, hijos, padres-, tiempo dedicado a los estudios, así como distractores o limitantes para la concentración que requiere el trabajo intelectual).

La perspectiva de género sirve para identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres. Contribuye al análisis y comprensión de las semejanzas y diferencias entre mujeres y hombres, así como las características que les definen. (CNDH, 2019, p. 44)

Por tanto, se realizó un primer corte investigativo: para esta primera entrega la muestra son 27 mujeres que han estudiado la ME; sus edades se encuentran en el rango de los 27 a los 60 años.

Figura 1. Rango de edad de aprendientes-mujeres de la Maestría en Educación



Fuente: elaboración mediante formulario Google Forms.

La aplicación del formulario contempla tres generaciones de aprendientes a quienes les tocó realizar su paso por la UPV en condiciones específicas: migrar de la educación presencial a la virtual; al programa bajo un esquema 100% virtual, y, el tercer grupo, iniciar virtual, pero concluir presencial. ¿Por qué este alcance? En primera instancia, porque el retorno a la dinámica cotidiana en esta investigación no solo contempla el retomar los procesos formativos inconclusos, sino que abarca el regreso a espacios donde la práctica docente, o el desempeño de funciones en distintos órdenes, fue trastocado y nos incita a realizar reflexiones o valoraciones en cuanto a los retos a enfrentar.

Para ejemplificar: una vez que se levantó el confinamiento, el retomar el espacio áulico, el garantizar la seguridad sanitaria, y apelar a la colaboración de los padres y madres de familia no fue nada fácil, toda vez que la figura del docente en general estaba siendo muy señalada y descalificada.

En otro sentido, dejar los hogares los sábados desde temprano, para trasladarse a los distintos espacios donde se tenían que tomar las clases, generaba tensión en muchas aprendientes, por la sensación de dejar a la familia a la que se habían arraigado más en el aislamiento, por la saturación de actividades laborales y personales, y, por qué no decirlo, por el retorno a espacios donde es invisible la violencia de género, pero está latente a nivel discursivo y axiológico.

La aplicación de los formularios da la pauta para que, en una segunda entrega, se puedan realizar entrevistas focalizadas, y se establezca una comunicación más directa que incite al proceso de análisis y sistematización a nivel profundo. Asimismo, que coadyuve a la sensibilización, transformación y visibilización de las mujeres.

Contexto y Resultados

De manera particular, se centra la investigación en la ME, programa que se oferta desde el año 1993 en la UPV; este ha albergado, desde sus orígenes, a un nutrido número de mujeres profesionistas insertas en el ámbito educativo, muchas de las cuales han tenido que postergar, en distintos momentos de su desempeño laboral y su trayectoria de vida, la continuación o concreción profesional (esto, en un determinado lapso donde era más restringida la incursión y se priorizaba la atención al hogar y los hijos, sin mediar un equilibrio).

Desde el año 2018 se implementó un cambio en el programa de estudio que obedece a un proceso de homologación entorno a los posgrados en la Institución. A raíz de la condición pandémica, los grupos fueron mudando de la presencialidad a la virtualidad, hasta llegar a un modelo híbrido. En septiembre de 2023 se retornó a la actividad presencial al cien por ciento.

A continuación, se realizó un primer parámetro que permitió visibilizar la incorporación de las mujeres en posgrados, centrado en la comunidad estudiantil del año 2018 a la fecha. Se tomó como muestra la matrícula (obtenida mediante registros institucionales), a fin de considerar la cantidad de población femenina que contempla dentro de sus proyectos académicos la superación profesional. En la siguiente tabla se puede apreciar: 1) Cómo fluctúa la incursión a estudios de posgrado respecto a hombres y mujeres, y con relación a contextos específicos -indicados por centros regionales-; 2) Cómo se desarrolla la eficiencia terminal; y 3) Las bajas que se presentan, siendo estas permanentes.

Tabla 1. Población estudiantil Maestría en Educación (2018-2023)

Año	Sede	Matrícula		titulados		No Titulados		BAJAS	
		H	M	H	M	H	M	H	M
2018	Xalapa	3	1	2	0			1	1
2019-2021		3	19	0	5	2	7	1	7
2021-2022		9	11	0	1	7	5	2	5
2022-2023		5	13						3
2019-2021	Córdoba	6	6	1	0	1	1	4	5
2020-2021	Minatitlán	6	10	1	1	3	7	2	2
2022-2023		5	6						4
2018-2020	Orizaba	4	8	0	2	3	1	1	5
2020-2021		5	14	1		1	9	3	5
2022-2023		4	17					3	6

Fuente: elaboración propia. (H_ Refiere a Hombre, Refiere a Mujer.)

Como puede apreciarse, a partir del corte investigativo (de 2018 a la fecha) se destaca que es considerable la participación de las mujeres, particularmente en el programa enmarcado en el área humanística. Se observa la tendencia hacia el género femenino, tanto en la inscripción, como en el número de bajas; estas devienen de circunstancias diversas: condiciones económicas, la construcción simbólica (arraigada en el papel de las mujeres que se sienten comprometidas a permanecer en el espacio privado, en el hogar), lo productivo y lo reproductivo, así como la sobresaturación de actividades.

Haciendo un comparativo con otras universidades, en el caso de la UPV la tendencia es predominantemente femenina respecto al impacto de la formación en posgrados; por supuesto, se toma en cuenta el tipo de programa que se oferta. Aunque causa inquietud el hecho relacionado con que, pese al predominio femenino, la eficiencia terminal está más inclinada hacia el varón, quien se logra titular en un tiempo relativamente considerable; no sucede lo mismo con las mujeres, porque en el grueso

concluyen su escolaridad formal, y se ocupan de atender los pendientes que detuvieron o a los que no le dedicaron mucho tiempo durante su preparación (entiéndase hijos, padres, y las actividades laborales). Es decir, se produce un punto de inflexión que trastoca la carrera profesional y les incita a atender el rol tradicional: cuidadoras del hogar, responsables de la casa, la maternidad, etc. Lo anterior deviene en una discusión de tinte moral que lleva a reflexionar respecto a los significados entorno a la feminidad.

Es ineludible reconocer, en los espacios escolares (tanto presenciales como virtuales), sutiles marcas de desigualdad de género; en el caso particular, las marcas más latentes se encuentran en el discurso que se introyecta en algunas mujeres, con relación a sus deseos de superación profesional. Cabe aclarar que las marcas de violencia sutil no están presentes en la dinámica escolar del posgrado, sino que se detonan en los espacios sociales, contextuales y laborales.

Con el paso del tiempo y la llegada de la modernidad, se escuchó hablar de emancipación y liberación femenina; aunque, por paradójico que resulte, también implicó nuevas formas de sometimiento:

Sin embargo, la mayoría de las mujeres se modernizó y, en efecto, disminuyeron ciertas desigualdades y formas de discriminación, pero han surgido otras nuevas. Las contemporáneas se han visto obligadas a experimentar los cambios, resignificar con sus recursos interpretativos y adaptarse conforme a sus condiciones sociales, articulando una condición compuesta de género, mezclada, sincrética. Han debido compatibilizar situaciones opresivas y situaciones de respeto, derechos y libertades: Deberes tradicionales y nuevos deberes modernos. Los resultados para muchas han sido contradictorios y difíciles de enfrentar. Los hitos de la vida de las contemporáneas contienen paradojas. (Lagarde, 2012, p. 70)

Al respecto, se enfatizan las siguientes situaciones que requieren ser analizadas a fin de encontrar la carga semántica, simbólica y emocional que se pretende erradicar, en un futuro próximo, con la generación de

acciones que coadyuven a expandir una perspectiva de género, tarea que algunas Instituciones de Educación Superior (IES) están atendiendo desde la academia, caso concreto la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde afirman y develan investigaciones profundas sobre las distintas violencias a las que son sometidas las estudiantes de distintos niveles educativos. Al respecto:

Revisar a profundidad el currículo formal de los campos académicos, los sistemas de citados en la investigación, así como el sentir y experiencia de las mujeres en ellos, permite transitar de la violencia epistémica de género las IES (sic) hacia la reflexión de nuestra condición e identidad de género, y contribuye a la formación de la autoridad epistémica de las mujeres. (Güereca, 2017, p. 25)

Con esto se pretende sentar un precedente respecto al reconocimiento de las condiciones que enfrentan las mujeres, profesionistas, y coadyuvar a deconstruir los discursos arraigados respecto a los roles de género que impactan en la superación profesional. Para ello, se incita a la reflexividad y al reconocimiento de los discursos introyectados que deben difuminarse ante la imagen de las mujeres que van abriéndose camino en el ámbito académico.

De un total de 27 formularios respondidos, a la pregunta: En su contexto social, ¿Ha escuchado críticas a las mujeres que desean superarse; puede exponer algunas de ellas?: 11 respuestas aseguran no haber escuchado ni recibido alguna crítica respecto a su deseo de seguir preparándose; una respuesta afirma tajantemente: «Ninguna. En el contexto social en el que me desenvuelvo se respetan las ideas y decisiones de los otros». Sin embargo, 15 respuestas develan la huella de la violencia estructural sistémica. Entre las respuestas que exigen atención, sobresalen aquellas que enfatizan los siguientes aspectos:

- Las mujeres mayores emiten más críticas:
 - Les genera conflicto que se «Descuide» al marido, o que no se cumplan las «obligaciones» del hogar.

- Si el marido trabaja, para qué trabajan las mujeres.
- Las mujeres solo estudiamos mientras nos casamos; ya cuando tenemos una relación de pareja, debemos dedicarnos a atenderlo.
- Se «Descuidan Responsabilidades» familiares, por estar estudiando. En el contexto escolar, en las comunidades:
 - Dan prioridad a que los niños reciban educación.
 - Consideran que las mujeres no deben estudiar, ya que se casarán y deberán atender al esposo.
 - Las mujeres no son para el estudio. Se deben quedar en casa, cuidar al marido y a los hijos. «Para qué estudia, si va a cuidar hijos» (aunque son pocas las personas que piensan así).
- En cuanto al aspecto laboral, no hay una retribución económica que valga la pena como para seguir preparándose.

Figura 2. Impacto de las expresiones en torno a la superación profesional.



Fuente: elaboración mediante formulario Google Forms.

Lo externado da cuenta del arraigo de una ideología patriarcal; y como consecuencia, escuchar esos discursos interpela y genera desestabilidad en quienes desean ir más allá de los roles instaurados.

Durante siglos la presencia de las mujeres en la Educación Superior fue marginal y legitimada con argumentos sobre una supuesta inferioridad intelectual y la incapacidad para cumplir con la exigencia social de dedicarse a ser esposas y madres. Estos fueron obstáculos que limitaron su acceso a la educación universitaria (Güereca, 2017, p. 17).

Es indudable que, paulatinamente, se expande la incorporación de las mujeres y se lucha contra corriente; y pese a las condiciones develadas, las mujeres van expandiendo sus horizontes en cuanto a la participación en la academia, a veces trabajo en solitario, que les implica reconsiderar su deseo de trascender para alcanzar sus expectativas.

Lagarde (2012) sitúa algunas reflexiones sobre la incorporación de las mujeres a la vida laboral, pero dando cuenta de lo que implica, esto desde el siglo XX:

Ha experimentado la doble y la triple jornada de trabajo. Muchas han vivido la modernización impuesta, otras, voluntaria, elegida, como acto de libertad. Sin embargo, lo han hecho en las condiciones impuestas por el sistema modificado por la movilización de las mujeres, por presiones del mercado y del desarrollo. (Lagarde, 2012, p. 70)

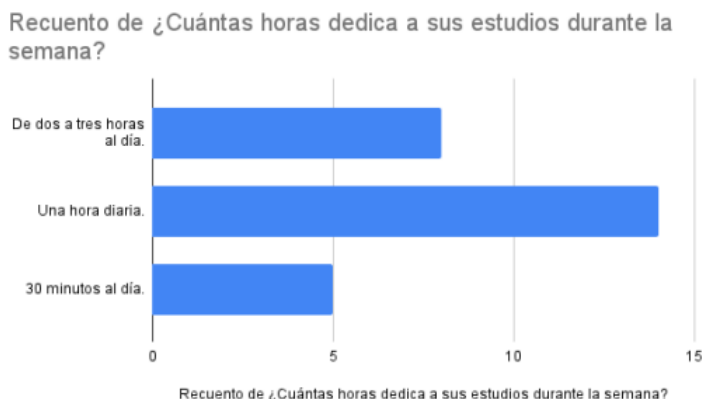
Las aprendientes de la UPV, no son estudiantes de tiempo completo: trabajan en la docencia en distintos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria o telesecundaria, bachillerato o telebachillerato, nivel superior, o no laboran en el ámbito educativo, pero sí en iniciativa privada), se dedican a las labores del hogar y destinan diariamente un margen de tiempo que va desde 30 minutos a dos o tres horas al día, un tiempo relativamente escaso, considerando las exigencias educativas. Respecto a los horarios en que se concentran en su preparación, de las 27 respuestas recibidas, 17 aprendientes estudian en la noche, 8 por la tarde, y 2 de madrugada, a raíz de las implicaciones en la dinámica personal.

Figura 3. Nivel educativo donde labora la muestra representativa.



Fuente: elaboración mediante formulario Google Forms.

Figura 4. Horas dedicadas al estudio.



Fuente: elaboración mediante formulario Google Forms.

Con relación a los aspectos que consideran para el estudio, 10 respuestas dan cuenta de la prioridad de atender a la familia, a los hijos, y cuando las labores del hogar han sido resueltas, es cuando pueden dedicar tiempo para el trabajo. Si bien estas condiciones en las que se detona la dinámica familiar y personal son por elección propia, es importante

reconocer que se valora el esfuerzo, y que hacen falta estrategias que coadyuven a mejorar las condiciones de vida, y la organización en las distintas empresas que realiza cada aprendiente, que es, a la vez, madre, hija, cuidadora, profesionista, etc.

Se aprecia que todas las aprendientes cuentan con el apoyo de sus familiares (la mayoría afirma que, en el retorno a la presencialidad, cuya jornada es de 8 hrs., cada sábado, contaron con el apoyo para el cuidado de los hijos, o de los padres), lo que permitió equilibrar esas tensiones relacionadas con el ámbito familiar, aunque prevaleció un discurso cultural que impactó en la ideología y que fue motivo de reflexión en los resultados, a raíz de la fuerte carga simbólica.

Discusión

Como parte de los hallazgos, es rescatable la necesaria incorporación en los programas curriculares de un campo disciplinar que aborde temas de género, desde lo académico, hasta lo etnográfico, pasando por lo legal-político-social, y que se torne un mecanismo transversal que permeee todas las dimensiones del currículum, a fin de erradicar los estigmas que el patriarcado ha impuesto.

