



Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales

Students' challenges during the distancing from face-to-face education in two teacher training schools

Recibido: 7 de diciembre de 2020
Aceptado: 11 de enero de 2021

*Héctor Velázquez-Trujillo¹
María del Rosario Leyva-Venegas²

Resumen

Este artículo aborda los retos que enfrentaron los estudiantes de dos escuelas normales durante el distanciamiento de la educación presencial, provocado por la contingencia sanitaria por COVID-19. El objetivo fue identificar los desafíos, con la finalidad de proporcionar información para el diseño de políticas institucionales que eviten la deserción de los estudiantes por factores extraescolares. La muestra fue la primera generación del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria. El estudio fue mixto y se utilizaron dos técnicas para recuperar información: análisis de documentos y encuesta en línea. Asimismo, se identificaron retos, como convertir la casa en espacio de aprendizaje, mantener un horario específico para actividades escolares, capacitarse en el uso de herramientas digitales y superar el estrés provocado por la nueva forma de aprender. Se concluyó que los estudiantes fueron capaces de enfrentar y superar nuevos desafíos, pero se ignoran las repercusiones en su proceso de formación para la docencia. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: educación a distancia, educación normal, pandemia.

¹ Es profesor de tiempo completo en la Escuela Normal No. 1 de Toluca; cuenta con perfil deseable PRODEP y es líder del Cuerpo Académico en Consolidación Evaluación Educativa y Formación de Docentes. Su línea de investigación es la formación de docentes de educación primaria. C. e.: entvam1@yahoo.com.mx *Autor de correspondencia.

² Es docente de tiempo completo e investigadora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG); líder del Cuerpo Académico en Formación Práctica, Formación y Sujetos. Su línea de investigación son los procesos de formación para una práctica educativa crítica. C. e.: mr_leyvav@bcenog.edu.mx

Abstract

This article addresses the challenges faced by students from two teacher training schools during the distancing from face-to-face education, caused by the health contingency caused by COVID-19. The objective was to identify the challenges, in order to provide information for the design of institutional policies that prevent students from dropping out due to extracurricular factors. The sample was the 2018 first Bachelor of Primary Education generation. The study was mixed and two techniques were used to retrieve information: document analysis and online survey. Likewise, challenges were identified, such as turning the house into a learning space, maintaining a specific schedule for school activities, training in the use of digital tools and overcoming the stress caused by the new way of learning. It was concluded that the students were able to face and overcome new challenges, but the repercussions on their teaching training process are unknown.

Keywords: *distance education, normal education, pandemic.*

Introducción

La pandemia por COVID-19 cambió la forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza en las escuelas normales públicas en México, pues estas se vieron obligadas a modificar sus prácticas cotidianas al pasar, de un día para otro, de clases presenciales a sesiones a distancia; esto representó un cambio drástico y repentino. Si bien es cierto que sus docentes y estudiantes hacían uso de algunas plataformas digitales, solo eran empleadas como complemento de la educación presencial.

En la tercera semana de marzo de 2020, cuando la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG) y la Escuela Normal No. 1 de Toluca cerraron sus puertas, los estudiantes normalistas no

imaginaron los retos que habrían de enfrentar. Aunque se auguraban solo dos semanas de trabajo a distancia, más dos de vacaciones de Semana Santa, las previsiones fallaron, pues concluyeron el ciclo escolar sin regresar a las clases presenciales. En comparación con educación básica, que adelantó el cierre del ciclo escolar, las escuelas normales mantuvieron su calendario de actividades, concluyendo hasta finales de julio.

Lo que experimentaron las escuelas normales entre marzo y julio de 2020 no fue la implementación de un programa de educación a distancia, pues esta es una modalidad educativa pensada, diseñada e instrumentada como una alternativa a la educación presencial para estudiantes que

no pueden asistir a un espacio educativo durante un horario determinado. Se trató de un distanciamiento de la educación presencial originado por el confinamiento impuesto por la contingencia sanitaria por COVID-19. Esta transición fue disruptiva, significó pasar abruptamente de una educación presencial a distancia, sin tiempo para la adaptación (García, 2020); fue impactante, porque se trasplantó la escuela a la casa de manera impuesta (Aguilar, 2020; De la Cruz, 2020).

Por lo tanto, estas dos instituciones formadoras de docentes no desarrollaron un programa educativo a distancia durante el segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020, más bien aplicaron un programa presencial, pero desde lejos. Los retos fueron mayores, pues los contenidos no estaban diseñados para abordarse a distancia, los docentes no estaban preparados para trabajar en dicha modalidad y los estudiantes no tenían las condiciones necesarias. Las características de esta fase de distanciamiento de la educación presencial fueron: separación del docente y estudiante, empleo sistemático de medios y recursos, aprendizaje individual, apoyo de una organización de carácter tutorial y comunicación bidireccional.

Separación del docente y del estudiante

La primera característica de la educación a distancia se da en oposición a la educación presencial: la separación del docente y estudiante (Juca, 2016). Este se educa bajo la directriz del maestro, pero sin coincidir

en un espacio institucional e interactuando desde contextos personales.

En la experiencia de distanciamiento de la educación presencial, los estudiantes fueron separados repentinamente de sus docentes y escuelas. Esto significó la pérdida de los espacios escolares y áulicos (Díaz-Barriga, 2020); la migración forzada de todos los niveles educativos a la educación no presencial (Aguilar, 2020); y la suspensión de las relaciones interpersonales, lo que dio paso a la soledad (Plá, 2020).

