

Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa

Revista electrónica semestral de la Dirección de Educación Normal

Año 4, Núm. 7

febrero-julio 2021

www.eduscientia.com

Indicadores de trastornos por déficit de atención e hiperactividad y hábitos de estudio en universitarios de Psicología

Dora Elizabeth Granados-Ramos et al.

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

Héctor Velázquez-Trujillo y María del Rosario Leyva-Venegas

Narrativas sobre identidad docente en estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Abigail Castillo-Hernández y Reynaldo Castillo-Aguilar

El nivel de ansiedad en docentes de las escuelas normales mexicanas durante el confinamiento por COVID-19. Estudio cuantitativo

Sandra Inés Trujillo-Juárez y Alexandra Delgado-González

Educación ambiental: primeros pasos para la sustentabilidad

Samuel Román-Casillas, Hercy Baez-Cruz y Ma. Luisa González Berman

El inicio de la práctica docente a distancia. La primera aproximación: reflexiones desde la experiencia del estudiantado

Juan Carlos Rangel-Romero

Formación del docente multigrado desde los planes de estudio de educación normal

Laura Garfías-Olán y Uriel Rubio-González

Trastorno de lenguaje ¿Es el niño que pronuncia mal?

Katy Arlette Pérez-Estrada y Juan Fernández-Ruiz

La no discriminación e igualdad en la escuela ante los cambios culturales

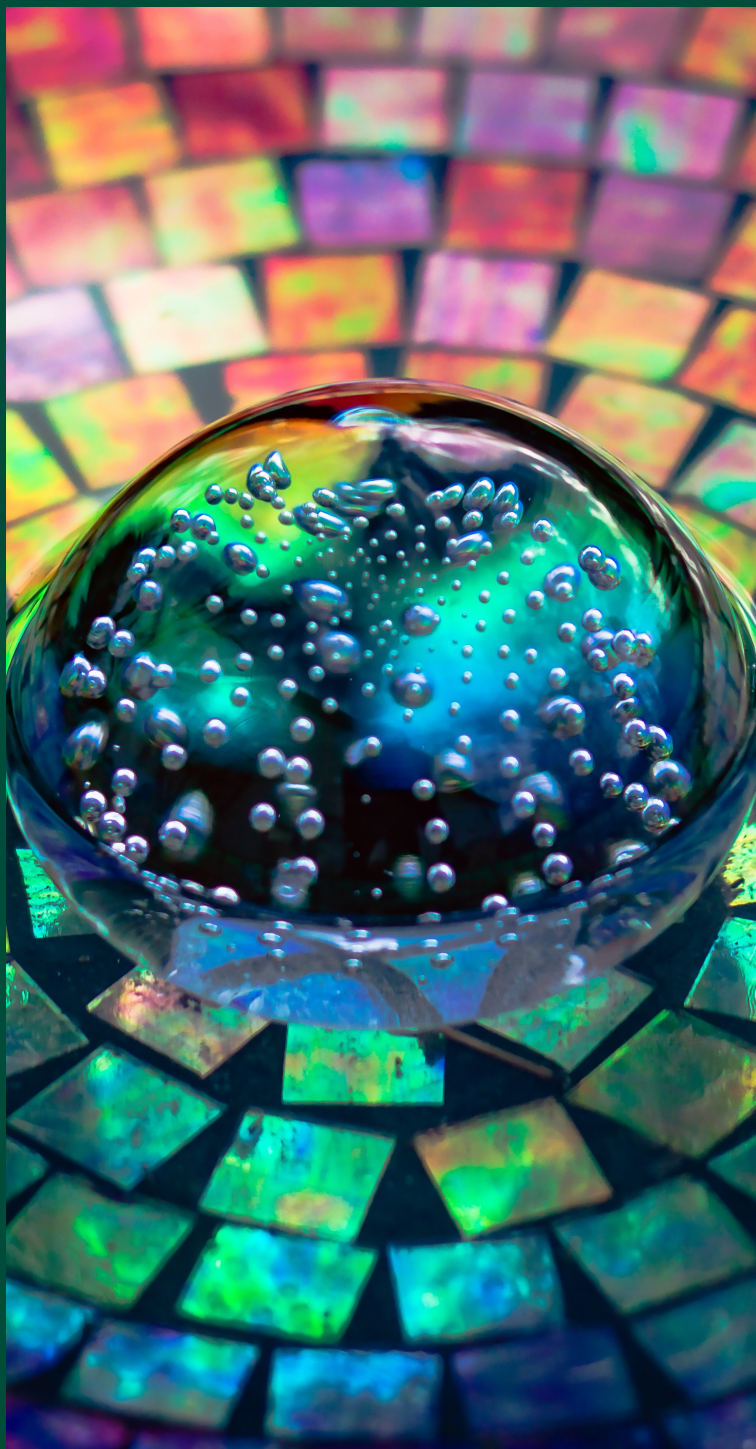
Luis Alexis Ibañez-Aguilar

¿A qué debemos hacer referencia cuando hablamos de competencias en educación?

Juan Antonio García-Fraile y Margarita Rojas-Aguilera

Tortura en "El pozo y el péndulo" y su analogía con la angustia suscitada por COVID-19 y la inseguridad social

Griselda Hernández-Méndez





VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSys
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

DEN
Dirección de Educación
Normal

Cuitláhuac García Jiménez
Gobernador del Estado

Zenyazen Roberto Escobar García
Secretario de Educación del Estado

Jorge Miguel Uscanga Villalba
*Subsecretario de Educación Media
Superior y Superior*

María Cristina Lara Bada
Directora de Educación Normal

Editora

Santa Margarita Pérez Arias
Dirección de Educación Normal

Comité Científico

Víctor Manuel Alcaraz Romero
Facultad de Psicología, uv

Gunther Dietz
*Instituto de Investigaciones
en Educación, uv*

Jorge López Portillo
Instituto de Ecología A. C.
Ma. del Carmen Mandujano Sánchez
Instituto de Ecología, UNAM

Comité Editorial

Karla Aguilar Pérez
Beatriz Leal Rodríguez
Ana Silvia Mota Velasco
Julio César Munguía Hernández
Apoyos técnicos

Alán Armando Cortés López
Tania Hernández Basurto
Corrección de estilo

Juan Carlos Tejeda Smith
Diseño y maquetación

Editorial

Agradezco al Comité Editorial de la revista *Eduscientia*. *Divulgación de la ciencia educativa* la distinción de presentar el séptimo número, el cual aporta artículos rigurosamente desarrollados, que serán valorados por la comunidad académica y de investigación contribuyendo al debate sobre la educación.

En México, el análisis de los componentes de este tema es fundamental no solo para el impulso del desarrollo económico, sino también para la consecución de una sociedad más justa, incluyente, igualitaria y responsable. La investigación educativa, la construcción de herramientas y la generación de conocimientos de lo que sucede en el aula son importantes para la comprensión de los fenómenos educativos, la intervención apropiada y la mejora de la calidad de la educación de niños y jóvenes.

Eduscientia cumple con cabalidad los criterios internacionales para clasificarse como una revista de investigación educativa de prestigio; es un medio dotado de artículos con temas relevantes, abordados con métodos analíticos correctamente diseñados y sustentados que, además de informar sobre contenidos educativos actuales, coadyuva a la formación de estudiantes e investigadores en ciernes.

Eduscientia. *Divulgación de la ciencia educativa*, Año 4, Núm. 7, febrero-julio 2021, es una publicación semestral editada por la Secretaría de Educación de Veracruz, a través de la Dirección de Educación Normal, calle Río Tecolutla, núm. 33, colonia Cuauhtémoc, C. P. 91069, Xalapa, Veracruz, México, tel.: 228 817 10 90, www.eduscientia.com, correo electrónico: eduscientia.divulgar@gmail.com, editora responsable: Santa Margarita Pérez Arias. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-072810155600-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2594-1828. Responsable de la última actualización de este número: Juan Carlos Tejeda Smith, calle Río Tecolutla núm. 33, col. Cuauhtémoc, C. P. 91069. Fecha de última modificación: 21 de agosto de 2020.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de quien edita la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Dirección de Educación Normal.

En las siguientes líneas me permito bosquejar una semblanza de los espléndidos trabajos académicos y de investigación que conforman este número.

Dora Elizabeth Granados Ramos, Sebastián Figueroa Rodríguez, Tania Ivonne Hernández Coloa y María Magdalena Álvarez Ramírez analizan la relación entre los indicadores de dificultades de atención e hiperactividad en la niñez y adultez de estudiantes de psicología.

Los autores argumentan con evidencia cómo no todos los alumnos que acceden al nivel superior cuentan con las bases para adquirir nuevos conocimientos, debido a trastornos que no fueron atendidos en su momento, causando, entre otros problemas, la falta de relación entre los hábitos de estudio y el desempeño académico. Además, asumen que estos estudiantes deben ser promotores de su propio aprendizaje, pues las dificultades que arrastran en comprensión de lectura y concentración son factores determinantes en su desempeño en la universidad y en su ámbito profesional.

Asimismo, invitan a la reflexión colectiva para establecer políticas educativas e institucionales que aporten soluciones a un tema que muchas veces es conscientemente omiso.

Héctor Velázquez Trujillo y María del Rosario Leyva Venegas analizan rigurosamente los retos que afrontaron los estudiantes de dos escuelas normales en el distanciamiento por la crisis sanitaria provocada por COVID-19, con el propósito de identificar las variables críticas útiles para formular políticas institucionales en favor de evitar la deserción escolar.

Los autores desarrollan una investigación exploratoria, con la cual llegan a conclusiones interesantes, asociadas con la conversión de los hogares en espacios de aprendizaje (improvisados e insuficientes); además, de la marcha forzada para aprender a usar plataformas, simultáneamente al estudio de los contenidos de su propia formación. Asimismo, identifican la ausencia de un programa a distancia, el desafío de abordar tecnologías para las que no estaban preparados, tanto docentes como estudiantes, así como la auto-gestión del propio aprendizaje y sus repercusiones socioemocionales.

Un trabajo muy pertinente en este contexto de confinamiento, incertidumbre y relaciones obligadamente inestables.

Por otro lado, Abigail Castillo Hernández y Reynaldo Castillo Aguilar abordan, en parte, el *ethos* de los estudiantes normalistas. Presentan una investigación sobre las narrativas que describen los estudiantes de la

Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” sobre la construcción de la identidad docente.

A partir de las narraciones autobiográficas obtenidas mediante entrevistas a profundidad, los autores indagan en las razones subjetivas-personales que motivaron a los estudiantes a decantarse por la profesión docente. Dicha investigación fue organizada alrededor de cinco categorías analíticas que vierten resultados relevantes acerca de los motivos psicosociales y emocionales de su decisión.

Sandra Inés Trujillo Juárez y Alexandra Delgado González contribuyen con el artículo “El nivel de ansiedad en docentes de las escuelas normales durante el confinamiento por COVID-19”. Es un estudio cuantitativo de corte comparativo a partir de la aplicación de un cuestionario a docentes, que recaba siete elementos asociados a la ansiedad y su relación con el género, la edad, la paternidad o la maternidad y sus efectos a nueve meses de distanciamiento social.

Los autores precisan que, más allá de la necesidad imperante de aprender nuevas tecnologías y que los docentes se familiaricen con las herramientas de un trabajo sincrónico, asincrónico, autónomo, colectivo y de reflexión, fue indispensable replantear la pedagogía del proceso de enseñanza-aprendizaje, que generó en los docentes un desgaste físico y emocional.

Se trata de un estudio relevante para pulsar con rigor metodológico el impacto de la pandemia en los docentes normalistas, partiendo de una concepción humanista que no solo califica a los maestros y sus resultados.

Hercy Baez Cruz, Samuel Román Casillas y María Luisa González Berman contribuyen con un diagnóstico sobre el conocimiento y las prácticas proambientales derivados de una muestra de estudiantes de licenciatura del Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”. Desglosan la importancia de generar conciencia y valores relativos al cuidado del medio ambiente y la comprensión amplia del concepto de sustentabilidad; para ello, desarrollan una investigación que muestra el grado de interés e información que los encuestados tienen sobre estos temas.

Los resultados de la investigación reafirman la necesidad de enriquecer los planes y programas de estudio con contenidos de este ámbito. Sin duda, se trata de un trabajo que enfatiza la trascendencia de incorporar a la agenda pública de manera urgente la atención del déficit de formación e

información sobre la problemática ambiental en México; principalmente, porque es un tema prioritario para la agenda internacional.

Juan Carlos Rangel Romero examina los primeros acercamientos a la práctica docente de algunos estudiantes de la Licenciatura de Educación Inclusiva. Su indagación sobre percepciones, sensaciones y temores que nacen en un contexto extraordinario, como el generado por la pandemia de COVID-19, conduce a los estudiantes a realizar su práctica docente desde otro sitio, otros lugares, que no son las escuelas, obligándolos a reconceptualizar su manera de entender la docencia, la disciplina y la autogestión.

El autor registra con sensibilidad las valoraciones críticas efectuadas por los estudiantes sobre el diseño de la Licenciatura de Educación Inclusiva y las inconsistencias surgidas de las indicaciones de sus tutores. Estos hechos solo validan el desarrollo sano del criterio docente que se configura en los estudiantes entrevistados.

Laura Garfias Olán y Uriel Rubio González desarrollan un análisis sobre la formación docente multigrado y su vínculo con los planes de estudio de las escuelas normales, que muestra la presencia mínima de contenidos relacionados con la docencia en multigrado.

Los autores hacen evidente la ausencia de estos contenidos en los planes de estudio de formación inicial docente y la necesidad de fortalecer la práctica docente en las escuelas multigrado. Por lo tanto, es una excelente contribución que puede utilizarse como una hoja de ruta para retomar este tema de carácter estratégico.

Katy Arlette Pérez Estrada y Juan Fernández Ruiz nos presentan un trabajo que desmenuza la unidad clínica compleja conocida como trastorno de lenguaje (TL), así como sus repercusiones en el desarrollo intelectual de los educandos. Las consecuencias por no diagnosticar el TL a tiempo pueden ser de alto impacto en el futuro desarrollo intelectual de los niños. Para ello, refieren a un conjunto de herramientas que pueden aplicarse, precisando las características básicas de las pruebas de lenguaje y estandarizadas que valoran aspectos no lingüísticos. Hacen énfasis en la importancia de la capacitación a los docentes de escuelas regulares y de educación especial para la detección del TL y su posible canalización con especialistas.

Sin duda, este trabajo es una aportación muy pertinente, si lo que deseamos es conversar de inclusión con profundidad.

Luis Alexis Ibáñez Aguilar contribuye con un estudio sociológico sobre la no discriminación e igualdad en la escuela ante los cambios culturales, subraya la importancia de incorporar la inclusión y el respeto a la diversidad al debate educativo y contenidos curriculares.

El autor describe cómo la sociedad, de alguna manera, reproduce patrones sociales de comportamiento que generan actos discriminatorios y obedecen a un *statu quo* preestablecido y autogestivo; además, propone ampliar el enfoque sobre lo que entendemos por inclusión, la cual se puede visualizar como el proceso de identificación y respuesta a la diversidad de las necesidades del estudiantado.

Excluir es, en palabras del autor, sinónimo de invisibilizar y discriminar, por tanto, es necesario asumir la complejidad del fenómeno, así como fortalecer el aprendizaje de la convivencia escolar y el reconocimiento de la diversidad, más allá de la carencia cultural y los discursos tecnocráticos que anulan el lenguaje pedagógico genuino.

Juan Antonio García Fraile y Margarita Rojas Aguilera colaboran con una propuesta para la gestión del currículum por competencias desde el enfoque socioformativo en todos los niveles educativos, particularmente en la formación inicial de docentes, que busca diluir la confusión existente alrededor del concepto de competencias en el ámbito académico.

Los autores desarrollan un conjunto de esquemas propios que describen puntualmente las dimensiones básicas de toda competencia, los elementos necesarios para su construcción, el proceso de su configuración y los aspectos nodales para evaluarlas. Comprender lo epistémico de la competencia y su complejidad es una tarea que todo diseñador de currículo y docente en servicio deben saber.

En general, el texto es una contribución notable para la comprensión de las competencias, sus significados, estructuras y composición interpretativa.

Por último, Griselda Hernández Méndez invita a reflexionar sobre las emociones de angustia e inseguridad social a las que nos ha conducido la emergencia sanitaria por COVID-19; para esto se apoya en analogías y metáforas de una historia clásica de Edgar Allan Poe ("El Pozo y el péndulo"), empleada en el número anterior de esta revista por María Elena Roca Guzmán en el artículo "La tortura, locura impía: el pozo de Poe", con el objetivo de encontrar matices de optimismo bajo un enfoque humanista.

Los avatares del protagonista del cuento sirven para ejemplificar la agoría, la angustia y los temores que nos invaden en estos tiempos, como las repercusiones en las personas que viven con la amenaza latente de caer enfermos en cualquier momento.

Sin embargo, la autora incentiva la búsqueda de respuestas desde una mirada de esperanza y optimismo, asumiendo que las condiciones impuestas por la pandemia no cambiarán, por lo que sugiere no temer y aprender a vivir sin sentirnos torturados o arrinconados, sin omitir la responsabilidad con nosotros mismos y con los demás.

Solo me queda reconocer el arduo trabajo de los académicos e investigadores que participaron en la constitución de este séptimo número de *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, y felicitarlos por sus excelentes contribuciones. Estoy seguro de que aportarán conocimientos e información de calidad a todos sus lectores, en especial a aquellos que nos encontramos comprometidos con el desarrollo educativo en México.

Abraham Sánchez Contreras

Índice



INVESTIGACIÓN

- 7 Indicadores de trastornos por déficit de atención e hiperactividad y hábitos de estudio en universitarios de Psicología
Dora Elizabeth Granados-Ramos et al.
- 19 Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales
Héctor Velázquez-Trujillo y María del Rosario Leyva-Venegas
- 36 Narrativas sobre identidad docente en estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"
Abigail Castillo-Hernández y Reynaldo Castillo-Aguilar
- 51 El nivel de ansiedad en docentes de las escuelas normales mexicanas durante el confinamiento por COVID-19. Estudio cuantitativo
Sandra Inés Trujillo-Juárez y Alexandra Delgado-González
- 71 Educación ambiental: primeros pasos para la sustentabilidad
Samuel Román-Casillas, Hercy Baez-Cruz y Ma. Luisa González Berman



DIVULGACIÓN

- 82 El inicio de la práctica docente a distancia. La primera aproximación: reflexiones desde la experiencia del estudiantado
Juan Carlos Rangel-Romero
- 90 Formación del docente multigrado desde los planes de estudio de educación normal
Laura Garfías-Olán y Uriel Rubio-González
- 99 Trastorno de lenguaje ¿Es el niño que pronuncia mal?
Katy Arlette Pérez-Estrada y Juan Fernández-Ruiz
- 108 La no discriminación e igualdad en la escuela ante los cambios culturales
Luis Alexis Ibañez-Aguilar
- 119 ¿A qué debemos hacer referencia cuando hablamos de competencias en educación?
Juan Antonio García-Fraile y Margarita Rojas-Aguilera
- 133 Tortura en "El pozo y el péndulo" y su analogía con la angustia suscitada por COVID-19 y la inseguridad social
Griselda Hernández-Méndez



Indicadores de trastornos por déficit de atención e hiperactividad y hábitos de estudio en universitarios de Psicología

Attention-deficit/hyperactivity disorder indicators and study habits in psychology students

Recibido: 9 de noviembre de 2020
Aceptado: 24 de noviembre de 2020

*Dora Elizabeth Granados-Ramos¹
Sebastián Figueroa-Rodríguez²
Tania Ivonne Hernández-Coloa³
María Magdalena Álvarez-Ramírez⁴

Resumen

El objetivo de esta investigación consistió en analizar la relación entre los indicadores de dificultades de atención e hiperactividad en la niñez y adultez de estudiantes de psicología y sus hábitos de estudio. Se realizó una investigación experimental, transversal, con 135 universitarios, 75 mujeres (55 %) y 60 hombres (45 %), con edad promedio de 19.3 años. Se aplicaron los instrumentos MINIplus, Módulo W de TDAH, el Cuestionario Autoinformado de Cribado del Adulto V1.1 y el Test de Hábitos de Estudio de De Gasperín (1993). Se encontraron asociaciones entre hiperactividad y subescalas de hábitos de estudio reportados en la niñez con administración del tiempo ($p = .031$), y en la adultez con habilidades de lectura ($p = .032$) y concentración ($p = .004$). Hubo diferencias significativas ($p < .05$) de los puntajes totales de hábitos de estudio en la niñez con hiperactividad y dificultades de atención, así como en la adultez con dificultades de atención. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: TDAH, hábitos de estudio, educación superior, desempeño académico.

¹ Es profesora-investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV), coordinadora del Laboratorio de Psicobiología e integrante del Cuerpo Académico "Investigación y Desarrollo Tecnológico en Psicología", UV-CA-373. C. e.: dgranados@uv.mx *Autora de correspondencia.

² Es profesor-investigador en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV) y coordinador del Cuerpo Académico "Investigación y Desarrollo Tecnológico en Psicología", UV-CA-373. C. e.: sfigueroa@uv.mx

³ Es maestra en Neuroetología por la Universidad Veracruzana (UV) e integrante del Laboratorio de Psicobiología. C. e.: taniahernandez02@uv.mx

⁴ Es doctora en Neuroetología por la Universidad Veracruzana (UV), profesora de la Facultad de Nutrición de la UV y coordinadora de la Maestría en Seguridad Alimentaria y Nutricional. C. e.: malvarez@uv.mx

Abstract

The objective of this research was to analyze the relationship between the indicators of Attention-deficit/hyperactivity disorder presented in childhood and adulthood of Psychology Students and their study habits. An experimental, cross-sectional study was carried out with 135 university students, 75 women (55 %) and 60 men (45 %) with an average age of 19.3 years. Instruments MINIplus, Module W of ADHD, the Self-Reported Questionnaire of Screening of the Adult V1.1 and the Test of Habits of Study of De Gasperín (1993) were applied. Associations were found between hyperactivity and the subscales of study habits, in childhood with time management ($p = .031$) and in adulthood with reading skills ($p = .032$) and concentration ($p = .004$). There were significant differences ($p < .05$) in the total scores of study habits in childhood with hyperactivity and attention difficulties, as well as in adulthood with attention difficulties.

Keywords: ADHD, study habits, higher education, academic performance.

Introducción

La demanda de educación superior en América Latina ha incrementado en los últimos 10 años; de forma semejante, la matrícula ha crecido de 21 a 43 %. En consecuencia, aumentó la diversidad de problemáticas y necesidades que deben ser atendidas por los gobiernos y las instituciones de educación superior, de modo que los estudiantes enfrenten de manera competente las demandas sociales, económicas, psicológicas, de salud o medioambientales y generen propuestas para resolverlas (Didriksson, 2020).

Aunado a lo anterior, las tasas de repro-bación y deserción en el ámbito universitario continúan, así como la generación de metodologías y estrategias de los docentes

para atender las problemáticas personales, económicas, familiares y educativas de sus alumnos. La Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013), señaló que del total de alumnos que ingresó a la universidad, solo el 70 % logró concluirla.

Asimismo, dentro de las problemáticas en educación superior, no todos los alumnos cuentan con las bases necesarias para incorporar los conocimientos nuevos, debido a deficiencias en los niveles educativos previos por dificultades individuales del desarrollo que no fueron atendidas en su momento (problemas de atención, aprendizaje, memoria, hiperactividad, etcétera) (Granados, Figueroa y Velásquez, 2016).

En cuanto a las dificultades de atención, se ha reportado prevalencia del 5.9 al 7.1 % en población española de 8 a 14 años: a mayor severidad en las dificultades de atención, peor calidad de vida (López-Villalobos et al., 2018).

En la niñez y adolescencia se encuentran aportaciones relevantes acerca de los trastornos mencionados; no obstante, comienza a prestarse mayor interés a la persistencia de dificultades de atención e hiperactividad en la adultez, que repercuten en el desempeño académico de los universitarios y adultos en el ámbito laboral. Aproximadamente, del 100 % de casos detectados en la niñez, el 75 % continúa con problemas en la edad adulta (Montiel-Nava, Ortiz, Jaimes y González-Ávila, 2012); y la prevalencia de universitarios con tratamiento farmacológico por dificultades de atención e hiperactividad se encuentra alrededor del 5.5 % (Tuttle, Scheurich y Ranseen, 2010).

Debido a la alta demanda de estudiantes para el ingreso a la universidad, los alumnos deben obtener puntajes altos para ser aceptados, por lo tanto, se esperaría que no hubiera estudiantes con dificultades de atención e hiperactividad; sin embargo, algunos reportes demuestran un 7 % en la prevalencia de problemas de inatención relacionados con dificultades presentadas desde la niñez o la adolescencia que no fueron detectados o atendidos (González, 2018; Ortiz y Jaimes, 2007; Santander, Berner, Contreras y Gómez, 2013).

Además, se ha reportado la asociación entre las dificultades de atención con el desempeño académico bajo en estudiantes universitarios (Cerutti, De la Barrera, y Donolo, 2008; Ortiz y Jaimes, 2007; Reyes et al., 2009).

En el desempeño académico influyen variables de tipo biológico y psicosocial, aunque es posible favorecerlo si se cuenta con hábitos de estudio o la práctica frecuente de estudio que contribuye al logro de los objetivos y metas (Cárdenas, Jaén y Palomino, 2018). Los hábitos de estudio corresponden a los métodos y estrategias utilizados frecuentemente por los estudiantes para acceder al aprendizaje (Elizalde, 2017).

En cuanto a la relación entre hábitos de estudio y desempeño académico, hay información acerca del nivel universitario que indica la falta de los primeros y motivación para aprender, aunado a dificultades en concentración, emociones, organización del tiempo, métodos, planificación y búsqueda de información (Acevedo, Torres y Tirado, 2015). En contraste, Mondragón, Cardoso y Bobadilla (2017) afirman que en los niveles educativos superiores de estudiantes mexicanos de una universidad pública no existe asociación entre los hábitos de estudio y el desempeño académico, y puede deberse al método de enseñanza, al contexto familiar y socioeconómico.

Se ha descrito que, en el caso de dificultades de atención e hiperactividad, hay problemas en el desempeño académico

por la falta de organización para realizar las actividades escolares: tiempos cortos de atención, verbalizaciones continuas, dificultad para el manejo de tiempos y planificación de actividades. Asimismo, se ha demostrado que las problemáticas mencionadas se asocian a hábitos de estudio inadecuados o a la ausencia de estos, debido a condiciones ambientales desfavorables, falta de planificación de estudio y deficiencia en el aprendizaje de contenidos (Iglesias, Gutiérrez, Loew y Rodríguez, 2016).

El objetivo de esta investigación consistió en analizar la relación entre los indicadores de dificultades de atención e hiperactividad presentes en la niñez y la edad adulta de estudiantes de psicología, así como sus hábitos de estudio. Se planteó como hipótesis que los estudiantes universitarios con indicadores de dificultades de atención e hiperactividad presentes en la niñez o adultez tendrán puntajes menores en sus hábitos de estudio.

Materiales y método

Se realizó un estudio con una muestra por conveniencia de 135 estudiantes universitarios, 75 mujeres (55 %) y 60 hombres (45 %), con una edad promedio de 19.3 años: DE = 2.7 años. El diseño experimental fue transversal de tres factores. En el primero fueron las dificultades de atención e hiperactividad, con dos niveles (presencia o ausencia); el factor dos, los hábitos de estudio con cinco niveles (malos, deficientes, regulares, buenos, excelentes); y el factor

tres fue el desempeño académico con tres niveles (alto, medio, bajo).

Se utilizaron los instrumentos MINI-plus, Módulo W de TDAH, el Cuestionario Autoinformado de Cribado del Adulto V1.1. (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2004; Reyes et al., 2009), el Test de Hábitos de Estudio (De Gasperín, 1993) y los promedios semestrales de los estudiantes.