Percepciones entorno a la violencia de género.

¿Ha experimentado violencia de género en su ámbito laboral?

¿Quién o quiénes la han ejercido?

- No, de manera personal no considero haber vivido violencia de género.
- Anteriormente en otros departamentos, algunos de mis compañeros hombres.

- No, hasta ahora no he experimentado violencia en donde trabajo actualmente.
- En otro momento donde estuve laborando si me tocó ver en algunas comunidades algún tipo de violencia.
- Violencia de género no. Acoso laboral sí, por la directora.
- Sí, por parte del director.
- En algunas ocasiones por parte de los padres (hombres) de familia, pues la opinión de los maestros hombres suele tener más peso en ellos.
- Sí, en expresiones que estereotipan el carácter de las mujeres como sujetas a factores hormonales. Han salido de compañeros de trabajo.
- No, en la oficina donde trabajo existe mucha sororidad.
- No, solo mucha carga administrativa de trabajo, porque estoy cubriendo 3 grados, dirección comisionada y vigilancia de Escuela es Nuestra y no me ha llegado un docente de apoyo desde hace varios meses.
- Sí, desafortunadamente en mi último lugar de trabajo, solicité un permiso para que se me ajustara mi jornada laboral, pues las clases de los días sábados me absorbían tiempo, inicialmente me dieron el permiso, pero al mes, le aviso a recursos humanos que estaba embarazada de dos meses y que necesitaba mi registro ante IMSS, ya que por razones que desconozco, me dieron de baja, negociaron conmigo proponiéndome que me ajustaban mi jornada si yo aceptaba estar sin seguro, a lo cual me opuse, pues por mi estado en ese momento, era necesario tener seguridad social, no me ofrecieron más, obligándome a renunciar, eso implicó para mí ya no tener recurso para continuar el posgrado, pero afortunadamente mi cónyuge me dio su apoyo económico para concluir.
- Sí, mi director.

Se torna fundamental para las aprendientes que respondieron el formulario, abrir espacios curriculares para el abordaje de temas de género, entre estos, violencia, desigualdad, marginación; desde el plano laboral: explotación, hostigamiento, sumisión, invisibilización, acoso laboral, falta de apoyo, entre otros, y que se develan desde el contexto.

Como se aprecia en parte de la información recuperada sobre la violencia discursiva contra el deseo de superación profesional, un porcentaje que se experimenta deviene de las mismas mujeres, quienes, de acuerdo con su contexto, reproducen el esquema patriarcal, sean estas amas de casa, jefas de oficina, tomadoras de decisiones. Por tanto, predomina una violencia bilateral, ejercida tanto por hombres como por las mismas mujeres. En este sentido, veladamente se ejerce misoginia; esta es:

Una política de género patriarcal: cualquier mujer que es misógina contra otras es misógina consigo misma, experimenta sentimientos de vergüenza, inferioridad, baja autoestima de género. La misoginia en las mujeres es una manifestación de baja autoestima de género (Lagarde, 2012. p. 524).

Ante el trabajo intelectual, desigual, inequitativo, que obstaculiza el impacto de la preparación profesional, sobresale el exceso de carga laboral, la saturación de actividades que se cargan a las mujeres o que ellas mismas asumen, y el peso que ejerce en nuestros tiempos, el rol de acuerdo con la ideología de género.

El tema que detona las reflexiones, Tensiones e Implicaciones Académicas, Culturales y Sociales, desde la perspectiva de género en la Universidad Pedagógica Veracruzana, se afianza en el énfasis hacia la violencia epistémica, conocida como:

El conjunto de prácticas científicas, disciplinares y cognitivas que, intencionadamente o no, invisibilizan la aportación de determinados sujetos sociales a la construcción, discusión y difusión del conocimiento científico. Los sujetos sociales están invisibilizados por su condición de género, de orientación

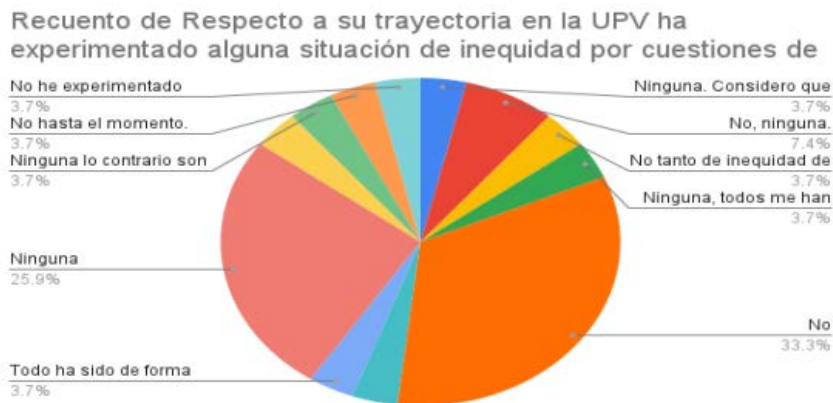
sexual, étnica, etaria o de nacionalidad. La violencia epistémica puede legitimar la opresión y exclusión social al invisibilizar, infantilizar, denigrar o calumniar a ciertos grupos sociales. (dof, 2007). (Güereca, 2017, p. 22)

A partir de la identificación de tratados de carácter internacional y nacional, así como del conocimiento respecto a las medidas que se han implementado en distintas universidades para prevenir situaciones que violentan a las mujeres, de manera puntual en el ámbito académico, es que se despertó la inquietud por conocer cuáles son las condiciones que atraviesan las aprendientes de la UPV que les provocan tensiones que impactan en lo emocional y en el desempeño académico.

A nivel discursivo, sobresale la fuerte carga simbólica de aquellos discursos arraigados por décadas entorno al papel de la mujer, y que tras escucharlos de manera constante se introyectan en algunas mujeres y las orilla a experimentar sentimiento de culpa por desear prepararse profesionalmente, lo que conlleva a «Descuidar, Desatender» a la familia. Creencia errónea, ya que, al asumir su responsabilidad, buscan las alternativas para asegurar condiciones que posibiliten la atención a los miembros de sus familias (entiéndase los hijos, o los adultos mayores).

La precisión entorno al tipo de violencia que experimenta la población femenina, muestra de este estudio, posibilita cierto grado de tranquilidad, al referir que esta no se gesta en los espacios escolares (haciendo referencia a la trayectoria profesional en UPV), sino en el entorno social y laboral. Al cursar su trayectoria en la Maestría en Educación se ha instaurado un ejercicio democrático, participativo y respetuoso; donde las mujeres-profesionistas se han sentido tratadas en igualdad de condiciones, pese a cargar, de manera personal, con muchas tensiones que se presentan al interior de sus contextos sociales, y que se trastoca en una cultura silenciosa respecto al cómo debe comportarse una mujer. Aún más, el cargar con los prejuicios y estereotipos permean en un proceso de asimilación en solitario.

Figura 5. Recuento en torno a la trayectoria en UPV



Fuente: elaboración mediante formulario Google Forms.

A continuación, se desagregan las respuestas arrojadas en la Figura 5.

- Ninguna. Considero que mis compañeros de grupo y los mediadores que estuvieron al frente de las experiencias educativas, promovieron la igualdad, la equidad, el respeto y la tolerancia, por lo que en ningún momento sentí que se presentara alguna inequidad por cuestión de género.
- No, ninguna.
- No tanto de inequidad de género, pero sí con la paciencia hacia los que ya decidimos estudiar el posgrado con más edad, por cuestiones personales (enfermedad) y por cuestiones en la forma de aprender de cada persona, hubiera preferido la modalidad en seminarios presencial.
- Ninguna, todos me han tratado con mucho respeto.
- No, no me tocó experimentar ese tipo de situaciones.
- Todo ha sido de forma respetuosa.
- Ninguna.

- No. Todo lo contrario, hay más mujeres estudiando un posgrado, en el caso de mi generación.
- Ninguna lo contrario son amables, escuchan, apoyan, son solidarios y comprensibles cuando pasa uno por situaciones familiares o laborales.

Ante el poder que ejerce el discurso social es imperativo diseñar estrategias que trasciendan los espacios áulicos, y que inciten a una toma de conciencia respecto a los nuevos roles a asumir por parte de las mujeres, lo que será el preámbulo para que las futuras generaciones vivan sus trayectorias profesionales sin cargar con las luchas epistémicas que tanto daño han generado a la humanidad. La posibilidad de brindar espacios de diálogo, donde se pongan en la mira situaciones que se gesten en los ámbitos laborales, donde se dimensionen los alcances de propuestas inclinadas a la promoción de una perspectiva de género, será el punto de partida para ulteriores investigaciones y para erradicar, hasta cierto punto, la presión social que se ejerce en ese discurso violento hacia las mujeres que desean superarse.

El camino por recorrer es muy amplio, sin embargo, tenemos un piso firme al cual debemos acercarnos para establecer diálogos profundos. Lo que puede sostenernos: el discurso académico que se está gestando y que debe someterse a reflexión, a fin de visibilizar las implicaciones educativas desde nuevos planos discursivos y axiológicos; y no solo en un ámbito particular, sino en la sociedad en general. La necesaria incorporación de espacios curriculares sobre el tema coadyuvará a visibilizar las implicaciones de género, y a fortalecer la consolidación de acciones tendientes a transformar entornos que inciten al cambio.

Referencias

- Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (2010). La violencia contra las mujeres. Marco jurídico nacional e internacional. H. Congreso de la Unión. Cámara de Diputados. LXI Legislatura. México.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2019) ABC de la perspectiva de género. CNDH, México. <https://mexico-social.org/wp-content/uploads/2019/03/perspectiva-g%C3%A9nero-CNDH.pdf>
- Güereca Torres, Raquel (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. Obtenido de: https://www.puees.unam.mx/curso2022/materiales/Sesion6/Guereca2017__ViolenciaEpistemicaIndividualizacion.pdf
- Güereca Torres, Raquel (2020). Oleajes violetas. Genealogía de la cultura feminista en la última década. https://www.puees.unam.mx/curso2022/materiales/Sesion6/Guereca2020__OleajesVioletasGenealogiaAnalitica.pdf
- Lagarde y de los Ríos, Marcela (2012). El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México, México.
- Mingo, Araceli; Moreno, Hortensia (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 148, pp. 138-155 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México.
- Sánchez-Bello, Ana (2015). Perspectivas teóricas de género: status questionis del impacto en el sistema educativo. Convergencia, vol. 22, no. 67, Toluca ene/abril. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000100005

Varela Guinot, Helena (2019) Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM. Nueva Época, Año LVX núm, 238, enero-abril de 2022.

Transformación de las prácticas escolares en las Escuelas Normales a partir de la pandemia: retos y realidades en la Escuela Normal Superior Veracruzana Dr. Manuel Suárez Trujillo

Beatriz Rocas Rocas
Itzel Mendoza Reyna
Rosalía Perea González

Introducción

Las instituciones de Educación Superior se incorporaron a la transformación educativa, buscando atender las necesidades de la sociedad en general; las Escuelas Normales públicas y privadas del país no fueron la excepción, por lo que se enfrentaron a un cambio estructural necesario, pues venían operando un plan de estudios de los 90. Casi 20 años después, las escuelas formadoras de docentes se incorporan a un nuevo modelo educativo; el Plan 2018 generó nuevas expectativas para las licenciaturas en las Escuelas Normales bajo el modelo de competencias.

Este plan de estudios dio mucho de qué hablar por las polémicas nacionales que generó, entorno a los contenidos y a su estructura, pues no respondía a las necesidades de formación de la sociedad ni a las necesidades de las instituciones educativas del país; sin embargo, finalmente, en agosto de 2019 se puso en marcha, con varias ausencias legales y de documentos orientadores que permitieran una implementación eficiente del mismo.

Las Escuelas Normales, al igual que otras instituciones educativas en el país, vivieron condiciones difíciles para enfrentar los retos y situaciones derivados del proceso pandémico originado por el virus SARS-COV-2. Los procesos de práctica escolar de los estudiantes Normalistas no fueron la excepción.

La Práctica Escolar que los estudiantes normalistas realizan en las escuelas secundarias y telesecundarias, es un proceso académico modular que permite fortalecer las competencias derivadas del perfil de egreso, definidas para los distintos planes de licenciatura ofertados en las Escuelas Normales públicas y privadas de nuestro país; aunado a estos aspectos, durante la pandemia de 2020 se inician los procesos de construcción y reconstrucción de los programas de las distintas licenciaturas ofertadas a nivel nacional por las Escuelas Normales.

Es así que se transita de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria y de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas a las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria y en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en la Escuela Secundaria.

En consecuencia, la estructura de las prácticas escolares normalistas también se transforma y las condiciones que el clúster nos dejó fueron bastante significativas y complejas para las comunidades normalistas. Era un hecho que no estábamos en condiciones de atender los requerimientos que se establecían en este nuevo modelo educativo 2018 <https://dgesum.sep.gob.mx/secundariaant>.

Práctica Profesional

El trayecto de Práctica profesional tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman. Convirtiéndose así, en el eje medular del trabajo con los estudiantes en el resto de las asignaturas que conforman la malla curricular oficial de nuestras licenciaturas.

Dicho trayecto propicia la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico como para su aplicación. De esta manera, mantiene una relación directa con los otros cursos

formativos, en particular con los referentes teórico-disciplinarios y didácticos que se desprenden de cada uno de ellos. Los cursos que integran el trayecto permiten establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica para potenciar el uso de las herramientas metodológicas y técnicas, a fin de sistematizar la experiencia y enriquecer la formación.

El Trayecto de práctica atiende tres principios básicos: Gradualidad, Secuencialidad y Profundidad, mismos que están asociados con la manera en que se conceptualiza y materializa el enfoque por competencias, centrado en el aprendizaje en este plan de estudios, y en particular su armonización con los enfoques del plan y programas de estudio vigentes para la educación obligatoria.

La **Gradualidad**, es la creciente amplitud y complejidad con la que se entiende y desarrolla la docencia; asociada al aprendizaje de los estudiantes.

La **Secuencialidad**, es la articulación que existe entre cada uno de los cursos, particularmente por las competencias a las que contribuye y los aprendizajes que promueve en cada uno de los estudiantes.

La **Profundidad**, es la capacidad para desarrollar metahabilidades que permitan mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de sus intervenciones en el aula.

Las condiciones de la incorporación de este modelo educativo tuvieron repercusiones en la didáctica, la metodología, los requerimientos y las necesidades de formación de los profesores encargados de atender los cursos de la malla, aunado a ello, se suman los primeros indicios del SARS-COV-2; sin embargo, estaba muy lejana la visión del confinamiento sanitario por 2 años, lo que no permitió prever con claridad el impacto y las necesidades del trabajo en el mismo.