Empleo sistemático de medios y recursos

Una segunda característica es el empleo sistemático de medios y recursos para el aprendizaje. El contacto entre estudiante y docente depende de los recursos técnicos y tecnológicos de que dispone el programa: desde una carta hasta una plataforma para videoconferencias.

En este ámbito, los docentes de educación normal no estaban capacitados para el empleo sistemático de los recursos tecnológicos de la educación a distancia; y los estudiantes no tenían antecedentes sobre la forma de aprender desde lejos, separados de sus docentes y compañeros. Por lo tanto, los maestros tuvieron que capacitarse de forma obligada y con sus propios recursos para conocer y manejar las tecnologías que les permitirían continuar desarrollando sus cursos. Asimismo, los estudiantes se vieron en la necesidad de conocer los diversos recursos que proponían sus docentes para el trabajo a distancia de la misma forma: obligados y

por cuenta propia. En estas actividades de capacitación se hizo evidente uno de los mitos que la educación debe romper: considerar que todos los jóvenes son nativos digitales y dominan las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para usos de provecho (Pérez-Barco, 2013).

Aprendizaje individual

Una tercera característica es la responsabilidad de los estudiantes sobre su aprendizaje, en la que se vieron obligados a comprometerse en mayor medida y de forma individual, cuando dependían de toda una organización institucional. Se trata de un proceso complicado, pues es necesario que los estudiantes desarrollen su autonomía y pensamiento crítico para autorregularse y asumir las responsabilidades de su aprendizaje (De la Cruz, 2020).

Las escuelas normales se caracterizan por acompañar la formación de sus estudiantes desde que acreditan el examen de admisión hasta que se integran al mercado laboral. Un conjunto de instancias vigila que asistan a clases, cumplan con tareas, entreguen trabajos, presenten exámenes, asistan a prácticas, elaboren trabajos de titulación y preparen el examen de ingreso al servicio. Cuando la escuela cerró sus puertas, esas instancias, como entes protectores, tardaron en adaptarse a las nuevas condiciones; mientras tanto, el estudiante quedó solo y en su casa, con la necesidad de ajustar sus condiciones a una modalidad

de educación desconocida, con el compromiso de continuar sus estudios y solo con el acompañamiento de algunos de sus docentes de curso.

Apoyo de una organización de carácter tutorial

La cuarta característica es el respaldo que los tutores ofrecen al estudiante. Este apoyo fue heterogéneo y no siempre centrado en el aprendizaje. En algunos casos, se limitaron a asignar las actividades propuestas en los programas de estudio y a recibir los productos de aprendizaje sin hacer devoluciones. Los docentes, quienes también vivían un proceso de adaptación, se centraron en el cumplimiento de los programas de estudio y relegaron a un segundo plano la situación personal de los estudiantes.

Uno de los aspectos que cambia significativamente con el uso de las tecnologías es el socioemocional, sobre todo el de las relaciones interpersonales. El distanciamiento de la educación presencial quitó a los estudiantes espacios propios con sus compañeros, libres y lejos de sus padres (Plá, 2020); les privó del respaldo y el afecto de sus compañeros de aula, y los dejó a expensas de la tecnología disponible en casa; además, los puso en situación de riesgo, debido al impacto socioemocional y la violencia de género que podría derivarse de las condiciones de hacinamiento por un tiempo prolongado (CEPAL-UNESCO, 2020).

Comunicación bidireccional

La quinta característica es la comunicación bidireccional entre docente y estudiante. Las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales (TICCAD) ofrecen la posibilidad de que el estudiante tenga comunicación multidireccional con el docente y con los demás estudiantes; y de manera asincrónica o sincrónica.

En las sesiones asincrónicas, el estudiante recibe las actividades de aprendizaje por parte del docente (ya sea por medios físicos o electrónicos), las hace en los tiempos designados y manda los productos de aprendizaje por la misma vía; después, el docente los revisa, hace las observaciones pertinentes y los devuelve para corregirlos o considerar los señalamientos en productos futuros.

En las sesiones sincrónicas, el estudiante se conecta con su docente en tiempo real y pueden ser individuales o colectivas. En el segundo caso, tiene la posibilidad de interactuar, de forma virtual, con los demás estudiantes que cursan el mismo programa educativo. Así, el docente crea un ambiente de aprendizaje virtual, donde pone al estudiante en contacto con los contenidos de aprendizaje en tiempo real, atiende dudas y propicia la interacción entre los estudiantes. Las sesiones de educación a distancia son muy parecidas a las presenciales, la diferencia es que existe el distanciamiento físico, pero se dan las interacciones virtuales entre los integrantes de los grupos de aprendizaje.

Las tecnologías permiten que los estudiantes se comuniquen con sus docentes en línea, pero no todos cuentan con los recursos necesarios para ello, y los sectores sociales más vulnerables se ven desfavorecidos (Ducoing, 2020); por ejemplo, los estudiantes que vivían en zonas rurales o urbanas, donde el ancho de banda era insuficiente, no siempre podían conectarse en tiempo real.

Las escuelas normales no fueron las únicas instituciones de educación superior con problemas para adaptarse a las nuevas condiciones, algunas universidades trataron de adoptar el aprendizaje en línea (Alcántara, 2020) sin mucho éxito. Además, los recursos tecnológicos son indispensables, pero no suficientes, pues el uso de las tecnologías por sí solas no llevan a procesos pedagógicos innovadores (Barrón, 2020).