El MINIplus, Módulo W de TDAH, versión en español 5.0.0, permite identificar los signos y síntomas del trastorno por déficit de atención e hiperactividad del adulto; y el Cuestionario Autoinformado de Cribado del Adulto V1.1. (ASRS V1.1) es un instrumento susceptible de autoaplicación, diseñado por la OMS (2003) como herramienta para detectar adultos con TDAH, validado para población mexicana (Reyes et al., 2009), que se basa en las manifestaciones de los síntomas en adultos, con una sensibilidad de 82.2 % y una especificidad del 95.6 %. De acuerdo con los criterios del instrumento, se consideraron como síntomas de trastornos de atención e hiperactividad cuatro respuestas afirmativas o más. Los casos fueron clasificados como "con" o "sin sospecha" de TDAH, en función del número de respuestas dadas en cada uno de los casos (Granados, Figueroa y Velásquez, 2016).

Para conocer los hábitos de estudio se aplicó el Test de Hábitos de Estudio de De Gasperín (1993). Este instrumento cuenta con 50 preguntas distribuidas en seis subescalas: Estudio Independiente, Habilidades

de Lectura, Administración del Tiempo, Concentración, Lugar de Estudio y Habilidades para Procesar la Información. Cada pregunta se califica del 1 al 5, donde 1 se refiere a "nunca", 2 a "ocasionalmente", 3 a "algunas veces", 4 a "frecuentemente" y 5 a "siempre". El puntaje mayor posible de obtener es de 250 y el mínimo de 50; los hábitos se clasifican como malos si tiene puntajes de 50 a 75, deficientes de 76 a 125, regulares de 126 a 175, buenos de 176 a 225 y excelentes de 226 a 250. El instrumento tiene confiabilidad de 0.896 por Alfa de Cronbach (Montes, 2012).

Se documentó el desempeño académico con el promedio de calificaciones en el semestre previo al que estaban cursando. Se clasificó como alto de 9 a 10, medio de 7 a 8.9 y bajo de 1 a 6.9.

Se realizó un análisis descriptivo e inferencial con el programa SPSS v22. En él se observó la distribución de las variables, sexo y desempeño académico; hábitos de estudio, indicadores de atención e hiperactividad. En el análisis inferencial se buscaron las asociaciones entre las variables de hábitos de estudio y los indicadores de atención e hiperactividad; se realizaron tablas de contingencia de 2 x 2 con el estadístico de prueba Tau-b de Kendall por tratarse de variables ordinales con dos niveles: en el caso de dificultades de atención e hiperactividad (presencia o ausencia), así

como en el momento que se presentaron las dificultades (niñez o adultez). Se hizo ANOVA de una vía para comparar los puntajes totales de los hábitos de estudio entre los grupos (con la presencia o ausencia de dificultades de atención o hiperactividad) en las categorías de niñez y adultez.

Resultados

En el informe de dificultades de atención e hiperactividad, el 26 % reportó indicadores de dificultades de atención en la niñez y el 16 % en la adultez; mientras, el 20 % mencionó la presencia de hiperactividad en la niñez; y el 75 %, en la adultez (Tabla 1).

El 53 % de la muestra presentó buenos hábitos de estudio; el 44 %, regulares; y el 3 %, excelentes. En la distribución de los estudiantes por desempeño académico y hábitos de estudio, el mayor porcentaje corresponde a alumnos con desempeño académico bajo, donde el 32 % tuvo hábitos de estudio regulares y el 32 %, buenos (Figura 1).

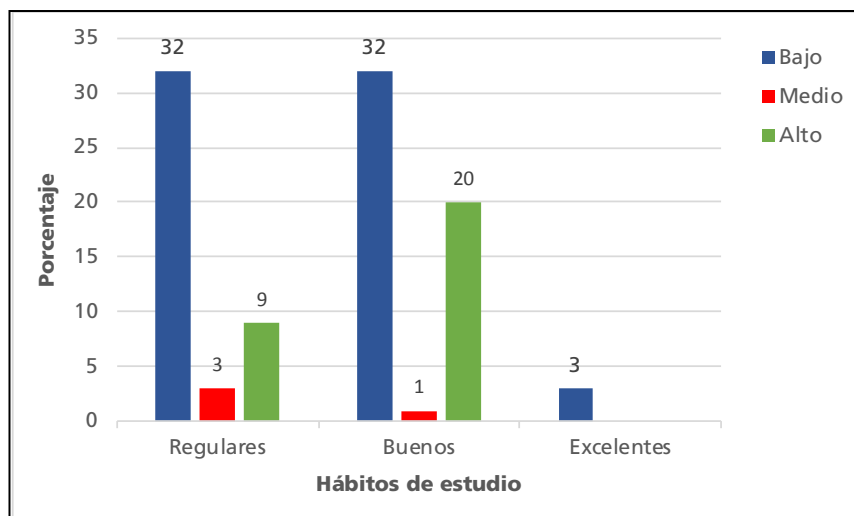
Al realizar la distribución de los estudiantes por las variables de los hábitos de estudio y la presencia o ausencia de dificultades de atención e hiperactividad, del total de estudiantes que obtuvieron hábitos regulares, el 14.81 % reportó la presencia de dificultades de atención en la niñez y el 12.59 % en la adultez; mientras, el 14.07 % reportó hiperactividad en la niñez y el 36.3 % en la adultez (Tabla 2).

Tabla 1. Distribución de indicadores de dificultades de atención e hiperactividad

Respuesta	Dificultades de atención (%)		Hiperactividad (%)	
	Niñez	Adulthood	Niñez	Adulthood
Ausencia	74	84	80	25
Presencia	26	16	20	75
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Distribución de estudiantes por desempeño académico y hábitos de estudio



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los colores de las barras corresponden al desempeño académico: las azules al nivel bajo, las rojas al medio y las verdes al alto.

Tabla 2. Distribución en porcentaje de estudiantes por hábitos de estudio e indicadores de dificultades de atención e hiperactividad

Hábitos de estudio	Indicadores							
	Dificultades de Atención/Niñez		Dificultades de Atención/Adultez		Hiperactividad/Niñez		Hiperactividad/Adultez	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí
Excelentes	2.22	0	2.22	0	2.22	0	0.74	1.48
Buenos	42.96	11.11	50.37	3.7	48.15	5.93	17.04	37.04
Regulares	28.89	14.81	31.11	12.59	29.63	14.07	7.41	36.3
Total	74.07	25.92	83.7	16.29	80	20	25.19	74.82

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Al separar en categorías los hábitos de estudio, los porcentajes se expresan con decimales que al redondearlos corresponden a los de la Tabla 1.

En la niñez se encontraron asociaciones entre hiperactividad y la subescala de administración del tiempo ($p = .031$). En la adultez se encontraron asociaciones significativas entre los indicadores de dificultades de atención y las subescalas de estudio independiente ($p = .001$), administración del tiempo ($p = .008$) y habilidades de procesamiento ($p = .055$); asimismo, se identificó la presencia de hiperactividad con las subescalas de habilidades de lectura ($p = .032$) y concentración ($p = .004$), donde los puntajes bajos en las subescalas correspondieron a la presencia de dificultades de atención o hiperactividad (Tabla 3).

En la comparación de los puntajes totales de los hábitos de estudio con la presencia o ausencia de dificultades de atención en la niñez o adultez, se encontraron diferencias significativas de los puntajes totales

de los hábitos de estudio en la niñez con la presencia de hiperactividad: $F(1,133) = 6.163$, $p = .014$ y las dificultades de atención $F(1,133) = 8.620$, $p = .004$, así como en la adultez con la presencia de dificultades de atención $F(1,133) = 10.434$, $p = .002$; sin embargo, no fueron identificadas diferencias significativas con la presencia de hiperactividad, donde los puntajes totales de los hábitos de estudio correspondieron a la presencia de indicadores de dificultades de atención e hiperactividad.

Discusión y conclusiones

La OCDE (2017) plantea, para 2030, asegurar el acceso igualitario a la educación en diferentes niveles, incluido el nivel superior. No obstante, en México, este nivel refleja diversas problemáticas que no han sido resueltas, como la baja capacidad instalada

Tabla 3. Valores de significancia de subescalas de hábitos de estudio y dificultades de atención e hiperactividad

Hábitos de estudio	Dificultades de atención				Hiperactividad			
	Niñez		Adultez		Niñez		Adultez	
	Valor	p	Valor	p	Valor	p	Valor	p
Estudio independiente	.093	.250	.263	.001	.099	.220	.096	.266
Habilidades de lectura	.076	.373	.130	.135	-.017	.836	.169	.032
Administración del tiempo	.129	.112	.218	.008	.175	.031	.042	.606
Concentración	.131	.081	.062	.387	-.031	.695	.248	.004
Lugar de estudio	.022	.788	.011	.897	.064	.422	.126	.112
Habilidades de procesamiento	.009	.912	.146	.055	.064	.426	.060	.475

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se anotan los valores del estadístico Tau-b de Kendall y se resaltan con negritas los valores significativos con $p < .05$.

para incorporar a la totalidad de la matrícula egresada del nivel medio superior, que solicita el ingreso a alguna de las carreras disponibles en las instituciones de educación superior públicas. Quizá el asunto aquí analizado, sumado a la falta de personal capacitado en específico para el caso y a múltiples factores derivados de la burocracia en educación, incida en las altas tasas de deserción y reprobación de los estudiantes aceptados, así como en los bajos porcentajes de titulación, a pesar de la existencia de diversas modalidades que facilitan concluir exitosamente los estudios universitarios en la actualidad.

En esta investigación se observó que los estudiantes con desempeño académico bajo contaban con hábitos de estudio de buenos a regulares. En cuanto a las dificultades de atención e hiperactividad, se corroboró lo

reportado por Santander, Berner, Contreras y Gómez (2013), que estas se presentan en la niñez y persisten en la etapa adulta.

Con los datos recabados se cumplió el objetivo de analizar la relación entre los indicadores de dificultades de atención e hiperactividad presentes en la niñez y en la edad adulta de estudiantes de psicología y sus hábitos de estudio; esto, debido a que se encontraron asociaciones en la adultez entre las dificultades de atención con el estudio independiente, la administración del tiempo y las habilidades para procesar información. Aun así no se logró analizar la relación entre las tres variables de importancia: dificultades de atención e hiperactividad, hábitos de estudio y desempeño académico.

En la educación universitaria se espera que los estudiantes sean promotores de su propio aprendizaje. Por ello, tener dificulta-

des para estudiar por sí solos y administrar el tiempo para diversas actividades con el objetivo de comprender y procesar la información que recibe en su formación tendrá repercusiones en el desempeño académico. Los alumnos con dificultades de atención fueron canalizados a una evaluación neuropsicológica para establecer si correspondía a un trastorno que requería apoyo farmacológico o era una dificultad derivada de malos hábitos a lo largo de su educación, y que pudiera corregirse paulatinamente mediante estrategias pedagógicas.

En este estudio, la hiperactividad en la niñez se asoció con los puntajes de administración de tiempo; mientras, en la adultez lo fue con las habilidades de lectura y concentración, relevantes para el acceso a los conceptos prácticos y teóricos que se desarrollan dentro y fuera del aula.

En cuanto a los indicadores en la adultez, tanto las dificultades de atención como la presencia de hiperactividad, coinciden con los datos de prevalencia de dichos problemas reportados por Tuttle, Scheurich y Ranseen (2010), quienes mencionan que estas se presentan agrupadas. Sin embargo, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (American Psychiatric Association [APA], 2014), posibilita separar los trastornos, pues clasifica en tres grupos las dificultades, según sea el predominio del déficit de atención, hiperactividad-impulsividad o combinado.

Es importante que los estudiantes con indicadores de hiperactividad se sometan a

evaluación neurológica para dilucidar si presentan el trastorno, requieren apoyo para modificar algunas conductas o es necesario que adapten el contexto donde efectúan sus tareas.

En este estudio se comprobó la hipótesis de que los estudiantes universitarios con indicadores de dificultades de atención e hiperactividad en la niñez o en la adultez obtendrían puntajes menores en sus hábitos de estudio. Es interesante confirmar que se encontraron más asociaciones entre las variables de estudio en la edad adulta.

Resultaría importante evaluar –en los casos que presentaron dificultades de atención o hiperactividad con hábitos de estudio deficientes– en qué otros aspectos repercutieron las dificultades mencionadas, como la calidad de vida, pues algunos autores han reportado asociaciones con esta variable en cuanto al contexto, el bienestar psicológico, la autonomía, el estado de ánimo y la aceptación social (López-Villalobos et al., 2018).

Los hábitos de estudio, tal como lo mencionan Cárdenas, Jaén y Palomino (2018), son prácticas constantes y diferentes en todos los alumnos. Deberá analizarse a qué se debe dicha diferencia, cómo son las estrategias de estudio individuales, ya que los estudiantes con desempeño académico bajo, en porcentajes similares, tuvieron hábitos regulares y buenos, e incluso algunos se ubicaron con hábitos excelentes. Esto podría implicar que los hábitos de estudio dependen de diversos factores, tanto en el aula como fuera de ella, que

son de interés en diferentes niveles educativos. Estos van desde la formación inicial, donde se establecen las bases para que los niños accedan a los aprendizajes, hasta los niveles educativos universitarios, donde se espera que los alumnos cuenten con prácticas de estudio frecuente. Dentro de estos factores, se encuentran las dificultades de atención e hiperactividad. Se pudo apreciar que los estudiantes de psicología con indicadores de dificultades de atención obtuvieron puntajes bajos en el estudio independiente, la administración del tiempo y las habilidades de procesamiento. Asimismo, los que reportaron indicadores de hiperactividad obtuvieron puntajes bajos en las habilidades de lectura y la capacidad de concentración.

Lo anterior conlleva a reflexionar acerca de la necesidad urgente de atender las dificultades que presentan los estudiantes, además de integrar como práctica cotidiana en los diferentes niveles educativos el establecimiento y consolidación de hábitos de estudio; en el caso de los universitarios, desde el inicio de su formación, indagar con qué estrategias de estudio cuentan y cuáles deben desarrollar. También, si es necesario, corregir prácticas inadecuadas, así como

favorecer el intercambio de prácticas cotidianas de estudio entre los alumnos, aunado a las que cada profesor realice en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando la necesidad del esfuerzo, dedicación y disciplina en el estudio (Elizalde, 2017).

La atención a este aspecto contribuirá a favorecer la motivación en los estudiantes, incrementar las tasas de aprobación, disminuir las tasas de deserción y enriquecer el desempeño académico de los universitarios, que, en consecuencia, podrán insertarse con mejores herramientas al campo laboral.

Por otro lado, como ya se mencionó, no es posible dejar sin asistencia las dificultades de atención e hiperactividad detectadas, que como se demostró, contribuyen a los resultados deficientes en los alumnos. Es un compromiso colectivo, en el cual la educación superior tiene participación relevante en la formación del futuro profesionista.

Ante la pandemia por COVID-19 (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2020), será relevante analizar en qué medida los indicadores de dificultades de atención e hiperactividad se incrementan ante los métodos virtuales de enseñanza y la relación de estos con los hábitos de estudio. ♦

Referencias

Acevedo, D., Torres, J., y Tirado, D. (2015). Análisis de los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje a distancia en alumnos de ingeniería de sistemas de la universidad

- de Cartagena. *Formación Universitaria*, 8(5), 59-66. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v8n5/art07.pdf>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5.ª ed.). España: Editorial Médica Panamericana.
- Cárdenas, M., Jaén, O., y Palomino, F. (2018). Hábitos de estudio en estudiantes de primer año de una universidad peruana estatal. *Summa Psicológica*, 15(1), 71-79. Recuperado de <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/376>
- Cerutti, V., De la Barrera, M., y Donolo, D. (2008). ¿Desatentos? ¿Desatendidos?: una mirada psicopedagógica del TDAH en estudiantes universitarios. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 3(2), 4-13.
- De Gasperín, R. (1993). *Manual de hábitos de estudio para estudiantes (no para alumnos)*. México: Universidad Veracruzana.
- Didriksson, A. (2020). La educación superior en América Latina y el Caribe: el reto de la desigualdad frente a los ODS. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 32(2), 279-304. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/en/2020/>
- Elizalde, A. (agosto 2017). Hábitos de estudio. Cuadernos de Educación y Desarrollo. *Revista Atlante*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/habitos-estudio.zip>
- Granados, R., Figueroa, R., y Velásquez, D. (mayo-agosto 2016). Dificultades de atención y competencias de investigación en estudiantes universitarios de psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(2), 131-140. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29248181003.pdf>
- Iglesias, M., Gutiérrez, N., Loew, S., y Rodríguez, C. (2016). Hábitos y técnicas de estudio en adolescentes con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 29-37. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.07.002>
- López-Villalobos, J., Garrido-Redondo, M., Sacristán-Martín, A., Martínez-Rivera, M., López-Sánchez, M., Andrés-De Llano, J., Rodríguez-Molinero, L., y Camina-Gutiérrez, A. (septiembre 2018). Percepción de niños y adolescentes sobre la calidad de vida en casos de trastorno por déficit de atención/hiperactividad con y sin tratamiento farmacológico y en controles. *Revista de Neurología*, 67(6), 195-202. Recuperado de <https://www.neurologia.com/articulo/2017517>
- Mondragón, C., Cardoso, D., y Bobadilla, S. (julio-diciembre 2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la Licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15). doi: 10.23913/ride.v8i15.315.
- Montes, I. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Revista Lasallista de Investigación*, 9(1), 96-110. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/297/142>
- Montiel-Nava, C., Ortiz, S., Jaimes, A., y González-Ávila, Z. (diciembre 2012). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en estudiantes universitarios venezolanos. *Investigación Clínica*, 53(4), 353-364.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. España: Fundación Santillana.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (septiembre 2013). How are university students changing? *Education Indicators in Focus*, (4), 1-4. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B015.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Cuestionario autoinformado de cribado del TDAH (trastorno por déficit de atención/hiperactividad) del adulto-V1.1 (ASRS-V1.1) de la Entrevista diagnóstica internacional compuesta de la OMS*. Recuperado de [https://www.hcp.med.harvard.edu/ncs/ftpdir/adhd/6Q_Spanish%20\(for%20Spain\)_final.pdf](https://www.hcp.med.harvard.edu/ncs/ftpdir/adhd/6Q_Spanish%20(for%20Spain)_final.pdf)
- Organización Panamericana de la Salud. (2020). *Alerta Epidemiológica: Complicaciones y secuelas por COVID-19*. Recuperado de <https://www.paho.org/es/documentos/alerta-epidemiologica-complicaciones-secuelas-por-covid-19-12-agosto-2020>
- Ortiz, S., y Jaimes, A. (mayo-junio 2007). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 50(3), 126-127.
- Reyes, E., Cárdenas, E., García, K., Aguilar, N., Vázquez, J., Díaz... Palacios, L. (2009). Validación de constructor de la escala de autorreporte del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en el adulto de la Organización Mundial de la Salud en población universitaria mexicana. *Salud Mental*, 32(1), 343-350.
- Santander, J., Berner, J., Contreras, A., y Gómez, T. (2013). Prevalencia de déficit atencional en estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 51(3), 169-174.
- Tuttle, J., Scheurich, N., y Ranseen, J. (2010). Prevalence of ADHD diagnosis and nonmedical prescription stimulant use in medical students. *Academic Psychiatry*, 34, 220-223.



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 externaban, 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.



Narrativas sobre identidad docente en estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Narratives about teacher's identity in students from the bachelor's degree in elementary education of the Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Recibido: 18 de diciembre de 2020
Aceptado: 15 de enero de 2021

Abigail Castillo-Hernández¹
*Reynaldo Castillo-Aguilar²

Resumen

En el presente artículo se muestran los resultados del estudio sobre la construcción de la identidad docente en estudiantes normalistas de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". El objetivo general fue analizar los elementos subjetivos-personales y los condicionantes familiares, laborales y de reconocimiento social que sirven de base a los jóvenes para elegir ser un profesional de la docencia en educación primaria. La investigación tiene un enfoque cualitativo, con un diseño narrativo biográfico, utilizando las entrevistas y narrativas biográficas de estudiantes como técnicas. Sus hallazgos permiten comprender que el proceso de construcción de la identidad docente no se presenta en el mismo momento ni de la misma manera en todas las personas, pues depende de elementos subjetivos y del contexto donde se desenvuelven. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: docente, docencia, identidad, vocación y profesión.

¹ Es egresada de la Licenciatura en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Sus temas de investigación son sobre la identidad docente. C. e.: castillohernandez.apri16@gmail.com y tel.: 228 423 18 93.

² Es docente en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Entre sus líneas de investigación está lo relacionado con la formación docente, el currículum y la interculturalidad. Ha participado en proyectos de investigación educativa con las universidades de Georgia Athens, Estado Unidos, de Barcelona, España y la propia Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". C. e.: recastillo6@gmail.com y tel.: 228 177 43 37 *Autor de correspondencia.

Abstract

This article presents the results from the research in which the object of study was the construction of teacher's identity in students of the Bachelor's degree in Elementary Education of the Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen. The general goal was to analyze the personal subjective elements, the family conditions as well as the working and social recognition conditions. All of these elements work as a basis for young men and women to choose their careers as teachers in elementary schools. This research has a qualitative approach with a biographical narrative design. The research techniques used were interviews and biographies narrated by students. The most relevant findings allow us to understand the fact that the identity building process in teachers does not present at the same time nor in the same way in all people. Accordingly, this building process depends on personal subjective elements and the context in which the teachers evolve.

Keywords: teacher, teaching, identity, vocation, profession.

Introducción

Según evaluaciones internacionales, como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, 2019), y las nacionales, como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019), los resultados educativos en nivel primaria del país no son los deseables. A pesar de que esto es una consecuencia de varias condiciones y diferentes actores, hay quien sostiene que el principal o único responsable de estos resultados son los docentes, bajo los argumentos de que sus formaciones inicial y continua no son las adecuadas; además, que sus niveles de compromiso y responsabilidad no están a la altura de las exigencias educativas.

Es cierto que los docentes tienen una gran responsabilidad ante la sociedad y los resultados educativos, pues constituyen uno de los principales protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo, su función, derechos, obligaciones, reconocimiento y demás aspectos han sufrido una serie de cambios impuestos por las condiciones históricas, político-ideológicas, socioculturales, etcétera.

Como resultado de lo anterior, dicha profesión es cuestionada y desgastada, pues en ella recae la responsabilidad de los escasos aprendizajes de los estudiantes, entre una interminable lista de reclamos sociales y educativos, justos o no.

Por lo tanto, ante el panorama que presenta la profesión, donde el maestro está sumergido en un mar de opiniones y exigencias que, en ocasiones, repercuten en su trabajo, se pretende identificar la inclinación por la cual los jóvenes siguen aspirando a convertirse en profesionales de la docencia actualmente.

En este marco reflexivo fue importante investigar cuáles son aquellas razones de orden personal, familiar, social, etcétera, por las que los jóvenes normalistas eligieron estudiar para convertirse en profesionales de la docencia en educación primaria y qué motivaciones impulsaron esta decisión. Para ello, se establecieron las siguientes preguntas ejes:

- ¿Cuáles son las razones subjetivo-personales a partir de las cuales los jóvenes decidieron estudiar la Licenciatura de Educación Primaria?
- ¿Qué aspectos de orden familiar, laboral, económico y de prestigio social pueden estar en la base de dicha elección?

Los objetivos que guiaron dicho estudio fueron los siguientes:

General:

Analizar los elementos subjetivos-personales y los condicionantes familiares, laborales y de reconocimiento social que sirven de base a los jóvenes para elegir ser un profesional de la docencia en educación primaria.

Específicos:

- Identificar los aspectos de orden personal que inciden en la elección de ser profesor de educación primaria.
- Conocer las condiciones familiares, laborales y de reconocimiento social que impulsan a los jóvenes a cursar estudios para ser docentes de educación primaria.
- Conocer cómo se visualiza el escenario laboral como un factor para la elección.
- Identificar la percepción sobre el prestigio social de la función de ser docente y su influencia en la elección.

Ahora bien, explorar la construcción de la identidad docente es de orden eminentemente social, es decir, involucra personas que se piensan y actúan en contextos sociales. En este sentido, el interés del estudio se orienta a la comprensión de las razones por las cuales alguien (una persona) decide, movido por un interés personal o presiones externas, ser docente de educación primaria.

La identidad docente no debe ser vista como un aspecto que los docentes suelen tener como algo dado, sino que se va construyendo; es una búsqueda de sentido de sí mismo en relación con otras personas, en el marco de una red en la que vive dentro de un tejido de relaciones. En consecuencia, implica asumir un carácter personal y único, que cada persona construye y vive de diferente manera, siendo ahí donde uno se diferencia del otro.

Para Bolívar, Fernández y Molina (2005) las identidades se construyen en un proceso de socialización, en espacios que permiten interacción, donde la imagen de sí mismo logra configurarse bajo el reconocimiento del otro. Asimismo, afirman que la identidad proviene de aquello que el individuo vive y realiza en diferentes momentos de su vida; sin embargo, dentro de lo profesional está enfocado en lo que es ser un docente y lo que conlleva; además, muchas veces el entorno en el que uno se desarrolla es diferente al resto.

El proceso constructivo de la identidad suele realizarse durante el trayecto de vida, a partir de la convivencia con las personas que lo rodean.

La identidad se concibe como una entidad que presenta una permanencia y estabilidad en el tiempo, para una mayor comprensión del concepto señalamos dos elementos centrales: uno se refiere a que hay que entender la identidad como un proceso resultante de permanentes interacciones con otros; el otro, a entender la identidad en continua construcción o reconstrucción (Branda y Porta, 2012, p. 232).

Con base en lo anterior, es necesario considerar cómo los docentes se definen a ellos mismos, y que esto evoluciona durante su trayecto de vida, viéndose determinado y sobredeterminado por lo que los rodea. Como menciona Prieto (2004): "La cons-

trucción de la identidad profesional es un proceso –individual y colectivo– que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional" (p. 29).

En efecto, el proceso de construcción de la identidad de un docente está determinado por las actitudes de los demás y, principalmente, de él mismo; de tal forma, que está íntimamente relacionada con lo cultural y lo social. Esta construcción no describe un trayecto lineal y ascendente, sino una especie de espiral dialéctica de avances, retrocesos y crisis.

Hablar de crisis e identidad implica pensar en un estado o situación en que la persona, en este caso el docente, enfrenta una serie de eventos o situaciones para la cual su sistema de pensamiento, creencias, saberes y demás no le permiten comprender o actuar en la forma en que él quisiera.

La crisis de identidad docente es provocada por un conjunto de factores, tanto escolares como sociales, por lo que su desarrollo está ligado a una difícil construcción de identidad a lo largo de él. Actualmente, una crisis afecta de diferentes maneras al docente, entre la tensión del profesor ideal y real, lo que puede hacer y lo que se espera que haga, por una gran demanda de funciones que debe y tiene que hacer dentro y fuera del aula.

La crisis de la identidad por la que transitan muchos maestros y profesores se inscribe en un cuadro más general de transforma-

ciones sociales y de las mutaciones de la sociedad moderna. La escuela, que es una de las creaciones de la modernidad, entra en crisis y también lo están los docentes (Vaillant, 2008, p. 32).

El docente es la persona quien, de manera individual y subjetiva, se va conformando o constituyendo como la que transmite información y contribuye en la construcción de conocimientos de la mejor forma posible, a través de diversas habilidades pedagógicas y socioemocionales.

El sentido común nos invita a creer que el profesor es uno, una persona, un individuo, un profesional, y que esta "forma de ser" es causa o determina, en gran medida, lo que hace en el aula. Sin embargo, esta afirmación, tomada como un axioma, es fácilmente refutable (Monereo y Badía, 2011, p. 3).

Para ser un profesional docente es necesario estar consciente del trabajo que se llevará a cabo: enseñar por gusto, vocación, pasión, deseo y amor. Para ello, se debe asumir que la identidad docente es un proceso constructivo, es decir, la acción y efecto de construir (Pérez y Merino, 2014). Esto, en un sentido simbólico, remite a todo aquello que de alguna forma se edifica o se produce.

Una vez reflexionado el término y el proceso de construcción de la identidad docente, es importante analizar por qué y

para qué la elección de cursar estudios en las instituciones formadoras de docentes para el posterior ingreso al magisterio.

Evidencia empírica sostiene que dicha elección es producto de un deseo innato o una vocación que el sujeto tiene; por el contrario, otro tipo de evidencia permite argumentar que no se puede heredar el deseo por el desempeño de una labor, y mucho menos por una labor profesional, pues esta decisión es producto de una construcción socialmente condicionada.