Así que las condiciones que se vivieron en la educación a partir de ese 20 de marzo de 2020 fueron abruptas, inciertas y polisémicas; durante los primeros días se vivieron en un compás de espera, ya que la indicación era regresar en los últimos días de abril. Esto no fue así. Aún

se recuerda que algunos docentes, desesperados por la nueva situación provocada por la pandemia, se reunieron en la sala de cómputo para compartir lo que cada quien a grandes rasgos sabía de la plataforma **Classroom**; se encontraban muy apurados por centrar el trabajo en este recurso, pero no se tenía idea de lo que se avecinaba.

La generación de estudiantes que en ese momento cursaba el séptimo semestre pertenecía a la Licenciatura en Secundaria con especialidad en Telesecundaria del Plan 99; faltaban pocos meses para concluir, así que solo entregaron los pendientes a las escuelas de práctica intensiva. A estas alturas del ciclo escolar, ya se habían aplicado las propuestas didácticas, así que los asesores se centraron en concluir el documento recepcional y el cierre del trayecto formativo.

En el caso de los docentes que atendían cursos con los estudiantes del 1º, 3º. y 5º. semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria plan 2018, se centraron en desarrollar nuevas estrategias de trabajo remoto, invirtiendo más tiempo a la capacitación y a la generación de recursos tecnológicos para impartir sus clases, tal y como lo establecen Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020).

De manera agregada, se ha encontrado que el contexto de emergencia sanitaria ha provocado que gran parte del profesorado aprenda sobre la marcha, improvisando y a la vez, desarrollando propuestas creativas e innovadoras, que demuestran la capacidad de adaptación y flexibilidad ante los cambios. Lo anterior, ha generado un notable aumento de tiempo destinado a la preparación de clases y materiales por parte del profesorado, sumado a otras tareas docentes. Lo paradójico, resulta que un poco más del 10 % del profesorado vio afectada su remuneración salarial, a pesar de encontrarse realizando un mayor esfuerzo laboral, en un escenario de mayor estrés y presión generado por la pandemia. (p. 14).

Es importante referir que las tareas de la práctica escolar de los planes 1999 y 2018 contemplaban las estancias en las escuelas

de Educación Básica, mientras que el Plan 99 de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, centraba la esencia de la formación docente en las actividades derivadas de las asignaturas integrantes del trayecto de práctica escolar y de la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, mismas que se realizaban en las escuelas secundarias y telesecundarias de la zona geográfica inmediata al municipio de Xalapa.

Para este momento, la Escuela Normal había construido un nutrido directorio de centros escolares que privilegiaban la llegada de los estudiantes de la Escuela Normal Superior Veracruzana Dr. Manuel Suárez Trujillo, derivado del trabajo realizado por los practicantes y sus asesores durante 19 años de colaboración con los centros escolares de Educación Básica; situación que de alguna manera beneficiaba el desarrollo de las actividades emanadas del trabajo en el Trayecto de Práctica, así como la inserción de nuestros estudiantes a las de las aulas en condiciones reales de trabajo.

Nuestros alumnos y docentes acudían a las escuelas durante toda la jornada escolar en los periodos de trabajo establecidos en el plan de estudios; los asesores permanecían en estos espacios con el objetivo de dar seguimiento y acompañamiento al trabajo de los estudiantes normalistas con los alumnos y docentes de las escuelas secundarias y telesecundarias a las que estaban asignados.

Asimismo, los tutores (maestros de grupo de las escuelas secundarias) guiaban a los futuros docentes en las actividades diarias, todas las acciones se quedaron pendientes, incluso la liberación del servicio social. Durante este proceso pandémico las actividades medulares de la práctica fueron realizadas por los asesores y no por los tutores a través de la dirección de la escuela secundaria, como se establecía en el plan de estudios 1999. Mientras, el plan 2018 se estaba implementando en los estudiantes del 2°, 4° y 5° semestres quienes ejecutaban actividades en modalidades a distancia, mixta, semipresencial y desde febrero de 2022, regresaron poco a poco a la normalidad.

Para terminar el ciclo escolar 2019-2020 los exámenes profesionales de la generación que egresaba requirieron del diseño de una estrategia para cerrar el curso Práctica Escolar II y Taller de diseño de propuestas didácticas. Esto no resultó tan complejo, ya que el ciclo escolar estaba por concluir, pues esta generación cerró con el aislamiento, pero gran parte de su formación la hizo en modalidad presencial; así que no se vio afectada en muchos aspectos académicos y pedagógicos, puesto que era su octavo mes en las escuelas.

El ciclo escolar 2020-2021 es el que sufre las consecuencias académicas más tangibles en la formación terminal, ya que desde el mes de julio de 2021 la comunidad académica en todo el estado y el país se incorpora de lleno a la modalidad virtual; los docentes de la escuela normal y de las telesecundarias se enfrentaron con la situación de que los estudiantes normalistas no contaban con correos institucionales, requisito indispensable en ese momento para integrarse a las plataformas virtuales establecidas para el trabajo académico, por lo que los profesores de la escuelas secundarias se vieron en la necesidad de prestarles sus claves de correo a los alumnos para impartir sus clases a distancia y comunicarse con los adolescentes de las secundarias y telesecundarias.

Cabe señalar que esta generación cerraba el Plan 1999, así que todavía era mayor la encomienda de sacar adelante a los futuros docentes; las problemáticas fueron muchas: los padres de familia se negaban a permitir la intromisión a los hogares de los practicantes, se dificultó la elaboración del diagnóstico, el desarrollo de las actividades, la revisión de las tareas, así como la aplicación y evaluación de las propuestas didácticas.

A pesar de esta situación, los trabajos escolares se trasladaron al seno familiar de los jóvenes. La población de estudio era diversa, ya que algunos días se presentaban unos estudiantes, al otro día otros, no prendían las cámaras y no contestaban cuando se les cuestionaba; muchos fueron los factores que cambiaron la visión del ejercicio escolar, pero finalmente nuestros estudiantes se titularon a través de exámenes profesionales en modalidad virtual.

Para agosto de 2021 ya se empezaba a hablar del regreso presencial de la comunidad escolar, asimismo, entraba en vigor el trayecto formativo del Plan 2018, el cual limitaba el acompañamiento de nuestros docentes durante la práctica a los estudiantes normalistas. Aunado a esto, las tareas de asesoría se ubicaban ya fuera de la Malla Curricular; el ejercicio de asesorar los documentos de titulación se diversificaba, pues los jóvenes tenían la opción de elegir entre dos modalidades de titulación: Informe de Prácticas y Tesis de Investigación, (el portafolio de prácticas no era una opción).

Es así, que después de casi 20 años, las condiciones de la práctica y la titulación se transformaron; por lo que, ante estas condiciones, la comunidad tuvo que alfabetizarse con estos temas buscando información por su lado y sobre todo limitándose a tener una perspectiva de lo que sucedía en las escuelas secundarias, ya que el acompañamiento quedó suspendido. La voz de la práctica era exclusiva del normalista, ahora estaba solo en la escuela, no se sabía con certeza de sus habilidades y competencias en la docencia; tampoco se modelaron sus áreas de oportunidad y mucho menos se generó el diálogo con sus tutores, así que los docentes de la escuela normal únicamente se conformaron en conocer esta realidad desde una trinchera distinta, en la cual los asesores no podían intervenir.

Las condiciones del COVID- 19 eran inciertas, cada vez más se acercaba el momento de retornar; los practicantes de 7° semestre, en 2021, transitaron por las modalidades presencial, híbrida y a distancia, así que el diagnóstico realizado en agosto ya no coincidía con la realidad de febrero de 2022, pues la población escolar se incrementó y las actitudes de los jóvenes era otras, en muchos casos se replanteó el propósito de la intervención didáctica; la práctica escolar reflejaba que la tecnología aplicada a la educación rendía frutos, pues gran cantidad de docentes en formación, las utilizaron en sus grupos para desarrollar una estrategia o un proyecto de investigación que les permitió diseñar su intervención didáctica a través de un plan de acción, tal y como lo indica el informe de prácticas.

Al interior de la Escuela Normal Veracruzana Dr. Manuel Suárez Trujillo la modalidad de titulación que más eligieron los estudiantes fue el informe de prácticas profesionales, este establecía tres periodos de intervención en la práctica escolar, por lo que se complicaron las cosas, ya que se requería de más tiempo en las escuelas secundarias y telesecundarias para desarrollar el plan de acción, puesto que cada fase tenía que analizar los aspectos que se lograron o los que no se alcanzaron, a partir de una reflexión y elaborar un rediseño del plan. Esta situación fue bastante compleja para los docentes de las secundarias, debido a los atrasos que había en contenidos que, por la pandemia, no se habían abordado; sin embargo, en la mayoría de las escuelas se llegó a la meta: aplicar tres intervenciones.

El escenario fue adverso en la Práctica escolar; se perdió la comunicación con los directivos de las escuelas secundarias, no se les informó oportunamente de los cambios de plan de estudios y las nuevas condiciones de las jornadas de práctica, así como los requerimientos de las modalidades de titulación. Por ejemplo: el Informe de Prácticas Profesionales, una de las nuevas modalidades de titulación, requería de tres fases de intervención a través de planes de acción. Esto no era lo común en el plan anterior, por lo que muchos docentes y autoridades de Educación Básica no prestaron las condiciones para cubrir las orientaciones estipuladas en 2018.

Durante la pandemia se diseñaron estrategias diversas para trabajar las jornadas de práctica, situación que afectó principalmente el desarrollo de los procesos derivados de la Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (plan 1999) y de las Prácticas Profesionales (plan 2018), debido a que ante la dificultad de trabajar en formato virtual con los grupos de las escuelas secundarias se acordó a nivel nacional que los estudiantes normalistas diseñaran, en el periodo B del ciclo escolar 2020 - 2021, una secuencia educativa orientada por los docentes de las asignaturas del trayecto de práctica y los cursos de didáctica.

Dicha secuencia, debieron implementarla de forma simulada, al grabar un video en donde aparentemente coordinaban una clase, pues no tenían un grupo de alumnos con el cual interactuar durante

la sesión grabada; después de concluir el video debían remitirlo a los docentes que habían orientado la secuencia con el objetivo de que estos retroalimentaran el proceso de «Ejecución Virtual» de la misma.

Ante la poca eficiencia de esta estrategia, las autoridades estatales acordaron modificarla para el ciclo escolar 2021 - 2022, considerando que era necesario que los normalistas coordinaran la implementación de la secuencia didáctica elaborada con sus compañeros del grupo, por lo que, a través de una sesión virtual en Zoom, la aplicaban; asimismo, participaban grabando la sesión y compartiendo el video a través de una plataforma virtual (YouTube, Drive, etc.).

Finalmente estas estrategias afectaron el desarrollo de las jornadas de práctica porque no permitieron la interacción con estudiantes, no existió una retroalimentación por parte de los maestros tutores, ni tampoco pudieron llevar a cabo procesos eficientes de reflexión y análisis de las prácticas con el objetivo de construir propuestas de mejora, orientadas a hacer más apta su formación docente, elementos contemplados en el perfil de egreso de los planes de estudio vigentes hasta ese momento para la formación de maestros en las escuelas normales del país. <https://dgesum.sep.gob.mx/secundariaant> (Rasgos del Perfil de egreso parr. 5, 6, 7, 8 y 9)

Otro punto medular en el proceso de organización, implementación y seguimiento de la práctica escolar era la comunicación institucional con las subsecretarías de los niveles educativos a los que se asiste con las escuelas de práctica, tutores y padres de familia de los estudiantes de estos niveles; era primordial e indispensable establecer canales eficientes de comunicación con ellos para socializar los cambios que presentaba en este rubro el plan 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

Dichos procesos de comunicación no se generaron desde las autoridades estatales, sino a través las subsecretarías y la Dirección de Educación Normal, que fue el área que tomó el control total del proceso, por lo que, tanto las autoridades del nivel como los directores, tutores y padres de familia de las escuelas secundarias, se quedaron

acostumbrados a los lineamientos y orientaciones que emanaban del Plan 99, mismos que establecían de forma puntual los procesos de preparación, implementación, seguimiento y evaluación de la práctica escolar, especialmente los de la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

Muchos de los profesores que cubrían la función de asesores de práctica intensiva ya tenían centros escolares asignados por muchos años, así que eran ampliamente conocidos por las comunidades escolares; este aspecto se perdió totalmente como consecuencia de esta falta de comunicación entre la escuela normal y las instancias educativas antes mencionadas, pues así lo establecía el nuevo Plan 2018, el cual no contemplaba en la Malla Curricular Oficial la asesoría y el acompañamiento a los estudiantes como parte del trayecto formativo de práctica escolar sino como una actividad independiente, por lo que no se define claramente en las orientaciones y lineamientos quiénes y cómo llevarían a cabo estos procesos, lo que genera una desvinculación entre la asesoría del documento de titulación y las actividades de la práctica profesional de los semestres 6º, 7º y 8º, en consecuencia, estas situaciones provocan un rompimiento en la cercanía con estos espacios fundamentales para el desarrollo de las habilidades y competencias definidas en el perfil de egreso de dicho plan de estudios. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/128> parr. 11 y 12

El regreso a las aulas estaba marcado por el dolor, la enfermedad, la incertidumbre, la muerte y la angustia que la comunidad normalista había tenido; el distanciamiento social seguía marcado durante los primeros meses. Docentes y estudiantes por primera vez se veían cara a cara, los rostros eran ya una realidad; no más pantallas negras, donde no sabías si estabas solo en el aula virtual o si los demás permanecían frente a la computadora; la incertidumbre había terminado, por fin.

Las instituciones tenían que tomar nuevos bríos para el desarrollo de las actividades; había muchos pendientes que atender, pues durante el confinamiento no fue posible; cabe señalar que a pesar de la pandemia, la comunidad desarrolló nuevas competencias digitales que ahora se incorporan a la práctica escolar, sin embargo, las cosas no fueron fáciles

para nadie; maestros y estudiantes se enfrentaban a una avalancha de situaciones administrativas y académicas que no habían dado buenos frutos, parecía que la Educación Básica ya no reconocía el trabajo de la Escuela Normal Superior Veracruzana (ENSV).

Los centros escolares que durante 20 años privilegiaron la presencia de los estudiantes de la Suárez en sus aulas y grupos, ahora le daban la espalda a nuestra casa de estudios, y era lógico frente a la falta de información y comunicación asertiva, sin duda alguna, la ausencia de la figura del asesor en las aulas y procesos de las escuelas secundarias, haciendo equipo con los tutores para llevar a buen puerto la formación de nuestros futuros docentes, estaba cobrando una factura muy cara.