Por lo anterior, el presente artículo aborda los retos que enfrentaron los estudiantes de la BCENOG y la Escuela Normal No. 1 de Toluca. El estudio partió de una interrogante: ¿cuáles fueron los retos que enfrentaron los estudiantes normalistas durante la pandemia? Se complementó con tres preguntas específicas: ¿qué desafíos afrontaron los estudiantes de cada escuela normal?, ¿cómo superaron los diferentes retos que se les presentaron?, y ¿qué desafíos fueron comunes entre los estudiantes de las dos instituciones? La respuesta tentativa es que los estudiantes normalistas encararon desafíos de conectividad y aislamiento.

El objetivo general del estudio fue identificar los retos que enfrentaron los estudiantes normalistas durante el distanciamiento de la educación presencial, para contribuir al diseño y aplicación de políticas institucionales que eviten su deserción por factores extraescolares. Los objetivos específicos fueron: analizar los escritos de los estudiantes donde daban cuenta de sus experiencias de aprendizaje durante la pandemia; identificar los retos recurrentes que enfrentaron durante esa etapa; y comparar los hallazgos entre las dos escuelas objeto de estudio. Como un ejercicio complementario, se compararon los hallazgos con los resultados de un estudio hecho en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la finalidad de comprobar si los retos hallados son exclusivos de las escuelas normales o si son característicos del nivel educativo.

Materiales y método

El estudio es de carácter exploratorio, con una muestra no probabilística, de alcance descriptivo y un diseño no experimental de corte mixto, que parte de un análisis cualitativo y hace énfasis en los resultados cuantitativos.

Participantes

La muestra consistió en la totalidad de los estudiantes de la primera generación del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, del cuarto semestre: 18

de la BCENOG y 57 de la Escuela Normal No. 1 de Toluca.

Desarrollo de la aplicación

Se emplearon dos técnicas para recuperar la información, una cualitativa y la otra cuantitativa: el análisis documental y la encuesta en línea. El análisis de los escritos se hizo en septiembre y octubre de 2020; el cuestionario se diseñó en la primera quincena de noviembre y la encuesta se aplicó en la segunda quincena del mismo mes.

En primer término, se realizó una revisión de los escritos de fin de semestre, donde los estudiantes relataban sus experiencias de aprendizaje durante la pandemia. De esta forma, se identificaron los retos que externalaban, se reconocieron los desafíos más frecuentes, se jerarquizaron y, por último, se integraron en categorías, a partir de cinco rasgos comunes de la educación a distancia que identifica García (1987): separación del docente y del estudiante; empleo sistemático de medios y recursos; aprendizaje individual; apoyo de una organización de carácter tutorial; y comunicación bidireccional.

En segundo lugar, se elaboró un cuestionario de veinte reactivos con la herramienta de Microsoft Forms, con base en los desafíos más frecuentes que se identificaron. Dicho cuestionario se aplicó en línea en forma de encuesta para corroborar cuantitativamente los retos recurrentes y las estrategias seguidas por los estudiantes para superarlos.

Los resultados se jerarquizaron e identificaron los retos más frecuentes en ambas instituciones. Se describió de manera general cada uno de los desafíos, se insertaron los porcentajes resultantes y se ilustraron con testimonios de los estudiantes. Cabe resaltar que estos fueron extraídos de escritos ya publicados y se insertan en párrafo como citas textuales. Por último, se compararon los resultados de las dos escuelas normales para identificar semejanzas y diferencias entre las formas de enfrentar y superar los retos por parte de sus estudiantes.

Resultados

La escuela en casa

El primer reto que enfrentaron fue convertir su hogar en aula. Ninguno tenía experiencias previas de educación a distancia, pues habían cursado sus estudios de educación básica y media superior de manera presencial, es decir, para ellos, la escuela era un espacio físico concreto, separado de la casa y con una función precisa.

La conversión de casa en aula fue material y virtual. El primero obedeció a delimitar un espacio concreto del hogar para transmutarlo en espacio de aprendizaje. Quienes tenían esa posibilidad, convirtieron su recámara (58.8 %) o estudio (1.6 %) en un aula virtual; quienes no contaban con esa alternativa de privacidad, lo hicieron en un espacio de concurrencia familiar: la sala (17.4 %), el comedor (12.7 %) o la cocina (1.6 %): “me vi con la necesidad de destinar

un espacio propio dentro de mi casa, en donde pudiera realizar mis tareas y tomar clase” (García-Cañas, 2020, p.131). Algunos tuvieron que salir de casa (7.9 %), porque se mudaron provisionalmente a domicilios de familiares o rentaron un inmueble con las condiciones indispensables de conectividad para continuar con su formación.

La conversión virtual se debió a la necesidad de tener al menos un dispositivo con conexión a internet para mantener el contacto con sus docentes. Para ello, utilizaron un teléfono inteligente (25.4 %), una laptop (31.8 %), una computadora de escritorio (7.9 %) o una tableta (1.6 %). Los más afortunados tenían dos dispositivos: un teléfono inteligente y una laptop (30.2 %) o un teléfono inteligente y una computadora de escritorio (3.1 %). La conexión a internet la realizaron mediante un plan de prepago mensual por cable (65.1 %), un plan de prepago mensual por antena (22.2 %) o con datos móviles (12.7 %): “las aulas virtuales se convirtieron en mi nuevo salón de clases y en mi espacio de aprendizaje” (Contreras, 2020, p. 19).