Por lo anterior, esta investigación se inclina al argumento de que la vocación es la inclinación por la que el sujeto se manifiesta hacia una profesión, como la docencia, reflejada por la motivación de la propia familia o el entorno con el que convive. Este tipo de definiciones hacia la esencia vocacional "se ha ido forjando, en algunos casos, en las edades más tempranas, al sentirse entusiasmado por los más pequeños, por la admiración hacia un maestro y por representar su mismo papel" (Sánchez-Lissen, 2003, p. 206).

Entonces, se puede señalar, de la mano de los argumentos anteriores, que vocación-identidad forman un binomio de interdependencia, permitiendo comprender cómo a mayor vocación con el trabajo docente, mayor identidad con el mismo, o de manera inversa: a mayor identidad de la persona con el trabajo docente, mayores niveles de vocación o compromiso con la labor dentro del aula y de la escuela en beneficio de los alumnos y la sociedad.

Materiales y método

Tomando en cuenta la condición de los estudiantes y el interés de analizar múltiples realidades subjetivas que aportan una riqueza interpretativa y profundidad de significados, se eligió acercarse al objeto de estudio a través del enfoque cualitativo:

En la investigación cualitativa se habla de la necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga y, en este sentido, será preferible y más descriptivo hablar de la necesidad de autenticidad, más que de validez. Esto significa que las personas logren expresar realmente su sentir (Álvarez-Gayou, 2003, pp. 31-32).

Los estudios cualitativos ofrecen una pluralidad metodológica para responder a la naturaleza y características de la investigación, por lo tanto, se optó por el método de estudios biográficos. Este tipo de estudios, según Huchim y Reyes (2013), tienen las siguientes características:

el enfoque biográfico-narrativo tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, la investigación biográfica-narrativa se ha reconocido como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Por lo que, la investi-

gación narrativa se considera actualmente como un lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales, que relaciona diversos saberes, como la historia oral e historia de vida, la antropología narrativa y la psicología (p. 2).

Saber qué piensan y por qué, cómo actúan y qué escenarios de futuro vislumbran los estudiantes que se forman para ejercer la docencia en educación primaria, implica adentrarse a conocer sus historias de vida, comprender sus proyectos personales, las etapas o períodos que, a manera de sedimentos, han servido para la construcción de sus identidades. En este sentido los estudios biográficos son una poderosa herramienta que, según Bolívar (2012), incluye cuatro elementos:

(a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida; (b) Un intérprete o investigador, que interpela, colabora y "lee" estos relatos para elaborar un informe; (c) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa. Por consiguiente, el examen de los relatos narrativos conlleva complejas relaciones entre narrador, los informantes que nos han contado relatos, y lectores que interpretan las formas narrativas desde sus marcos de referencia (p. 2).

Para realizar este estudio se focalizó como

sujetos informantes a cuatro estudiantes y un egresado de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Se trata de cinco personas elegidas por conveniencia, de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión:

- a. Jóvenes, hombres y mujeres, estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria; provenientes de diferentes contextos urbanos, semiurbanos y rurales, ubicados en la geografía veracruzana, cuyas edades oscilan entre los 18 y los 25 años. Todos con necesidades y expectativas de aprendizaje propias de sus edades y contextos socioculturales donde viven.
- b. Un representante de cada uno de los semestres: 2.º, 4.º, 6.º y 8.º.
- c. Un recién egresado de la institución de la misma licenciatura y en servicio docente.
- d. Estudiantes con antecedentes académicos diferentes: estudios previos de bachillerato, estudios de licenciatura incompletos y estudios de licenciatura concluidos.

Para el registro, sistematización y análisis de sus aportes al estudio, se le asignó una clave alfanumérica (AP-01) a cada uno, que indican lo siguiente:

AP: alumno(a) participante
 01: número progresivo

El enfoque cualitativo permite el uso de técnicas e instrumentos de variada naturaleza y finalidades, por lo que se eligieron la entrevista a profundidad y la narración autobiográfica, a través de cinco categorías analíticas:

1. Personal: explora los aspectos subjetivos y su deseo de ser docente de educación primaria.
2. Interpersonal: relacionada con las interacciones de los participantes con otros actores (familiares, amigos, compañeros, etcétera), que pudieron influir en la decisión de cursar los estudios de licenciados en Educación Primaria.
3. Institucional: vinculada con sus experiencias en las escuelas donde han realizado los estudios y, particularmente, en la escuela normal.
4. Social: enfocada a identificar cómo el reconocimiento social y laboral de los docentes pudo ser un elemento constitutivo en la decisión tomada.
5. Valoral: busca dimensionar los aspectos de orden ético como parte de este proceso de elección.

La técnica de la entrevista a profundidad tiene el objetivo de recopilar información detallada desde la subjetividad del participante, la cual emerge de una persona a través de su testimonio oral o escrito. De

acuerdo con Taylor y Bogdan (como se citó en Robles, 2011), la entrevista a profundidad representa "encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes" (p. 42).

Para el desarrollo de la entrevista se elaboró un guion de 17 preguntas, distribuidas en las cinco categorías señaladas. Las entrevistas se realizaron de manera individual, en espacios apropiados al interior de la escuela normal y en horarios acordados previamente para no afectar sus actividades escolares. Para su desarrollo, de aproximadamente 45 minutos, se les solicitó su autorización para registrar audio de sus respuestas.

Como segunda técnica, se eligió la narración autobiográfica. La finalidad fue obtener los aspectos esenciales y profundos del desarrollo de cada uno de los participantes, a través de la narración por escrito de sus propias vivencias, recuerdos, olvidos, sueños y aspiraciones, que permitieran comprender el proceso constructivo de sus identidades docentes.

Para el desarrollo de esta técnica, se elaboró un documento con orientaciones para la producción de las narrativas, estructurado con los siguientes apartados: ¿Qué hay que escribir?, ¿Cómo se escribe?, y ¿En qué me podría apoyar? Cada uno clarificaba los aspectos que no debían perderse de vista para el ejercicio autobiográfico. Las orientaciones fueron proporcionadas de manera impresa y en versión electrónica, con la finalidad de que ellos eligieran la manera, el espacio y la temporalidad de acuerdo con

sus actividades. Cabe resaltar que todos optaron por la versión electrónica.

Una vez terminada la fase de recolección de datos, se realizó el análisis. En primer lugar, se capturaron y transcribieron las respuestas del exalumno y los estudiantes normalistas, a partir de las notas hechas durante la entrevista y se complementaron con las grabaciones de audio.

En un segundo momento, para el análisis profundo de las entrevistas y las narrativas escritas, se recurrió a las cinco categorías (personal, interpersonal, social, institucional y valoral). La información se codificó y agrupó en cada una de ellas, permitiendo dar sentido y significado a los datos obtenidos, para, posteriormente, generar el ejercicio comprensivo propuesto para esta investigación.

Resultados

El proceso de investigación permitió obtener relatos escritos y orales de abundante riqueza, que dan cuenta de lo que piensan, dicen, sienten y hacen los participantes. Para efectos de una lectura ágil y comprensible, se presentan los resultados por cada una de las categorías analíticas trabajadas.

Personal

La identidad es un proceso individual, subjetivo y multilineal, es decir, no todas las personas lo viven de la misma manera y bajo las mismas circunstancias. Se construye y atra-

viesa diversas etapas de la vida, en las cuales intervienen diversos factores o variables.

Asumiendo que los rastros iniciales de la identidad podrían encontrarse en etapas tempranas de la vida de las personas, es importante averiguar en qué momento de sus vidas los participantes de esta investigación ubican el momento y la condición 'detonante' de la construcción de su identidad docente.

Ante la pregunta: ¿en qué momento de tu vida te diste cuenta de que querías ser docente?, la evidencia empírica permitió identificar a quienes tienen claridad del momento en que surgió este gusto; esto implica el recordar ideas, aspiraciones, sueños o deseos en sus etapas de vida, como en la infancia o adolescencia.

desde niño quería ser docente porque mi mamá es maestra, siempre he tenido admiración hacia ella y veía cómo trabajaba cuando la acompañaba a la escuela. Me encantaba todo ese contexto, todo ese ambiente donde me relacionaba con la comunidad, con los estudiantes, ver cómo ella impartía clases, desde ese momento me dí cuenta que yo quería ser maestro (AP-01).

Ante la interrogante: ¿cuál es la percepción que tenías de la docencia antes de ingresar a una institución docente?, algunos aceptaron tener una percepción errónea, pero el estar dentro de la escuela normal cambió

totalmente la forma de ver las cosas: "creía que era lo más fácil de la vida, hasta la fecha pensaba que solo se tiene que cuidar hijos y enseñar, pero definitivamente no solo es eso, porque también uno descubre si tiene esas habilidades de hacerlo" (AP-03).

Interpersonal

El trayecto de vida de cada persona es el recorrido en construcción de su proyecto, que se nutre de acontecimientos claves para comprender por qué se piensa, dice y actúa en la vida ante circunstancias diversas. De la mano van los integrantes de la familia, los amigos, los vecinos y demás personas con quienes interactuamos a lo largo de ese trayecto.

En este sentido, las relaciones interpersonales satisfactorias y, en cierta medida, las que no pueden ejercer presión para que las jóvenes generaciones continúen con la tradición familiar de estudiar para el desempeño futuro de cierta profesión. En otros casos, más allá de la imposición, existen casos en donde los familiares, sin proponérselo, actúan como modelos a seguir por las nuevas generaciones.

De acuerdo con la pregunta: ¿había algún familiar, amigo, conocido que se constituyera en una especie de modelo a seguir?, los participantes coincidieron en señalar que la persona como principal modelo aspiracional fue su mamá, pues desde la infancia la vieron impartir clases, observando el amor y compromiso hacia su trabajo; además de proceder de un

ambiente familiar de maestros. Dentro de los argumentos, se resalta el siguiente:

siempre es de admirar aquellas personas que luchan por sus sueños, es por eso que admiro mucho a la persona que me inspira y la manera en cómo quiere a sus alumnos, haciendo lo posible para que aprendan a través de la dedicación a su trabajo; y para mí eso es maravilloso (AP-02).

Para tres participantes su ejemplo a seguir es alguien cercano, quien se encuentra impartiendo clases y con años de experiencia; por lo que no siempre el modelo a seguir en la construcción de identidad docente son las madres: "Tuve una madrina [...] es el estereotipo a seguir de un docente; era muy pulcra, además para las clases era sumamente inteligente, sabía lo necesario para ser una docente, por lo tanto, ella era mi ejemplo a seguir" (AP-05).

Al estar rodeado de familiares docentes, un participante externó lo siguiente:

salía temprano del bachillerato, me dirigía a la escuela donde laboraba mi mamá como maestra para recoger las llaves de mi casa; nunca tuve interés por observar o colaborar en sus clases, sin embargo, ella siempre me pedía que lo hiciera [...] un día por fin acepté (AP-02).

A los modelos "para la docencia" propuestos por los integrantes de las familias y las amis-

tades, se deben considerar a las maestras y maestros que en los diferentes trayectos (niveles) formativos, quizá sin proponérselo, están sirviendo de ejemplos o inspiración a sus estudiantes.

Con base en la pregunta: ¿durante tu formación, algún maestro(a) con su práctica te motivó a convertirte en un docente?, las narrativas también permitieron identificar que una de las motivaciones para querer dedicarse a la docencia fueron los mismos docentes, quienes estuvieron presentes en sus trayectos de formación académica.

varios maestros me motivaron a convertirme en docente, pero otros me desmotivaron; el desmotivarme me da una visión de lo que no quiero ser cuando esté dando clases, más que una desmotivación es una motivación que te hace ver lo que no quieres y lo que quieres llegar a ser (AP-02).

En síntesis, los estudiantes mencionaron que su modelo a seguir o el motivo de querer convertirse en docente no siempre proviene de un familiar, esto puede surgir de algún amigo, conocido o maestro. Todos ellos se convierten en un detonador del gusto por la formación para la docencia, a pesar de que esta no sea considerada como primera opción.

Institucional

Las instituciones educativas juegan un papel fundamental en la formación y for-

talecimiento de la identidad, a través de su cultura. Para este estudio, se entenderá por cultura a la concurrencia de actores y elementos que conforman a la institución: estudiantes, docentes, funcionarios y demás personal que labora en las mismas; así como aquellos aspectos de orden jurídico y normativo que incluyen: misión, visión y demás ordenamientos institucionales. Todos ellos abonan de manera permanente en el proceso constructivo de la identidad.

En el marco de estas instituciones de educación superior se encuentran las escuelas normales, que tienen como misión primigenia la formación profesional para el ejercicio de la función docente en los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. Para ello, de manera permanente durante todo el trayecto formativo, adicional a los recursos teóricos y metodológicos que aportan para el buen desarrollo de la práctica profesional, los planes y los programas de estudio consideran de primera importancia trabajar los aspectos relacionados con la identidad docente.

Por lo tanto, como parte del estudio, se preguntó a los participantes ¿por qué eligiste estudiar en una institución formadora de docentes de educación primaria? Las respuestas permitieron identificar algunas de las razones por las que optaron en tomar esta decisión: "la normal es el lugar donde uno se forma en excelencia, convirtiéndose en ese maestro idóneo para poder cumplir lo que me están exigiendo" (AP-01); y "la

escuela normal es una de las instituciones más reconocidas por la formación que dan a los futuros docentes, preparándolos de forma completa para todo aquel que egrese" (AP-03).

En el proceso formativo de la comunidad escolar, hay quien experimenta un sentimiento de incumplimiento de sus expectativas iniciales y de los primeros rasgos de identidad construida, generando cierta tensión con el proceso de su construcción.

Por lo anterior, surgió la siguiente interrogante: ¿tu estancia en la escuela reafirmó las expectativas construidas previamente? Las respuestas dejaron en claro que la mayoría entra con una perspectiva y estando adentro esta cambia:

la perspectiva que se tiene de ser maestro cambia mucho al ingresar a una escuela normal; quería estudiar una carrera donde pudiera dar algo a otro y siento que a través de la educación puedes ayudar mucho y el ser docente podía aportar en eso (AP-02).

En general, la institución es clave para la construcción de la identidad docente, pero también la organización y el funcionamiento que se tiene, contribuyendo al fortalecimiento de la misma; se muestra con fortalezas y áreas de oportunidad, convirtiéndose en un factor para las personas que la integran: "las expectativas eran altas, creía que podría hacer grandes cosas y aunque suene un poco exagerado, yo pensaba

que podría cambiar el mundo [...] eso cambió, cuando comencé mis primeras prácticas fue lo más estresante" (AP-02).

Social

En determinadas ocasiones, la docencia, como práctica profesional, es considerada como una de las profesiones más sencillas, especialmente para personas que desconocen las implicaciones sociales y educativas que esta tiene.

Actualmente, la docencia experimenta una crisis de reconocimiento social, ya que se culpa a sus actores (al profesorado) de muchos de los males de las sociedades actuales, como la violencia, el consumo de drogas, los problemas de salud, entre otros.

En este sentido, se les preguntó a los participantes: ¿consideras que ser docente es una profesión sencilla? Las narrativas obtenidas resultan interesantes y, en lo general, consideran que no se trata de una profesión sencilla: "La docencia es una de las profesiones más complejas, pero la sociedad no se da cuenta de eso, porque los que estamos en ese camino sabemos que son poco quienes pueden ejercerla de manera correcta" (AP-03).

La construcción de la identidad docente inicia en diferentes momentos de la vida o circunstancias escolares de las personas, y, en muchas de las veces, se afianza en la formación escolar dentro de una institución formadora de docentes; sin embargo, se prolonga más allá de la escuela, por lo tanto, se debe considerarla como un proceso inacabado, incompleto, inestable,

precario y de crecimiento constante: "El convertirse en docente ayuda a conocerse a uno mismo como persona, porque de manera diaria se tiene que convivir con personas a su alrededor" (AP-04).

La pregunta ¿consideras que los docentes juegan un papel importante en la sociedad?, permitió comprender que el docente impacta más en una sociedad, debido a que la enseñanza y el aprendizaje son herramientas fundamentales:

la educación es algo muy importante y las personas que están o quieren estar deben ser personas verdaderamente preparadas y formadas, son quienes aportan a la sociedad, lo que tú aprendas, saberes como conocimientos, los valores, actitudes, es lo que vas a dar (AP-02).

Valoral

Se ha sostenido que la docencia no es una tarea fácil debido a las implicaciones pedagógicas, sociales, ideológicas y demás, que suelen contextualizar esta labor. Como parte de esta complejidad, durante décadas del siglo pasado y del presente, se ha discutido, en planos académicos, la idea de que la docencia es una suerte de apostolado y que los docentes son personas que deben poner siempre en alto una serie de principios morales y éticos.

Esta condición de profesionista ha impregnado a la docencia de una fuerte carga valoral. Por lo anterior, se les hizo el siguiente cuestionamiento a los partici-

pantes: ¿cualquier profesional, es decir, con y sin formación docente, puede ejercer la docencia? En las respuestas predominó el señalamiento que, si no se tiene la formación valoral apropiada, no se tendrán las herramientas necesarias para ser un buen maestro:

se necesita una formación, también una concepción, una visión y aprender la didáctica, no solamente saberes conceptuales que brinda esta licenciatura [...] el conocimiento de ser maestro es tener los valores, ese sentimiento dirían del amor por el arte de la profesión [...] se necesita mucha vocación y entender que a pesar de las adversidades se puede sacar adelante algo (AP-02).

En la educación básica, principalmente en preescolar y primaria, por las características de desarrollo y del aprendizaje de los educandos, las políticas nacionales de ingreso al servicio de estos niveles, donde la formación especializada se estableció como criterio principal, durante el sexenio del gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), abrieron la posibilidad de que, además de los normalistas, los egresados de otras instituciones de educación superior pudieran ejercer la docencia en las escuelas primarias. Ante este escenario de política educativa nacional y del debate público generado entre distintos actores de la sociedad mexicana, la evidencia empírica aportada por el estudio refiere que los participantes consideran a los

normalistas como los más capacitados para estar frente a grupo en este nivel educativo: "el hecho de que llegue de otra licenciatura a dar clases no significa que esté preparado, y es ahí donde hay demasiados maestros que no logran incentivar a los alumnos, el normalista es el único que está preparado" (AP-05).

Discusión y conclusiones

Los estudiantes normalistas viven procesos formativos, que gradual y progresivamente construyen o fortalecen su identidad, permitiendo identificar la relevancia de la formación especializada para el ejercicio del ser y hacer docente. Tomando en cuenta las evidencias obtenidas a través de las narraciones autobiográficas y las entrevistas, se puede arribar a las siguientes conclusiones no concluyentes.

Cada persona representa una individualidad con la subjetividad que la caracteriza, por lo que el proceso de construcción de la identidad docente no se presenta en el mismo momento ni de la misma manera en todas las personas, como lo demuestra la evidencia empírica.

La construcción de la identidad docente es el resultado de un proceso individual y colectivo; este inicia en algún punto o momento del trayecto de vida en una relación dialéctica entre el sujeto y su contexto.

La identidad docente debe verse como un proceso de construcción, en donde se identifican algunos periodos y etapas en la vida que lo impulsan: antes, ingreso y egreso

de la escuela formadora de docentes.

Decidir estudiar en una institución formadora de docentes tiene diferentes razones y, dentro de ellas, distintos matices. Algunos manifestaron, en sus narrativas, una suerte de vocación innata, y otros evidencian que el proceso formativo en la escuela normal es un espacio donde se construye y reconstruye la concepción de la docencia y, en consecuencia, la identidad docente.

El acercamiento y vivencias con personas (familiares, amigos y conocidos) que forman parte del escenario laboral docente permite visualizar los retos, las tensiones,

las satisfacciones e insatisfacciones que suelen presentarse dentro de la docencia; esto se constituye como un factor para la elección de querer ser docente.

Finalmente, el reconocimiento social de la profesión y el escenario laboral futuro se constituyen como las razones que impulsan a las nuevas generaciones a decidir ingresar o no a una institución formadora de docentes, con el conocimiento de causa que dicho reconocimiento social y el escenario laboral actual y en el futuro estarán sujetos a las complejas y cambiantes condiciones sociales. ♦

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos
- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (enero, 2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 129-141. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284258066_Investigacion_la_identidad_profesional_del_profesorado_Una_triangulacion_secuencial_FQSForum
- Branda, S. A., y Porta, L. (diciembre, 2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 231-243. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56725002012.pdf>
- Huchim, D., y Reyes, R. (marzo-diciembre, 2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Monereo, C., y Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, *selves* y enseñanza. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. España: Narcea.
- Pérez, J., y Merino, M. (2014). Definición de construcción. *Definición. de*. Recuperado de <https://definicion.de/construccion/>
- Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos. (2018). *PISA-Resultados. México*. Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48128/50756>
- Sánchez-Lissen, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, (6), 203-222. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/ba/>
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15-39. Recuperado de <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>



El nivel de ansiedad en docentes de las escuelas normales mexicanas durante el confinamiento por COVID-19. Estudio cuantitativo

Anxiety level in Mexican public teacher-training college teachers during COVID-19 lockdown. A quantitative study

Recibido: 18 de diciembre de 2020
Aceptado: 14 de enero de 2021

Sandra Inés Trujillo-Juárez¹
Alexandra Delgado-González²

Resumen

Se realizó un estudio cuantitativo no experimental de corte comparativo con 191 docentes de diferentes escuelas normales públicas de México, con el cuestionario GAD-7 (trastorno de ansiedad generalizada de siete elementos), a través de Google Forms, para medir su nivel de ansiedad y descubrir una relación entre esta y el género, la edad, la paternidad o la maternidad, así como la situación de cohabitación de los docentes tras nueve meses de confinamiento, trabajo virtual y a distancia. Se utilizaron pruebas de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, y se realizó una nube de palabras con las emociones reportadas. Los hallazgos muestran que el nivel de ansiedad de la mayoría de los docentes es normal o leve, y que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los rubros. Se concluye que se ha logrado un avance positivo en el estado emocional general de los docentes de las escuelas normales durante esta pandemia. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: ansiedad, confinamiento, docentes, escuelas normales, GAD-7.

¹ Es licenciada en Enseñanza del Inglés, con treinta años de experiencia, y cursa la Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad de Guadalajara. Es profesora-investigadora y coasesora de tesis en la Escuela Normal Oficial de Irapuato; pertenece al cuerpo académico ENOI-CA2 y su campo de estudio son los fenómenos relacionados con la enseñanza del inglés, tecnología y actualidad. Tel.: (461) 679 30 46, c. e.: sitrujilloj@enoi.edu.mx *Autora de correspondencia.

² Es profesora-investigadora de la Escuela Normal Oficial de Irapuato; tiene el reconocimiento al Perfil PRODEP y es responsable del cuerpo académico ENOI-CA2. Su campo de estudio es la ansiedad y motivación en aprendizajes disciplinares, particularmente inglés y matemáticas, en estudiantes normalistas y alumnos de nivel básico. Además, es asesora de tesis. Tel.: (477) 319 63 12, c. e.: adelgadog@enoi.edu.mx

Abstract

A quantitative study was conducted with 191 Mexican public teacher-training college teachers, with the GAD-7 questionnaire (seven-items General Anxiety Disorder questionnaire) via Google Forms, in order to measure their anxiety level and discover if gender, age, parenthood, and cohabitation are linked with anxiety in such teachers after nine months of lockdown and virtual and distance education. Mann-Whitney and Kruskal-Wallis tests were used for statistical data analysis, and a word cloud was generated with the feelings reported. The findings show that the anxiety level of most of the teachers is normal or mild, and that there are no significant statistical differences among the headings. It was concluded that there has been an improvement in the general emotional state of the public teacher-training college teachers during this pandemic.

Keywords: *anxiety, GAD-7, lockdown, teachers, teacher-training colleges.*

Introducción

Educación, según John Dewey (como se citó en Ruiz, 2013), es más que reproducir el conocimiento. Educar implica incentivar a las personas para transformar algo; así como la reconstrucción y reorganización de la experiencia presente y, con ello, “se aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (p. 108). En esta etapa de confinamiento y enseñanza virtual o a distancia, hablar de reconstrucción y reorganización en la educación mundial de la experiencia presente y futura es el pan de cada día. Esto conlleva poner atención a tres ejes fundamentales que soportan la forma de comunicar y compartir contenidos, generar experiencias de aprendizaje y llevar a cabo la labor docente: la tecnología, la nueva pedagogía y la salud emocional.

A partir del 11 de marzo de 2020, fecha en la que empezaron a cerrar las escuelas de la mayoría del mundo, todos los docentes, coordinadores, directivos, ministros y demás personas involucradas en la educación se dieron a la tarea –unos antes que otros, y algunos más ágiles y eficientes– de buscar alternativas para hacer llegar la enseñanza a los destinatarios, tratando de dar soluciones prácticas para todos.

En un inicio, la mayoría de los esfuerzos se centraron en la tecnología, en capacitar a los docentes para que aprendieran a utilizar plataformas de contenido, de videoconferencia y herramientas digitales. Los docentes, aun los más reacios, se vieron bombardeados con cursos, talleres, conferencias, seminarios web y tutoriales. De

este modo, pudieron capacitarse y aprender que había más recursos para llegar a sus alumnos, además del correo electrónico y el WhatsApp.

Un buen porcentaje de los docentes de las escuelas normales sigue mejorando su instrumentalización tecnológica, cumpliendo a cabalidad algunos de los planteamientos de Dewey (como se citó en Ruiz, 2013), entre los que se afirma que “el objetivo de la educación se [...] [encuentra] en el propio proceso, [...] [imbricado] con el propio proceso de vivir” (p. 108); aprendiendo en la interacción con el ambiente, a partir de la capacidad de adaptación funcional a través del ensayo y error, progresando en la lucha por dominar el ambiente en el que se vive, y aprender por experiencia mediante la educación por acción (*learning by doing*).

Así ha sido la manera de aprender durante la pandemia: docentes intentando y aprendiendo, fracasando y logrando, conformándose e inconformándose; creciendo, empoderándose y compartiendo; declinando, rindiéndose, disimulando y hasta renunciando. Todo esto repercute en los receptores directos de la educación: los alumnos.

Muchos docentes se interesaron u obligaron a aprender; algunos adquirieron mejores equipos y accesorios tecnológicos para habilitar su espacio laboral en su casa. Las experiencias son diversas y han sido compartidas por muchos medios, brindando ideas y creando tendencias. Este fue el primer eje en el que se concentró toda la

atención, y hoy en día puede decirse que se ha avanzado considerablemente.

El segundo eje imprescindible para abordar este reto de la mejor manera es el pedagógico. Gazzo (2020), acertadamente, remarca que la pandemia introdujo nuevas estrategias áulicas –en algunos casos virtuales– en constante tensión con la calidad y pertinencia de los contenidos, sus procesos de comunicación y las necesidades de los estudiantes.

No es lo mismo utilizar la tecnología para enviar y recibir materiales, o tratar de compartir los contenidos de clase, que como se hace de manera presencial: adaptarse y aprender nuevas formas de generar experiencias de aprendizaje que fomenten la autonomía y el interés en los alumnos; trabajar no solamente los contenidos, sino las capacidades intelectuales de alto orden, como el análisis, la síntesis, la conceptualización, el manejo de información, el pensamiento sistémico, el pensamiento crítico, la investigación y la metacognición (González, 2002).

Conforme los docentes se han familiarizado con las diferentes herramientas para el trabajo síncrono, asíncrono, autónomo, colectivo, en equipo y de reflexión, poco a poco se ha redefinido la pedagogía, las distintas formas de enseñar, aprender y evaluar. Toda la atención está aquí y es muy merecida, porque es la única forma de realmente avanzar. Sin embargo, es necesario tener presente al tercer eje, tan importante

como los otros dos que involucra por igual a docentes, alumnos, supervisores, coordinadores, directivos y a todos aquellos que son parte del aparato educativo: la salud emocional.

Esta se ha desgastado, aun en aquellos con experiencias positivas, por lo que es importante conocer los efectos en la salud en general, con la finalidad de crear conciencia y actuar en consecuencia, tanto en lo individual como en lo colectivo; ya que planificar, desarrollar y evaluar clases desde casa, y en medio de la incertidumbre de la pandemia, genera ansiedad (Gazzo, 2020).

El presente estudio busca contribuir a la educación mediante la documentación del nivel de ansiedad en los docentes de las escuelas normales de México, ante el cambio radical en la manera de trabajar, aprender, reunirse, compartir, socializar y educar, que tienen repercusión en el ámbito personal e individual. El costo de no atender estos efectos puede llegar a ser alto, pero se puede evitar.