Las escuelas secundarias advertían que los normalistas estaban solos; pues el peso del acompañamiento y modelaje en las escuelas era su responsabilidad. Estas desconocían qué estipulaban las políticas federales, estatales e institucionales; los asesores no estaban ahí porque no se les permitió el acceso, ni se brindaron las condiciones para ello, el grupo colegiado de asesores sí lo solicitó, pero no hubo respuesta por parte de las autoridades competentes, entorpeciendo enormemente la función de acompañamiento de los orientadores con los practicantes. Las quejas de los estudiantes relacionadas con las condiciones de la práctica eran constantes; la solicitud de más espacios para la intervención y la explicación de las nuevas modalidades de los planes de acción que se deben desarrollar por los innovadores modelos de titulación eran distintas, todo esto fue caótico en el desarrollo del último trayecto formativo, generando situaciones complejas para resolver desde la trinchera institucional.

La práctica escolar fue limitada por los aspectos ya mencionados, pues se desconocían las condiciones en las que el estudiante realizaba el diagnóstico, las opiniones del tutor, las reacciones de los aprendientes de básica, las características de la población, entre otros. Se contaba únicamente con lo que el normalista refería y constataba en su diario del profesor; estas eran las únicas herramientas para valorar las prácticas profesionales de nuestro jóvenes, así que con una realidad fragmentada e incierta los condujimos a mejorar sus desempeños en el aula.

Metodología

El estudio que se llevó a cabo fue de carácter mixto, ya que era importante conocer las cifras, pero mucho más la reflexión de los procesos que se dieron en la práctica escolar normalista después de la pandemia, así como los factores que favorecieron u obstaculizaron a la comunidad ENSV para cumplir con los procesos que establecen los planes y programas de estudio, eje central de la formación de los futuros docentes. Cada grado lo vivió de distinta forma, de acuerdo con las diferentes necesidades de los normalistas en las escuelas de práctica escolar. Los mecanismos para obtener los datos tienen la intención de verificar la información y constatar los procesos que se vivieron en el ejercicio escolar en la ENSV y a la distancia revisar los alcances de las acciones que en su momento se llevaron a cabo para atender esta situación trascendental en la historia de la humanidad.

Los cuestionamientos se diseñaron con la finalidad de observar las dificultades que vivieron los estudiantes en las aulas, partiendo desde 2020 hasta 2022 y su repercusión en las jornadas que viven en la actualidad, desarrollando horarios extendidas en las telesecundarias. Así el texto da cuenta de las diferentes etapas: Confinamiento, Modalidad Virtual o a Distancia y Modalidad Mixta.

De acuerdo con lo relatado anteriormente y para fortalecer la presente investigación, se realizaron una serie de cuestionamientos por medio de la herramienta Google Forms, la cual permite obtener información en relación con diversos aspectos que los estudiantes vivieron durante la pandemia, en cuanto a las características de sus clases en la modalidad a distancia y con qué recursos contaban para llevar a cabo sus actividades, entre otros aspectos.

El cuestionario se aplicó a los estudiantes pertenecientes a los grupos 406-1(19), 406-2(19), 406-4(15) y 406-5(21), de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, de los cuales solo 45 lo contestaron (16 hombres y 29 mujeres), que oscilan entre los 20 y los 32 años de edad.

Resultados

Como se observa en la Figura 1, de un 100 % de estudiantes encuestados (45 alumnos), el 82.22 % (37 alumnos) cuentan con celular; el 82.22 % (37 alumnos) con laptop; el 84.44 % (38 alumnos) con conexión a Internet, el 77.78 % (35 alumnos) con luz eléctrica, el 8.89 % (4 alumnos) con computadora de escritorio; y por último, el 6.67 % (3 alumnos) con Tablet.

Figura 1. Durante la pandemia, ¿Con qué recursos, servicios y dispositivos contabas para llevar a cabo las actividades derivadas de la práctica escolar?



Fuente: elaboración propia a partir de la tabulación automática de Google Forms.

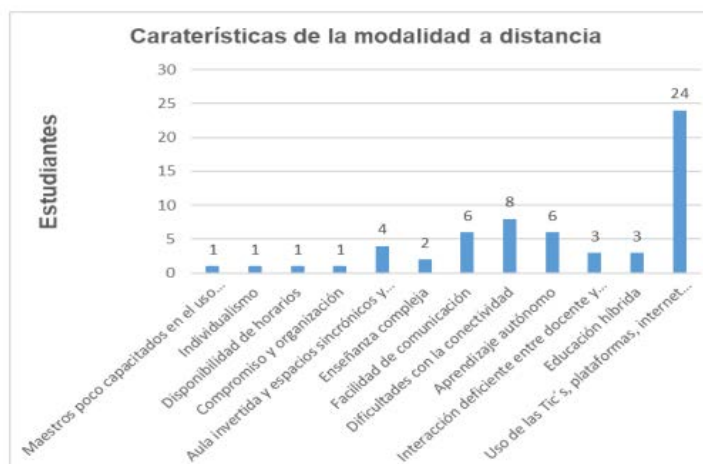
Estas cifras revelan que es necesario implementar nuevas formas de comunicación, y a través de las herramientas digitales, movilizar a las comunidades en la educación a distancia, como lo refiere Bustamante (2020).

Es un largo camino el de la educación a distancia, una modalidad que se ha ido transformando para adaptarse al medio y la

tecnología. Lo que comenzó como una forma de enseñanza escrita rápida a través de correspondencia, se ha convertido en una conversación multimodal, que transcurre a través de distintas y simultáneas plataformas e interfaces. (pág. 8)

De acuerdo con la Figura 2, de 45 estudiantes encuestados, 2.22% (1 estudiante), señala que los maestros se encuentran poco capacitados en el uso de la tecnología, existe individualismo, muestran disponibilidad de horario, así como compromiso y organización; el 8.89 % (4 estudiantes), indican que se utiliza el aula invertida, así como espacios sincrónicos y asincrónicos; el 4.44 % (2 estudiantes), comentan que la enseñanza es compleja; el 13.33 % (6 estudiantes), manifiestan que existe facilidad de comunicación; el 17.78 % (8 estudiantes), mencionan que se presentaron dificultades con la conectividad a Internet; el 13.33 % (6 estudiantes), exponen que se llevó a cabo un aprendizaje autónomo; el 6.67 % (3 estudiantes), observaron una interacción deficiente entre docentes y estudiantes, así como una modalidad de educación híbrida; y por último, el 53.33 % (24 estudiantes), enunciaron que las principales características de la modalidad a distancia son: el uso de las TIC, Plataformas, Internet e Innovación.

Figura 2. Características de la modalidad a distancia

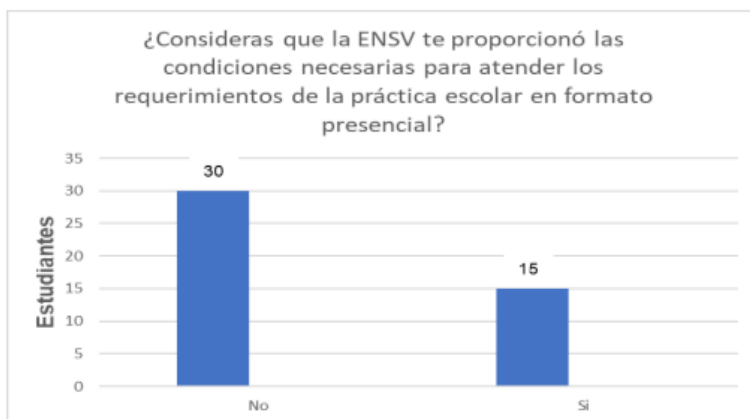


Fuente: elaboración propia a partir de la tabulación automática de Google Forms.

Lo anterior refleja que a pesar de que los docentes mostraban disponibilidad de tiempo y compromiso para trabajar a distancia, no se encontraban del todo capacitados para realizar sus actividades bajo esta nueva modalidad, pues la educación híbrida se volvió compleja al utilizar las TIC's, las plataformas y en ocasiones conectividad intermitente en Internet, creando así interacción deficiente entre docentes y estudiantes, provocando que algunos aprendieran de manera autónoma.

La Figura 3 denota que del 100 % de estudiantes encuestados, el 66.66 % (30 estudiantes), considera que la Escuela Normal Superior Veracruzana, no le proporcionó las condiciones necesarias para atender los requerimientos de la práctica escolar en formato presencial, mientras que el 33.34 % (15 estudiantes), señala que sí les proporcionaron dichas condiciones.

Figura 3. ¿Consideras que la ENSV te proporcionó las condiciones necesarias para atender los requerimientos de la práctica escolar en formato presencial?

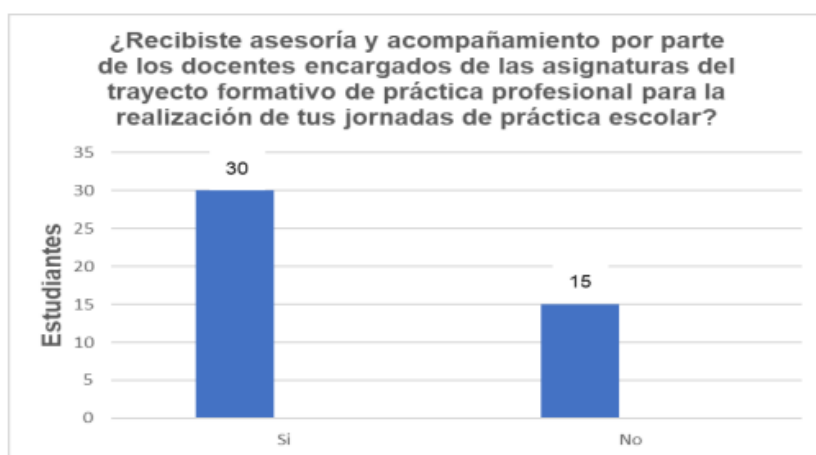


Fuente: Elaboración propia a partir de la tabulación automática de Google Forms.

Por lo que, genera un área de atención por parte de las áreas administrativa y docente de la escuela normal, pues es responsabilidad de la misma comunidad atender las necesidades de formación de los

futuros docentes, tal cual lo establecen los principios, lineamientos y orientaciones que sustentan los planes y programas vigentes de Educación Normal. No atender estas ausencias en la formación de los futuros docentes generaría, en un futuro, una brecha significativa de atención con los requerimientos y necesidades de formación de las generaciones de estudiantes de las escuelas de Educación Básica.

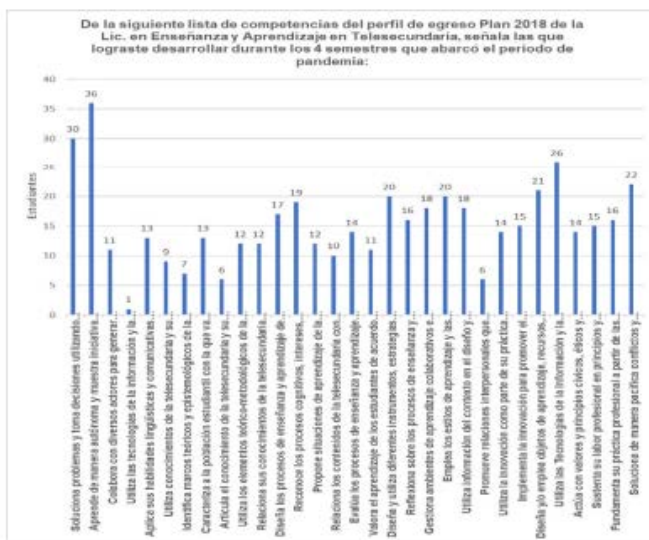
Figura 4. ¿Recibiste asesoría y acompañamiento por parte de los docentes encargados de las asignaturas del trayecto formativo de práctica profesional para la realización de tus jornadas de práctica escolar?



Fuente: Elaboración propia a partir de la tabulación automática de Google Forms.

Se observa en la Figura 4 que del 100% de estudiantes encuestados, el 66.66 % (30 estudiantes), sí recibieron asesoría y acompañamiento por parte de sus docentes del trayecto formativo de práctica profesional para la realización de sus jornadas de práctica, y el 33.34% (15 estudiantes) señala que no recibieron dicho acompañamiento. Interpretando la Figura 4, se denota que los estudiantes en su mayoría recibieron asesoría por parte de sus docentes de práctica, con el fin de fortalecer la enseñanza de los estudiantes de Telesecundaria en modalidad a distancia.

Figura 5. De la siguiente lista de competencias del perfil de egreso Plan 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, señala las que se lograron desarrollar durante los 4 semestres que abarcó el periodo de pandemia.



estudiantes; utiliza información del contexto en el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje incluyentes; diseña y emplea objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos en la enseñanza de la telesecundaria, utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; soluciona de manera pacífica conflictos y situaciones emergentes. Mientras que, en las restantes competencias correspondientes a la Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria, no todos lograron desarrollarlas al 100 %.

Asimismo, los alumnos expresan que resolvieron las ausencias de formación presencial en las escuelas telesecundarias: investigando, utilizando estrategias didácticas de interés, haciendo la enseñanza más atractiva, preguntando improvisando, utilizando estrategias creativas, lúdicas e innovadoras, llevando a cabo actividades integradoras, estudiando de manera autónoma y auxiliándose con el docente titular.

De igual manera plantearon los retos a los que se enfrentaron, derivados del trabajo pandémico en las jornadas de práctica escolar presenciales a través de la constante preparación, buscando diferentes medios para realizar un ejercicio de manera correcta, colaborativa y autónoma por medio de la tutoría con su docente titular y otros agentes educativos, utilizando instrumentos tecnológicos para desarrollar eficazmente la clase, investigando, creando estrategias de comunicación y diálogo, a través de juegos e inclusión de valores, para mejorar la armonía, retomando conocimientos previos o incluso regresar a contenidos de primaria debido al rezago escolar presentado.

Aunado a lo anterior, los futuros docentes de telesecundaria comentan, en su mayoría, que la visión que actualmente tienen con relación a la práctica escolar es que son enriquecedoras e indispensables para su formación docente, ya que es ahí donde desempeñan lo aprendido en la escuela normal, siendo esenciales para desarrollar sus

competencias y reforzarlas dentro del campo laboral; es el momento perfecto para poner a prueba y desarrollar sus saberes, reconociendo otros que no habían desarrollado.

En cuanto a los retos a los que se enfrentaron los aprendientes al regresar a la práctica escolar en formato presencial, manifestaron que les costó adaptarse a la socialización, tanto con sus compañeros, como con sus profesores, lo que se vio reflejado en la adaptación de las jornadas escolares, organización de sus tiempos, desconocimiento de contenidos, pereza, falta de disciplina y desmotivación por parte de los alumnos de telesecundaria provocando rezago educativo.