Debido a lo anterior, se observó coincidencia entre la forma en que los estudiantes de ambas instituciones realizaron la conversión material, la única diferencia se relacionó con la salida provisional de casa, que solamente se dio en la escuela de Toluca. Se trató de estudiantes residentes en espacios rurales, donde las empresas prestadoras del servicio de internet no ofrecían cobertura o

el servicio se daba con un ancho de banda bajo, por lo cual no satisfacían las necesidades de conexión para sesiones sincrónicas.

Los estudiantes de ambas instituciones enfrentaron el reto de convertir un espacio de casa en un aula de aprendizaje virtual; sin embargo, el porcentaje de estudiantes que contó con dos dispositivos electrónicos fue mayor en la escuela de Guanajuato (44.4 %) que en la institución de Toluca (28.8 %).

Horarios continuos y discontinuos

Las clases presenciales tenían un espacio (la escuela) y un tiempo (horario de clases) concretos; los estudiantes asistían de las siete de la mañana a las cuatro de la tarde, de lunes a viernes; y aunque en casa dedicaban varias horas del resto del día para realizar algunas de las tareas escolares, el horario de clases presenciales se respetaba.

Durante el distanciamiento de la educación presencial, el horario escolar desapareció. La conversión fue complicada para la mayoría de los estudiantes. Dos de cada tres (63.5 %) tuvieron que realizar actividades domésticas de las que estaban exentos cuando asistían a la escuela: “reorganicé mis tiempos para la realización de los trabajos académicos y tomé clases en línea por plataformas digitales a la par de ayudar en las labores del hogar” (Ruelas, 2020, p. 83).

Asimismo, uno de cada cinco debió salir a trabajar, tanto fuera de la casa (22.2 %) como del país (1.6 %), debido a que sus padres perdieron la fuente de ingresos o tenían que solventar los gastos generados por la

educación a distancia: “En el segundo mes de la cuarentena las cosas se complicaron y tuve que salir a trabajar (...) en una tienda ya que los gastos eran muchos y los ingresos familiares pocos” (Alcántara y Velázquez, 2020, p. 44). Estos estudiantes tuvieron que adaptar sus horarios, trabajaban de día y estudiaban de noche, generando otro reto: compensar su ausencia en las sesiones sincrónicas. Solo unos cuantos (12.7 %) se mantuvieron como estudiantes de tiempo completo.

En la distribución de los horarios se observaron cuatro diferencias entre las dos instituciones. La primera es el número de estudiantes que destinaron parte de su tiempo a las actividades domésticas, que, en condiciones habituales, no hacían: la mitad (50 %) en la escuela de Guanajuato contra dos de cada tres (68.9 %) en la escuela de Toluca. En la segunda, los estudiantes que debieron salir de casa para trabajar, el porcentaje de la escuela de Guanajuato (44.4 %) fue el doble que el de la escuela de Toluca (22.2 %). En la tercera, solo un estudiante de la primera institución migró del país para trabajar en el extranjero. La cuarta diferencia fue que algunos estudiantes de la escuela de Toluca (12.7 %) mantuvieron inalterados sus horarios de trabajo escolar, lo cual no pasó en la de Guanajuato.

Capacitación para el trabajo a distancia

Ante la incapacidad de la educación a distancia, los estudiantes se enfrentaron al reto de aprender el uso de herramientas digitales

por ellos mismos y en unos cuantos días. Entonces, los docentes les enviaban las ligas a sus correos electrónicos y esperaban su participación en las sesiones en línea como lo hacían en las clases presenciales. Algunos estudiantes recurrieron a sus docentes para que les asesoraran en el uso de las plataformas que utilizaban en sus cursos (9.5 %); otros solicitaron ayuda a compañeros que tenían más experiencia en el manejo de las herramientas digitales (23.8 %); varios se apoyaron en familiares o amigos con mayor conocimiento de esos recursos (7.9 %); y la mayoría (58.8 %) aprendió por su cuenta, a partir de la consulta de tutoriales de YouTube: “mi problema fue el escaso conocimiento de las TIC y plataformas por lo que busqué dar solución al problema con tutoriales” (Nava, 2020, p. 34).

Otro reto fue trabajar con varias plataformas, pues cada docente empleó la que conocía o se adecuaba a la naturaleza de su curso. Así, los estudiantes se vieron en la necesidad de utilizar cinco o seis plataformas al mismo tiempo. Y para la mayoría fue conveniente, porque conocieron diversas formas de trabajo a distancia (57.2 %) o evitaron la monotonía de trabajar con una sola (9.5 %); para el resto fue un inconveniente, pues se confundían con el manejo de varias plataformas al mismo tiempo (17.4 %) o pensaban que habría sido mejor emplear una sola para todos los cursos (15.9 %): “debido a que era una plataforma para cada curso (...) provocó que me confundiera con las plataformas, los cursos y los

trabajos; eso me causaba enojo y desesperación” (López y Porcayo, 2020, p. 1330).

Sobre la capacitación para el manejo de las plataformas digitales, se identificaron dos diferencias entre las escuelas. Una es que los estudiantes de la institución de Guanajuato tienden a buscar apoyo en los demás, tanto compañeros (27.6 % contra 22.2 %), como docentes (22.1 % contra 8.8 %), o familiares y amigos (11.2 % contra 6.6 %). Los estudiantes de la escuela de Toluca tienden a ser más independientes y buscan soluciones por su cuenta (62.4 % contra 50 %).