Está comprobado que promover la salud mental en el entorno laboral mejora la salud en general y aumenta la productividad. De acuerdo con la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) (1986), las emociones adversas, si no son controladas, pueden ocasionar problemas físicos y psíquicos, consumo de sustancias nocivas y alcohol, ausentismo laboral, pérdidas de productividad, malas relaciones con los demás, respuesta negativa ante el estrés laboral, actitudes inadecuadas frente al trabajo y

un desempeño mediocre, que repercuta directamente en las labores a desempeñar. La ansiedad está directamente asociada a la exposición a riesgos psicosociales del trabajo, sugeridos por la OIT como enfermedad profesional (Confederación de Empresarios de Málaga [CEM], 2013).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) recalca la importancia de la salud mental y enfatiza que, antes del COVID-19, las pérdidas anuales de productividad económica causadas únicamente por la depresión y la ansiedad se estimaban en casi un billón de dólares (OMS, 2020). Estas cifras aumentaron drásticamente durante la pandemia, afectando a todos los sectores de la sociedad, lo cual ha generado más ansiedad y depresión. Diversos artículos han descrito los efectos emocionales desde el inicio de la pandemia y su aumento (Chen et al., 2020; Liu et al., 2020; Wang et al., 2020), como la depresión, ansiedad y estrés (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020a y 2020b; OMS, 2020; Xiang et al., 2020).

Entre junio y agosto de 2020, la OMS llevó a cabo un estudio en 130 países de las seis regiones con el objetivo de evaluar las alteraciones de salud mental, trastornos neurológicos y tratamiento de las toxicomanías provocadas por la pandemia. Alrededor de tres cuartas partes de los países participantes reportaron la presencia de perturbaciones, al menos parciales, en los

servicios de salud mental de las escuelas y los lugares de trabajo (78 y 75 %, respectivamente). En la presentación en línea de dicho estudio (OMS, 2020), se mencionaron las palabras del director general de la OMS, el Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, con las que sostiene que una buena salud mental es absolutamente fundamental para la salud y el bienestar en general.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) también hizo mucho énfasis en la necesidad de reforzar la atención y el cuidado de la salud mental, dada la evidencia contundente del impacto de la COVID-19 a nivel mundial; y en mayo de 2020 emitió el documento "Informe de políticas: La COVID-19 y la necesidad de actuar en relación con la salud mental" (ONU, 2020).

En la presentación de dicho informe, António Guterres (2020), secretario general de la ONU, nombró a la depresión y la ansiedad como algunas de las mayores causas de sufrimiento en nuestro mundo, e instó a los gobiernos, la sociedad civil, las autoridades sanitarias y otras entidades a reunirse urgentemente para abordar la dimensión de salud mental en la pandemia. Además, dijo que incluso cuando la epidemia sea finalmente controlada, el dolor, la ansiedad y la depresión seguirán afectando a las personas y comunidades. Así de grave se vislumbraba el panorama de la salud mental y emocional rumbo a la mitad de 2020.

Diversos organismos de las Naciones Unidas, como la Oficina Internacional del

Trabajo, la Organización Internacional para las Migraciones, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; el Fondo de Población de las Naciones Unidas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, la Organización Mundial de la Salud y la Oficina del Enviado del Secretario General para la Juventud, ampliaron su respuesta en materia de salud mental y psicosocial.

La Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA, por sus siglas en inglés), incluyó y reforzó el tema de salud mental en el Plan Mundial de Respuesta Humanitaria: COVID-19, cuyo objetivo es analizar y responder a las consecuencias directas de la pandemia y sus efectos indirectos inmediatos sobre la situación humanitaria en cuestiones de salud (OCHA, 2020).

En el caso de los docentes, el cuidado del bienestar en estas circunstancias resulta imperativo. Numerosos estudios han documentado que, en situaciones normales, los docentes son susceptibles de padecer ansiedad, y que sus emociones impactan en el aprendizaje de los alumnos, lo cual se hace evidente en los resultados. Existe una relación cognitiva-afectiva en el aprendizaje, tanto presencial como en línea (Moreno y Mayer, 2007; Plass y Kaplan, 2016; Plass y Kalyuga, 2019); esta es sensible y reacciona cuando existe cierto nivel de ansiedad en el docente.

Ellis (2004) expresa que los alumnos aprenden bien en contextos que promueven emociones agradables, sentimientos de entusiasmo o interés, y no en contextos que provocan ansiedad. En este sentido, la autora identifica al profesor mismo como una posible fuente de ansiedad, que puede incluso llegar a ser excesiva.

Esta definición de ansiedad puede resumirse como un sentimiento de inquietud y malestar acerca de una situación incierta, relacionada con el miedo (Ellis, 2004). No obstante, Lazarus (1991) establece una diferencia fundamental: se puede tener miedo a ciertas cosas, pero, en el caso de la ansiedad, se puede desconocer a ciencia cierta a qué se teme. Liebert y Morris (1967), y Zeidner (1998), definieron dos componentes de la ansiedad: la preocupación y la emocionalidad. La preocupación es cognitiva, involucra los pensamientos, que pueden llegar a ser perturbadores (Dugas y Ladouceur, 1997; Dugas y Robichaud, 2007). En cambio, la emocionalidad es afectiva, puede producir tensión muscular, náuseas, palpitaciones, sudoración y dificultad para descansar y relajarse, entre otros efectos fisiológicos (Ellis, 2004).

La pandemia por COVID-19 trajo a todos los docentes más ansiedad de la que estaban acostumbrados a manejar. Algunos han sido capaces de superarla parcial o totalmente, resolviendo los factores desencadenantes. La ansiedad dificulta sus patrones de sueño, provoca falta de concentración, cansancio excesivo, preocupación,

angustia, estrés y depresión, entre otras afectaciones.

Estos factores crean un círculo vicioso, pues afectan el trabajo, el descanso y las relaciones familiares, generando más ansiedad. A esto hay que sumarle todo lo que el confinamiento agregó: aprender a utilizar la tecnología, la mala o nula conectividad a internet, la desigualdad social, la variable disposición de los alumnos y sus familias, así como la elaboración interminable de ejercicios, los grupos de WhatsApp, las videollamadas, correos electrónicos, cursos y conferencias en línea.

El cambio tan abrupto de modalidad conlleva mayor dificultad y tensión a docentes y alumnos, menor rendimiento educativo, fatiga física y psicológica, así como numerosas quejas por ambas partes. Esto se reportó en varios estudios, como el del Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura (GIESuC), con sede en Guadalajara, realizado en el ámbito latinoamericano, en abril de 2020, a estudiantes y profesores universitarios acerca de su experiencia frente a la virtualidad en las clases (GIESuC, 2020a y 2020b). Además, se suman los factores que afectan a toda la población por igual: el aislamiento social, el temor al contagio, la enfermedad o pérdida de algún familiar, la incertidumbre, la economía del hogar, la atención y el apoyo a los hijos.

De acuerdo con la Unesco (2020b), la transición a la modalidad virtual o a distancia generó gran desconcierto y frustración en la población docente. El profesorado y el

personal educativo tuvieron que enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de los alumnos y sus familias.

La virtualidad hace que se pierda el vínculo presencial, la relación y la mediación pedagógicas; mantener el bienestar psicológico, social y emocional significa un reto para todos los miembros de las comunidades educativas. Asimismo, la Unesco (2020b) puntualiza la necesidad de desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. A nueve meses de la transición, ¿será que los docentes de las escuelas normales hayan mejorado sus condiciones laborales y personales, y superado los sentimientos adversos?

En la actualidad, existen 264 escuelas normales públicas distribuidas en todos los estados de México. Desde que inició la pandemia, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), en colaboración con Google for Education, diseñó una estrategia para posibilitar el trabajo en línea. Se creó el dominio @normales.mx, el cual posibilita hacer uso ilimitado de correo electrónico, Drive, Google Classroom, Google Meet y todas las herramientas de Workspace (antes GSuite), a cada uno de los alumnos y docentes de la comunidad normalista nacional. Se fomentó la capacitación en estas herramientas a través de videotutoriales y seminarios web, organizados por la DGESuM (Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación [DGESPE], 2020a).

Al respecto, se participó en la impartición de dichos videotutoriales y seminarios web, organizados por la Secretaría de Educación de Guanajuato y la DGESuM, (DGESPE, 2020a, 2020b, 2020c y 2020d), para colaborar con la habilitación digital de los docentes de todas las escuelas normales públicas del país. El último de estos proyectos fue la serie "Digitalízate, Maestro" (Trujillo 2020), que se llevó a cabo en agosto y septiembre a nivel estatal y nacional, donde asistieron unos 300 docentes del estado de Guanajuato y 1000 de las otras entidades del país (DGESPE 2020d; DGESuM, 2020a y 2020b; Trujillo 2020). Del registro de participantes en los talleres nacionales se obtuvieron los correos electrónicos a los que se envió el cuestionario Trastorno de Ansiedad Generalizada de siete preguntas [GAD-7, por sus siglas en inglés] (Spitzer, Kroenke, Williams y Löwe, 2006) para recolectar los datos con que se elaboró este estudio.

El GAD-7 es reconocido como un instrumento breve para medir el trastorno de ansiedad generalizada. Inicialmente, se llevó a cabo un estudio primario en 15 clínicas de Estados Unidos, de noviembre de 2004 a junio de 2005, en un total de 2740 adultos. Los resultados concordaron con los diagnósticos médicos realizados por especialistas. También se probó en Alemania del 5 de mayo al 8 de junio de 2006 en 5030 sujetos (Löwe et al., 2008). Al ser un instrumento corto con una escala de interpretación simple, pero con validez reconocida,

pronto se volvió popular a nivel mundial, sobre todo para su aplicación en población escolar.

Este instrumento también ha sido validado en varios idiomas (Donker, Van Straten, Marks y Cuijpers, 2011; Rogers et al., 2012; Mills et al., 2014; Moreno et al., 2016; Bártolo, Monteiro y Pereira, 2017) y utilizado en una diversidad de estudios con pacientes con problemas de salud emocional y mental, solo o combinado con otros instrumentos; y también se ha validado en diversas ocasiones con población general y escolar (Löwe et al., 2008; García-Campayo et al., 2012; Hossain, Anjum, Hasan, Uddin, Hossain y Sikder, 2020), por lo que resulta una buena opción para utilizar con docentes o alumnos según reportes de varias universidades.

Este estudio tiene 4 hipótesis:

H1: Existe diferencia en la ansiedad debido al género del docente.

H2: Existe diferencia en la ansiedad debido a la situación de paternidad o maternidad del docente.

H3: Existe diferencia en la ansiedad debido a la situación de vivienda del docente.

H4: Existe diferencia en la ansiedad por grupo de edad.

H0: No hay diferencia entre los grupos analizados.

Materiales y método

Este estudio es cuantitativo no experimental (Johnson y Christensen, 2014) de corte

comparativo, en el que se analizan los resultados en cuatro categorías: género, situación de parentalidad, situación de vivienda y grupo de edad, para conocer si existe diferencia entre los grupos en la ansiedad reportada por los docentes de las escuelas normales.

La muestra se conformó por 191 docentes de escuelas normales de diferentes estados del país; de los cuales, 126 son mujeres y 65 hombres, de edades entre los 20 y los 60+ años. Para esto, se utilizó el instrumento conocido como GAD-7 (Trastorno de Ansiedad Generalizada de siete preguntas [GAD, por sus siglas en inglés]). De acuerdo con la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020), en el ciclo escolar 2019-2020, había 14 216 docentes en las escuelas normales, por lo tanto, 191 representa aproximadamente el 1.34 %. Para esta población, se puede calcular una muestra de 191 docentes con una confianza del 95 % y un margen de error del 7 %. El muestreo que se realizó es por conveniencia, debido al tamaño grande de la población total.

El instrumento se conoce como GAD-7 debido a que contiene siete preguntas, cuyas respuestas incluyen una escala unifactorial de Likert de cuatro niveles para responder de acuerdo con la frecuencia de los sucesos de las preguntas. La versión en español (García-Campayo et al., 2010) inicia con la instrucción "Señale con qué frecuencia ha sufrido los siguientes problemas en los últimos 15 días" y las preguntas son: 1) ¿Se ha

sentido nervioso, ansioso o muy alterado?; 2) ¿No ha podido dejar de preocuparse?; 3) ¿Se ha preocupado excesivamente por diferentes cosas?; 4) ¿Ha tenido dificultad para relajarse?; 5) ¿Se ha sentido tan intranquilo que no puede estarse quieto?; 6) ¿Se ha irritado o enfadado con facilidad?; 7) ¿Ha sentido miedo, como si fuera a suceder algo terrible? Los valores en la escala de Likert van desde el 0 hasta el 3: Nunca (0), varios días (1), la mitad del tiempo (2) y casi diario (3), para diagnosticar el nivel de ansiedad de las personas.

El GAD-7 es una herramienta válida y eficiente para medir la ansiedad generalizada y su severidad, a partir del análisis factorial pertinente, así como la validación del constructo; sin embargo, una de sus limitantes es que solo mide un tipo de ansiedad (Spitzer, Kroenke, Williams y Löwe, 2006).

Para el análisis de los datos se empleó la estadística inferencial, con el objetivo de obtener conclusiones acerca de la población, particularmente, pruebas de hipótesis (Walpole, Myers, Myers y Ye, 2012). Se realizaron tres pruebas de normalidad: Anderson-Darling, Ryan-Joiner y Kolmogorov-Smirnov; en los tres casos con un nivel de significancia (α) de 0.05. Los resultados indican que los datos no siguen una distribución normal, por lo que se escogieron pruebas no paramétricas para el análisis de estadística inferencial. Este tipo de pruebas no requieren que los datos sigan una distribución normal y son adecuados cuando las

variables son de escala ordinal y no continua, como el caso del cuestionario GAD-7 (Walpole, Myers, Myers y Ye, 2012). Las pruebas de diferencias entre grupos son Mann-Whitney, para comparar entre dos grupos, y la prueba de Kruskal-Wallis, para el caso de comparar entre más de dos grupos.

Equivalente a la prueba t de Student, la no paramétrica de Mann-Whitney compara entre dos muestras independientes; sin embargo, a diferencia de la primera, que confronta las medias de las poblaciones, la prueba de Mann-Whitney compara las medianas de las dos muestras (Siegel y Castellan, 1995). Para comparar tres o más grupos en la estadística no paramétrica, se utiliza la prueba de Kruskal-Wallis (KW), en la que se lleva a cabo un análisis de varianza unifactorial por rangos, equivalente al ANOVA de las pruebas paramétricas.

Los valores de la muestra invariablemente difieren de alguna manera, y la pregunta es si las diferencias entre las muestras significan diferencias genuinas en la población o si sólo representan la clase de variaciones que pueden esperarse en muestras que se obtienen al azar de la misma población (Siegel y Castellan, 1995 p. 240).

Cuando el valor obtenido de KW es significativo, indica que al menos uno de los grupos es diferente de al menos otro de los grupos.

Resultados

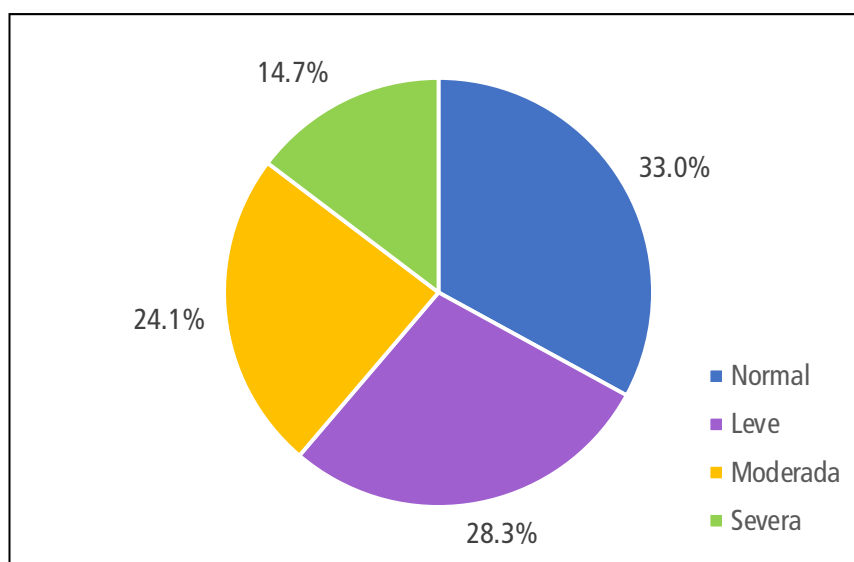
Como primer análisis, se identificaron los porcentajes del nivel de ansiedad que reportan los docentes de escuelas normales, a través de la interpretación del instrumento GAD-7. Las categorías posibles son nivel de ansiedad normal, leve, moderada y severa. En la Figura 1 se presentan los porcentajes de docentes que están en cada categoría.

La mayoría de los docentes se encuentran en los niveles normal y leve, con un porcentaje combinado de 61.3 %; mientras que los docentes con ansiedad moderada y severa suman el 38.7 %. Este es un primer indicio del panorama de ansiedad reportado por los 191 docentes de las escuelas normales.

Comparando las medianas de ansiedad por género, se encuentra un mayor nivel en las docentes (Figura 2); sin embargo, al analizar la prueba Mann-Whitney, no se puede rechazar la hipótesis nula, porque no hay diferencia estadísticamente significativa por género.

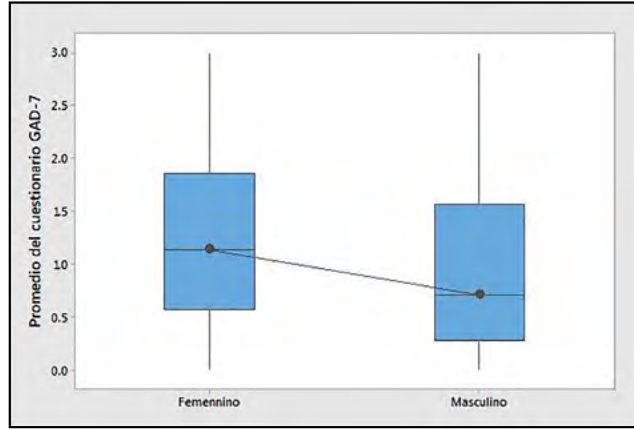
Al analizar por separado a los docentes que tienen hijos y los que no, hay mayor tendencia en la ansiedad reportada para aquellos que sí tienen (Figura 3). A pesar de esto, al comparar los datos de la variable de parentalidad, los resultados muestran no haber diferencias significativas a través de la prueba Mann-Whitney.

Figura 1. Porcentaje de los niveles de ansiedad en los docentes



Fuente: Elaboración propia.

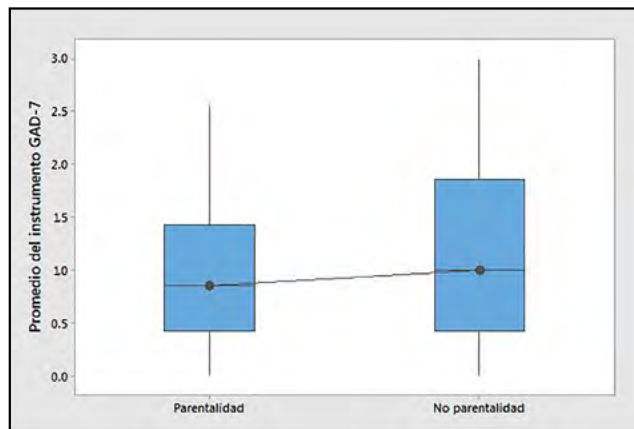
Figura 2. Género y nivel de ansiedad entre los docentes normalistas



Género	N	Mediana	W	p
Femenino	126	1.142	12775	0.061
Masculino	65	0.714		

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Parentalidad y nivel de ansiedad entre los docentes normalistas



Parentalidad	N	Mediana	W	p
Sí	57	0.857	5098	0.285
No	134	1		

Fuente: Elaboración propia.

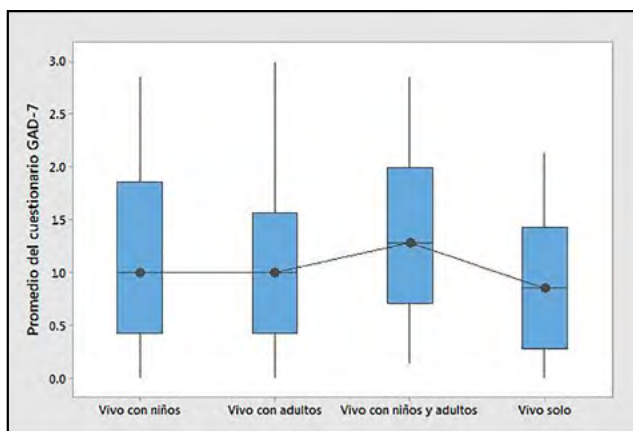
En la categoría de cohabitación a través de Kruskal-Wallis, existe una mayor tendencia en el grupo de docentes que viven con adultos y niños (Figura 4); sin embargo, la $p > 0.05$ no indica diferencia estadísticamente significativa entre los cuatro grupos analizados.

Para los cinco distintos grupos de edad que se estudiaron a través de la prueba de Kruskal-Wallis, se identifica que no hay diferencias significativas entre los grupos por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula, como se observa en la Figura 5. A partir de estos resultados puede decirse que los

docentes reportan los niveles de ansiedad sin importar el grupo de edad al que pertenecen.

La Figura 6 señala la nube de palabras que se generó con las respuestas a la pregunta abierta: "Define en tres palabras tus sentimientos de los últimos 15 días". Muestra las palabras en proporción a la frecuencia con que fueron señaladas; por lo tanto, la que tiene mayor número de menciones es "preocupado", seguida de "estresada", "cansada" y "ansiosa"; también se pueden identificar claramente las palabras "incertidumbre" y "angustia".

Figura 4. Situación de cohabitación de los docentes normalistas



Situación	N	Mediana	H	p
Vivo con niños	61	0.928	3.01	0.391
Vivo con adultos	85	1		
Vivo con niños y adultos	30	1.285		
Vivo solo	12	1		

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La ansiedad es la sexta causa de discapacidad laboral en el mundo (Rivera, 2017). La vivencia en el trabajo es uno de los factores que determina el bienestar general.

Los resultados de este estudio fueron más positivos de lo que se esperaba, dada la gravedad de la situación que se vive con la pandemia y la alarma detonada por los diferentes organismos internacionales con respecto a la salud mental y emocional en general, así como los diversos estudios que documentaron la dificultad para la mayoría de los docentes sobre la transición de la enseñanza presencial a la modalidad virtual o a distancia, desde lo tecnológico, pedagógico, familiar, emocional y económico.

Estos resultados reflejan que la mayoría de la muestra (61.3 %) presenta un nivel de ansiedad normal o leve; casi la cuarta parte (24.1 %) manifiesta ansiedad moderada; y solamente el 14.7 % tuvo ansiedad severa.

No existe diferencia estadísticamente significativa entre el género de los participantes y su nivel de ansiedad; así como con la situación de parentalidad, cohabitación y edad; por lo tanto, se confirma la hipótesis nula para las cuatro categorías estudiadas.

Por otro lado, en la nube de palabras generada con las respuestas a la pregunta "Define en tres palabras cuáles han sido tus sentimientos durante los últimos 15 días", predominan las palabras negativas, como "preocupado", "estresada", "ansiosa", "estrés" y "angustia"; pero al observar a detalle, también se pueden ver muchas

palabras positivas: "alegría", "tranquilidad", "optimismo", "entusiasmo", "motivación" y "esperanza". Lo cierto es que aquí trascienden los efectos de la pandemia, y se observa el predominio de palabras negativas.

Comparando estos resultados con la ansiedad mencionada en marzo, se puede decir que hay un avance; es decir, probablemente las dificultades iniciales se hayan resuelto durante estos meses de confinamiento. Es claro que, en un principio, el trabajar desde casa representó dificultades para armonizar tiempos y demandas laborales, familiares y escolares, así como problemas por no contar con la tecnología o conectividad adecuadas, provocando frustración, altos niveles de estrés, un franco desgaste físico y emocional (De la Cruz, 2020); pero muchas de estas cuestiones pudieron resolverse. Se sabe que la mayoría de los docentes han acondicionado un espacio adecuado en su casa en la medida de sus posibilidades y adquirido mejores equipos, accesorios y mobiliario. De igual manera, la capacitación tecnológica ha hecho lo suyo en el ánimo de los docentes.

En cuanto a la pedagogía, hubo muchas cosas positivas en estos meses que fomentaron el compañerismo y crecimiento profesional/personal, como compartir recursos, conocimientos y materiales; trabajar en equipo; consultar libros, recursos tecnológicos, páginas de internet, videos y plataformas de autoaprendizaje, así como tutoriales, apps educativas, estrategias de enseñanza, cuentas y perfiles en redes

sociales para todos los gustos y estilos (Mancera, Serna y Barrios, 2020).

Reimers (Reimers y Schleicher, 2020), en el mes de marzo, en su marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia, señaló que las actividades educativas continuas contribuyen al bienestar durante la crisis, pues ayudan a mantener una sensación de normalidad y regularidad, además de cultivar el sentido del propósito, resiliencia y autoeficacia. Tras nueve meses de capacitación, adaptación, crecimiento y empoderamiento, es muy probable que esto les suceda a los docentes de las escuelas normales, cuyo nivel de ansiedad resultó ser normal, leve o moderado.

Asimismo, es posible que el nivel educativo superior no resulte tan desgastante como otros niveles más básicos; por lo que sería interesante aplicar este estudio con docentes de dichos niveles y comparar. Si bien algunos alumnos de educación normal tienen otras desventajas o problemáticas, coinciden con lo que el docente desde antes ya podía esperar, dependiendo del tipo de alumnos, su condición socioeconómica o geográfica.

De acuerdo con la Unesco (2020b), es necesario poner el aprendizaje socioemocional en el centro de la educación para desarrollar un currículo más integral y humanista, que garantice una educación inclusiva y equitativa de calidad y promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos, con comunidades educativas centradas en el bienestar. “El personal

docente y educativo necesita apoyo y formación para el aprendizaje socioemocional, entendiéndolo como una dimensión central del proceso educativo que debe ser desarrollado transversalmente en todas las actividades escolares” (Unesco, 2020b, p. 14).

De esta manera, a los docentes cuyo nivel de ansiedad sea superior a normal y leve se les recomienda ejercer algunas de las acciones aquí mencionadas, además de adquirir hábitos y rutinas más saludables. Es indispensable prestar atención a la salud emocional, cultivarla, fomentarla dentro del mismo entorno y buscar ayuda si es necesario.

El Gobierno de México, a través de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020), diseñó los *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro*. Estos presentan la importancia de identificar emociones, la relación de las emociones con el comportamiento y las acciones en la comunidad escolar para procurar el bienestar emocional y lograr una escuela feliz.

Aunque los talleres son para educación básica, pueden servir a cualquier docente interesado en explorar el material y hacer una pausa en el camino para reflexionar sobre las enseñanzas derivadas de este proceso, los cambios y los ajustes que se realizaron en la práctica educativa (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020).

Poner más atención a estos temas de salud mental y emocional generará un gran

beneficio a la comunidad educativa y permitirá sacar lo mejor de lo peor, tal como sucede en los ejes tecnológico y pedagógico, en los que todos los nuevos aprendizajes son una ganancia que permanecerá después del confinamiento. ♦

Agradecimientos

A los 191 docentes de escuelas normales que amablemente respondieron nuestro cuestionario: gracias por colaborar.

Esta investigación no recibió ninguna subvención de las agencias de financiamiento del sector público, comercial o sin fines de lucro.

Esta investigación se ha realizado de conformidad con el código de ética y los principios de protección de los derechos y garantías de los participantes de investigación especificados por la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association [APA], 2010). Se hace manifiesto que se obtuvo el consentimiento informado para la investigación con los individuos y se conservan en todo momento los derechos de privacidad de los participantes. Se declara que no hay conflicto de interés real o potencial con asuntos financieros, personales o de otra índole.