Discusión

Es innegable la responsabilidad e impacto de las Instituciones de Educación Superior en la formación de las futuras generaciones de ciudadanos de nuestro país y del mundo; sin embargo, también es irrefutable que los colectivos docentes no estaban preparados para atender los requerimientos de la formación a distancia que el proceso pandémico exigió a partir de marzo de 2020. La ausencia y desconocimiento de las herramientas necesarias para atender las clases desde casa, así como la incertidumbre que generaba el regreso presencial a las aulas, generaron que la planeación, ejecución y evaluación de los procesos académicos, administrativos y de gestión se sustentaran en el ensayo y error, situación que lesionó significativamente la formación ofrecida a los estudiantes de estas instituciones, y en consecuencia a la formación de los estudiantes de las escuelas de básica.

Uno de los retos más identificados por los estudiantes normalistas a partir de su regreso a las prácticas escolares en formato presencial, fue el rezago educativo de los estudiantes de telesecundaria, aunque ellos en general refieren el término rezago educativo como un equivalente al atraso en los aprendizajes esperados definidos en el plan oficial vigente para el nivel. Para la Secretaría de Educación Pública el término -Rezago Educativo- denota la falta de acceso a la escuela, la deserción y la no

terminación del ciclo obligatorio -Primaria y Secundaria- y se manifiesta en los índices de analfabetismo y eficiencia terminal, concentrados sobre todo en las poblaciones rurales e indígenas (Torres y Tenti, 2000).

El rezago educativo que nuestros estudiantes identifican es derivado de la poca eficiencia en los ejercicios de prácticas escolares durante la pandemia, retos que atendieron a partir del trabajo autónomo: Indagando en fuentes teóricas, consultando a especialistas en la materia, compartiendo procesos de análisis y discusión con otros compañeros docentes en formación y asistiendo a diversos cursos ofertados por otras IES.

La concepción más común que los estudiantes normalistas externan acerca de las prácticas escolares, es que son un proceso formativo importante y medular para el desempeño profesional de la carrera que cursan; sin embargo, manifiestan que derivado principalmente de la deficiente organización del trabajo durante la pandemia, este ha sido un proceso accidentado, ya que la formación recibida no fue la suficiente, generando debilidades significativas en la atención proporcionada por ellos mismos a los estudiantes de telesecundaria, específicamente en los rubros de gestión, organización y seguimiento en los espacios de práctica escolar, así como debilidades en los procesos de formación académica generados por la plantilla docente al interior de las asignaturas de la Malla Curricular oficial.

Una de las problemáticas de este trabajo es la falta de documentación y sistematización de todas las estrategias que se implementaron por parte del cuerpo docente de la escuela normal, pues la mayoría del personal realizó tareas en solitario haciendo trabajo remoto, adquiriendo competencias en la medida que las necesidades económicas, cognitivas y de acceso a las TICS se los permitieron, fueron muy pocos los trabajos que se socializaron con la comunidad; la mayor parte de la información sobre dichas estrategias implementadas la obtuvimos desde la perspectiva de los estudiantes.

En general, la opinión de los cuerpos académicos de asesores de la ENSV, es que los docentes en formación perdieron en esta etapa

de confinamiento elementos esenciales de su propia práctica en las escuelas, tales como: El Diseño de las Intervenciones Didácticas, que atendieran las necesidades reales de formación de los estudiantes de telesecundaria, El Diseño de Estrategias de Investigación, Seguimiento y Registro de las Observaciones, Los Procesos de Adecuación Curricular, buscando la mejora en la construcción de aprendizajes esperados e, incluso, La Habilidad de Analizar, Reflexionar y Construir su Práctica Docente.

Las competencias de formación definidas por los planes oficiales vigentes para la formación de maestros en las escuelas normales no fueron desarrolladas de forma óptima y eficiente, las respuestas de nuestros estudiantes al cuestionario aplicado dan cuenta de las necesidades de formación en materia de competencias profesionales, sobre todo aquellas con relación a la práctica profesional, al manejo y aprovechamiento de la tecnología en procesos académicos. Queda claro que los formadores de docentes no estaban preparados para enfrentar la contingencia y que la ausencia física de los maestros y estudiantes en los centros escolares marcó a esta generación con abandonos significativos en el desarrollo y formación profesional.

Conocer estas ausencias y aciertos en la formación de nuestros futuros docentes durante el confinamiento pandémico generado por el SARS-COV-2, representa un área de oportunidad para nuestra institución, pues abre las puertas para redefinir la formación que requieren los docentes de nuestro país, así como las necesidades de los futuros ciudadanos. También permite identificar las necesidades de formación, capacitación y actualización del colectivo docente y administrativo de la ENSV, permitiendo el diseño de intervenciones educativas más complejas que conlleven procesos de evaluación, seguimiento y reconstrucción del trabajo docente más puntuales y eficientes, permitiendo mejorar su formación en nuestro país.

Referencias

- Bustamante, R. (2020) Educación en cuarentena: Cuando la emergencia se vuelve permanente. Aportes para el Diálogo y la Acción, 1(1), 1-9. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Art%C3%ADCKlo-Roberto-Bustamante-parte1.pdf> <https://dgesum.sep.gob.mx/>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones, 8(SPE3), e589. doi:10.20511/pyr2020.v8nSPE
- SEP (2018) Plan de estudios 2018 para la Enseñanza y el Aprendizaje en Telesecundaria, Recuperado en <https://dgesKm.sep.gob.mx/secundaria>.
- SEP (2022) Plan de estudios 2018 para la Enseñanza y el Aprendizaje en Telesecundaria, México.
- Torres, R. M. y Tenti, E. (2000). Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. México: Secretaría de Educación Pública/ Dirección General de Relaciones Internacionales.

SECCIÓN 3

SALUD Y EMOCIONES DE ALUMNOS

Salud y adaptación en aprendientes de la UPV después del regreso a la presencialidad: Un Enfoque Biopsicosocial.

Angélica Ortiz Pérez

Introducción

La preocupación por la salud de los estudiantes puede parecer un asunto del sector de la salud, pero cada vez más universidades están llevando a cabo evaluaciones de sanidad en sus alumnos (Garrido Amable et al., 2015; Muñoz & Cabieses, 2008). La información generada al explorar la salud física, mental y social de la comunidad estudiantil abre nuevas oportunidades para incorporar actividades de promoción y mejora en la calidad de vida de la comunidad escolar. (Lara Flores et al., 2015; Maritza Dania Pacheco Rodríguez et al., 2014).

Trabajar con los estudiantes conlleva una serie de ventajas significativas; por ejemplo, este grupo constituye una población cautiva, accesible y notablemente homogénea (Cabrero-García & Richart-Martínez, 2001a). Además, en su mayoría, los universitarios gozan de un estado de salud relativamente bueno, lo que facilita la implementación de estrategias enfocadas al fomento de estilos de vida saludables y la adopción de hábitos beneficiosos (Ruiz-Aquino et al., 2021). Es importante tener en cuenta que el monitoreo de su estado de salud, la identificación de sus necesidades y la aplicación de acciones para promover su bienestar representan oportunidades para sensibilizar y fomentar su participación en la evaluación de políticas de bienestar, al tiempo que sirven como ejemplos destacados de salud con sus familias y en la comunidad (Martínez Sánchez et al., 2020).

A partir de este planteamiento surge la noción de la «Universidad Promotora de Salud» (Rincón-Méndez & Mantilla-Urbe, 2019; Washington, n.d.), la cual constituye un enfoque holístico que trasciende la mera enseñanza de términos relacionados, abarcando la integralidad del concepto de bienestar en la estructura, procesos, vivencias y políticas del entorno universitario (Cabrero-García & Richart-Martínez, 2001b). Bajo esta perspectiva, se pone un énfasis especial en la creación de un entorno propicio, que prioriza el bienestar emocional, espiritual e intelectual de los estudiantes, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de profesionales altamente capacitados, con una sólida ética y una estabilidad psicológica (Rincón-Méndez & Mantilla-Urbe, 2019).

Las investigaciones recientes revelan que aproximadamente una cuarta parte de la población estudiantil enfrenta desafíos de salud mental (Cobo-Rendón et al., 2020). Asimismo, los estudiantes universitarios frecuentemente lidian con una gama de trastornos físicos y mentales, que incluyen desde dolencias físicas como dolores de espalda y desórdenes alimenticios hasta complicaciones psicológicas como depresión, ansiedad y abuso de sustancias, entre otros (Báez -Zenteno L -Flores M -Rugiero Q, n.d.). Adicionalmente, muchos de ellos expresan molestias físicas comunes, como dolores de cabeza, fatiga y somnolencia (Lara Flores et al., 2015).

Estos hallazgos se ven agravados por eventos disruptivos poco comunes, como la reciente pandemia de COVID- 19, que provocó una transición abrupta al aprendizaje virtual y generó un aumento significativo en los problemas de salud mental y emocional, así como dificultades de adaptación a la nueva modalidad educativa (Carvacho et al., 2021; Flores Pérez et al., 2022). En algunos casos, durante su etapa estudiantil, algunos enfrentaron a la pérdida de familiares cercanos (Bastidas- Martínez & Zambrano-Santos, 2020a).

El monitoreo constante del estado de salud de los estudiantes nos ofrece la oportunidad de elaborar estrategias de intervención efectivas y nos ayuda a comprender las condiciones y necesidades psicológicas,

físicas y sociales distintivas de las diversas generaciones de aprendientes (Menor Rodríguez et al., 2017). En este contexto, la Universidad Pedagógica Veracruzana, señala la importancia de reconocer el estado de salud de sus alumnos como una oportunidad de mejora que enriquece a la institución educativa ante la situación que se presentó por la pandemia. Este enfoque nos permite planificar nuevas experiencias formativas basadas en las necesidades identificadas, fomentar el bienestar en áreas clave y prevenir problemas de salud.

En marzo de 2020, México se enfrentó a una disrupción sin precedentes en su sistema educativo, cuando las clases presenciales se vieron suspendidas debido a la pandemia por la COVID- 19 con el fin de salvaguardar la vida de la comunidad escolar. A partir de aquel momento, la virtualidad se estableció como el medio que posibilitó la continuidad de las actividades de Enseñanza -Aprendizaje en el ámbito de la Educación Superior (Flores Pérez et al., 2022).

El confinamiento provocado por la pandemia representó una suspensión forzada en la economía, en el empleo y en la cotidianidad escolar. Esta alteración trajo consigo repercusiones significativas en la salud de las personas, así como en distintos aspectos de su vida familiar y en su bienestar individual.

Después de la irrupción de la pandemia, los estudiantes se vieron obligados a adaptarse de manera abrupta a un entorno educativo completamente nuevo, donde las clases y evaluaciones se realizaron a través de plataformas digitales. En medio de la incertidumbre económica y el temor al contagio, la población universitaria continuó lidiando con las expectativas académicas habituales, aunque utilizando métodos de aprendizaje no convencionales. En este contexto inédito, la mayoría de las instituciones de Educación Superior han buscado abordar simultáneamente los desafíos que enfrentan sus estudiantes (Carvacho et al., 2021).

En agosto de 2021, los aprendientes regresaron a las clases presenciales en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Su realidad parecía volver a la normalidad, pero muchos de ellos se encontraron

en aulas con compañeros totalmente desconocidos, enfrentando la incertidumbre ante el cambio de la rutina y la transición del aprendizaje virtual al presencial. Otros estudiantes se convirtieron en padres o madres durante este periodo y enfrentaron nuevos desafíos personales y familiares al regresar a sus estudios.

Problemática

El retorno a la presencialidad en la UPV después de la pandemia de COVID- 19 planteó una serie de desafíos y cambios significativos en la vida de los aprendientes. Las instituciones educativas reconocieron la importancia de evaluar de manera integral la salud física, mental y social de su comunidad estudiantil, ya que estos factores influyeron directamente en el rendimiento académico y el bienestar general de ellos. Durante la pandemia, enfrentaron una transición abrupta a un entorno de aprendizaje virtual, lo que generó un aumento en los problemas de salud mental y emocional, así como dificultades de adaptación a la nueva modalidad educativa. Con ello, se pudieron implementar estrategias de intervención efectivas basadas en una comprensión profunda de las necesidades actuales, promoviendo un entorno educativo que priorice su bienestar integral.

Nuestra motivación para adentrarnos en el tema de la salud de nuestros estudiantes de la UPV se centró en este último cambio de vida, el retorno a la presencialidad. Nos planteamos preguntas como: ¿Qué cambió para ellos? ¿Cómo afectó su salud física y emocional? ¿Cómo influyó en su rendimiento académico la pérdida de un ser querido durante la pandemia?

Asimismo, nuestros objetivos fueron: Identificar los cambios en la vida de los aprendientes tras el retorno a la presencialidad en la Universidad Pedagógica Veracruzana; Evaluar el impacto del retorno a las aulas en la salud física y emocional de los aprendientes de la UPV; Analizar la influencia de la pérdida de un ser querido durante la pandemia en el rendimiento académico de los estudiantes; y Desarrollar

recomendaciones para mejorar el apoyo institucional a los estudiantes en su transición de vuelta a la presencialidad.

Para abordar esta problemática, llevamos a cabo una encuesta utilizando el instrumento «Cuestionario de Salud Docente», mismo que fue aplicado en 2020 para evaluar en una muestra de 788 profesores de Veracruz. Los resultados revelaron que los docentes tenían altos niveles de autoeficacia y satisfacción en su trabajo, lo que significa que se sentían capaces de enfrentar desafíos y estaban contentos con su profesión. Sin embargo, también encontramos que el 75 % de los docentes tenía sobrepeso u obesidad, lo que se asociaba con problemas musculoesqueléticos y altos niveles de agotamiento y alteraciones cognitivas.

Estos hallazgos indicaron que uno de cada cinco tenía una salud deteriorada, lo que podría tener implicaciones, tanto para su vida personal, como para su desempeño profesional (Valencia et al., 2022). Es importante destacar que, al analizar los resultados por género, observamos que las mujeres docentes presentaban más problemas de salud física y emocional que los hombres. Esto nos llevó a preguntarnos si estas condiciones podrían haberse originado en sus días de estudiante lo que nos inspiró a investigar más a profundidad.

Enfoque Metodológico⁶

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” (Fernández-Puig et al., 2015). El cuestionario se digitalizó mediante Google Forms® y se distribuyó a los aprendientes a través de los directores de los centros regionales de la Universidad Pedagógica Veracruzana. La recolección de información se dio de marzo a abril de 2023.