La otra es que los estudiantes de la escuela de Guanajuato (72.2 %) vieron con mayor optimismo el manejo de varias plataformas que sus compañeros de Toluca (51.2 %). La visión negativa de estos últimos tuvo que ver con la confusión generada por el empleo simultáneo de varias plataformas digitales (22.2 %), pues algunos hubiesen preferido que se utilizara una sola para todos los cursos (20 %).

Sesiones asincrónicas

Estas sesiones fueron preferidas por uno de cada tres estudiantes (33.3 %); sin embargo, significaron algunos retos, como entender las actividades, comprender los contenidos de los temas, elaborar los productos y demostrar a ciertos profesores que habían entregado los trabajos.

Cuando tenían dudas sobre las actividades o los contenidos, la mayoría consultaba a sus propios compañeros (58.8 %),

otros recurrían a sus docentes (23.3 %) y algunos se quedaban con sus dudas (7.9 %). Para comprender los temas y elaborar los productos, poco menos de la mitad (47.8 %) se apoyó en sus compañeros, algunos consultaban a sus docentes (17.4 %), a sus familiares o amigos (3.1 %) o se quedaban con la duda (3.1 %). El resto (28.8 %) buscó más información en la red, lo que demandaba una mayor inversión de tiempo, que no necesariamente se traducía en un mejor aprendizaje: “no podía quedarme sólo con la información proporcionada por el docente, en primer lugar, porque no siempre comprendía en su totalidad los contenidos” (Contreras, 2020, p. 26).

Llama la atención que los estudiantes prefirieron consultar las dudas con sus compañeros antes de hacerlo con los docentes. Esto quizá se deba a que las respuestas de los pares eran más rápidas, que los estudiantes manejan códigos más accesibles para ellos o que algunos docentes dejaron la responsabilidad concreta del curso, dando instrucciones al principio y presentándose hasta el final del semestre exigiendo trabajos que nunca precisaron. En ese contexto, los estudiantes resaltaron las ventajas de las clases presenciales: “el aprendizaje asincrónico es una forma de darse cuenta de lo valioso que es el aprendizaje presencial” (Sánchez y Reyes, 2020, p. 2367).

Aunque los estudiantes de ambas instituciones difícilmente consultaron a sus docentes, se observaron algunos matices que los diferencian. Poco menos de la mitad

de los estudiantes de la escuela de Guanajuato (44.4 %) consultaron sus dudas con los docentes, mientras que solo el 28.8 % de los compañeros de la escuela de Toluca lo hacía. Estos últimos preferían el apoyo de sus pares (62.4 % contra 50 %). En cuanto a las dudas sobre los contenidos, también se observa una diferencia: el porcentaje de los estudiantes de la escuela de Toluca (33.3 %), que buscaba fuentes de información adicional en internet para completar los temas, duplicaba el porcentaje de estudiantes de la escuela de Guanajuato (16.6 %).

Sesiones sincrónicas

Las sesiones sincrónicas les plantearon dos retos: mantenerse conectados a la sesión en línea y participar con confianza. El ancho de banda de las conexiones a internet que tenían en casa (58.7 %) era insuficiente para mantenerse conectados durante toda la sesión. Se desconectaban de manera continua, perdían tiempo de la clase para reconectarse, se les congelaban las imágenes o se les distorsionaba el audio. Estaban más preocupados por la inestabilidad de su conexión que por la clase: “me sentía triste y desanimada porque no tenía una buena señal (...) prefería no entrar a las clases en línea, me daba mucha pena que cada cinco minutos tenía que pedir a la maestra el acceso a la reunión” (González-Silverio, 2020, p. 148).

Al enfrentar el reto de distintas maneras, algunos dejaron de conectarse por datos móviles y contrataron un plan mensual

(31.8 %) y otros cambiaron su plan mensual por otro que les diera más megas de bajada y de subida (7.9 %). Además, varios continuaron conectándose por datos móviles (7.9 %) o mantuvieron su plan mensual, que era insuficiente para lograr una conexión adecuada, pues no tenían los recursos para pagar otro mejor o en su lugar de residencia aún no se disponía de conexiones de fibra óptica, y la enorme demanda de usuarios de su zona y de su casa saturaban las líneas en el transcurso del día (28.6 %). El resto (23.8 %) mantuvo su plan mensual de prepago porque era suficiente para conectarse a las clases en línea.

Participar en las sesiones con la misma confianza con la que lo hacían en las aulas de clase fue otro reto. La mayoría de los estudiantes (87.3 %) preferían no encender sus cámaras porque interferían con su conexión (57.3 %), aparecían distractores de fondo (26.9 %) o violaban su privacidad (3.1 %). Algunos residen en sitios donde los escapes de los autos, las sirenas de los vehículos recolectores de basura, los repartidores de gas o los sonidos ambientales de vendedores de todo tipo de mercancías son constantes (33.2 %); y otros viven en contextos rurales en los cuales los ruidos de animales domésticos son permanentes (14.3 %). El resto (12.7 %) mantenía sus cámaras encendidas sin ningún problema.

Varios estudiantes se conectaban desde espacios compartidos, así que los sonidos derivados de actividades domésticas (36.6 %) o las interferencias con las clases a distancia

de otros integrantes de la familia (15.9 %) eran comunes. El empleo de audífonos fue la solución para quienes tenían esa posibilidad, el resto se conformaba con escuchar e intervenir solamente cuando su participación era demandada por el docente.