Referencias

- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (6.ª ed., y 3.ª traducción al español). México: Editorial el Manual Moderno.
- Bártolo, A., Monteiro, S., y Pereira, A. (2017). Factor structure and construct validity of the Generalized Anxiety Disorder 7-item (GAD-7) among Portuguese college students. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(9). doi: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00212716>
- Chen, Q., Liang, M., Li, Y., Guo, J., Fei, D., Wang, L., ... Zhang Z. (2020). Mental health care for medical staff in China during the COVID-19 outbreak. *Lancet Psychiatry*, 7(4), 15-6. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30078-X

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). El sentido de la tarea docente en tiempos de contingencia. *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro*. México: Autor. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/563597/cuaderno1-docentes-eb.pdf>
- Confederación de Empresarios de Málaga. (2013). *Guía de prevención de riesgos psicosociales en el trabajo*. España: Autor. Recuperado de https://www.cem-malaga.es/portalcem/novedades/2013/CEM_guia_riesgos_psicosociales_interactivo.pdf
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En J. Girón (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica*. México: UNAM. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación. (2020a). *Boletín Marzo 2020*. México: Autor. Recuperado de https://mcusercontent.com/0919f6041a02f7b74dc5f226a/files/f8198aea-43ba-4df9-bc0f-bed3d85ab164/Boletin_MAR20.02.pdf?utm_source=mailchimp&utm_campaign=030037f4e1f0&utm_medium=page
- Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación. (2020b) *Boletín Mayo 2020*. México: Autor. Recuperado de <https://mailchi.mp/98f58f011192/mayo20>
- Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación. (2020c). *Boletín Junio 2020*. México: Autor. Recuperado de <https://mailchi.mp/0fded8e93005/junio20>
- Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación. (2020d). *Boletín Septiembre 2020*. México: Autor. Recuperado de <https://mailchi.mp/fe8378270954/sep2020>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (7 de septiembre de 2020a). *Digitalízate Maestro* [video]. YouTube. <https://youtu.be/RBOCewayzD0>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (8 de septiembre de 2020b). *Digitalízate Maestro* [video]. YouTube. https://youtu.be/ByfN88e9_ow
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: Autor. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Donker, T., Van Straten, A., Marks, I., y Cuijpers, P. (2011). Quick and easy self-rating of generalized anxiety disorder: validity of the Dutch web-based GAD-7, GAD-2 and GAD-SI. *Psychiatry Research*, 188(1), 58-64.
- Dugas, M. J., y Ladouceur, R. (1997). Análisis y tratamiento del trastorno por ansiedad generalizada. En V. E. Caballo (Coord.), *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (vol. 1, pp. 211-240). España: Siglo XXI.
- Dugas, M. J., y Robichaud, M. (2007). *Cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder*. EUA: Routledge.
- Ellis, J. (2004). *Aprendizaje humano* (4.ª ed.) España: Peterson Educación, S. A.

- García-Campayo, J., Zamorano, E., Ruiz, M. A., Pardo, A., Pérez-Páramo, M., López-Gómez, V., ... Rejas, J. (2010). Cultural adaptation into Spanish of the generalized anxiety disorder-7 (GAD-7) scale as a screening tool. *Health and Quality of Life Outcomes*, 8. doi: 10.1186/1477-7525-8-8
- García-Campayo, J., Zamorano, E., Ruiz, M. A., Pérez-Páramo, M., López-Gómez, V., y Rejas, J. (2012). The assessment of generalized anxiety disorder: psychometric validation of the Spanish version of the self-administered GAD-2 scale in daily medical practice. *Health and Quality of Life Outcomes*, 19(10). doi: 10.1186/1477-7525-10-114
- Gazzo, M. F. (2020). La educación en tiempos del COVID-19: Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes?, *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 7(2), 58-63.
- González, H. (2002). Capacidades intelectuales de orden superior. *Eduteka*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/articulos/capacidades-intelectuales-orden-superior>
- Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura. (2020a). *Informe Final sobre la participación de los profesores* (Reporte en línea). Recuperado de <https://www.giesuc.org/wp-content/uploads/2020/05/Informe-FINAL-GIESUC-profesores.pdf>
- Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura. (2020b). *Vivencia de los estudiantes universitarios ante el Covid-19* (Reporte en línea). Recuperado de <https://www.giesuc.org/wp-content/uploads/2020/05/Vivencia-de-estudiantes-ante-la-pandemia-GIESUC-Final.pdf>
- Guterres, A. (2020). *Mental health services are an essential part of all government responses to COVID-19* (Comunicado en línea). Recuperado de <https://www.un.org/en/coronavirus/mental-health-services-are-essential-part-all-government-responses-covid-19>
- Hossain, S., Anjum, A., Hasan, M. T., Uddin, M. E., Hossain, M. S., y Sikder, M. T. (2020). Self-perception of physical health conditions and its association with depression and anxiety among Bangladeshi university students. *Journal of Affective Disorders*, 263, 282–288. doi: 10.1016/j.jad.2019.11.153
- Johnson, R. B., y Christensen, L. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Methods Approaches*. EUA: SAGE Publications, Inc.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. EUA: Oxford University Press.
- Liebert, R. M., y Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Liu, S., Yang, L., Zhang, C., Xiang, Y. T., Liu, Z., Hu, S., y Zhang, B. (2020). Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak. *Lancet Psychiatry*, 7(4).
- Löwe, B., Decker, O., Müller, S., Brähler, E., Schellberg, D., Herzog, W., y Herzberg, P. Y. (2008). Validation and standardization of the Generalized Anxiety Disorder Screener (GAD-7) in the general population. *Medical Care*, 46(3), 266-274. doi:10.1097/MLR.0b013e318160d093
- Mancera, C., Serna, L., y Barrios, M. (29 de abril de 2020). Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad. *Nexos*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2286>

- Mills, S. D., Fox, R. S., Malcarne, V. L., Roesch, S. C., Champagne, B. R., y Sadler, G. R. (2014). The psychometric properties of the generalized anxiety disorder-7 scale in Hispanic Americans with English or Spanish language preference. *Cultural diversity & ethnic Minority Psychology*, 20(3), 463-468.
- Moreno, A. L., De Sousa, D. A., Souza, A. M., Manfro, G. G., Salum, G. A., Koller, S. H., Osório, F. L., y Crippa, J. A. S. (2016). Factor structure, reliability, and item parameters of the Brazilian-Portuguese version of the GAD-7 questionnaire. *Temas em Psicologia*, 24(1), 367-376.
- Moreno, R., y Mayer, R. E. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19, 309-326.
- Oficina Internacional del Trabajo. (1986). *Los factores psicosociales en el trabajo: reconocimiento y control*. Ginebra: OIT. Recuperado de <http://www.factorpsicosociales.com/wp-content/uploads/2019/02/FPS-OIT-OMS.pdf>
- Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios. (2020). *Global Humanitarian Response Plan COVID-19* (actualización del 7 de mayo). Recuperado de <https://reliefweb.int/report/world/global-humanitarian-response-plan-covid-19-april-december-2020-ghrp-may-update-abridged>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Policy Brief: COVID 19 and the Need for Action on Mental Health*. Recuperado de https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_policy_brief-covid_and_mental_health_final.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). *Adverse consequences of school closures*. Recuperado de <https://es.unesco.org/node/320395>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *COVID-19 disrupting mental health services in most countries, WHO survey*. Recuperado de <https://www.who.int/news/item/05-10-2020-covid-19-disrupting-mental-health-services-in-most-countries-who-survey>
- Plass, J. L., y Kaplan, U. (2016). Emotional design in digital media for learning. En S. Y. Tettegah y M. P. McCreery (Eds.), *Emotions, Technology, and Learning* (131-161). Inglaterra: Academic Press.
- Plass, J. L., y Kalyuga, S. (2019). Four ways of considering emotion in cognitive load theory. *Educational Psychology Review*, 31, 339-359.
- Reimers, F., y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del covid-19*. Perú: Enseña Perú. Recuperado de https://gloaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19.pdf
- Rivera, L. G. (2017). Hablemos de la ansiedad en el Día Mundial de la Salud Mental. *Revista TecReview*, 12(1) 1-10. Recuperado de <https://tecreview.tec.mx/2017/10/10/ciencia/hablemos-de-ansiedad-en-el-dia-mundial-de-la-salud-mental/#:~:text=La%20ansiedad%20es%20la%20sexta,que%20determinan%20nuestro%20bienestar%20general>

- Rogers, K. D., Young, A., Lovell, K., Campbell, M., Scott, P., y Kendal, S. (2012). The British sign language versions of the Patient Health Questionnaire, the Generalized Anxiety Disorder 7-Item Scale, and the Work and Social Adjustment Scale. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(3), 110-122.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Siegel, S., y Castellan, N. J. (1995). *Estadística no paramétrica, aplicada a las ciencias de la conducta* (4.a ed.). México: Editorial Trillas
- Spitzer, R.L., Kroenke, K., Williams, J. B., y Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalised anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of internal medicine*, 166(10),1092-1097.
- Trujillo, S. I. (18, 19 y 20 de agosto de 2020). *Talleres Digitales Guanajuato docentes EN y UPN* [videos, lista de reproducción]. YouTube. <https://www.youtube.com/playlist?list=PL7knRUv9Sj7VM0aCrTI3GPC5OvVIAS6kj>
- Walpole, R., Myers, R., Myers, S., y Ye, K. (2012). *Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias* (9.a ed.). México: Pearson Educación
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., y Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5).
- Xiang, Y-T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., y H-Ng, C. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *Lancet Psychiatry*, 7(3), 228-229.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. EUA: Plenum Press.



Educación ambiental: primeros pasos para la sustentabilidad

Environmental education: first steps for sustainability

Recibido: 3 de enero de 2021
Aceptado: 19 de enero de 2021

Samuel Román-Casillas¹
*Hercy Baez-Cruz²
Ma. Luisa González Berman³

Resumen

Este escrito presenta los resultados preliminares de una investigación mixta, realizada con una muestra de 98 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de Educación Normal "Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán", con quienes se diagnosticó el conocimiento y prácticas proambientales. El propósito fue contar con datos que permitieran generar propuestas para enriquecer la formación del futuro docente. Así, mediante el uso de un cuestionario aplicado virtualmente, la mayoría manifestó estar medianamente y poco informados sobre los factores que originan los problemas ambientales, reconocieron la importancia de la educación ambiental en su formación y admitieron que tienen poca información sobre el papel de la educación en la problemática ambiental. A partir de los resultados, se inició una segunda etapa del estudio para identificar las representaciones sociales del ambiente. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: educación ambiental, sustentabilidad, conocimiento, acciones proambientales.

¹ Es maestro en Administración de Negocios por UNID, sede Tuxpan, y becario Conacyt de la Maestría en Ciencias del Ambiente. Realiza estudios de las representaciones sociales del ambiente en estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el Centro Regional de Educación Normal "Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán". C. e.: samuel.roman.casillas@gmail.com

² Es doctora en Educación por la Universidad IVES; subdirectora administrativa y docente investigadora con perfil PRODEP en el Centro Regional de Educación Normal "Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán"; también es líder del Cuerpo Académico Evaluación, Intervención y Tecnología Educativa en la Labor Docente; asesora de tesis y autora de diversos artículos y capítulos en temas del ámbito educativo. C. e.: hercyb@hotmail.com *Autora de correspondencia.

³ Es maestra en Educación por el Instituto de Estudios Superiores; directora y docente-investigadora con perfil PRODEP en el Centro Regional de Educación Normal "Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán". Además, es integrante del Cuerpo Académico Evaluación, Intervención y Tecnología Educativa en la Labor Docente; así como asesora de la Licenciatura en Educación Preescolar. C. e.: paloma_mensajera_6@hotmail.com

Abstract

This paper presents preliminary results of a mixed methods research, obtained from a sample of 98 Bachelor in Preeschool Education students from Centro Regional de Educación Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, whose pro-environmental knowledge and practices were diagnosed. The purpose was to have data which allow generating proposals aimed to enrich the training of future teachers. With the help of a virtually applied questionnaire, it was found that most of the students stated that they were moderately and barely informed about the factors that originate environmental problems, recognized the importance of environmental education in their training and admitted that they have little information on the role of education on environmental issues. Based on the results, a second study was started to identify the social representations of the environment.

Keywords: *environmental education, sustainability, knowledge, pro-environmental actions.*

Introducción

El avance tecnológico y de la ciencia favorece las oportunidades para modificar el hábitat humano a fin de satisfacer las necesidades; sin embargo, también acarrea graves consecuencias, como la contaminación del aire y el agua, la erosión, los desechos, el ruido y los efectos secundarios de los biocidas, que de alguna manera se acentúan con el crecimiento de la población, generando cambios en la relación con la naturaleza y, por ende, problemas ambientales.

Los cambios ambientales, de acuerdo con Calixto (2012), han detonado el surgimiento de la educación ambiental a través del desarrollo de diversas estrategias pedagógicas, con el fin de generar conciencia sobre la responsabilidad que el ser humano

tiene en la continuidad del planeta, buscando, además, la formación de personas críticas y participativas en la atención de los problemas ambientales.

Zabala y García (2008) señalan que la educación ambiental (EA) es el medio más efectivo para generar conciencia y valores relativos a la necesidad de conservar el ambiente para garantizar calidad de vida a las generaciones actuales y futuras, reconociendo que ha sido adoptada e implementada por la mayoría de los países en el mundo.

En consideración con lo antes mencionado, se realizó un diagnóstico para identificar el conocimiento en temas y acciones proambientales para la sustentabilidad en

dos generaciones, correspondientes al 5.º y 7.º semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”, a fin de disponer con datos que permitieran ampliar la investigación para generar propuestas pedagógicas que contribuyan a complementar su formación en temas ambientales, ya que, como señala Castañeda (2010), la profesionalización de la enseñanza en educación ambiental permitirá desarrollar en los educadores una alta capacidad en el ejercicio académico.

Es tal la importancia, que los artículos 146, 147 y 148 de la Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (H. Congreso del Estado de Veracruz, 2019), señalan que las autoridades educativas estatales y municipales tienen la consigna de promover la EA para el desarrollo sustentable, a través de estrategias educativas diversas con el objetivo de concientizar a los estudiantes sobre la importancia del ambiente como elemento clave para el desarrollo integral de las personas.

Por lo tanto, reconociendo la importancia que tendrá el futuro educador en la educación ambiental, surge el siguiente cuestionamiento: ¿cuál es el nivel de conocimientos y acciones proambientales con las que cuentan los estudiantes normalistas para educar a la niñez mexicana y orientarla hacia la sustentabilidad? De esta forma, el objetivo del trabajo fue identificar el nivel de conocimiento ambiental y las prácticas en pro del cuidado del planeta de los futu-

ros educadores de preescolar del CREN, con el fin de reconocer las áreas de oportunidad que permitan generar nuevas líneas de investigación para establecer propuestas educativas y fortalecer su formación inicial.

El concepto de educación ambiental se utilizó por primera vez en 1972 en Estocolmo, durante la Conferencia Internacional sobre el Medio Ambiente, donde iniciaron las pautas relativas a las acciones educativas que se requerían para orientar hacia el conocimiento, la concientización, la restauración y la preservación del medio ambiente (Zabala y García, 2008). Dicho concepto se ha vinculado al de desarrollo sustentable, y recientemente se ha adoptado la noción de educación ambiental para la sustentabilidad (EAS), que deberá enfatizar los valores ambientales (Reyes y Bravo, 2008).

De acuerdo con Maldonado (2009), la EAS es un concepto que, de forma dinámica, integra la conciencia pública, la capacitación y la comunicación, contribuyendo a la construcción de las competencias necesarias para que los seres humanos y sus comunidades participen en el tránsito hacia el desarrollo sustentable de manera responsable.

A través de la educación, las personas pueden identificarse con la problemática ambiental, asociarla con su cotidianidad y estilo de vida, en la búsqueda de soluciones de manera crítica, responsable y participativa, individual o colectivamente; esto, con la finalidad de constituir un elemento

estratégico para el tránsito hacia un modelo productivo, económico y social, donde se prioricen la equidad y la sostenibilidad (Irizar, 2018). Así, se vuelve necesario orientar dicha educación hacia la generación de una conciencia que abone a una sustentabilidad social, económica y ambiental para el óptimo aprovechamiento de los recursos naturales.

Ante las diversas posturas teóricas y la necesidad de preservar los recursos naturales, es importante que los educadores cuenten con los conocimientos y experiencias necesarias para generar una conciencia ambiental capaz de contribuir al desarrollo sostenible requerido actualmente.

Materiales y método

La investigación consideró una metodología mixta con el fin de identificar datos que permitieran disponer de argumentos para el diseño de nuevas líneas de investigación que contribuyeran a la generación de estrategias didácticas y metodológicas para fortalecer la formación de los futuros docentes en el CREN. Por esa razón, se consideró una muestra intencionada de 98 estudiantes de 5.º y 7.º semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario con 21 preguntas, 19 tuvieron opciones de respuesta y dos fueron abiertas. Estuvieron organizadas en tres secciones; en la primera se ubicaron tres interrogantes asociadas a datos generales de la muestra, entre ellas, la pregunta abierta sobre la

edad del estudiante, donde sus resultados fueron organizados por rangos de edades; en la segunda sección se ubicaron cinco cuestionamientos relativos al conocimiento de los estudiantes sobre la educación ambiental, la sustentabilidad y las acciones proambientales, entre ellos se ubicó la interrogante abierta sobre el concepto con el que asociaban el término sustentabilidad. Es importante resaltar que para procesar los datos de esta última interrogante se realizó un análisis de coincidencias y similitudes de conceptos para determinar la frecuencia de estos.

En la tercera parte del cuestionario se incluyeron trece preguntas para saber el nivel de información con el que contaban los normalistas sobre el deterioro del medio ambiente, la escasez del agua, los animales en peligro de extinción, la deforestación de bosques y selvas, el destino de la basura y el agua residual que se genera, así como el papel de la ecología, los manglares y los arrecifes, incluyendo el concepto de cambio climático, el calentamiento global, el efecto invernadero, la lluvia ácida, los huracanes y, principalmente, el papel que juega el ser humano y la educación en la problemática ambiental.

Dicho instrumento fue aplicado mediante un formulario de Google, debido a la actual modalidad de educación a distancia provocada por la contingencia sanitaria por la COVID-19. Se estableció el periodo del 9 al 31 de noviembre de 2020 para tener la respuesta esperada, por lo que se utilizaron

mensajes vía grupos de Facebook y WhatsApp para invitar a los estudiantes a participar en el estudio; posteriormente, en el caso de los que respondieron positivamente a la participación, se les hizo llegar el enlace del instrumento.

Las escalas utilizadas para las respuestas de la segunda y tercera sección fueron de Likert y de actitudes. Es importante señalar que para la construcción del instrumento se tomaron como referencia los cuestionarios del Plan Maestro de Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana (UV), el aplicado en el curso Educación para el Cambio Climático en el Estado de Veracruz, realizado por el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la UV, así como los contenidos que se plantean en el curso de Educación Ambiental para la Sustentabili-

dad del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar.

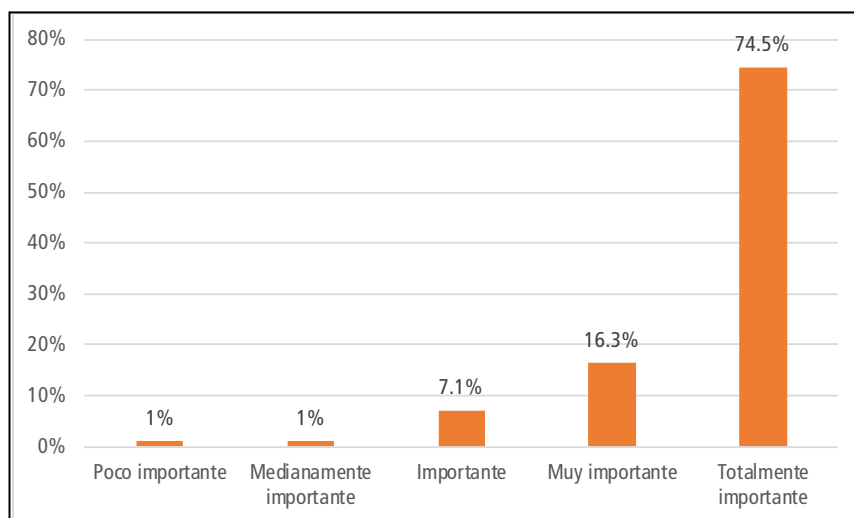
Una vez que se logró la respuesta de todos los estudiantes cuestionados, se analizó la información, considerando los porcentajes obtenidos a partir de las frecuencias de respuestas obtenidas.

Resultados

De la primera sección de pregunta, el 94 % de los estudiantes se ubica entre los 19 y los 23 años; mientras que el 4 % está entre los 24 y 29 años. El 98 % fueron mujeres y el restante 2 %, hombres; de ellos, el 43 % cursa el 7.º semestre; y el 57 %, el 5.º semestre.

Como se puede observar en la Figura 1, la mayoría de los estudiantes reconocieron la importancia de la educación ambiental en su formación como futuros educadores.

Figura 1. Porcentajes del nivel de importancia que le dan a la educación ambiental en la formación de docentes



Fuente: Elaboración propia.

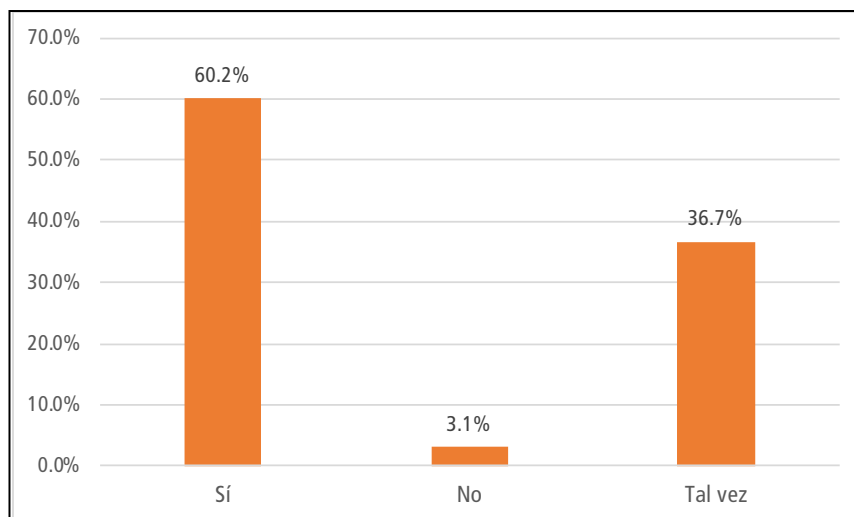
La Figura 2 muestra que la mayoría de los estudiantes manifestaron conocimiento sobre el concepto de sustentabilidad; sin embargo, el 37 % señaló que tal vez lo conoce, abriendo la posibilidad de desconocimiento, mismo que se buscó aclarar con la pregunta abierta: ¿con qué concepto asocia el término sustentabilidad?

Se puede observar en la Figura 3 que la asociación de conceptos con el término sustentabilidad recae principalmente en ambiente, recursos naturales, equilibrio, comportamiento y conciencia, evidenciando una diversidad de conceptos asociados que

no en todos los casos tienen relación. Lo anterior abre una brecha entre el conocimiento que se observa en la Figura 2 y el verdadero saber del concepto de sustentabilidad, lo cual podría ser la pauta para profundizar en un estudio que permita identificar las percepciones e, incluso, las representaciones sociales que poseen.

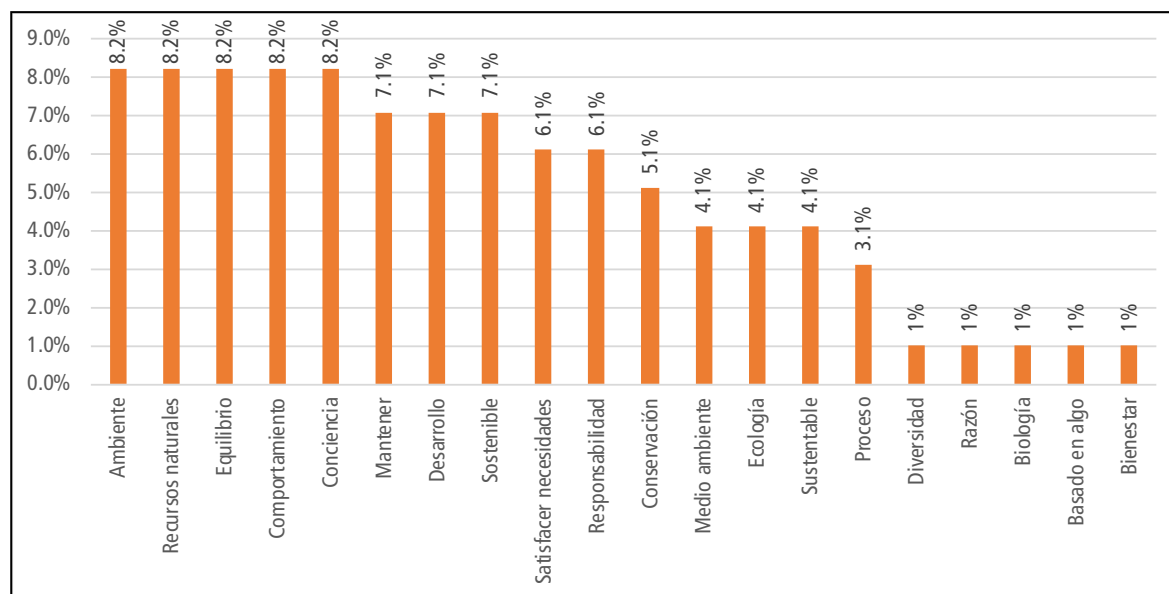
Al cuestionar qué tan informados estaban sobre temas relativos al daño ambiental, la mayoría se considera medianamente o poco informados, y una minoría afirmó tener total conocimiento al respecto (Tabla 1).

Figura 2. Porcentajes de estudiantes que conocen el término sustentabilidad



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Porcentajes de frecuencias sobre conceptos con que se asocia la sustentabilidad



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Nivel de información de los estudiantes sobre temas de índole ambiental

	Nada informado	Poco informado	Medianamente informado	Totalmente informado
Deterioro del medio ambiente	0.0 %	17.3 %	68.4 %	14.3 %
Origen de la escasez de agua	3.1 %	33.7 %	56.1 %	7.1 %
Especies en peligro de extinción	0.0 %	18.4 %	61.2 %	20.4 %
Causas de la deforestación de bosques y selvas	0.0 %	20.4 %	48.0 %	31.6 %
Destino de la basura urbana	13.3 %	43.9 %	32.7 %	10.2 %
Destino de las aguas residuales	17.3 %	33.7 %	40.8 %	10.2 %
Cambio climático	0.0 %	20.4 %	61.2 %	18.4 %
Calentamiento global y efecto invernadero	0.0 %	26.5 %	57.1 %	16.3 %
Causas del incremento e intensidad de huracanes	9.2 %	46.9 %	36.7 %	7.1 %

Fuente: Elaboración propia.

Al cuestionar sobre las acciones proambientales que practican en su vida cotidiana, se encontró que la mayoría realiza uso moderado del agua potable; en tanto, una minoría indicó que reciclan y reutilizan materiales, además de plantar árboles (Figura 4).

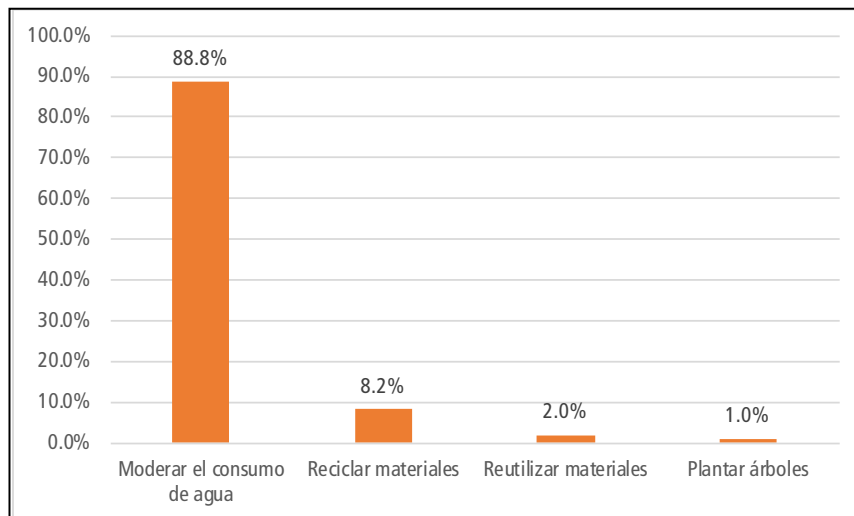
Finalmente, al cuestionar sobre el papel que juega la educación en la atención a la problemática ambiental, solamente el 24.5 % manifestó tener información al respecto; mientras que el 75.5 % señaló estar poco o medianamente informado. Esto, junto con el resto de los resultados expuestos, da la pauta para generar nuevas líneas de investigación que permitan ampliar los datos obtenidos para la generación de propuestas pedagógicas que fortalezcan la educación ambiental en la formación inicial de

los futuros educadores, para que puedan encaminar su docencia hacia un desarrollo sustentable.