⁶ Agradecimiento al Dr. Damián Eduardo Pérez Martínez, por su colaboración y apoyo invaluable en el análisis metodológico y estadístico para el desarrollo del presente trabajo.

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.

Instrumento

El instrumento aplicado se basó principalmente en 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 instrumento aborda 5 categorías: Agotamiento, Alteraciones Musculoesqueléticas, Alteraciones Cognitivas, Satisfacción y Autoeficacia. El instrumento se adecuó para su aplicación a aprendientes, y se agregaron 4 categorías: Estructura Familiar, Actividad Económica, Escolaridad y Salud Nutricional. El instrumento recababa 55 ítems, principalmente 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.

Análisis

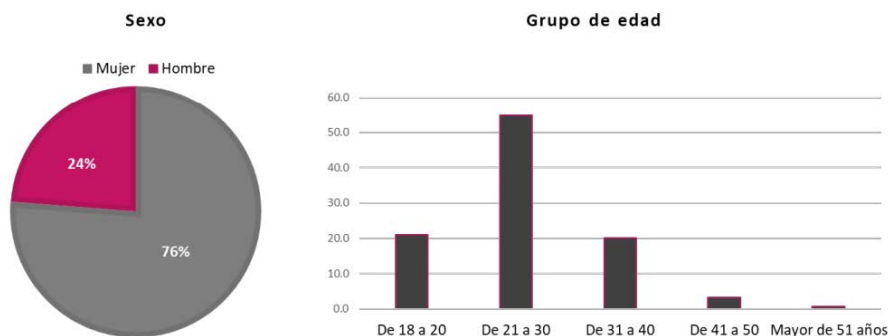
Se llevó a cabo un análisis descriptivo univariado y comparativo por sexo, condición laboral y pérdida de algún familiar cercano durante la pandemia COVID- 19 mediante la prueba de Chicuadrada utilizando el software SPSS® versión 21.

Resultados

Descripción de la Muestra

Se encuestaron 2095 aprendientes. El 76.2 % fueron mujeres, el 24 % fueron hombres, de los cuales el 54.9 % se encontraron entre los 21 y 30 años. El 61.3 % tenían la preparatoria completa como último grado de estudios, aunque también se identificaron aprendientes con una licenciatura terminada (37.4%) (ver Figura 1).

Figura 1. Distribución por sexo y edad de los participantes



Fuente: Elaboración propia con datos de UPV

Estructura Familiar y Actividad Económica

El 34.3 % de los aprendientes tienen hijas/os, el 46.3 % tienen 2 o más. El 65.3 % viven con sus padres y hermanos, mientras que un 27.9 % vive con su pareja. El 31.4 % percibe que las actividades del hogar (Limpieza y Preparación de Alimentos) y el cuidado de las hijas/os muchas veces o siempre los distraen de las actividades académicas (ver Figura 2).



Asimismo, el 45.6 % de los aprendientes trabaja; la mayoría se desempeña en instituciones del sector educativo o en actividades relacionadas con la docencia, aunque también sobresalen trabajadores administrativos, empleados y comerciantes (ver Figura 3). El 47.1 % considera que el regreso a clases presenciales generó gastos adicionales a los ingresos personales o familiares.

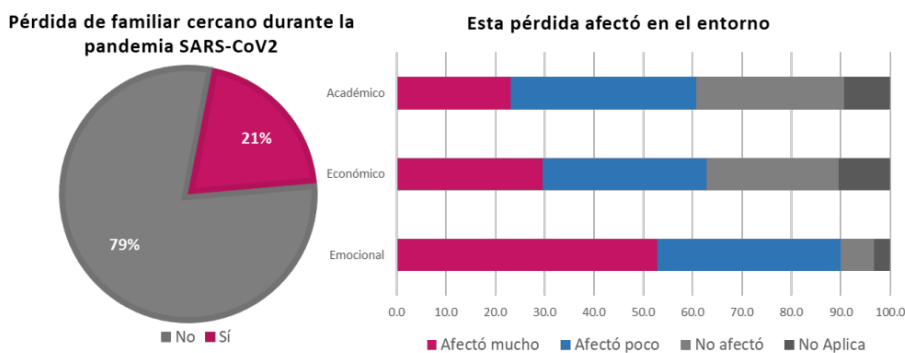
Figura 3: Nube de palabras de la actividad laboral de los aprendientes



Fuente: elaboración con la aplicación <https://www.nubedepalabras.es/>, datos de UPV.

Uno de cada cinco aprendientes mencionó haber perdido algún familiar cercano durante la pandemia de COVID- 19, el 90% señaló que esta pérdida generó afecciones a nivel emocional, seguido de afecciones económicas (62.7 %) y en su rendimiento académico (60.6 %) (ver Figura 4).

Figura 4. Impacto de la pérdida de familiares durante la pandemia de COVID- 19 en los aprendientes

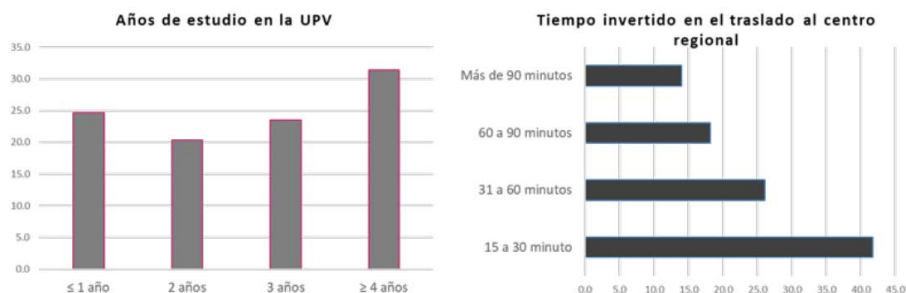


Fuente: Elaboración propia con datos de UPV.

Escolaridad

El 96.4 % fueron aprendientes de nivel licenciatura y el 3.5% de postgrado. El 53 % de los participantes estudian en los centros regionales de Córdoba (14.1 %), Orizaba (13.8 %), Xalapa (13.6 %) y San Andrés Tuxtla (11.8 %). El 54.8 % lleva aproximadamente 3 años estudiando en la UPV; 41 % mencionó invertir de 15 a 30 minutos para trasladarse a su centro regional, mientras que el 32.1 % señaló tardar más o menos 60 minutos (ver Figura 5)

Figura 5. Perfil académico y tiempos de traslado de los aprendientes de la UPV
Salud Física y Nutricional

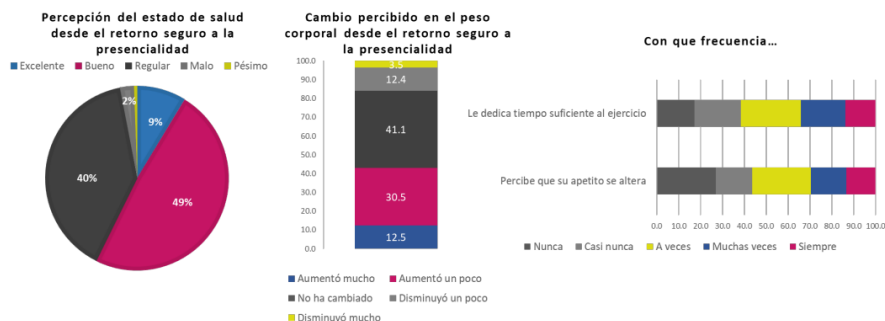


Fuente: Elaboración propia con datos de UPV.

Salud física y nutricional

El 57.3 % de los estudiantes calificó su estado de salud como bueno o excelente y solo el 6.6 % mencionó vivir con alguna enfermedad crónica. En tanto al peso corporal, el 43 % percibe que su peso aumentó del regreso a las actividades presenciales, mientras que el 15.9 % describió una pérdida de este. Sin embargo, únicamente el 75.8 % de los aprendientes mencionó conocer su peso actual; 29.6 % percibieron que muchas veces o siempre, la vuelta a la presencialidad modificó su apetito. Además, 38.4 % puntualizó que pocas veces o nunca se ejercita.

Figura 6. Estado de salud y hábitos nutricionales de los aprendientes tras el regreso a la presencialidad

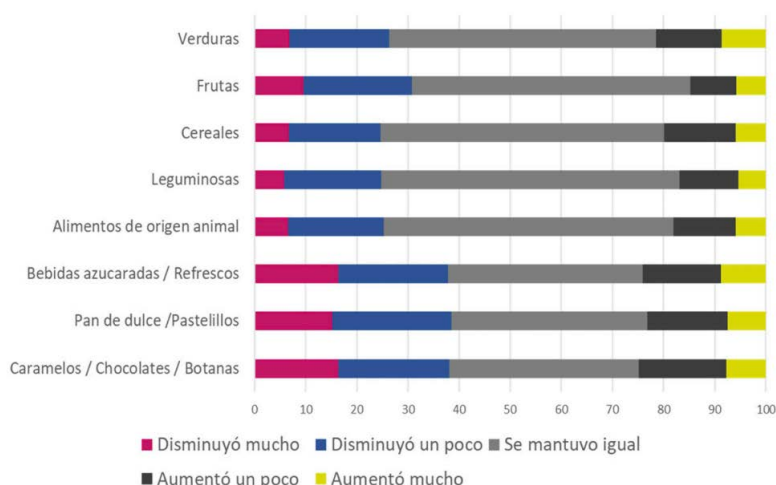


Fuente: Elaboración propia con datos de UPV.

El 35.0 % de los aprendientes percibieron que su dieta no se vio modificada por el regreso a las actividades presenciales. No obstante, el 30.7 % mencionó que su ingesta de verduras disminuyó; 26.3 % redujo su consumo de frutas; 24.8 % aminoró el uso de leguminosas; 24.7 % redujo los cereales; y el 25.3 % mencionó que los alimentos de origen animal los redujeron.

El 27.5 % de los aprendientes mencionó que su consumo de golosinas, pan dulce o bebidas azucaradas no se vio afectado por el regreso presencial a las actividades académicas. Sin embargo, el 24.1 % señaló que la ingesta de caramelos, chocolates y botanas aumentó; 23.2 % percibe que consume más pan dulce, pastelillos y postres; mientras que un 24.1 % puntualizó un incremento en las bebidas endulzadas (refrescos y agua de sabor).

Figura 7. Cambio en los hábitos alimenticios desde el retorno seguro a la presencialidad



Fuente: Elaboración propia con datos de UPV.

Alteraciones musculo-esqueléticas

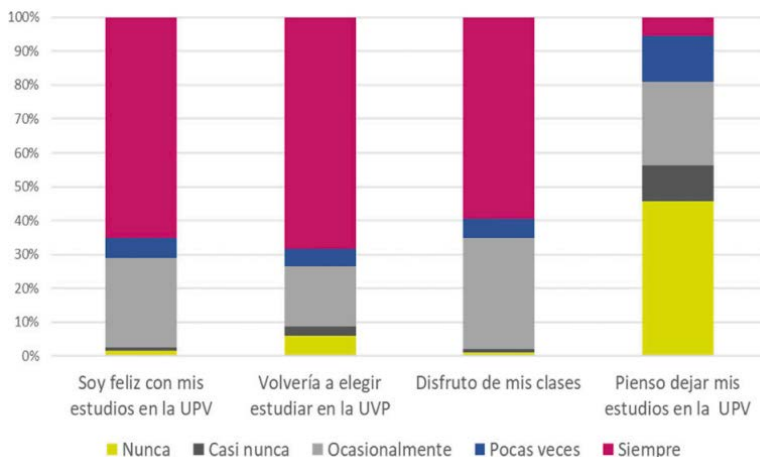
El 26.6 % de los aprendientes notificaron que muchas veces o siempre presentan dolor en la zona de la nuca. Además, el 36.9% muchas veces o siempre perciben que su espalda se resiente por las actividades que realiza.

Satisfacción con sus Estudios

El 73.5 % de los estudiantes se encuentran satisfechos con los estudios que actualmente realizan en la UVP; el 17.8 % tuvo una opinión neutral; y solo el 8.7 % mencionó que, si tuviera la opción, no volvería a elegir la carrera que está estudiando. Además, 71.2 % señaló que muchas veces o siempre experimentan felicidad con respecto a sus estudios dentro de

la UVP; el 65.1 % mencionó que muchas veces o siempre disfrutaron de sus clases/experiencias educativas. Es importante destacar que el 19.0 % ha considerado muchas veces abandonar sus estudios en la UPV (ver Figura 8).

Figura 8. Satisfacción con los estudios desde el retorno seguro a la presencialidad

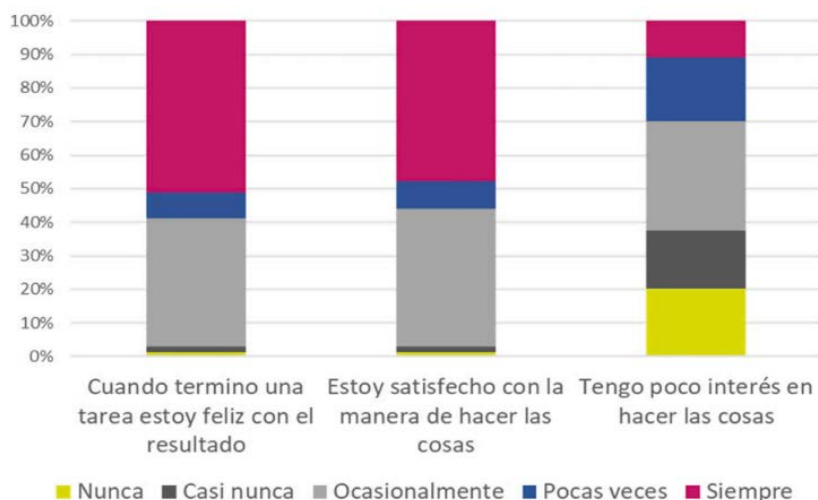


Fuente: Elaboración propia con datos de UPV.

Autoeficacia

El 58.9 % de los aprendientes experimentan satisfacción con los resultados obtenidos al finalizar una tarea o actividad. El 56.1% señaló sentirse satisfechos con la forma en que hacen las cosas. Sin embargo, el 29.9 % mencionaron que muchas veces o siempre se sienten con poco interés en hacer las actividades o labores (ver Figura 9).