En este ámbito se observa una gran diferencia entre las dos instituciones. Un porcentaje muy alto de estudiantes de la escuela de Toluca (42.3 %) contrató un plan mensual para satisfacer sus necesidades, mientras que la mayoría de sus compañeros de la escuela de Guanajuato (61 %) mantuvo su mismo plan de prepago, aunque no fuera suficiente para conectarse a las clases en línea.

En relación con el encendido de la cámara, la coincidencia es total, pero en la apertura del micrófono se observan diferencias. Mientras que en la escuela de Guanajuato las mayores interferencias tenían que ver con los ruidos de los vehículos que circulan por las calles (44.2 %), en la escuela de Toluca estaban relacionadas con los sonidos provenientes de actividades domésticas (42.3 %) y con interferencias derivadas de las clases a distancia de otros miembros de la familia (17.8 %).

Estabilidad socioemocional

La estabilidad socioemocional de los estudiantes fue retada: tuvieron que superar momentos de estrés y depresión generados por el aislamiento y la educación desde lejos. Modificar de un momento a otro su vida personal y escolar fue muy impactante.

La mayoría de los estudiantes vivió momentos de estrés (96.9 %), pues les provocó tensión experimentar una modalidad educativa ajena, trabajar en plataformas digitales desconocidas, conectarse a las clases en línea, comprender y ejecutar las tareas asignadas, enviar a tiempo sus trabajos, estar reclusos en casa, vivir con el temor de contagiarse, experimentar apremios económicos en la familia y estar lejos de compañeros y amigos: "La mayor problemática presentada en este tiempo fue de estrés, debido a la gran demanda de actividades solicitadas" (Sotelo, 2020, p. 167). Solo algunos (3.1 %) señalan que tuvieron paz y tranquilidad.

El estrés dio paso a estados de ansiedad, angustia y depresión. Uno de cada tres estudiantes (33.3 %) vivió momentos de depresión, poco menos de dos de cada tres (61.9 %), de ansiedad; y un porcentaje mayor (68.2 %), de angustia. Estudiar en esas condiciones dejó de tener sentido y más de uno pensó en desertar: "Tal situación me generó estrés constante (...). Perdí el interés por los temas a tratar en las clases, por consiguiente, en el aprendizaje, y llegué a pensar que la escuela no era tan importante" (Ortega, 2020, pp. 68-69).

El factor que estresó a la mayoría de los estudiantes (96.9 %) fue el exceso de actividades. Otros factores fueron la confusión para realizarlas (61.9 % del total); hacer su envío a tiempo (50.7 % del total) debido a que algunos docentes no respetaban los horarios establecidos para sus clases; y su asignación sin sentido formativo (28.6 % del total).

Los momentos de estrés, angustia y depresión provocaron en algunos estudiantes (26.9 %) el deseo de desertar; pero la mayoría (73.1 %) tuvo claro que, a pesar de los obstáculos, debía continuar con sus estudios. Los factores que ayudaron a los estudiantes en los momentos difíciles fueron de diversa índole: el deseo personal de concluir la carrera (42.9 %); el respaldo anímico y económico de la familia (38.1 %) –"Al tener a mi familia conmigo y su apoyo, logré reflexionar sin perder la esperanza, la paciencia y la fe en mí misma" (González, 2020, p. 103) –; la capacidad de resiliencia de los estudiantes (14.3 %); y el apoyo de compañeros (1.6 %). Algunos no mencionaron ningún factor en especial (3.1 %).

En el primer rubro no se observaron diferencias notables entre ambas instituciones, pues los porcentajes de quienes sintieron ansiedad son semejantes: 61.1 % en la escuela de Guanajuato contra 62.2 % en la escuela de Toluca. Sin embargo, se observa cierta diferencia en el porcentaje de estudiantes que padeció angustia: 83.3 % en la escuela de Guanajuato contra 62.2 % de la escuela de Toluca.

En el segundo rubro se observan dos semejanzas y una diferencia. Los factores que más estrés generaron en ambas instituciones fue el exceso de actividades asignadas (94.5 % en la escuela de Guanajuato y 95.5 % en la escuela de Toluca) y la confusión de las actividades a realizar (61.2 % en la primera institución y 62.2 % en la segunda). El envío de actividades por parte de los maestros

a cualquier hora del día y en cualquier día de la semana fue un factor mucho más evidente en la escuela de Toluca que en la de Guanajuato: 60 % contra 27.7 %.

En cuanto a la determinación de concluir con sus estudios, se observa una notable semejanza entre ambas instituciones: 72.3 % en la escuela de Guanajuato y 73.4 % en la de Toluca. Sobre los factores que los respaldaron para superar los momentos de estrés y depresión, se identifican dos diferencias notables: para los estudiantes de la escuela de Guanajuato, el deseo de concluir la carrera fue el más importante (66.8% contra el 33.3%); mientras que para los de Toluca, el más relevante fue el respaldo de la familia (46.8 % contra el 16.6 %).

Prácticas profesionales

Realizar las prácticas profesionales en los grupos de educación básica fue uno de los retos que no pudieron superar, pues estas escuelas también cerraron sus puertas. Aunque recuperaron la fundamentación teórica y las bases metodológicas del trabajo de varias de las asignaturas de educación primaria, así como la elaboración de planes de clase para trabajar con los niños de sus grupos de práctica e hicieron ejercicios de simulación teórico-práctica, no tuvieron la experiencia de aplicar sus propuestas con un grupo de niños y, por tanto, no reflexionaron sobre los resultados de dichas intervenciones.