Discusión y conclusiones

Considerando que el 75.5 % de los estudiantes señaló estar poco o medianamente informado sobre el papel de la educación en la problemática ambiental, es necesario que la formación de docentes considere articular saberes ambientales con científicos y pedagógicos (Matos, como se citó en Calixto, García y Rayas, 2018); además de fomentar un pensamiento crítico y una construcción de saberes basados en el cuidado del medio ambiente y estilos de vida sustentables (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019), ya

Figura 4. Porcentajes de principal acción proambiental que los estudiantes practican en sus hogares



Fuente: Elaboración propia.

que es preciso formar a las personas con los conocimientos y actitudes necesarias para afrontar los desafíos asociados con la problemática ambiental (UNESCO, como se citó en Zúñiga y Marúm, 2016).

El análisis de los conceptos con los que se asoció el término sustentabilidad permite visualizar algunas relaciones con los objetos de estudio de las ciencias naturales y la ecología, así como con otras nociones contempladas en la definición de sostenibilidad del Informe Brundtland, donde se le considera como el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer las posibilidades de generaciones futuras para cubrir sus propios requerimientos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], s. f.).

Los resultados mostraron que los futuros educadores cuentan con algunos conocimientos de acciones que no necesariamente son de carácter proambiental, ya que las personas no poseen el conocimiento objetivo y verdadero de cómo es y cómo funciona el mundo real (Meira, 2013); por ello, la educación ambiental debe centrarse en la transmisión de conocimientos científicos que den la oportunidad de construir una imagen real del entorno, con la finalidad de que los estudiantes lo perciban, entiendan y puedan actuar en consecuencia.

Resulta importante desarrollar un sentido sustentable en los futuros docentes, a fin de que promuevan acciones en las instituciones de educación básica que impacten

en los aprendizajes ambientales de sus alumnos (Ayala, Treviño y Treviño, 2017). Para esto, la educación ambiental debe fomentar la reflexión en el ámbito ecológico, sin perder su objetivo principal, considerando las dimensiones social, económica y ambiental; pero principalmente reconocer que el antropocentrismo ha sido uno de los principales factores que han afectado el hábitat (Terrón, 2010).

Aunque la mayoría de los estudiantes manifestaron estar medianamente informados en temas de índole ambiental y reconocieron su importancia en la formación docente, es importante promover una educación para conservar la biodiversidad (Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas [Conanp], 2014), ya que una debilidad establecida por la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat) (2006), la constituye la limitada preparación de los docentes en aspectos teóricos, metodológicos y pedagógicos en educación ambiental para la sustentabilidad. Por lo que se contempla enriquecer los planes y programas de estudio para atender los desafíos actuales, entre ellos, el vinculado al cuidado del medio ambiente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020).

Meira (2017) menciona que, en las sociedades contemporáneas y espacios sociales, como la escuela, se integra información de origen tecnocientífico y la generada por el sentido común, dando paso a la generación de representaciones sociales. De esta manera, se construye una realidad

socialmente compartida, por lo que las instituciones formadoras de docentes requieren que sus estudiantes logren una comprensión integral del medio ambiente, favoreciendo acciones fundamentadas y críticas frente a los problemas ambientales (Calixto, García y Rayas, 2018). ♦

Agradecimientos

Se agradece por todos los apoyos brindados para el desarrollo de esta investigación al equipo directivo del Centro Regional de Educación Normal "Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán" y a los estudiantes de 5.º y 7.º semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar, generaciones 2018-2022 y 2017-2021, respectivamente.

Referencias

- Ayala, G. D., Treviño G. L. A., y Treviño, G. S. L. (2017). La formación docente para el desarrollo de una sustentabilidad ambiental. En *1.º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Mérida, Yucatán.
- Calixto, R. (octubre-diciembre, 2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55),1019-1033.
- Calixto, R., García M., y Rayas J. (febrero 2018). La Educación Ambiental en la formación docente inicial en México. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 12(2), 81-93.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Castañeda, O. (2010). Perspectiva docente sobre la educación ambiental. *Revista Casa del Tiempo*, 3(29), 80-85.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (s. f.). Acerca de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/temas/desarrollo-sostenible/acerca-desarrollo-sostenible>
- Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas. (2014). *Estrategia hacia 2040. Una orientación para la conservación de las áreas naturales protegidas de México*. México: Autor.
- H. Congreso del Estado de Veracruz. (20 de agosto de 2019). Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. *Gaceta Oficial*. Recuperado de <https://www.legisver.gob.mx/leyes/LeyesPDF/LEDUCACION200819.pdf>
- Irizar, A. (6 de febrero 2018). Educación ambiental para un desarrollo sostenible. *El sol de México*. Recuperado de <https://www.elsoldemexico.com.mx/ analisis/educacion-ambiental-para-un-desarrollo-sostenible-883879.html>
- Maldonado, T. (mayo-agosto, 2009). Educación ambiental para la sustentabilidad. *Horizonte sanitario*, 8(2), 4-7.

- Meira, P. (2013). Problemas ambientales globales y educación ambiental: Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Integra Educativa*, 6(3). Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000300003
- Reyes, F., y Bravo, Ma. T. (2008). *Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México. Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. *Diario Oficial*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2006). *Estrategia de educación ambiental para la sustentabilidad en México*. México: Autor. Recuperado de http://www.earthgonomic.com/biblioteca/2006_SEMARNAT_Estrategia_de_Educacion_Ambiental_para_la_Sustentabilidad.pdf
- Terrón, E. (2010). *Educación ambiental. Representaciones sociales y sus implicaciones educativas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zabala, I., y García, M. (2008). Historia de la educación ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación*, 32(63), 201-218.
- Zúñiga, O., y Marúm, E. (2016). La educación ambiental para la sustentabilidad en las instituciones de educación superior. Una aproximación conceptual. En el *1.º Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.



El inicio de la práctica docente a distancia. La primera aproximación: reflexiones desde la experiencia del estudiantado

*The beginning of teaching practice distance. The first
approach: reflections since the student's experience*

Recibido: 7 de diciembre de 2020
Aceptado: 18 de enero de 2021

Juan Carlos Rangel-Romero¹

Resumen

La contingencia sanitaria por COVID-19 trajo un cambio en las dinámicas de participación en los escenarios educativos. Experimentar desde la distancia el acercamiento a la práctica docente frente a condiciones hasta antes desconocidas, lleva al estudiantado de la Licenciatura en Educación Inclusiva de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP) a reflexionar sobre las condiciones que consolidan un proceso de readaptación, interpretación y creación de saberes, que brinden respuesta a la docencia desde la distancia. El objetivo general de este trabajo es mostrar el complejo trayecto profesionalizante en tiempos de pandemia desde las voces de quien aprende.

[Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: formación docente, práctica docente, enseñanza-aprendizaje, autonomía del estudiantado.

¹ Es catedrático de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP); es docente en educación básica, licenciatura y maestría. Su línea de investigación es sobre la educación inclusiva, la práctica docente y la Lengua de Señas Mexicana (LSM). C.e.: jrangel@beceneslp.edu.mx

Abstract

The health contingency due to COVID-19 brought a change in the participation dynamics in educational settings. Experimenting from a distance the approach to previously unknown conditions leads the students of the Bachelor of Inclusive Education at Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP) to reflect on the conditions that consolidate a process of readaptation, interpretation and creation of knowledge that provides a response to teaching at a distance. The general objective of this work is to understand the complex professionalizing path in times of pandemic from the voices of the learner.

Keywords: *teaching training, teaching practice, teaching-learning, student autonomy.*

Introducción

La práctica docente de estudiantes en la escuela normal, de acuerdo con Fierro, Fortuol y Rosas (2000), es un objeto de estudio de amplia complejidad, con una intención en la que intervienen los significados, los conocimientos y las acciones del profesorado y el alumnado, así como los elementos administrativos, políticos e ideológicos que delimitan la función del docente.

Dentro de los programas formativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo importante del acercamiento a la práctica docente son las relaciones entre el profesorado en servicio, sus características y de los alumnos que integran el proceso escolar.

Con la emergencia sanitaria de 2020, el progreso de la actividad profesionalizante condujo a desarrollar el plan de estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa

en situaciones a distancia, sin contacto físico humano, condiciones que se incorporaron de forma rápida al argot docente.

Estos criterios que se incorporan a las formas de participación social conllevaron maneras de interacción y cooperación, que en la escuela asumen un significado dirigido a la innovación, al miedo, a la frustración y a la reflexión del estudiantado para entender las interpretaciones desarrolladas en el nuevo ámbito de acción profesional.

Esta situación identifica un problema en el inicio de las experiencias docentes, pues el significado que el estudiantado otorga al primer momento de la formación profesional es a través de la práctica a la distancia.

Las reflexiones de la práctica docente se generan en la nueva modalidad del acercamiento escolar, por lo que, desde la

etnografía educativa, el objetivo general de esta investigación es relatar las experiencias del estudiantado novel en el ejercicio profesionalizante del ciclo escolar 2020-2021 en situaciones de aislamiento y a la distancia. Para fines de interpretación de los resultados, el documento integra su contenido en tres objetivos.

El primero es explicar las condiciones de inicio a la práctica docente desde el programa de formación en la BECENESLP. El segundo es analizar, a través de la mirada del estudiantado, la manera del primer acercamiento a los escenarios y condiciones desde la autonomía docente. Por último, integrar las representaciones desde las reflexiones de la construcción discente en tiempos de contingencia sanitaria. Este trabajo académico concluye con la idea de que la edificación de experiencias desde la distancia reconceptualiza la manera de entender la docencia en intimidad.

Desarrollo

Un inicio diferente: contingencia y resignificación

En la Licenciatura en Educación Inclusiva, el acercamiento gradual de los estudiantes a los contextos escolares de la educación básica es considerado como parte fundamental de la formación inicial de docentes; sin embargo, debido a la pandemia establecida por COVID-19, el Gobierno de México suspendió las clases presenciales en marzo de 2020, por lo que los programas de estudio se llevaron a cabo a distancia.

Ante esta situación, el 2 de octubre de 2020 inició, en la BECENESLP, la toma de acuerdos para la práctica docente con el estudiantado a la distancia. Dentro de esta sesión de organización, se planteó comenzar el acercamiento a los servicios de educación especial, con la finalidad de establecer el primer contacto. El objetivo del programa educativo es “acercar al estudiantado a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula y en la escuela, a través de su inmersión como ayudante y participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje” (SEP, 2019, p. 6).

Con dicho planteamiento, surgieron las primeras inquietudes del estudiantado (¿qué vamos a hacer?, y ¿cómo lo haremos?) que evidencian una nueva significación de la práctica, ya que, como lo plantea Vergara (2016), el discente reflexiona en lo que cree, sabe y supone. En este sentido, el estudiantado aún esperaba que este ejercicio fuera una actividad dinámica, reflexiva y llena de acontecimientos y experiencias de la relación docente-alumnos en ese contacto presencial; García, Loredó y Carranza (2008) lo interpretan como el significado particular de la práctica educativa, la que ahora integra atributos asignados a la distancia y carencia del contacto físico humano.

La actividad previa a la práctica educativa: los temores a lo desconocido

El 9 de octubre de 2020 comenzó el previo acercamiento con las instituciones que ofrecen servicio de educación especial a las

escuelas de educación básica, identificadas como Unidades de Servicio y Apoyos a la Educación Especial (USAER).

Este primer acercamiento con los docentes estableció el contacto con la realidad educativa a la distancia, generando las reflexiones iniciales.

Hoy me he levantado muy temprano por los nervios; vamos a tener una videollamada con el director y las maestras de USAER (...). Cuando entré a la carrera, las prácticas se me hacían algo muy lejano; cuando menos lo esperé, ya nos estaban diciendo que nos asignarían una escuela (...). Cuando entré a la sesión virtual, los maestros ya estaban a punto de comenzar; en ese momento mis nervios crecían porque no me sentía lista para todo lo que venía. (Alumna 1, comunicación personal, 9 de octubre 2020).

Desde esta mirada, la incertidumbre es una condición presente en la manera de afrontar el comienzo, generando ausencia de elementos sobre los que sea posible cimentar las acciones, reacciones o pensamientos dirigidos al desarrollo de la práctica profesional. Campos (como se citó en Meza y Miranda, 2017) la identifica como lo indeterminado, una categoría que involucra temores a lo inexperimentado.

El desconocimiento de la nueva realidad atrae categorías y expresiones desde sus actores, donde la experiencia, que definen

Ocampo y Cid (2012) como el valor que se da entre el contacto familiar, escolar, ambiental y profesional, implica iniciativa del estudiantado y la aproximación con los otros. Lo anterior es una actividad en la que comienzan a tener 'autonomía' –definida por Kamii (como se citó en Paladines, 2016) como tener la capacidad de pensar por sí mismo, teniendo en cuenta la posibilidad de hacer– para generar las experiencias.

Mientras las maestras se estaban presentando, lo único que pasaba por mi mente era toda esa experiencia que ellas ya han tenido y en lo insignificante que podría verme yo al lado de ellas (...) las manos me sudaban demasiado (...). Durante la llamada escuché al director de USAER diciendo que nosotras debíamos ser las que buscáramos a las maestras (...), hacía que mi miedo aumentara. (Alumna 2, comunicación personal, 9 de octubre 2020).

Este descubrimiento de la reciente forma de participación en la interacción docente dirige al estudiantado a un principio de autogestión y gobernanza, porque implica crecer en responsabilidad y asumirse como protagonista del propio proceso de comunicación en la formación. Rhodes (como se citó en Santizo, 2011) define ambos conceptos como la autoorganización, que impacta en la idea de la responsabilidad compartida en los escenarios de práctica.

Tiempo más tarde, la maestra nos dijo que (...) fuéramos haciendo un fondo para las clases virtuales. Al principio yo no entendía a qué se refería exactamente (...). Enseguida busqué lo que era y comencé a plantearme cómo podría hacerlo. (Alumna 3, comunicación personal, 9 de octubre 2020).

Iniciar en el conocimiento de las funciones habituales del ejercicio docente desde la distancia implica una gama de sentimientos encontrados en el camino de la formación, que intensifican las dificultades sobre el desconocimiento en la enseñanza y que anteriormente eran resueltas en el contexto escolar de manera presencial.

El primer encuentro: los nuevos significados

Las situaciones educativas en la flexibilidad de las interacciones humanas permiten llevar, a través de la puesta en acción, formas de experimentar y crear significados. Los temores generados desde el desconocimiento son expositivos, donde la incertidumbre está presente en la formación a distancia. Esta primera aproximación reflexiona sobre las interpretaciones desde los temores previos.

Hoy me desperté a las 7:40 a. m. (...). Durante la llamada nos comentaron a grandes rasgos la manera en que trabajan las maestras: son 18 niños, entre sordos, discapacidad intelectual, motriz, autismo y problemas de aprendizaje. Nos comentaron

que trabajan dándoles cuadernillos, y ellos mandan evidencia del trabajo realizado por semana o por día (...). Me pareció muy extraño que los niños no estén teniendo ninguna reunión con ellas (...), es probable que ya estén bastante atrasados. (Alumna 4, comunicación personal, 12 de noviembre 2020).

El primer intercambio comunicativo profesor-estudiantes guía el proceso de construcción del sentir y el hacer de esta modalidad de docencia, en la que la experiencia se genera a través del diálogo acerca de las situaciones escolares. Por lo tanto, este proceso, desde la reconstrucción de saberes docentes, es la forma en la que se van creando esos significados con los que el alumnado asume una reinterpretación de estos.

Los nuevos constructos mentales se entrelazan y empiezan un proceso de asimilación y readaptación, donde, desde el intercambio comunicativo, se conoce lo que es la escuela.

Las maestras (...) nos solicitaron organizar una dinámica de presentación y realizar propuestas de actividades para todos los niños. Inmediatamente (...) yo me he confundido bastante, en primer lugar, porque no entiendo cómo todos los niños harán una actividad, teniendo en cuenta que tienen distintas características y que son de grados diferentes, ¿cómo harán la misma actividad?

En segundo lugar, ¿cómo vamos a diseñar actividades para niños que ni siquiera sabemos qué características tienen o los aspectos a trabajar de manera concreta? (...) estoy algo molesta por eso, porque no tenemos los referentes suficientes para diseñar buenas actividades. (Alumna 5, comunicación personal, 13 de octubre 2020).

Lo anterior refleja que cuestionar su quehacer educativo es parte de su formación como docente, que conlleva a la propia reflexión ante el desafío de la educación a distancia.

Nuevas configuraciones mentales: el segundo momento

Con el seguimiento del programa, la experiencia previa y la adaptación a los procesos emergentes de la formación surgen interpretaciones y significados que se interiorizan en el estudiantado. Riffo (2016) lo expresa como la representación lineal, en este caso, de la realidad. Entender, desde el estudiantado, la manera en la que construye la idea del ser docente manifiesta el avance gradual en la consolidación de un profesional de la educación crítico y reflexivo.

El docente en formación, en esta parte activa de la realidad, construye la docencia con significados cargados de una categoría emergente, identificada como autonomía experiencial, donde se está descubriendo

atender la realidad desde la responsabilidad y compromiso con el otro.

Comencé la segunda jornada; en mí existen sentimientos de nerviosismo, pero a su vez felicidad, ya que entre más asistimos a este tipo de jornadas adquirimos nuevos conocimientos (...) en esta nueva modalidad he podido darme cuenta que el apoyo de la familia es de vital importancia (...) muchos tratan de diferenciar entre un espacio del hogar y un espacio para poder tomar sus clases y sentirse como en el aula (...), me hace sentir un poco triste y desanimada ya que esperaba que mis primeras jornadas en esta Licenciatura fueran presenciales, el poder conocer a los alumnos, conocer el contexto en el que se encuentra el aula, realizar materiales y llevarlos a la escuela para poder trabajar con ellos. (Alumna 6, comunicación personal, 23 de noviembre 2020).

Desde esta mirada, las reflexiones en las que el docente en formación asume un compromiso mayor son expositivas, ya que está conduciendo el proceso de su experiencia en la práctica docente, organizándose, reflexionando, entendiendo la relación de los actores escolares e integrando en su escuela en casa la experiencia de dos escenarios educativos: el de su formación en la escuela normal y el desarrollo de la práctica docente en las escuelas de educación básica.

Conclusión

El acercamiento a los escenarios de práctica docente del estudiantado de la BECENESLP supone desde la experiencia previa un intercambio de interacciones humanas.

Con la llegada de la contingencia sanitaria, los rápidos cambios generaron aspectos que se distinguen de otros momentos formativos, como la incertidumbre, el miedo, la frustración y el estrés; sin embargo, emerge la autonomía que el estudiantado desarrolla en la búsqueda de los medios para atender la práctica docente a distancia.

Los primeros acercamientos a la práctica docente a distancia en el contexto escolar de la educación básica, sin el acompañamiento puntual de los docentes de la BECENESLP,

contribuyó al desarrollo de la autonomía del estudiantado para afrontar los retos de un proceso de enseñanza-aprendizaje de manera virtual.

Este trabajo académico abre la puerta a que la contingencia sanitaria por COVID-19 revela aspectos inexplorados en el desarrollo de la práctica docente a distancia, donde se reconceptualiza la manera de entender la docencia y se reflexiona, desde el estudiantado, acerca de las decisiones particulares que les ayuden a generar el contacto y comunicación entre los actores del proceso escolar en escenarios diversos y fuera del contacto físico humano, generando conocimientos propios para incorporar a la profesión docente. ♦

Referencias

- Fierro, C., Fortuol, B., y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15.
- Meza, J. M., y Miranda, G. A. (2017). La incertidumbre en el aprendizaje, la relación actividad-aprendiz. *Revista del Salomé*, 2(1), 91-103. Recuperado de <https://chat.iztacala.unam.mx/sites/chat.iztacala.unam.mx/files/2020-01/3-1-4-N001-2017-art-Incertidumbre-aprendiz.pdf>
- Ocampo, C. I., y Cid, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas migrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 111-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322861007.pdf>
- Paladines-Ugalde, R., E., (2016). Incidencia de la autonomía educativa y el aprendizaje de los estudiantes del colegio Juan Montalvo del cantón Manta. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 133-148.

- Riffo, B. (2016). Representaciones mentales en la comprensión del discurso: Del significativo lineal al modelo de situación. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 49(S1), 205-223.
- Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 751-773. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Iniciación a la práctica docente en los servicios de educación especial. Tercer Semestre*. México: Autor. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0837.pdf>
- Vergara, M. (mayo, 2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2(1), 73-99.



Formación del docente multigrado desde los planes de estudio de educación normal

Multigrade teacher training from normal education curricula

Recibido: 19 de enero de 2021
Aceptado: 26 de enero de 2021

*Laura Garfias-Olán¹
Uriel Rubio-González²

Resumen

El artículo muestra los resultados de una revisión bibliográfica de las leyes educativas y los planes de estudio con los cuales se ha formado a docentes de primaria en los últimos 20 años. El propósito es ofrecer un panorama general de la educación multigrado en México, revisión y análisis de su inclusión en los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, como parte de los propósitos, cursos o asignaturas y los rasgos o competencias de los perfiles de egreso. Se encontró una presencia mínima de elementos formativos de docencia en multigrado; sin embargo, la ausencia de objetivos, rasgos, competencias y procesos metodológicos para formar profesionalmente en esta modalidad parecen ser un tema pendiente en la estructura y finalidades de la educación normalista en México. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: docente multigrado, educación multigrado, formación docente, planes de estudio.

¹ Es docente de licenciatura en el Centro Educativo Siglo XXI. Estudia la institución y las políticas de escuelas multigrado en México. Tel.: (228) 157 22 16, c. e.: lauragarfiasprim@gmail.com *Autora de correspondencia.

² Es docente de licenciatura y posgrado en el Instituto de Posgrado "Carlos A. Carrillo", Centro Educativo Siglo XXI y la Universidad Pedagógica Veracruzana. Estudia los procesos psicopedagógicos en estudiantes de educación básica, particularmente los referidos al desarrollo y comprensión del lenguaje. Tel.: (228) 110 01 61, c. e.: sebagall83@gmail.com

Abstract

The article shows the results of a bibliographic review of the educational laws and curricula with which primary teachers have been trained in the last 20 years. The purpose is to provide an overview of multigrade education in Mexico, making an analysis of its inclusion in the curricula of the bachelor of primary education as part of the purposes, courses or subjects and the features or competencies of the graduation profiles. A minimal presence of training elements for multigrade teaching was found; however, the absence of objectives, traits, competencies and methodological processes to train professionally in this modality seem to be a pending issue in the structure and purposes of teacher training education in Mexico.

Keywords: *curricula, multigrade education, multigrade teacher, teacher training.*

Introducción

El docente multigrado ha vivenciado diferentes situaciones que lo han llevado a alzar la voz debido al olvido en el que lo ha colocado el sistema. En las zonas rurales los docentes se desempeñan en condiciones laborales poco favorables.

Atender a más de un grado dentro del aula dificulta al docente la puesta en marcha del plan y programas de estudio de educación primaria, pues no existen las adecuaciones necesarias para su implementación y deben ser efectuadas a consideración del docente, con limitadas referencias teóricas sobre la metodología al respecto.

Las funciones que desempeña el docente multigrado son la atención a más de un grado escolar, el cumplimiento de la normalidad mínima (la cual es por ley) y el desarrollo de diversas actividades administrativas; por

ser director comisionado, el docente debe desempeñar ciertas actividades extras, sin recibir capacitación alguna.

Fue este conocimiento el que llevó a realizar una revisión bibliográfica sobre las leyes educativas y de los planes de estudio con los cuales se ha formado a los docentes de primaria, con la finalidad de comprender de dónde surgen las políticas en las que se basa la creación y mantenimiento de las escuelas multigrado en el país.

Así, se pretende ofrecer un panorama general de los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria para el trabajo con la educación multigrado, desde los propósitos, cursos o asignaturas y los rasgos o competencias de los perfiles de egreso.

Este documento va enfocado al público en general, normalistas y docentes, con la

intención de ayudarlos a reconocer a la educación multigrado como parte del Sistema Educativo Nacional; además, con el propósito de hacer conciencia de la necesidad de ajustar los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria para contribuir a una educación de calidad, con equidad e inclusión, bajo esta modalidad que comúnmente se sitúa en las comunidades rurales.

Desarrollo

Las escuelas multigrado son aquellas donde en un solo grupo conviven niños de distintos grados; pueden ser de dos, tres y, en algunos casos, los seis grados correspondientes a la instrucción primaria. Se han clasificado por el número de docentes que laboran frente a grupo en la institución: unitarias, bidocentes, tridocentes, tetrado-centes y pentado-centes. Cabe recalcar que estas escuelas no cuentan con maestro de Educación Física, Educación Artística, servicio de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), personal de intendencia ni director efectivo.

El propósito de la escuela multigrado es ampliar la cobertura de educación a las localidades rurales y marginadas, donde la matrícula estudiantil no es suficiente para tener una estructura completa de personal en la escuela.

En México surgieron en el siglo XIX como una medida de emergencia para la atención de las poblaciones rurales. El más reciente censo realizado por el Instituto Nacional para

la Evaluación de la Educación (INEE) (Robles y Pérez, 2017), en el 2016, dio a conocer que hay 98 004 escuelas primarias en todo el país; de las cuales, 25 292 son multigrado, representando el 32.7 % del total. Estos mismos datos mostraron que los tres estados con mayor número de escuelas donde el docente atiende más de un grupo son Veracruz, Michoacán y Chiapas.

Marco normativo

El surgimiento de la modalidad multigrado en la educación primaria, como se enmarca en el apartado anterior, fue para subsanar la falta de atención en materia de educación al medio rural. Sin embargo, su propósito central se fundamenta en el artículo tercero de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (Secretaría de Gobernación, 2014), estipulando el derecho de toda persona a recibir educación, la cual será garantizada por el Estado, desde el nivel preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Asimismo, en la fracción III del mismo artículo se establece que los planes y programas de estudio para la educación básica obligatoria y normal serán creados por el ejecutivo federal e iguales para todo el país (Secretaría de Gobernación, 2014).

Por su parte, la Ley General de Educación (H. Congreso de la Unión, 2018) instaaura en su artículo cuarto la educación preescolar, primaria y secundaria como obligatoria; además, en sus artículos segundo y tercero establece que los alumnos tienen derecho

a una educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, a tener las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo, con el propósito de lograr el máximo aprendizaje de los educandos. Entonces, resulta evidente la creación y propósito de las escuelas multigrado en zonas rurales y marginadas para el cumplimiento de la ley.

En el artículo 33 de esta misma Ley, se establecen las obligaciones de las autoridades educativas, referentes a la equidad y calidad en la educación, entre las que destacan:

- Atención especializada a los problemas de las escuelas en zonas marginadas, rurales, localidades aisladas e indígenas.
- Programas de apoyo a los maestros que se encuentren en comunidades como las antes mencionadas, con el fin de cumplir con el calendario escolar.
- Desarrollar programas de capacitación, asesoría y apoyo a los maestros que atiendan a alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes (H. Congreso de la Unión, 2018, p. 16).

El artículo 38 postula que en los tres niveles de educación básica se realizarán las adaptaciones necesarias y suficientes como respuesta a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migrato-

rios (H. Congreso de la Unión, 2018).

Ahora bien, la Ley de Educación del Estado de Veracruz (H. Congreso del Estado, 2017) establece, en su artículo tercero, que la educación impartida por el Estado es laica, gratuita y obligatoria, garantizando servicios, materiales, infraestructura y personal suficiente para cumplir con una educación de calidad; además, en su artículo cuarto garantiza una educación de equidad, en el marco de los derechos humanos.