Figura 9. Autoeficacia en los aprendientes desde el retorno seguro a la presencialidad

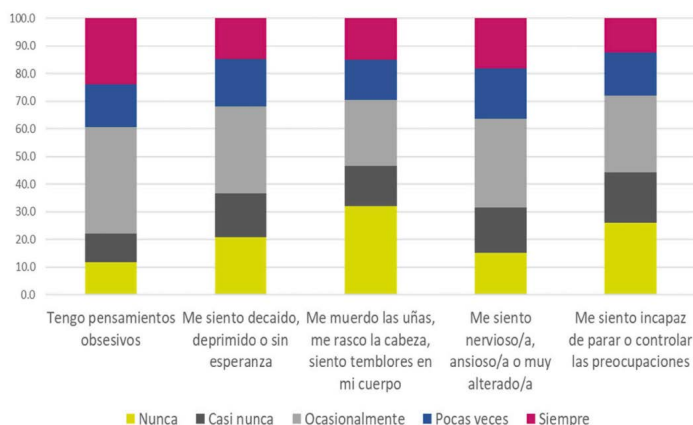


Fuente: Elaboración propia con datos de UPV.

Alteraciones Cognitivas

El 39.4 % de los aprendientes puntualizó que muy frecuentemente tienen la impresión de obsesionarse y dar vueltas a asuntos que normalmente resolverían sin problema; el 32.0 % que muchas veces o siempre se sienten decaídos/as, deprimidos/as o sin esperanza; el 29.5 % señaló que muchas veces o siempre se muerden las uñas, sienten picazón en la cabeza y temblores en su cuerpo; el 36.4 % indicó que muchas veces o siempre se sienten nerviosos/as, ansiosos/as o muy alterados/as. Asimismo, el 18.0 % mencionó que muchas veces o siempre se sienten incapaces de detener o controlar sus preocupaciones (ver Figura 10).

Figura 10. Alteraciones cognitivas en los aprendientes desde el retorno seguro a la presencialidad

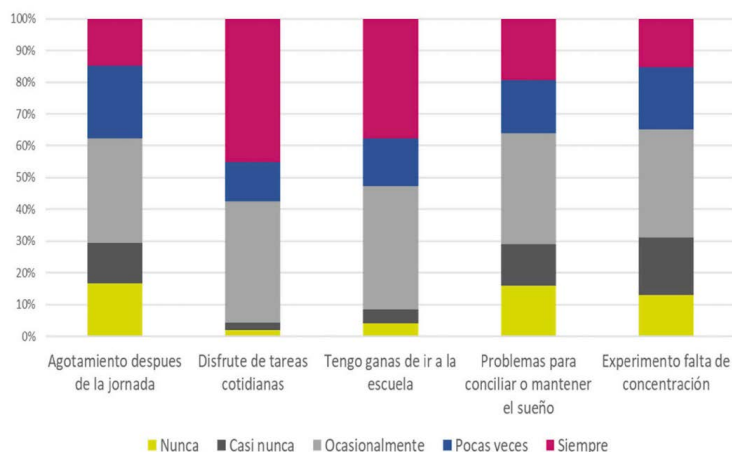


Fuente: Elaboración propia con datos de UPV.

Agotamiento

El 37.8% señaló que muchas veces o siempre termina la jornada académica sin fuerzas; el 4.3 % aludió no disfrutar sus tareas o deberes cotidianos; asimismo, 36.1 % de los aprendientes mencionó tener problemas para conciliar o mantener el sueño; un 34.9 % refirió que muchas veces o siempre les cuesta concentrarse para realizar sus tareas o actividades; de igual manera, el 8.5 % mencionó que casi nunca o nunca sienten ganas de ir a la escuela (ver Figura 11).

Figura 11. Agotamiento en los aprendientes desde el retorno seguro a la presencialidad



Fuente: elaboración propia con datos de UPV.

Comparativo por Sexo, Condición, Laboral y Pérdida de un Familiar cercano durante la Pandemia

El análisis comparativo por género reveló que las mujeres presentan una incidencia significativamente más elevada de alteraciones físicas, agotamiento y trastornos cognitivos en comparación con los hombres. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, las mujeres reportan una mayor satisfacción con sus estudios. En el caso de los hombres, se observó una mayor inversión de tiempo en la actividad física, así como un aumento en el consumo de productos de origen animal. Por otro lado, en el caso de las mujeres, se notó un incremento en el consumo de dulces o botanas en mayor medida que los hombres (ver Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias significativas según sexo

Variable n=1597		Femenino n=498	Masculino p-valor	Chi2	OR	IC95%	
Dolor en la zona de la nuca	Frecuente	27.7	23.1	0.043	1.275	1.007	1.613
	Poco frecuente	72.3	76.9				
Dolor de espalda	Frecuente	38.1	32.9	0.036	1.255	1.015	1.552
	Poco frecuente	61.9	67.1				
Siento satisfacción con mis estudios actuales	Frecuente	75.1	68.3	0.002	1.405	1.127	1.751
	Poco frecuente	24.9	31.7				
Termino la jornada académica sin fuerzas	Frecuente	40.2	30.1	0.000	1.56	1.257	1.936
	Poco frecuente	59.8	69.9				
Me siento decaído/a, deprimido/a y sin esperanza	Frecuente	33.2	27.7	0.021	1.299	1.041	1.623
	Poco frecuente	66.8	72.3				
Muerdo mis uñas, rasco mi cabeza y siento temblores en el cuerpo	Frecuente	30.7	25.7	0.033	1.279	1.019	1.606
	Poco frecuente	69.3	74.3				
Me siento nervioso/a o ansioso/a	Frecuente	37.8	31.9	0.018	1.293	1.044	1.602
	Poco frecuente	62.2	68.1				
Dedico tiempo suficiente al ejercicio	Frecuente	32.1	40.8	0.000	0.688	0.559	0.846
	Poco frecuente	67.9	59.2				
Consumo de alimentos de origen animal	Aumentó	16.8	22.1	0.022		-	
	Se mantuvo	57.9	52.6				
	Disminuyó	25.3	25.3				
Consumo de dulces o botanas	Aumentó	26.4	19.9	0.009		-	
	Se mantuvo	36.7	38.1				
	Disminuyó	36.9	42.0				

Fuente: Elaboración Propia.

Los niveles de salud de los aprendientes se vieron influenciados significativamente por su condición laboral, donde aquellos sin trabajo expresaron tener pensamientos obsesivos con mayor frecuencia. Por su parte, aquellos estudiantes con trabajo mostraron un pensamiento frecuente relacionado con abandonar sus estudios. En tanto a los hábitos de alimentación, la población trabajadora mostró mayor disminución en el consumo de verduras y leguminosas que aquellos aprendientes que no laboran.

Tabla 2. Diferencias significativas según condición laboral

Variable n=955		Trabaja n=1140	No trabaja	Chi2 p-valor	OR	IC95%	
Pensamientos obsesivos	Frecuente	36.8	41.5	0.027	0.896	0.813	0.989
	Poco frecuente	63.2	58.5				
Pensó dejar sus estudios	Frecuente	20.8	17.4	0.044	1.126	1.007	1.259
	Poco frecuente	79.2	82.6				
Consumo de verduras	Aumentó	13.4	16.0	0.008		-	
	Se mantuvo	52.6	56.0				
	Disminuyó	34.0	28.0				
Consumo de leguminosas	Aumentó	15.6	17.9	0.006		-	
	Se mantuvo	56.3	60.0				
	Disminuyó	28.1	22.1				

Fuente: Elaboración Propia.

Haber experimentado el fallecimiento de algún familiar cercano durante la pandemia por el COVID- 19 destacó como un factor de riesgo para mayores afecciones físicas, agotamiento y alteraciones cognitivas y del apetito, pero también influyó en una mayor contemplación de abandonar los estudios y mayores gastos para la asistencia presencial a clases. Dentro de los hábitos alimenticios, la pérdida reciente de un familiar cercano también se asoció con un menor consumo de verduras, frutas, leguminosas, cereales y alimentos de origen animal.

Tabla 3. Diferencias significativas en aprendientes que perdieron algún familiar cercano

Variable Sí n=430		Perdió un familiar cercano durante la pandemia		Chi2 P-valor	OR	IC95%	
		No					
		n=1665					
Dolor en la zona de la nuca	Frecuente	30.5	25.6	0.041	1.21	1.009	1.45
	Poco frecuente	69.5	74.4				
Dolor de espalda	Frecuente	49.1	33.8	0.001	1.648	1.394	1.947
	Poco frecuente	50.9	66.2				
Termino la jornada académica sin fuerzas	Frecuente	42.8	36.5	0.017	1.231	1.039	1.458
	Poco frecuente	57.2	63.5				
Insomnio	Frecuente	41.4	34.7	0.01	1.251	1.056	1.483
	Poco frecuente	58.6	65.3				
Me siento decaído/a, deprimido/a y sin esperanza	Frecuente	37.7	30.5	0.004	1.288	1.085	1.53
	Poco frecuente	62.3	69.5				
Muerdo mis uñas, rasco mi cabeza y siento temblores en el cuerpo	Frecuente	40.5	26.7	0.000	1.624	1.373	1.922
	Poco frecuente	59.5	73.3				
Me siento nervioso/a o ansioso/a	Frecuente	42.1	34.9	0.000	1.624	1.373	1.922
	Poco frecuente	57.9	65.1				
Incapacidad para controlar las preocupaciones	Frecuente	34.9	26.2	0.006	1.272	1.073	1.506
	Poco frecuente	65.1	73.8				
Falta de concentración	Frecuente	40.5	33.4	0.000	1.38	1.159	1.641
	Poco frecuente	59.5	66.6				
Pensó dejar sus estudios	Frecuente	24.7	17.5	0.006	1.271	1.071	1.507
	Poco frecuente	75.3	82.5				
				0.001	1.399	1.157	1.692

Tabla 3. Diferencias significativas en aprendientes que perdieron algún familiar cercano

Variable Sí n=430		Perdió un familiar cercano durante la pandemia		Chi2 P-valor	OR	IC95%	
		No					
		n=1665					
Se generan gas- tos adicionales al asistir de manera presencial	Frecuente	54.7	45.2	0.000	1.35	1.14	1.599
	Poco frecuente	45.3	54.8				
Actividades del hogar distraen de las actividades académicas	Frecuente	35.8	30.2	0.026	1.221	1.026	1.454
	Poco frecuente	64.2	69.8				
Tiene alteraciones en el apetito	Frecuente	38.4	27.3	0.000	1.481	1.249	1.756
	Poco frecuente	61.6	72.7				
Consumo de ver- duras	Aumentó	14.9	14.8	0.001		-	
	Se mantuvo	46.7	56.4				
	Disminuyó	38.4	28.8				
	Aumentó	20.0	21.9				
Consumo de frutas	Se mantuvo	46.0	53.8	0.000		-	
	Disminuyó	34.0	24.3				
	Aumentó	16.0	17.1				
Consumo de legu- minosas	Se mantuvo	51.4	60.1	0.000		-	
	Disminuyó	32.6	22.8				
	Aumentó	20.7	19.8				
Consumo de ce- reales	Se mantuvo	48.1	57.2	0.001		-	
	Disminuyó	31.2	23.0				
	Aumentó	19.3	17.8				
Consumo de ali- mentos de origen animal	Se mantuvo	49.5	58.4	0.002		-	
	Disminuyó	31.2	23.8				

Fuente: Elaboración Propia.

Discusión

La presente investigación permitió describir por primera vez la salud de los aprendientes de la UPV después del llamado a la presencialidad. La exploración resaltó las características particulares de esta población estudiantil, sus niveles de alteraciones musculoesqueléticas, mentales y nutricionales, al tiempo que se evaluaron los niveles de agotamiento, satisfacción por sus estudios y autoeficacia. Asimismo, se exploró la posible huella catastrófica que dejó el COVID- 19 en las estructuras familiares y su impacto en la salud de los aprendientes. La presente evaluación del estado de salud de los estudiantes y sus factores asociados abre no solo la oportunidad de crear estrategias que permitan mejorar las condiciones de sanidad, sino que también permite a la universidad acompañar a su comunidad estudiantil en este nuevo proceso adaptativo: el regreso a las clases presenciales.

La población femenina predominante en la UPV, mostró mayores niveles de alteraciones físicas, agotamiento y trastornos cognitivos. Este resultado coincide con otras investigaciones realizadas en la población estudiantil, así como con nuestras exploraciones previas de la salud de los docentes activos en el estado de Veracruz (Menor Rodríguez et al., 2017; Valencia et al., 2022). Las diferencias observadas nos indican que se requieren de intervenciones con perspectiva de género que permitan mejorar los niveles de salud de las aprendientes.

Sobresale que uno de cada cinco aprendientes perdió algún familiar cercano durante la pandemia COVID- 19. Este evento no solo desencadenó afecciones emocionales en el 90% de los estudiantes que experimentaron la pérdida, sino también tuvo implicaciones a nivel económico y de rendimiento académico en el 60 % de ellos.

Además, observamos que el fallecimiento de un familiar cercano durante la pandemia se relacionó con bajos niveles de salud física y mental, y mayores niveles de agotamiento; dentro de los hábitos alimenticios mostraron también más alteraciones del apetito y la modificación de su dieta, principalmente disminuyendo el consumo de verduras, frutas,

leguminosas, cereales y alimentos de origen animal (Bastidas-Martínez & Zambrano-Santos, 2020a). Por si fuera poco, el haber experimentado una pérdida reciente también se resaltó como un factor de riesgo para contemplar el dejar sus estudios universitarios.

Dicho resultado señala a los aprendientes con este factor población susceptible que requiere intervenciones especializadas (Bastidas-Martínez & Zambrano-Santos, 2020b). Contar con esta información nos debe motivar a fortalecer o incorporar experiencias educativas centradas en la salud socioemocional (Álvarez Bolaños, 2020) que ayuden a los aprendientes a llevar un proceso de duelo saludable y a mejorar sus herramientas de orientación, consejería y apoyo emocional, que seguramente utilizarán más tarde en su práctica, ya que no debemos perder de vista que «Aunque el trabajo de los profesores se centra principalmente en la educación, proporcionar cuidados y apoyo emocional es también una parte importante de su función...» Asimismo, notamos que el 38.4 % de los aprendientes realiza poca actividad física; 37 % padece de dolores de espalda; y un 26.6 % dolores en la zona de la nuca, este resultado coincide con lo percibido en otros ambientes universitarios (Lara Flores et al., 2015; Moreno Arrebola R et al., 2018).

Lo observado nos brinda una oportunidad valiosa para fomentar experiencias educativas que promuevan la actividad física, particularmente formas diversas de ejercicio con pocos requisitos de equipo técnico, como el baile, yoga o pilates, por mencionar algunos, aunque también se destaca la oportunidad de trabajar en intervenciones a distancia que permitan motivar a los estudiantes a ejercitarse; se resalta la importancia de promover mejores hábitos alimenticios de los aprendientes aunado con el ejercicio físico (Carvacho et al., 2021; Castillo Sarabia JC, n.d.).