La mayoría de los estudiantes (68.3 %) opina que les quedó una laguna en su

formación al no poder aplicar los conocimientos teóricos que aprendieron en los cursos. Un porcentaje significativo (28.6 %) supone que la falta de prácticas afectó negativamente su formación, pero que se puede compensar en los semestres posteriores. El resto (3.1 %) cree que no le afectó a su proceso formativo, pues en el futuro podrá llenar el vacío con más práctica. Los estudiantes que sostienen los dos últimos puntos de vista suponen que el regreso a clases presenciales en educación básica sucederá a corto plazo.

En este aspecto se observan dos diferencias mínimas entre los estudiantes de ambas instituciones. Para un número considerable de estudiantes de la escuela de Guanajuato, el vacío se puede llenar con más práctica (33.3 % contra el 26.6 %); y para un porcentaje mayor de la escuela de Toluca, el impacto negativo en la formación es grande (71.2 % contra el 61.1 %).

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que los estudiantes de las dos escuelas normales fueron capaces de enfrentar y superar los retos del distanciamiento de la educación presencial en la última parte del ciclo escolar 2019-2020. Se adaptaron a una forma inédita de formarse para la docencia: sin antecedentes en educación a distancia, con problemas generados por la recesión económica, sin el acompañamiento que les había brindado su institución y con el temor de contagiarse de COVID-19.

Llama la atención las diferencias entre estudiantes que cursan el mismo programa educativo en dos contextos diferentes. Los de Guanajuato se incorporaron en mayor medida al mercado laboral y dependieron más de docentes, amigos y familiares para sus clases a distancia; mientras que los de Toluca tuvieron menos presiones económicas y fueron más independientes en las tareas escolares. La coincidencia entre los estudiantes de ambas instituciones fue en los momentos de ansiedad y depresión por las exigencias escolares de una modalidad educativa hasta entonces desconocida. Aunque su capacidad de resiliencia, el apoyo de compañeros y el respaldo de familiares fueron fundamentales en su proceso de adaptación, se debe pensar en una estrategia institucional que primero se preocupe por la estabilidad emocional de los estudiantes y, después, por el cumplimiento de los programas educativos.

Parece que los retos identificados no son exclusivos de las escuelas normales, algunos coinciden con las problemáticas que los docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) observaron en sus estudiantes (Sánchez et al, 2020). En el uso de las tecnológicas, se identifican dificultades para el acceso a internet y la disposición de equipos de cómputo, además del poco conocimiento de plataformas educativas. En lo referente a la logística, se encuentran la incompatibilidad de horarios de clase y la carencia de espacios físicos adecuados para trabajar a distancia. En lo educativo,

están los problemas para la participación a distancia y el envío de tareas. Por último, en lo socioafectivo, se reconocen dificultades en aspectos emocionales, afectivos y de salud.

La similitud de los retos hallados con las problemáticas identificadas en la encuesta a profesores de la UNAM sugiere que los problemas que vivieron los estudiantes normalistas no son exclusivos de las escuelas formadoras de docentes, sino que podrían ser comunes en las instituciones de educación superior del país. A partir de esto, sería interesante profundizar en las estrategias empleadas por los estudiantes para resolver estas problemáticas y enfrentar con éxito los desafíos.

García (2020) señala varias pistas sobre los inconvenientes más relevantes encontrados en las prácticas educativas de emergencia y en remoto en universidades españolas y latinoamericanas. También menciona problemas relacionados con los estudiantes: dificultades para ingresar a las clases para quienes carecen de conectividad o de los dispositivos adecuados, situaciones de desánimo por quienes tienen escasa persistencia en el aprendizaje en línea, escasez de sistemas de apoyo institucional y dificultades al pasar de la imagen presencial del docente en directo a una situación a distancia.

Varios de los problemas que prevé García (2020) se observaron en los estudiantes normalistas, lo que implica que los retos enfrentados y resueltos no solo son comunes

en las instituciones de educación superior del país, sino también en otras universidades de habla hispana, que también se vieron obligadas a distanciar su educación presencial. Sería provechoso indagar sobre los desafíos que el confinamiento provocó en los estudiantes iberoamericanos para hallar problemas y soluciones comunes.

De manera resumida, los retos que enfrentaron los estudiantes normalistas durante el distanciamiento de la educación presencial fueron convertir material y virtualmente su casa en un espacio de aprendizaje; mantener un horario específico para las actividades escolares sin asistir a la escuela y evadiendo los quehaceres domésticos; capacitarse en el uso de las herramientas de educación a distancia, entender las actividades, comprender los contenidos de los temas y elaborar los productos de las sesiones asincrónicas; conectarse y participar en las sesiones sincrónicas; superar el estrés y la depresión provocados por las exigencias de la educación a distancia y por la

pérdida de sentido de la escuela dentro de la nueva forma de vida; y realizar sus prácticas profesionales en las escuelas primarias.

Esos retos presuponen un desafío mayor para las escuelas normales públicas: diseñar y aplicar políticas educativas que apoyen a los estudiantes a continuar con su formación docente desde su hogar, con la añoranza de la educación presencial y lagunas formativas que tarde o temprano impactarán en su formación o en el ejercicio profesional. Los problemas generados durante el distanciamiento de la educación presencial indican que los estudiantes son capaces de enfrentar y superar nuevos retos, lo que aún no se sabe es a qué costo y con qué repercusiones en su formación profesional a mediano y largo plazos. ♦

Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes de ambas instituciones por su espíritu de colaboración.