Los artículos 89 y 90 retoman el sentido de equidad y calidad en la educación, ofreciendo igualdad de oportunidad para acceso y permanencia al sistema educativo. Para cumplir con esto, las autoridades deben, entre otras cosas, atender de forma especial las escuelas en localidades aisladas, urbanas, marginadas o indígenas, a fin de enfrentar los problemas educativos, así como los programas de apoyo a docentes de estas comunidades alejadas, con el fin de crear un arraigo que repercuta en el cumplimiento del calendario escolar (H. Congreso del Estado, 2017).

Como puede observarse, las disposiciones de la Ley de Educación del Estado de Veracruz, se encuentran en total apego al artículo tercero constitucional y a la Ley General de Educación; su diferencia radica en los números de los artículos, decretos para el servicio docente, de la práctica profesional, entre otros. Aunque conserva la esencia de la educación obligatoria con equidad y calidad.

Planes de estudio para la formación docente

El interés de este trabajo se enfoca en reconocer las competencias del perfil de egreso y las asignaturas o cursos de la malla curricular; los elementos que consideren a la práctica docente en escuelas multigrado o se relacionen con esta dentro de los planes de estudios 1997, 2012 y en las *Orientaciones curriculares para la Formación Inicial* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2002; Secretaría de Gobernación, 2012; SEP, 2018) para las escuelas normales en la Licenciatura de Educación Primaria.

Particularmente, el plan 1997 (SEP, 2002) no contiene un propósito, sino 12 orientaciones. Algunas de estas se encuentran relacionadas con la educación multigrado:

1. La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país [...] 4. La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales [...]
5. El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas [...]
8. La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar

en favor de la equidad de los resultados educativos [...] 10. Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes (SEP, 2002, pp. 38-47).

Con lo anterior, el plan 1997 busca estructurar la formación inicial docente, poner orden a este proceso y definir claramente las obligaciones en el quehacer educativo.

Por otro lado, el plan de estudios 2012 (Secretaría de Gobernación, 2012) no cuenta con un propósito específico, aunque se retoma su finalidad del apartado de fundamentación dentro de la dimensión institucional.

pretende lograr que el estudiante de educación normal, al egresar, elija formas pertinentes para vincularse con la diversa información generada cotidianamente para aprender a lo largo de la vida, por lo que resulta de vital importancia sentar las bases para que desarrolle un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora. De este modo se puede aspirar a formar un docente de educación básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea. (Secretaría de Gobernación, 2012, Art. 1, II. Fundamentación,

párr. 17).

En cuanto a las *Orientaciones curriculares para la Formación Inicial* (SEP, 2018), se plantea:

El propósito fundamental es que los enfoques, fundamentos y orientaciones pedagógicas del rediseño curricular de la educación normal correspondan con los que se proponen en el currículo de la educación obligatoria, a fin que exista una mayor congruencia entre ellos y se garantice un nivel de dominio más amplio en los futuros maestros para su puesta en marcha. En ese sentido, cada persona egresada de las escuelas normales contará con mayores elementos para favorecer el desarrollo de los Aprendizajes clave en los estudiantes, así como las estrategias para tratar los contenidos de enseñanza (SEP, 2018, p. 13).

Los planes de estudios 1997, 2012 y las *Orientaciones curriculares para la Formación Inicial* (SEP, 2002; Secretaría de Gobernación, 2012; SEP, 2018) no manifiestan de manera explícita una intención formativa para la enseñanza multigrado; lo más relacionado a esto es la vinculación del docente con las necesidades de su contexto, donde se refiere la adaptabilidad que debe tener el maestro para mejorar la calidad de la educación que brinda.

Evidentemente, los planes de estudio hablan de una formación docente que no incluye el acercamiento a las escuelas mul-

tigrado, dado que es una formación inicial donde se estudia la educación de manera generalizada.

Resulta importante la revisión de la perspectiva formativa que atribuye los rasgos del perfil de egreso, pues en ella se encuentran definidos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de la práctica educativa, y, como es de suponerse, los referidos a la formación para la enseñanza multigrado.

Entonces, en el plan 1997 (Secretaría de Gobernación, 2012) se identifican dos campos del perfil de egreso relacionados con la enseñanza multigrado: "4. Identidad profesional" y "5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela ética" (SEP, 2002, pp. 34-35). En el primero, el docente logra reconocer los problemas, necesidades y deficiencias en su contexto y, con esto, transformar su práctica; en el segundo, al docente se le inculca el aprecio y respeto a la diversidad, así como reconocer los problemas en las comunidades para contribuir a su solución como un agente de cambio.

El plan 2012 (Secretaría de Gobernación) reconoce dos competencias profesionales un tanto relacionadas con la educación multigrado. En la primera, "Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación" (Art. 1, III. Proceso de elaboración del currículo, IV.5 Perfil de egreso de la educación nor-

mal, Competencias profesionales, párr. 29), el docente debe atender a la diversidad y necesidades de sus estudiantes buscando fomentar la inclusión.

La segunda de las competencias, "Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas" (Art. 1, III. Proceso de elaboración del currículo, IV.5 Perfil de egreso de la educación normal, Competencias profesionales, párr. 44), pretende que el docente se vincule con las necesidades de su entorno dentro y fuera de la escuela.

En lo referente a las *Orientaciones curriculares para la Formación Inicial* (SEP, 2018), se establece dentro de su perfil de egreso la competencia "Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio" (p. 29). Esto significa que el docente debe responder a las necesidades de cualquier tipo de grupo, haciendo uso de la metodología educativa.

En la segunda competencia, "Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas" (SEP, 2018, p. 30), el docente debe identi-

car problemas en su contexto y mejorar la calidad de la educación a través de la gestión escolar.

Al realizar el comparativo con los tres planes de estudio, se percibe la evolución de los perfiles de egreso docente. Si bien hay presencia de aspectos relacionados con la formación para la enseñanza multigrado, no existe una referencia conceptual y, mucho menos, metodológica para formar a los futuros docentes en una competencia de tal naturaleza.

Finalmente, se consideró importante la revisión del mapa o malla curricular de los citados planes para identificar las asignaturas o cursos que, de un modo u otro, contribuyen al desarrollo de saberes pedagógicos para el trabajo educativo con multigrado.

En el mapa curricular del plan 1997 (SEP, 2012) se pudo tratar, de manera somera, el trabajo multigrado desde algunas de sus asignaturas. En "Escuela y contexto social" (p. 64), del primer semestre, se prevén para los normalistas una serie de visitas a las escuelas de ambientes sociales, entre los que destacan las escuelas indígenas, pero no se especifican las multigrado. En los cursos "Asignatura regional I y II" (p. 88), de los semestres cuarto y sexto –y de libre elección por las escuelas normales en colaboración con autoridades estatales de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes–, la SEP recomienda el tratamiento del tema "a) La enseñanza en grupos multigrado" (p. 88), con el propósito de una formación ética para brindar a las escuelas

condiciones favorables para un desarrollo integral, además de las competencias básicas para la aplicación de la planeación. Por el contrario, para el plan 2012 (Secretaría de Gobernación, 2012), los cursos optativos estatales son los únicos relacionados con el trabajo multigrado, que sirven para complementar la formación inicial basada en las necesidades de sus estudiantes; al igual que en el plan 1997 (SEP, 2002). Entre las líneas de trabajo con estos cursos, ofrecidas para el estado de Veracruz por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales del Magisterio (DGESuM) y la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), se encuentran:

- Educación en género.
- La escuela multigrado: Una propuesta integradora.
- Trayecto formativo: Trabajo docente en primarias multigrado.

En estos cursos del plan de estudios 2012 (Secretaría de Gobernación, 2012) se reconoce la preocupación por desarrollar en los normalistas las habilidades y los conocimientos necesarios para atender a dos o más grados de manera simultánea en una misma aula. Sin embargo, estos cursos no son obligatorios; los esfuerzos para que los normalistas obtengan herramientas que les permitan enfrentar la educación multigrado han sido limitados.

Finalmente, para el modelo educativo 2018 (SEP, 2018), dentro de su malla curricu-

lar, al igual que en el plan 2012 (Secretaría de Gobernación, 2012), los optativos son los únicos cursos para relacionar el trabajo multigrado; aunque hasta el momento se han presentado cursos optativos generales (Conocimientos de la entidad: contextos e indicadores educativos, Filosofía de la educación y Producción de textos narrativos y académicos), ninguno de ellos con referencia específica a la formación docente para el multigrado.

Conclusión

Las escuelas multigrado son necesarias, pues llenan un espacio desatendido: las poblaciones marginadas. Debido a que no pueden mantener una escuela de organización completa por la falta de alumnos, representan la cristalización de la promesa del gobierno de brindar educación básica gratuita y de calidad a toda la población, sin importar la accesibilidad de las comunidades para alcanzar mayor cobertura y velar por la equidad.

Aunque la instauración de las escuelas multigrado fue la primera acción para atender lo estipulado en el artículo tercero constitucional, para alcanzar la calidad educativa se requiere mejorar la formación inicial desde las escuelas normales; adecuar los planes de estudio a la práctica docente del contexto multigrado y una conciliación de las políticas educativas.

Es necesario establecer una política educativa que contemple la inclusión de la formación multigrado en los planes de estu-

dio de las escuelas normales, con la finalidad de asegurar el desarrollo de saberes profesionales con los que puedan enfrentarse a una realidad próxima y particular de nuestro país. Dada esta circunstancia, un buen número de los maestros de recién ingreso al servicio profesional, son ubicados en comunidades donde la necesidad de la enseñanza multigrado es un hecho.

Entre las limitaciones de este trabajo puede citarse su restricción a la bibliografía sobre el tema, lo que representa la

oportunidad de profundizar en el análisis acudiendo a expertos con la intención de ampliar el repertorio de opiniones y generar un panorama más amplio de las conclusiones hasta ahora obtenidas. Un asunto más que parece importante, es reunir testimonios de algunos docentes multigrado en el estado de Veracruz y de otras latitudes del país, lo que eventualmente contribuirá a aclarar la necesidad de una formación docente específica para esta modalidad de enseñanza. ♦

Referencias

- H. Congreso del Estado. (15 de agosto de 2017). Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. *Gaceta Oficial*. Recuperado de <http://www.legisver.gob.mx/leyes/LeyesPDF/EDUCACION150817.pdf>
- H. Congreso de la Unión. (19 de enero de 2018). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Robles, H., y Pérez, M. (Coords.). (2017). Panorama Educativo de México 2016. *Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B115.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997*. México: Autor. Recuperado de http://www.normalexperimental.edu.mx/files/plan_de_estudios_lic_en_educ_primaria.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones curriculares para la formación inicial*. México: Autor. Recuperado de https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/Orientaciones_curriculares.pdf
- Secretaría de Gobernación. (20 de agosto de 2012). Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012
- Secretaría de Gobernación. (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Autor. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf



Trastorno de lenguaje: ¿es el niño que pronuncia mal?

Language disorder: the child that mispronounces?

Recibido: 11 de diciembre de 2020

Aceptado: 11 de enero de 2021

*Katy Arlette Pérez-Estrada¹

Juan Fernández-Ruíz²

Resumen

Se estima que entre el 7 y el 8 % de los niños preescolares presentan trastorno de lenguaje (TL). Este se define como una dificultad en la adquisición y uso del vocabulario, las estructuras gramaticales y el discurso; en las vertientes comprensión, expresión o en ambas. Los síntomas nucleares son la semántica y la morfosintaxis. El objetivo del artículo es mostrar que el TL es una entidad clínica compleja, que se manifiesta con alteraciones en el vocabulario, la conjugación de tiempos verbales, la concordancia género-número, las oraciones compuestas y el discurso, tanto en lo comprensivo como expresivo; así como en las funciones ejecutivas y en aspectos socioemocionales. Es recomendable que los docentes de educación básica y media superior, tanto regular como especial, conozcan las características del TL, refieran de forma oportuna al especialista y realicen los ajustes curriculares necesarios. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: DSM-5, semántica, morfosintaxis, alteraciones no lingüísticas, diagnóstico.

¹ Es psicóloga por la Universidad Veracruzana (UV) y maestra en Neurociencia Cognitiva por la Universidad de Valencia, España. Se ha formado en distintas técnicas de evaluación, como ADOS-2 y ADI-R. Ha recibido entrenamiento formal en intervención en autismo en España, México, Argentina y Chile. Desde el 2009 es psicóloga en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) A-13. Actualmente estudia el Doctorado en Psicología en la UV. C. e.: katarletteperezestrada@hotmail.com
*Autora de correspondencia.

² Es investigador titular C, tiempo completo, en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); jefe del Laboratorio de Neuropsicología en el Departamento de Fisiología de la Facultad de Medicina de la UNAM; Investigador Nacional Nivel III del SNI. Cuenta con más de 100 publicaciones internacionales en el campo de la neuropsicología.

Abstract

It is estimated that between 7 and 8 % of preschool children have a language disorder (LD). It is defined as a difficulty in the acquisition and use of vocabulary, grammatical structures and speech, in the comprehension, expression or both. The core symptoms are semantics and morphosyntax. The aim of the article is to show that LD is a complex clinical entity, which manifests itself with alterations in vocabulary, the conjugation of verb tenses, gender-number agreement, compound sentences and speech, both in the comprehensive and expressive; as well as in executive functions and in socio-emotional aspects. It is recommended that teachers of basic and higher education, both regular and special, know the characteristics of LD, refer to the specialist in a timely manner and make the necessary curricular adjustments.

Keywords: *DSM-5, semantics, morphosyntax, non-linguistic alterations, diagnosis.*

Introducción

Regularmente, lo primero que piensan los docentes, padres, familiares y personas alrededor de un niño con trastorno de lenguaje (TL) es que pronuncia 'mal', asumiendo que es porque está consentido, le falta estimulación y suponen que ya hablará 'mejor' a medida que crezca.

Un niño con TL no es aquel que pronuncia mal. Este trastorno es una dificultad en la comprensión o la expresión del lenguaje, que repercute en todas las áreas de la vida; por ejemplo, en las interacciones sociales al no saber cómo comunicar eficazmente sus necesidades; y en lo escolar, al no entender los contenidos curriculares o no poder expresar de forma adecuada lo aprendido.

En contraste, el niño que pronuncia mal presenta un trastorno fonológico o una dislalia. La diferencia entre estas dos dificultades es que la primera presenta alteraciones en la fonética y la fonología, se considera un trastorno de la comunicación; y en la segunda, los problemas se encuentran únicamente en el punto y modo de articulación, es considerado como una dificultad en el habla.

Las dificultades de lenguaje en la niñez no son un tema nuevo en la literatura, pues desde 1822 Gall describió las características de esta población infantil (como se citó en Mendoza-Lara, 2016). A partir de 1950 aparecieron las primeras pruebas estandarizadas

para medir lenguaje; y en 1980, la American Speech-Language-Hearing Association definió lo que hoy se conoce como trastorno del lenguaje. Posteriormente, en 1983, apareció el término "disfasia", y en 1991 se acuñó el término de trastorno específico de lenguaje (TEL) (Úbeda-Martín, 2017).

¿Qué es el trastorno del lenguaje?

El trastorno de lenguaje aparece en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales-5 (DSM-5, por sus siglas en inglés) dentro de los trastornos del neurodesarrollo y en la subcategoría de trastornos de la comunicación, donde también se encuentran el trastorno fonológico, el trastorno de la fluidez de inicio en la infancia, el trastorno de la comunicación social y el trastorno de la comunicación no especificado.

El trastorno de lenguaje se define como la dificultad para adquirir y usar el lenguaje, vocabulario, estructuras gramaticales y el discurso, en su vertiente comprensiva, expresiva o en ambas (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), y tiene una prevalencia en niños preescolares del 7 al 8 % (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders [NIDCD], 2019). Actualmente no se conocen con exactitud las causas del TL, pero parece existir una interacción entre la herencia y el ambiente, ya que en más del 50 % de los casos hay al menos un familiar con el mismo diagnóstico (NIDCD, 2019).

El TL es un trastorno heterogéneo. Las características pueden ir desde niños con comprensión o expresión escasa, hasta aquellos que aparentemente comprenden y se expresan de modo corriente; sin embargo, lo hacen de forma simple, muy por debajo de lo esperado para su edad cronológica, por lo que si el interlocutor utiliza un lenguaje que supere las posibilidades de los niños, estos no logran comprender todo lo que escuchan y, en el ámbito expresivo, su discurso tiende a la simplificación, ocasionando dificultades en el aprendizaje escolar.

Al TL se le conoce también con los nombres de disfasia, trastorno del desarrollo de lenguaje (TDL) y trastorno específico del lenguaje (TEL); este último es el más controvertido, pues los investigadores y los clínicos con amplia experiencia en el trabajo con esta población subrayan que las problemáticas van más allá de lo puramente lingüístico y presentan muchas dificultades no verbales (Amiando-Lillo, Navarro e Ibáñez-Alfonso, 2020; Baixauli-Fortea, Roselló-Miranda y Colomer-Diago, 2015).

Las dificultades en lo lingüístico se presentan en dos núcleos principales de síntomas: la semántica y la morfosintaxis, tanto en el nivel comprensivo como en el expresivo; en este último se observan omisión de artículos, dificultades con tiempos verbales, preposiciones, ausencia de nexos, rodeos al no poder acceder a una palabra específica, falta de concordancia en el género y número, etcétera.

Junto al TL pueden coexistir alteraciones en los componentes fonológico y pragmático (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) y, en general, los niños enviados a terapia de lenguaje las presentan en la pronunciación, ya que el problema es muy notorio. Al realizarles una evaluación completa, además de las dificultades articulatorias, también tienen alteraciones en la comprensión o en la expresión; es decir, presentan un trastorno de lenguaje en comorbilidad con un trastorno fonológico o se acompaña de dislalia.

A pesar de lo anterior, una gran cantidad de niños con trastorno de lenguaje que no presentan fallas articulatorias, no son enviados al especialista en lenguaje, ya que sus dificultades se atribuyen a pereza, falta de interés o se confunden con otros trastornos, ocasionando diagnósticos erróneos.

¿Cuáles son los componentes del lenguaje?

Para entender las dificultades que presentan los niños con TL, es importante conocer los cuatro componentes del lenguaje: semántica, morfosintaxis, fonología y pragmática; es decir, el contenido, la forma y el uso, recordando que los síntomas nucleares del TL se encuentran específicamente en la semántica y morfosintaxis.

El componente semántico se encarga del estudio del significado de la palabra, tanto de forma aislada como en contexto de la oración; por ejemplo, la palabra *sal* es un producto que se usa para condimentar

los alimentos, pero también es la conjugación del verbo salir en segunda persona del modo imperativo: en la oración "Pedro puso *sal* a las palomitas" tiene el primer significado; y en "¡Pedro, *sal* a la calle!", al segundo. Entonces, la semántica estudia los sinónimos, antónimos, polisemia, homófonos, homónimos y sus posibles combinaciones en frases, oraciones y discursos (Calvo-Pérez, 2013).

La morfología se refiere al estudio de la composición de las palabras y permite adecuarlas a las estructuras sintácticas; por ejemplo, la combinación de dos morfemas que dan origen a una nueva palabra (lanzar + llama = lanzallamas); el uso de sufijos y prefijos que permiten marcar el tiempo, modo, género, número y persona (gat + as = gatas). Dos palabras que comparten un morfema común tendrán un significado similar (pan-panadería) o hay palabras que no se pueden crear, según las reglas del español, como *sujetación* (Mendoza-Lara, 2016).

Por otra parte, la sintaxis estudia el orden correcto de combinación de las palabras dentro de una oración, de tal forma que la oración tenga significado y transmita la información requerida; por ejemplo: "Perro al mordiendo mono está el", en lugar de "El perro está mordiendo al mono" o "El mono está mordiendo al perro". En estos ejemplos se puede observar la importancia del orden para otorgar un significado y entender el mensaje: ¿quién muerde a quién? Los niños con menor afectación

comprenden y usan oraciones simples con sujeto y predicado, usan tiempos verbales en presente, pasado y futuro, pero tienen mayor dificultad con oraciones compuestas y complejas.

Asimismo, la fonología estudia los sonidos del lenguaje; es decir, los fonemas, sus reglas, estructura y combinaciones. Por ejemplo, los fonemas /k/, /a/, /s/ y /a/ se combinan para formar la palabra casa o saca y para producirlas se requiere de discriminar auditivamente los fonemas y de una posición específica de la lengua, los dientes y la expulsión del aire; este es el componente alterado en el trastorno fonológico.

Por último, la pragmática puede definirse como el uso social del lenguaje, permitiendo la comprensión y expresión de intenciones, emociones, el sentido figurado y las dobles intenciones de las palabras, más allá del sentido literal (Monfort, Juárez-Sánchez y Monfort-Juárez, 2004); por ejemplo, cuando se dice "tus ojos son dos esmeraldas", se está haciendo una metáfora de lo verde y bellos de los ojos y no a que sean un mineral.

También son parte de la pragmática el uso del contacto visual, ser capaz de guardar turnos en la conversación, introducir un tema nuevo o ser capaz de ajustarse al tema que se introdujo.

La alteración en el componente pragmático es el síntoma nuclear del trastorno de la comunicación social, y el cual en muchas ocasiones es confundido con el trastorno del espectro autista; sin embargo, en

este se manifiestan intereses restrictivos y comportamientos repetitivos.

¿Cómo puede afectar el TL en el aula?

Como se mencionó, los niños con TL presentan alteraciones en la comprensión, expresión o en la comprensión/expresión del vocabulario y de las estructuras de las oraciones, dificultades que comprometen la comunicación, socialización y aprendizaje escolar.

Al aprender una segunda lengua, como el inglés, si el profesor utiliza oraciones, vocabulario y una estructura gramatical sencilla (presente, futuro y pasado con verbos regulares) la comprensión es más amplia; no obstante, conforme aumenta la complejidad en vocabulario y gramática (presente perfecto, pasado perfecto, voz pasiva, etcétera) la comprensión se dificulta. Además, si el profesor hace alguna pregunta, generalmente, los alumnos tienen en mente una gran cantidad de información, pero se limitan a contestar de forma simple, corta y, en muchas ocasiones, hasta lacónica. Esto se debe a que no tienen suficiente vocabulario ni conocimiento gramatical para estructurar la información y transmitirla. Esto es similar a lo que experimentan los niños con TL en el desarrollo de su lengua materna.

Aunado a las alteraciones lingüísticas, los alumnos con TL presentan alteraciones de orden no verbal: cognitivas y socioemocionales. Dentro de las primeras, se incluyen deficiencias en la memoria fonológica,

atención visual selectiva, memoria de trabajo, planificación, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio (Ahufinger, Ferinu, Pacheco-Vera, Sans-Torrent y Andreu, 2021; Ambiado-Lillo, Navarro e Ibáñez-Alfonso, 2020; Lepe-Martínez, Pérez-Salas, Rojas-Barahona y Ramos-Galarza, 2018).

En las alteraciones socioemocionales se pueden observar dificultades para socializar, probablemente ligadas a la falta de conocimiento de las normas y reglas sociales, así como a la baja capacidad para comunicar deseos, pensamientos y emociones, por lo que recurren a estrategias como la agresión física o el retraimiento. También se tienden a relacionar con niños más pequeños; y en la adolescencia, pueden presentar ansiedad y depresión (Baixauli-Fortea, Roselló-Miranda y Colomer-Diago, 2015).

Los docentes de educación básica deben conocer y reconocer las características del alumnado con TL, con el objetivo de realizar una identificación temprana y remitir a los servicios de educación especial (en las escuelas que los tengan), al área de psicología o lenguaje externo, quienes se encargan de realizar las evaluaciones pertinentes y canalizaciones necesarias a otros especialistas para el diagnóstico certero. Deben estar atentos a las características de sus alumnos, debido a que el TL podría confundirse con problemas de conducta, dificultades para aprender, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, entre otros, o etiquetarlos como flojos, desinteresados, etcétera.

Diagnóstico y evaluación

El diagnóstico del TL debe incluir una entrevista clínica, observaciones en los contextos familiar, escolar y social; aplicación de escalas de desarrollo, análisis de muestras de lenguaje, pruebas estandarizadas de lenguaje, del coeficiente intelectual, neuropsicológicas y de conducta adaptativa.

Algunas de las pruebas más utilizadas para la evaluación del lenguaje son:

- Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje-5 (CELF-5, por sus siglas en inglés), que proporciona un índice en lenguaje comprensivo y expresivo en los componentes semántico, morfosintáctico y pragmático, e incluye la evaluación de la memoria de trabajo de lenguaje. La edad de aplicación es de 5 a 21 años.
- Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA, por sus siglas en inglés), que evalúa la vertiente receptiva y expresiva. Se aplica a niños de 3 a 10 años.
- Test de Vocabulario Imágenes Peabody, que mide el vocabulario receptivo. Se aplica a sujetos de entre los 2.6 y 90 años.
- Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC), que evalúa el componente semántico, morfosintáctico y pragmático del lenguaje. Se aplica en un rango de edad de 5 a 14 años.
- Tamiz de Problemas del Lenguaje (TPL), desarrollada en México para

hispanohablantes monolingües. La edad de aplicación es de 3 a 6.11 años.

- Las áreas de lenguaje comprensión, expresión y articulación de la Batería Neuropsicológica para Preescolares (BANPE), a niños de 3 a 5 años.
- El dominio Lenguaje de la Batería Neuropsicológica Infantil-2 (ENI-2), que se aplica en edades comprendidas de entre 5 y 16 años.

Por otra parte, las pruebas estandarizadas que pueden ser utilizadas en la evaluación de los aspectos no lingüísticos del TL son:

- La escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria-III (WPPSI-III), la escala de inteligencia Wechsler para niños-IV (WISC-IV) y la prueba de matrices progresivas de Raven, escala general o coloreada, las cuales proporcionan el nivel intelectual de los niños.
- La Batería Neuropsicológica para Preescolares (BANPE) y la Evaluación Neuropsicológica Infantil-2 (ENI-2) brindan información del funcionamiento de la memoria, la percepción, las habilidades espaciales, la atención y las funciones ejecutivas.
- El Sistema de Evaluación de la conducta adaptativa (ABAS-II) indica el nivel en el dominio conceptual, social y práctico de la conducta adaptativa.

El personal de educación especial debe contar con la capacitación y herramientas de evaluación necesarias para realizar el proceso diagnóstico diferencial e identificar otras entidades clínicas y dificultades que acompañen al TL. Para la Secretaría de Educación Pública (SEP), los alumnos con trastorno de lenguaje entran en la clasificación de Dificultades Severas de Comunicación (SEP, 2018).

Asimismo, al realizar el diagnóstico diferencial es importante tener en cuenta las variaciones en el desarrollo individual del lenguaje, las diferencias socioculturales (por ejemplo, si el español es su segunda lengua porque en la comunidad o en casa la lengua materna es zapoteca, mixteca, etcétera), la presencia de una pérdida auditiva, discapacidad intelectual o trastorno del espectro autista (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Aunque el diagnóstico diferencial es importante para no incurrir en errores diagnósticos, también es fundamental identificar las comorbilidades presentes. Algunas de las entidades que pueden acompañar al TL son trastorno específico del aprendizaje (dislexia, disortografía, digrafía y discalculia), trastorno por déficit de atención/hiperactividad, trastorno del espectro autista, trastorno del desarrollo de la coordinación (también conocido como dispraxia infantil, trastorno específico del desarrollo de la función motora y síndrome del niño torpe) y trastorno de la comunicación social (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Conclusión

El objetivo de este artículo es mostrar que el trastorno de lenguaje es una entidad clínica compleja, cuyas alteraciones se manifiestan en la comprensión, expresión o en ambas, así como en déficits no lingüísticos como alteraciones en la memoria, la atención, las funciones ejecutivas y los aspectos socioemocionales, que pueden finalmente reflejarse en un bajo rendimiento escolar.

En conclusión, las alteraciones lingüísticas presentes en los niños con TL son dificultades en la comprensión de palabras, frases, oraciones o del discurso; uso de vocabulario reducido, errores en los tiempos verbales, falta de concordancia entre género y número, oraciones cortas y sin complejidad gramatical; alteraciones en las funciones ejecutivas, principalmente la memoria de trabajo, la planificación, la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y la atención (Ahufinger, Ferinu, Pacheco-Vera, Sans-Torrent y Andreu, 2021; Ambiado-Lillo, Navarro e Ibáñez-Alfonso, 2020; Lepe-Martínez, Pérez-Salas, Rojas-Barahona y Ramos-Galarza, 2018).