Es importante resaltar que, aunque hemos encontrado áreas de mejora, también encontramos aspectos positivos. El 73 % de nuestros estudiantes está muy satisfecho con sus estudios, y el 60 % mostró niveles aceptables de autoeficacia. Sin embargo, estos resultados nos indican que hay espacio para el crecimiento y la mejora continua. La satisfacción negativa de un estudiante puede ser una fuente valiosa de

retroalimentación para perfeccionar nuestros procesos educativos y brindar un ambiente más enriquecedor (Surdez Pérez et al., 2018).

Además, la autoeficacia nos sugiere la posibilidad de establecer redes de apoyo entre estudiantes y tutores, ofrecer seminarios sobre habilidades prácticas y fomentar la adaptabilidad para enfrentar los desafíos con calidad y sin agotamiento (Rincón- Méndez & Mantilla-Urbe, 2019).

Entender e intervenir en la salud de los estudiantes en formación docente les ayuda a convertirse en profesionales con buenos hábitos, que impactan positivamente su entorno educativo al servir como modelos a seguir, mejorar su energía y resiliencia. Esto no solo beneficia su rendimiento, sino que fomenta el desarrollo integral de los estudiantes en múltiples aspectos de sus vidas.

Referencias

- Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social Socio-emocional education. From regulatory approach, to personal and social growth.
- Bastidas-Martínez, C. J., & Zambrano-Santos, R. O. (2020a). El duelo familiar y el desarrollo emocional en los estudiantes. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 5(9), 125. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.580>
- Báez Javier -Zenteno L Miguel Ángel -Flores M Marcela - Rugerio Q, María Ana F. H. (n.d.). Capacities, actions of self-care and health indicators in young adults college students from nursing programs. In Revista Cultura del Cuidado (Vol. 9).
- Bastidas-Martínez, C. J., & Zambrano-Santos, R. O. (2020b). El duelo familiar y el desarrollo emocional en los estudiantes. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 5(9), 125. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.580>
- Cabrero-García, J., & Richart-Martínez, M. (2001a). La calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes Universitarios. <https://www.researchgate.net/publication/242773661>
- Cabrero-García, J., & Richart-Martínez, M. (2001b). La calidad de vida y el estado de salud los estudiantes Universitarios. <https://www.researchgate.net/publication/242773661>
- Carvacho, R., Morán-Kneer, J., Miranda-Castillo, C., Fernández-Fernández, V., Mora, B., Moya, Y., Pinilla, V., Toro, I., & Valdivia, C. (2021). Efectos del confinamiento por COVID-19 en la salud mental de estudiantes de educación superior en Chile. In Rev Med Chile (Vol. 149).

Castillo Sarabia JC. (n.d.). Competencias clave que favorecen el desempeño laboral del trabajador técnico de la industria metalmecánica en Nuevo León presenta José Crescencio Castillo Sarabia.

Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A., & García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes Universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277–284. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>

Fernández-Puig, V., Mayayo, J. L., Lusa, 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>

Flores Pérez, G. R., Roque Hernández, R. V., López Mendoza, A., & Mota Martínez, S. (2022). La educación superior pospandemia: percepciones estudiantiles en una Universidad mexicana. *Nova Scientia*, 14(28). <https://doi.org/10.21640/ns.v14i28.2972>

Garrido Amable Odette, Vargas Yzquiero Jorge, Garrido Amable Giselle, & Amable Ambrós Zoraida María. (2015). Rol de la Universidad en la promoción y autocuidado de salud. *Revista Ciencias Médicas*, 19(5), 926–936.

Lara Flores, N., Saldaña Balmori, Y., Fernández Vera, N., & Delgadillo Gutiérrez, H. J. (2015). Salud, Calidad de vida y entorno Universitario en estudiantes mexicanos de una Universidad pública. *Hacia La Promoción de La Salud*, 20(2), 102–117. <https://doi.org/10.17151/hp-sal.2015.20.2.8>

Martínez Sánchez, L. M., Hernández-Sarmiento, J. M., Jaramillo-Jaramillo, L. I., Villegas-Alzate, J. D., Álvarez-Her-

nández, L. F., Roldan-Tabares, M. D., Ruiz-Mejía, C.,
Calle-Estrada,

M. C., & Ospina-Jiménez, M. C. (2020). La educación en salud
como una importante estrategia de promoción y pre-
vención. Archivos de Medicina (Manizales), 20(2), 490–
504. <https://doi.org/10.30554/archmed.20.2.3487.2020>

Menor Rodríguez, María José, Aguilar Cordero, María José, Mur
Villar Norma, & Santana Mur Cinthya. (2017). Efectivi-
dad de las intervenciones educativas para la atención de
la salud. Revisión sistemática. Medisur, 15(1), 71–84.

Moreno Arrebola, R., Puertas -Molero P, Castañeda- Vázquez C,
& Castro Sánchez M. (2018). Insuficiente adherencia al
ejercicio físico de Universitarios. Una revisión sistemá-
tica. Revista Euroamericana de Ciencias Del Deporte,
8(1), 39– 50.

Muñoz, M., & Cabieses, B. (2008). Temas de actualidad / Current
topics Universidades y promoción de la salud: ¿cómo al-
canzar el punto de encuentro? In Rev Panam Salud Pu-
blica/Pan Am J Public Health (Vol. 24, Issue 2).

Pacheco Rodríguez Maritza Dania, D., Michelena González, de los
Ángeles M., Mora González, R. Salvador, Miranda Gó-
mez Osvaldo. Hospital Militar Central, D., Finlay, C. J., &
Habana,

L. (2014). Calidad de vida relacionada con la salud en estudiantes
Universitarios Quality of life related to health in college
students. In Revista Cubana de Medicina Militar (Vol.
43, Issue 2). <http://scielo.sld.cu><http://scielo.sld.cu>

Rincón-Méndez, A. Y., & Mantilla-Uribe, B. P. (2019). Universi-
dades Promotoras de la Salud: Reflexión para su im-
plementación desde los determinantes sociales de la
salud. Universidad y Salud, 22(1), 24–32. <https://doi.org/10.15446/US.22.1.100000>

org/10.22267/ rus.202201.171

Ruiz-Aquino, M., Echevarría Dávila, J., & Huanca Solis, W. E. (2021). Conductas de autocuidado de la salud en estudiantes Universitarios de Ciencias de la Salud. *Socialium*, 5(1), 261–

276. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2021.5.1.830>

Surdez Pérez, E. G., Sandoval Caraveo, M. del C., & Lamoyi, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa Universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9–26. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>

Valencia, O., Luis, J., Ortiz, S., Osorio, G. G., & Ortiz Pérez Angélica. (2022). La Universidad Pedagógica Veracruzana durante la Pandemia: Análisis desde sus distintas dimensiones. <https://www.researchgate.net/publication/364122258>

Washington, D. C. (n.d.). Salud para todos-Documento Base para las Discusiones Técnicas-Informe a la 37a Asamblea Mundial de la Salud.

Sobre los autores

Oscar Valencia Aguilar |

ovalencia@msev.gob.mx |

o.valencia.aguilar@gmail.com |

Doctor en Política y Evaluación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), Docente de tiempo completo. Candidato a Investigador por el Sistema Nacional de Investigadores (2022-2025). Mediador pedagógico de: Licenciatura, Maestrías y Doctorado de la UPV. [https:// orcid.org/0000-0003-3029-2692](https://orcid.org/0000-0003-3029-2692) Líneas de Investigación: TIC aplicada a Educación, Gestión y Administración de la Educación, Políticas Públicas Educativas para los niveles Medio Superior y Superior.

María de los Ángeles Zepeda Loeza |

azangeleszepeda@gmail.com |

Maestra en Desarrollo Infantil por la UPV, Diplomado en Evaluación para la Calidad de las Instituciones de Educación Superior; diseñadora de Propuesta curricular “Artes plásticas, creatividad y Color” editada por la Subdirección de Educación Preescolar de la SEV y compartida en plataforma SEP; integrante del Seminario Pablo Latapí donde se generó el Horizonte Educativo, Hacia una pedagogía de la autoorganización de la UPV; mediadora pedagógica en Diplomado de Competencias en el Jardín de Niños, Educación Primaria y Maestría (MDI). Fue directora del Centro Regional Xalapa de la UPV de 2021 a 2024. Actualmente es directora de Jardín de niños. Sus intereses de investigación son: Quehacer cotidiano de los docentes, La vida en el aula de preescolar-relatos.

Martha Patricia Carrera Pérez |

patycarrera@gmail.com |

marthapa.carrerape75@msev.gob.mx |

Maestra en Política Pública y Gestión Educativa Estratégica por el Consorcio Clavijero, con estudios de Maestría en Educación con énfasis en administración de instituciones educativas de la UV, egresada de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Participó en la integración de la Colección Poiesis de la UPV en 2018 y actualmente mediadora pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica de la UPV, y parte del equipo de actualización de experiencias formativas de dicha licenciatura. Sus áreas de interés son: TIC en educación, Planeación y gestión educativa, Formación inicial docente entre otros.

Erick Hernández Ferrer |

erick.hernandezfe80@msev.gob.mx |

Licenciado en Antropología Social, con Maestría en Educación Intercultural y Doctor en Investigación Educativa, todos por la Universidad Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) Nivel I del CONAHCYT. Docente-Investigador de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Coordinador de la investigación institucional (UPV) denominada: Cultura e identidades de los actores de la Universidad Pedagógica Veracruzana (2020-2023).

Gonzalo González Osorio |

ggonzalezo@msev.gob.mx |

Doctor en Administración Pública por el Instituto de Administración Pública del Estado de Veracruz, A. C. Actualmente, docente e investigador con adscripción a la Universidad Pedagógica Veracruzana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4871-6767>. Líneas de investigación: TIC en la educación y Política educativa.

Lilia Patricia Ruiz Ruíz |

cass.sam@hotmail.com |

Doctora en Gestión Curricular por El Colegio de Veracruz. Candidata a Investigadora Nacional por el Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente, académica de la Universidad Pedagógica Veracruzana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6447-9597>. Líneas de investigación: TIC en educación, Análisis de la práctica docente y currículum escolar, y Currículo y evaluación educativa, Género y evaluación.

Beatriz Rocas Rocas |

brocas@msev.gob.mx|

bettyrocas@hotmail.com |

Licenciada en Letras Españolas, Maestra en Ciencias de la Educación, Doctora en Educación. Catedrática de tiempo completo de la Escuela Normal Superior Veracruzana y de la Universidad Veracruzana, Perfil PRODEP; ha publicado artículos, avances de investigación y ensayos en publicaciones indexadas a nivel nacional e internacional; tiene intereses de investigación en las prácticas sociales del lenguaje. Codiseñadora del Plan 2022 de Educación Normal.

Itzel Mendoza Reyna |

itmendoza@msev.gob.mx |

Profesora de Tiempo Completo en la ENSV Dr. Manuel Suárez Trujillo. Licenciada en Pedagogía y Maestra en Formación de Profesores de Educación Básica con 20 años de servicio participando como Docente. Codiseñadora de los planes 2004 de la LEPiB, Plan 2018 de la LEAT y plan 2022 de la LEAT, especialmente en la construcción de los Trayectos de Práctica Profesional.

Rosalía Perea González |

perearosalia@hotmail.com |

Licenciada en Contaduría Pública, Maestra en Ciencias de la Educación, Catedrática de tiempo completo en la Escuela Normal Superior Veracruzana Dr. Manuel Suárez Trujillo, cuenta con más de 20 años de servicio como Docente en escuelas de Educación Superior Públicas y Privadas, forma parte del cuerpo académico de la ENSV. Coautora en el libro *Prácticas docentes normalistas: resignificación a partir de la pandemia por COVID- 19 en docentes y alumnos* y, Codiseñadora del Plan 2022 de Educación Normal.

Angélica Ortiz Pérez |

angelicaop9@gmail.com |

Investigadora educativa en formación, académica con formación en Nutrición y Salud Pública por la Universidad Veracruzana. Desde su ingreso al Departamento de Investigación de la Universidad Pedagógica Veracruzana en 2018, ha trabajado en proyectos de investigación relacionados con la salud escolar, destacándose por su contribución al diseño de políticas públicas de salud y su compromiso con la divulgación científica. Su labor incluye la impartición de cursos como “Geografía de la Salud” y “Epidemiología de los Servicios”, así como su participación como árbitra de artículos científicos en colaboración con la Universidad Autónoma de Yucatán, consolidándola como una figura clave en el ámbito académico y científico.

La Conjunción: Un Análisis a la obra de Esmeralda Romero

En la obra de Esmeralda Romero vemos imágenes representando actos volitivos que, aunque no estén en movimiento, declinan hacia el significado que el espectador interpretará. Desde la perspectiva de esta artista, el mensaje está interpuesto entre símbolos que compenetran todo un marco de significados fácilmente visibles, pero difícilmente enunciables. La expresión será parte del proceso hermenéutico de cada espectador, afectando y modificando aquello que ven y aquello que queda implícito.

Esmeralda Romero, relata un juego de fuerzas en donde el símbolo se declina hacia un movimiento, una postura o un signo, perfectamente definidos por su forma. Apremiar la obra de la artista significa declinar, es decir, tratar de significar la fuerza infinitesimal de nuestras acciones sobre los enigmas de la obra frente a nosotros. Dado que no inicia ni termina, cada cuadro de Esmeralda está sujeto a la declinación de su espectador. Queda claro que con esta artista no todo lo que se ve, se dice; y no todo lo que puede decirse, resulta visible.

La presente edición *El regreso a la presencialidad:
Retos e incertidumbres en la UPV*, se terminó de imprimir
en agosto de 2024 y en su composición se utilizó la
tipografía Merriweather.

El tiraje consta de 150 ejemplares. Impresión en
Editorial Zétira



La obra reúne un colectivo de siete investigaciones realizadas por profesoras y profesores de dos instituciones formadoras de docentes en Veracruz. Estas indagaciones abordan los desafíos que enfrentaron al regresar a sus actividades docentes en la modalidad presencial tras la pandemia por la COVID-19.

Esta colaboración surgió a partir de las inquietudes por documentar los problemas educativos identificados, el nuevo contexto que enfrentaron los alumnos, su mediación pedagógica así como el impacto en su gestión escolar para contribuir tanto a la formación inicial como a la profesionalización de los docentes veracruzanos.

Se espera que el lector de la obra adquiera elementos pertinentes para comprender los retos e incertidumbres que afrontaron profesionales de la educación en la Universidad Pedagógica Veracruzana y la Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo" al aplicar diversos programas en la modalidad presencial de manera responsable y ordenada, en el periodo inmediato posterior a la pandemia. Con ello, se busca fomentar un análisis crítico y diferenciado de la situación educativa actual en beneficio de la comunidad escolar en el Estado.