Referencias

- Aguilar, J. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. En H. Casanova-Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 47-54). México: UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Alcántara, L., y Velázquez, H. (4, 5 y 6 de noviembre de 2020). Emociones encontradas durante la pandemia. En *Congreso Internacional de Investigación Educativa Academia Journals*. Congreso llevado a cabo en Celaya, Guanajuato, México. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5fadd804844f9e409e3e8b70/1605228603762/Tomo+01+-+Memorias+del+Congreso+Academia+Journals+Celaya+2020.pdf>

- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova-Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 75-82). México: UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Barrón, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En H. Casanova-Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). México: UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion7/CEPAL_UNESCO2020_EducacionEnTiemposCovid19.pdf
- Contreras, M. F. (2020). Aulas virtuales para el aprendizaje. En H. Velázquez, K. Vilchis, B. Mejía y A. P. Porcayo (Coords.), *Experiencias de aprendizaje durante la pandemia. Vivencias y emociones de estudiantes normalistas* (pp. 16-29). México: Gobierno del Estado de México.
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante el COVID-19. En H. Casanova-Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 39-46). México: UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova-Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). México: UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Ducoing, P. (2020). Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna. En H. Casanova-Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 55-64). México: UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- García, L. (enero, 1987). Hacia una definición de educación a distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia*, 4(18), 1-9. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235664856_Hacia_una_definicion_de_educacion_a_distancia
- García, L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080>
- García-Cañas, M. (2020). La resiliencia: una propuesta para aprender ante una situación adversa. En H. Velázquez, K. Vilchis, B. Mejía y A. P. Porcayo (Coords.), *Experiencias de aprendizaje durante la pandemia. Vivencias y emociones de estudiantes normalistas* (pp. 124-137). México: Gobierno del Estado de México.
- González, D. M. (2020). ¿Cómo superé la desmotivación por mi formación docente? En H. Velázquez, K. Vilchis, B. Mejía y A. P. Porcayo (Coords.), *Experiencias de aprendizaje durante la pandemia. Vivencias y emociones de estudiantes normalistas* (pp. 90-107). México: Gobierno del Estado de México.
- González-Silverio, F. I. (2020). Aprender inglés fue mi mayor satisfacción. En H. Velázquez, K. Vilchis, B. Mejía y A. P. Porcayo (Coords.), *Experiencias de aprendizaje durante la*

- pandemia. Vivencias y emociones de estudiantes normalistas* (pp. 138-153). México: Gobierno del Estado de México.
- Juca, F. J. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/312/309>
- López, Y., y Porcayo, A. P. (2020). Cuando el uso de plataformas digitales se convierte en una barrera para el aprendizaje a distancia. *Congreso Internacional de Investigación Educativa Academia Journals*, 12(8), 1328-1331. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5fd8fbfc76513413c1392d41/1608055843051/Tomo+08+-+Memorias+del+Congreso+Academia+Journals+Celaya+2020.pdf>
- Nava, N. G. (2020). Dominio de plataformas para aprender a distancia. En H. Velázquez, K. Vilchis, B. Mejía y A. P. Porcayo (Coords.), *Experiencias de aprendizaje durante la pandemia. Vivencias y emociones de estudiantes normalistas* (pp. 30-43). México: Gobierno del Estado de México.
- Ortega, R. M. (2020). Trabajar entre pares, una puerta al aprendizaje. En H. Velázquez, K. Vilchis, B. Mejía y A. P. Porcayo (Coords.), *Experiencias de aprendizaje durante la pandemia. Vivencias y emociones de estudiantes normalistas* (pp. 58-73). México: Gobierno del Estado de México.
- Pérez-Barco, M. J. (11 de noviembre de 2013). Los 20 retos de la educación del siglo XXI. *ABC Educación*. Recuperado de <https://www.abc.es/familia-educacion/20131211/abci-claves-educacion-201312101604.html>
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova-Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). México: UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Ruelas, D. (2020). Cambios en mi vida académica con la educación a distancia. En H. Velázquez, K. Vilchis, B. Mejía y A. P. Porcayo (Coords.), *Experiencias de aprendizaje durante la pandemia. Vivencias y emociones de estudiantes normalistas* (pp. 74-89). México: Gobierno del Estado de México.
- Sánchez, R., y Reyes, B. (4, 5 y 6 de noviembre de 2020). Impacto de la transición de una educación presencial a una educación virtual. En *Congreso Internacional de Investigación Educativa Academia Journals*. Congreso llevado a cabo en Celaya, Guanajuato, México. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5fadda51c2244972c638a2bd/1605229187626/Tomo+14+-+Memorias+del+Congreso+Academia+Journals+Celaya+2020.pdf>
- Sánchez, M., Martínez, A. M. P., Torres, R., De Agüero, M. M., Hernández, A. K., Benavides, M. A., Jaimes, C. A., y Rendón, V. J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*. Recuperado de <https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/>
- Sotelo, A. (2020). Las emociones en tiempo de COVID-19. En H. Velázquez, K. Vilchis, B. Mejía y A. P. Porcayo (Coords.), *Experiencias de aprendizaje durante la pandemia. Vivencias y emociones de estudiantes normalistas* (pp. 154-168). México: Gobierno del Estado de México.