Además, en aspectos socioemocionales presentan dificultad para relacionarse con pares y prefieren interactuar con adultos o niños más pequeños, empleando estrategias como la evitación, la agresión física o el uso de terceros en la resolución de conflictos (Baixauli-Fortea, Roselló-Miranda y Colomer-Diago, 2015).

Es importante que los docentes de escuelas regulares tengan conocimiento de la entidad diagnóstica y las características del TL para identificación temprana, canalización del niño con especialistas y elaboración de ajustes curriculares; mientras que los docentes de educación especial (de comunicación y lenguaje, de apoyo y psicólogos) deben estar capacitados y contar con las herramientas necesarias para identificar las alteraciones en el lenguaje y realizar diagnósticos certeros para que la intervención responda a las necesidades específicas de los niños. ♦

Agradecimientos

Este artículo fue elaborado con el apoyo de Conacyt-Programa de Becas Doctorales a KAPE 999036 y por los donativos UNAM-PA-PIIT IN220019 y Conacyt A1-S-10669 a JFR.

Referencias

Ahufinger, N., Ferinu, L., Pacheco-Vera, F., Sans-Torrent, M., y Andreu, L. (enero-marzo 2021). El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) más allá de las dificultades

- lingüísticas: memoria y atención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(1). doi: 10.1016/j.rlfa.2019.12.001
- Ambiado-Lillo, M., Navarro, J., e Ibáñez-Alfonso, J. (2020). Funciones ejecutivas en estudiantes con trastorno específico del lenguaje al comienzo de la escolarización básica. *Revista colombiana de psicología*, 29(2), 57-7. doi:10.15446/rcp.v29n2.79390
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5.ª ed.). EUA: Autor.
- Baixauli-Fortea, I., Roselló-Miranda, B., y Colomer-Diago, C. (2015). Relaciones entre trastornos del lenguaje y competencias socioemocionales. *Neurología*, (1), 51-56. doi: 10.33588/rn.60S01.2014564
- Calvo-Pérez, J. (2013). *La fundación de la semántica: los espines léxicos como un universal del lenguaje*. España: Iberoamericana.
- Lepe-Martínez, N., Pérez-Salas, C., Rojas-Barahona, C. A., y Ramos-Galarza, C. (2018). Funciones ejecutivas en niños con trastorno del lenguaje: algunos antecedentes desde la neuropsicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(2), 389-403. doi: 10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5609
- Mendoza-Lara, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL): avances en el estudio de un trastorno invisible*. España: Pirámide.
- Monfort, M., Juárez-Sánchez, A., y Monfort-Juárez, I. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación: descripción e intervención*. España: Entha.
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2019). *El trastorno específico del lenguaje*. Recuperado de <https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Content%20Images/SpecificLanguageImpmntSP-508.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Anexos Normas de Control Escolar Básica 2018-2019*. Recuperado de https://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/17/images/Anexo_02052019.pdf
- Úbeda-Martín, P. (2017). La historia del trastorno específico del lenguaje (TEL). *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5746/574660901018/html/index.html>



La no discriminación e igualdad en la escuela ante los cambios culturales

Non-discrimination and equality at school faced with cultural changes

Recibido: 17 de diciembre de 2020
Aceptado: 13 de enero de 2021

Luis Alexis Ibañez-Aguilar¹

*Que nada nos limite.
Que nada nos defina.
Que nada nos sujete.
Que la libertad sea
nuestra propia sustancia.*

Simone de Beauvoir

Resumen

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre la discriminación y exclusión educativa en los espacios escolares ante las desigualdades y diferencias socioculturales presentes en la vida cotidiana del estudiantado y profesorado. Por ello, se plantea la importancia de fomentar la inclusión y diversidad educativa, con la finalidad de prevenir divergencias e integrar relaciones pedagógicas incluyentes, que ayuden a orientar y tomar decisiones cotidianas para valorar y reconocer la otredad desde el enfoque de la educación inclusiva. También se trata de repensar conceptos clave fuera de las modas, para asumir una concepción diferente de lo que implica la inclusión educativa. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: inclusión, exclusión, diversidad, educación intercultural.

¹ Es licenciado en Sociología de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y docente y orientador educativo en educación básica y superior. Actualmente es estudiante en la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN - UNIDAD AJUSCO. Tel.: 55 17 84 96 40 y c. e.: alexis1731_aguila@outlook.com

Abstract

The purpose of this work is to reflect on the educational discrimination and exclusion that is practiced in school spaces, given the sociocultural inequalities and differences that are present in the daily lives of students and teachers. That is why the importance of promoting inclusion and educational diversity is raised, to prevent divergences and integrate inclusive pedagogical relationships, which help to guide, to make daily decisions to value and recognize otherness from the perspective of inclusive education. It is also about rethinking key concepts outside of the fashions so common, to assume a different conception of what educational inclusion implies.

Keywords: *inclusion, exclusion, diversity, intercultural education.*

Introducción

La desigualdad y diferencia cultural en la escuela es todo un debate en el campo sociocultural y pedagógico, que ha avanzado por el reconocimiento del otro, de las diferencias hechas en los centros educativos.

No se trata de realizar manuales, guías informativas o fórmulas de salvación, sino de proponer reflexiones y extracciones de lo que se ha venido tensionando; por lo que tanto un docente de preescolar como de posgrado requiere emprender varias acciones estratégicas y creativas. Así, el reconocimiento de la realidad escolar para enfrentar el desconocimiento y ocultamiento de la discriminación, de la injusticia que la provoca, corta de raíz la posibilidad de la crítica y el cambio de las situaciones políticas y educativas. Es en este momento cuando se comienza a pensar y construir un proyecto educativo integrador, el comienzo de una historia educativa, donde los agentes educativos

fomenten una cultura escolar con valores inclusivos, culturales, colaborando y fomentando con las familias un clima de aceptación del otro, de inclusión e integridad, es decir, enseñar la otredad (Alegre de la Rosa, 2006).

Ahora bien, existen actos discriminatorios que, de manera sistémica, obedecen a un *statu quo* producido de generación en generación, y se refuerzan en las prácticas cotidianas en el sistema educativo. Aunque esta situación se hace presente en la vida cotidiana, es más acentuada cuando la exclusión y distinción se deposita en la escuela. Asimismo, esta opera con el supuesto de inclusión e igualdad de oportunidades, enmascarando la diversidad de condicionamientos sociales, que va funcionando bajo el velo del desconocimiento de la vinculación entre parámetros de excelencia escolar, pautas culturales y socialización, criterios

de permanencia respecto a “las trayectorias escolares, pirámides sociales que corresponden al fracaso escolar y muchas otras características que cuestionan el modo en que la cultura escolar privilegia a los sectores dominantes” (Elichiry, 2011, p. 75).

Desarrollo

La palabra inclusión se ha convertido en la más usada en diferentes ámbitos del desarrollo humano (educativos, deportivos, culturales, políticos, entre otros); sin embargo, incluir va más allá de solo decirlo o mencionarlo. La inclusión no necesariamente es un proceso de facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los estudiantes previamente excluidos, o lanzarlos hacia un sistema que no ha cambiado. Se trata de un proceso participativo de todas y todos los educandos para remover las prácticas excluyentes (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [Conapred], 2013). En este sentido, la inclusión educativa se convierte en una ardua tarea y constituye todo un reto en el sistema educativo, porque ha sido un tema de grandes debates, controversias sobre los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades educativas y sociales que están presentes (Albericio, 1991).

Incluir es poner algo dentro de algo, una cosa dentro de otra. Implica entender que al llegar al otro y aceptar la llegada de los otros y de lo otro es uno de los primeros pasos para confrontar la exclusión; girar la vista, el olfato, el tacto, el gusto, el oído de aquello que se me parece, pero también

de aquello que no me agrada: “la inclusión es un ir más allá de sí, más allá de los sentidos” (González-González, 2016, p. 79). Es importante señalar que la alarmante ‘naturalización’ de la situación de desigualdad en México necesita urgentemente tener mejores y nuevos enfoques de argumentaciones que permitan discutir la responsabilidad del Estado, como de la sociedad civil, frente a condiciones de altos índices de discriminación y desigualdades en la sociedad (Conapred, 2018).

La inclusión requiere ser vista más allá del enfoque tradicional, donde se suele diagnosticar a personas con discapacidades o dificultades de aprendizaje y no a todo el estudiantado (Ainscow, 2001). La inclusión educativa, al igual que la exclusión, puede tomar múltiples formas, así como ser experimentada y vivida de maneras diferentes por individuos y grupos de acuerdo con la diversidad de contextos socioculturales, atendiendo las circunstancias particulares del estudiantado, familias y centros educativos, mismos que pueden ser determinantes en la inclusión dentro de la práctica social.

Se puede incluir a alguien o algo, pero no quiere decir que se integre. Puede ser invitado o incluido en las listas del grupo, pero no implica que logre integrarse o adaptarse a las expectativas del grupo. De ahí que la integración sea un paso más allá de la inclusión; un estudiante, objeto o idea puede estar incluido, pero no integrado al grupo, entorno o contexto. Hay quienes

quieren incluir y no saben (ni quieren saber) sobre las realidades surgidas de esto. Algunas personas sueñan con la diversidad y desconocen las claves de cómo hacerla funcionar, porque cuando los agentes educativos hablan de inclusión, diversidad e integración hacen un cambio en las rutinas para extender aquella cohesión: habilitar viejos diccionarios y recurrir a nuevos como una estrategia para abordar el problema; sin embargo, solo se tapa un poco de lo que persiste en los centros educativos.

La inclusión educativa se puede ver como el proceso de identificación y respuesta a la diversidad de las necesidades del estudiantado, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Esto involucra cambios en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que contempla a todos los niños del rango de edad apropiado, así como la convicción de que es responsabilidad del sistema regular y educar a todo el estudiantado. Definir la educación inclusiva no ha sido una tarea fácil. Unificar a escala mundial la concepción de este proceso resulta complicado, pues todavía existe confusión al pensar que la inclusión solo pretende la integración de niños con alguna discapacidad a las escuelas; sin embargo, la educación inclusiva no radica en utilizar programas especiales para determinados estudiantes, sino de responder a las necesidades de cada educando en el mismo espacio (Muñoz, 2013).

Por lo anterior, la labor docente tiene como objetivo el desarrollo del estudiantado con una relación interesada e involucrada en la sensibilidad de sus realidades, la confianza en sus propios recursos y la apreciación como individuos capaces de desarrollarse (Ibañez, 2018). En este sentido, es imperante la presencia de un docente sensible, quien se conciba como un promotor cultural del desarrollo de los estudiantes desde su enseñanza, es decir, que sea un posibilitador y no un limitador cotidiano que excluya en la práctica, sino que incluya en cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

Exclusión y discriminación

La exclusión no es única; es posible hablar de diversos tipos o grados que conducen a vivencias personales e historias sociales diferentes. Aquí se propone un análisis multicausal con diferentes perspectivas y consecuencias, con factores individuales, colectivos y contextuales, por un lado; y los factores culturales, académicos, escolares, económicos y psicosociales, por otro. La exclusión educativa se comprende como aquel proceso que tiende a normalizarse y generalizarse de manera invisible ante los ojos y las actitudes de los sujetos, tanto al interior de los espacios escolares como fuera de ellos (Echeita, 2006). Por lo tanto, excluir se entiende como sinónimo de invisibilizar y discriminar; de tal manera que las voces y propuestas de algunos sectores sociales no se escuchan, es decir, no se toman en

cuenta en las acciones y decisiones que se generan en un grupo determinado.

La exclusión educativa es un proceso dinámico sujeto a cambios en función de la trayectoria personal y social del individuo, que puede pasar por diversas etapas con mayor o menor grado de precariedad con avances y retrocesos. Es decir, la exclusión depende en gran medida de la estructura social, política, cultural y económica predominante en cada momento histórico. De esta manera, no es posible explicar la exclusión por una sola causa o con una sola visión, pues en la misma convergen múltiples factores que se interrelacionan para darle una explicación, como las posiciones social, sanitaria, escolar y familiar, capacidades intelectuales que van actuando en uno u otro sentido ante las situaciones de un contexto específico (Solís, 2016).

Asimismo, la exclusión se define como un fenómeno complejo, en el cual intervienen diversos factores inherentes a la naturaleza social, como pobreza, marginación y falta de oportunidades, que se pueden observar en la práctica cotidiana del docente, en los procesos sociales y familiares que abarcan el entorno educativo. Un rasgo de esta práctica es el discurso de la igualdad, que resalta el “reconocimiento de la igualdad en derechos y obligaciones, que esconde la clasificación [...] entre ciudadanos [...]; [...] el respeto y la tolerancia, frente a comportamientos de exclusión, invisibilización y estigmatización basada en estereotipos” (Hevia e Hirmas, 2005, p.

305). En este sentido, se trata de actuar en el conjunto de construcciones socioculturales y educativas, a través de las cuales se produce y reproduce el pensamiento igualitario, con la posibilidad de construir otro tipo de educación escolar.

La escuela, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la no discriminación, puede evitar reproducciones escolares, porque el verdadero conflicto sucede cuando esta no es el supuesto espacio ‘abierto’ al intercambio y construcción de una comunidad multicultural, que tiene significados e implicaciones diferentes según el constructo teórico y práctico (De la Vega, 2008). El principio de la no discriminación tiene como objetivo primordial garantizar la igualdad de trato entre individuos. Todas las personas de todas las condiciones de género, sociales, económicas y culturales tienen la igualdad en derechos y dignidad, y ninguna debe ser discriminada (Conapred, 2015).

La discriminación deteriora la convivencia entre las personas, porque limita el desarrollo humano y el disfrute de los derechos humanos. En espacios escolares, es una realidad cotidiana que excluye y merma las relaciones no solo del estudiante, también la dinámica de docentes. La escuela no es un espacio aislado, es una institución que funciona en un contexto social que responde a los intereses democráticos del Estado; de tal manera que los alcances de la escuela en esta materia están siendo fuertemente afectados por los

procesos de precariedad y estigmatización. La discriminación puede darse de forma directa cuando existen reglas o prácticas que abiertamente estigmatizan o excluyen a las personas, fragmentando sus derechos; o de forma indirecta, cuando resulta de la vigencia de reglas o prácticas que, en apariencia, son neutrales, pero cuyos efectos excluyen (Ocampo-González, 2015). Hacer frente a las relaciones desiguales (entre los géneros, culturas, pensamientos, lenguajes, entre otros) deberá basarse en incluir y eliminar los estereotipos que afectan negativamente a la niñez y adolescente, estableciendo las bases hacia una escuela inclusiva.

Escuela inclusiva

La inclusión en la educación tiene que ver con un nuevo enfoque en las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, en cuanto a género, clase social, capacidades, lengua, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual; todas ellas directamente ligadas a la idea de justicia social. Desde esta perspectiva, la escuela inclusiva debe atender estas consideraciones:

- La inclusión debe ser el núcleo que centre la atención en todo el estudiantado bajo la aceptación de la diversidad.
- El discurso del profesorado debe tomar en cuenta la diversidad y la pluralidad de los estudiantes con los que convive: aprender a llevar un acompañamiento.
- El currículo de cada integrante debe ser representativo en cuanto a género,

clase, capacidad, etcétera, así como adaptarse al tipo de población con la que se está enfrentando.

- El conocimiento de los antecedentes familiares de los estudiantes, con la finalidad de comprender y dar seguimiento a diferentes contextos escolares.

Para lograr una escuela inclusiva existen algunos principios que los miembros de la comunidad escolar deben asumirlos como ejes rectores; al respecto, Arnaiz (1996) destaca los más importantes:

- Sesiones que acogen a la diversidad, es decir, la inclusión implica instaurar y conservar el tejido social en las comunidades educativas que le den la bienvenida a la diversidad y que enaltezcan las diferencias. El trabajo docente que se preocupa en crear aulas en las que el estudiantado se encuentre totalmente incluido, enfatizando la atmósfera emotiva dentro de ella y enseñando a respetar las diferencias. Por ejemplo: la diversidad religiosa que surge en la escuela, las tradiciones culturales o familiares que consisten en explicarle a las y los compañeros de dónde surgen, cómo se realizan sus festejos, qué platillos se preparan, etcétera. El docente será un mediador que promueve esa diversidad y la tolerancia.
- Programa de estudios más amplio: la inclusión significa implementar una modalidad de currículo multinivel, multicultural, multicurricular, es decir, las y los

docentes deberán estar alejados de un solo método de enseñanza rígido, basado en el seguimiento del libro de texto y se estarán moviendo hacia el método de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica de las diferencias individuales.

- Enseñanza y aprendizaje interactivo: la inclusión implica preparar y apoyar al profesorado para que enseñe interactivamente. Por ejemplo: evitar las prácticas tradicionales para poder remplazarlas con formas de trabajo integrado, que la participación sea activa entre compañeros y compañeras. Se reconoce y apoya para que el estudiantado asuma de manera proactiva los roles de guía del aprendizaje y guiado en el aprendizaje.
- Apoyo para las y los docentes: se debe proporcionar un apoyo continuo al cuerpo docente en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional, generando las condiciones para lograr la enseñanza en equipo, la colaboración y la consulta, así como otras formas de acceder a las habilidades, el conocimiento y el apoyo de muchas personas encargadas de educar a un grupo diverso (pp. 10-12).

La inclusión implica el aprendizaje de la convivencia escolar en las comunidades educativas, porque se plantea enfocarse al buen trato que debe darse en las relaciones humanas, en una educación emocional

o socioafectiva (desarrollo socioafectivo), haciendo referencia a la importancia de las actitudes, gestos y conductas del docente frente al estudiantado: no perder “la posibilidad y toda la intensidad del cambio de amorosidad en las relaciones pedagógicas: no ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla” (Skliar, 2006, p. 256).

En este sentido, como profesionales de la educación se debe promover y generar espacios culturales para fomentar actitudes e implementar proyectos con el objetivo de impulsar una cultura de no discriminación e igualdad en todo un proceso de praxis cotidiana, como vehículo para un proyecto a corto plazo y aproximarse a una educación no discriminatoria en los centros escolares que haga pensar en el otro, en los otros y en nosotros.

La diversidad implica reconocimiento, autocuidado y cuidado del otro. El concepto como base para construir un pensamiento y discurso sociocultural y democrático, partiendo del respeto y valoración de todos los ciudadanos que se va concretando en el despliegue de oportunidades de cada niño y adolescente, cultivando las distintas capacidades, vocaciones y formas o estilos de aprendizajes; de este modo, las diferencias individuales, socioculturales, históricas, étnicas, perspectivas de género y lengua no se constituyen en motivos de discriminación ni señalización, sino en un motivo diverso para educar (Medina, 2009).

La escuela es el espacio idóneo para plantear, practicar y poner a prueba la inclusión, la no discriminación y la diversidad en la educación, ya que actualmente el sistema educativo sigue en la construcción de soluciones para atender las desigualdades, exclusiones y discriminaciones en la escuela. El gran debate se centra en cómo definir y poner en práctica modelos de atención a la diversidad cultural, o modelos centrados en la inclusión e igualdad educativa, porque toda la comunidad escolar se enfrenta a las nuevas características del proceso de enseñanza-aprendizaje motivadas por una mayor diversidad de niveles y problemas de sociabilidad, convivencia e integración, cuyo tratamiento precisa de recursos humanos especializados y estrategias específicas.

Si no se encuentra una solución para confrontarlo, es porque existe precariedad imaginativa, pues en los centros escolares no se enseña a reflexionar, sino a memorizar conceptos y sucesos; la vida académica va generando una cultura o arte de copiar y pegar que solamente reproduce escenarios. Por ello, reflexionar sobre diversidades implica comprender las diferentes formas de pensar, aceptando la singularidad del sujeto, tanto en lo biológico como en lo cultural; es crear y, sobre todo, emplear medidas antidiscriminatorias hasta que la diversidad cultural se refleje en las aulas y espacios escolares. Diversidad es la posibilidad de comprender más de una versión, de abrirse a otras miradas.

De esta manera, es necesario entender y comprender que las diferencias culturales son tan solo diferencias, aspectos que enriquecen la vida personal y colectiva, y no divergencias. En este sentido, la escuela está imponiendo a los educandos una identidad cultural inalterable, estática, adquiriendo actitudes xenófobas y racistas, que conducen a ver la diferencia como si fuera un invasor, como a una persona que pone en peligro la supervivencia cultural o identidad (Monclús, 2004).

Se puede pensar en una ruta potencial para reflexionar la diversidad y todos los desafíos que implica para la inclusión, entregarse a los cruces de senderos, a los caminos abiertos; cultivando otros lenguajes diferentes a la tradición dominante, hidratar con lenguas nativas, vivas o muertas, no sexistas. Es decir, fomentar la práctica en la diversidad lingüística que reverdezca el pensamiento comunal, potenciando la formación y relación con la existencia y convivencia de distintas lenguas; aprendiendo a vivir juntos por medio de las escuelas interculturales que respondan a los modelos de la escuela inclusiva y trascienda los esquemas de la tradicional.

La construcción de una educación intercultural surge de las necesidades, de lo que converge con la realidad de los demás, de quienes comparten creencias, prácticas, ideas y puntos de vista sobre lo que el mundo educativo va construyendo. A partir de este proceso, se involucran mecanismos de subjetivizar y objetivar la realidad,

internalizando las normas, costumbres y lenguajes, es decir, la sociedad y cultura en las cuales se desarrolla y se desenvuelve mediante la interacción cotidiana; las formas esenciales que el individuo va integrando en su entorno social refleja el proceso mediante el cual comprende y aprende su sociedad. El término educativo o educación se relaciona con la adquisición de contenidos, conocimientos y actitudes valiosas desde una perspectiva cognoscitiva intencional (Savater, 1997), porque todo esto se va encaminando a la formación de un tipo de individuo en una sociedad deseable para todos. La escuela es un espacio idóneo para promover lo intercultural en un ambiente educativo adecuado para generar la equidad en todos sus aspectos con sus implicaciones profundas.

La discriminación es el resultado de la acumulación de otras discriminaciones a los 'desplazados', como lo menciona Skliar (2006), que son tratados como ciudadanos invisibles; personas indeseadas que, cuando son reconocidas, las describen como especiales o como personas que no gozan de las mismas condiciones de derecho a la educación, salud, justicia, etcétera. Casi siempre son discriminadas verbalmente, pero los símbolos reproducidos cotidianamente les hace entender como personas marcadas por la sociedad: discriminadas. Por ese motivo, la educación y formas de educar tendrán que estar encaminadas a pensar en espacios de reflexión. Educar en la perspectiva intercultural implica la inten-

ción de promover un diálogo profundo y el intercambio entre diferentes grupos, cuya identidad cultural y la de los individuos que los constituyen son abiertas y están en permanente movimiento de construcción. La formación de las identidades se configura a través de múltiples experiencias y procesos de socialización en la confluencia de distintos flujos de significado, que llevan a un proceso cultural generativo y a una gestión crítica y creativa de los recursos disponibles dentro de la propia cultura.

Conclusión

Un análisis más profundo lleva nuevamente a la escena escolar y cultural desde la igualdad. El deseo educativo de decir y hacer en un mismo trazo, sostener la palabra frente a lo que nos atormenta, es leer la realidad desde otras perspectivas, aquellas que no se pongan rápidamente a disposición, sino a argumentar desde la complejidad del trabajo docente con la posibilidad de enseñar la igualdad y la no discriminación con la visión de reconocer al otro. Más allá de la carencia cultural y de los discursos tecnocráticos que anuncian la deshumanización, se trata de reinstalar el lenguaje pedagógico, la recuperación de la noción de igualdad.

La igualdad se ha visto acompañada últimamente con ideas que complementan y tensionan la noción de diversidad en las políticas públicas y educativas; igualdad y diversidad convergen unas veces y se distancian otras, formando dudas en las definiciones institucionales. Parafraseando

a Marx y Engels (2004), la sociedad se divide, cada vez más, en dos grandes campos que se enfrentan directamente con criterios éticos y políticos, como parámetro de lectura de la realidad y de los horizontes, los cuales avanzan bajo la misma acepción. La igualdad incluye el mismo derecho de todos a elegir y a educarse en sus propias diferencias, porque de lo que se trata es que nadie ocupe una posición inferior. La práctica de enseñanza recreará cada día el encuentro del educador con el otro, sin tratarlos como objetos; ser el acompañante mutuo, sabiendo las situaciones o circunstancias por las que pasa el otro, entablando una relación particular cargada de expectativas que sustenta a todo lo que ocurra en ese vínculo.

Revisar la igualdad en las prácticas pedagógicas se traduce en el encuentro

dentro y fuera del aula como una oportunidad emancipadora, que surge mucho más de lo que aparece a simple vista, porque están sucediendo nuevos modos de relacionarse, conocer y pensar, que “aunque no se note como casi siempre, la primera transformación se da en nuestra forma de pensar en acción” (Martinis, 2006, p. 44).

Por último, las reflexiones efectuadas en el presente trabajo sobre la discriminación y exclusión educativa pretenden contribuir a que los estudiantes y el profesorado integren prácticas cotidianas de inclusión y no discriminación en los centros escolares y en las aulas. Los procesos de sensibilización para generar sentimientos y preocupación por cambiar nuestra realidad en los agentes educativos es un aspecto fundamental de atender, a través de diferentes estrategias, como cursos, talleres y conferencias. ♦

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España: Narcea.
- Albericio, J. M. (1991). *Educación en la diversidad*. España: Bruño.
- Alegre de la Rosa, O. (2006). *Inclusión y diversidad. Innovaciones y experiencias*. España: Manigraf.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34. Recuperado de http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2013). *Educación Inclusión Tomo III. Colección. Legislar sin Discriminación*. México: Autor.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2015). *2009-2015 Construyendo la Igualdad. Memoria de Gestión*. México: Autor.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2018). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017. Prontuario de resultados*. México: Autor.

- De la Vega, E. (2008). *Las trampas de la escuela "integradora". La intervención posible*. Argentina: Noveduc.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- Elichiry, N. (Comp.) (2011). *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- González-González, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Hevia, R., e Hirmas, C. (Coords.). (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Chile: OREAL/UNESCO.
- Ibañez, R. (2018). *Enfoques, experiencias y saberes en la formación docente*. México: UPN.
- Martinis, P., y Redondo, P. (Coords.) (2006). *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas*. Argentina: Del Estante Editorial.
- Marx, K., y Engels, F. (2004). *El manifiesto comunista*. México: Ediciones AKAL.
- Medina, P. (Coord.). (2009). *Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Plaza y Valdés.
- Monclús, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: FCE.
- Muñoz, F. (2013). *Igualdad, inclusión y derecho*. Chile: LOM.
- Ocampo-González, A. (2015). El Gran reto de la educación inclusiva en el siglo XXI: avanzar hacia la construcción de una teoría. En V. García, S. P. Aquino, J. Izquierdo y P. R. Santiago (Coords.), *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas* (pp. 13-35). México: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. España: Ariel.
- Skliar, C. (enero-junio, 2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 253-266.
- Solís, D. (Coord.). (2016). *Perspectivas socioculturales sobre exclusión y violencia en la educación*. México: Fontamara.



¿A qué debemos hacer referencia cuando hablamos de competencias en educación?

What should we refer to when we talk about competences in education?

Recibido: 16 de febrero de 2021
Aceptado: 26 de febrero de 2021

*Juan Antonio García-Fraile¹
Margarita Rojas-Aguilera²

Resumen

Existe una enorme confusión en relación con el concepto de competencias cuando se utiliza en el ámbito educativo. Debido a su integración tardía, ha habido un intento por incluirle contenidos anteriores, habituales en la teoría pedagógica y en las instituciones educativas en todos los niveles, como habilidades, destrezas, aptitudes, capacidades, competencias, entre otros, de forma sinónima. Contrario a lo que habitualmente se piensa, no es un concepto nuevo, pues tiene una larga tradición en el ámbito educativo; y el concepto moderno de competencias se ha conformado con la aportación de diferentes desarrollos en el ámbito de las ciencias de la educación. En este artículo se presenta una propuesta para la gestión del currículum por competencias desde el enfoque socioformativo en todos los niveles educativos y, específicamente, en la formación docente, dentro de la denominada educación 4.0. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: competencias, gestión del currículum, educación 4.0.

¹ Es profesor titular pensionado de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid y autor de diez libros sobre el tema de competencias. Actualmente es docente en maestría y doctorado de diferentes instituciones de México y otros países, así como consultor internacional independiente en rediseño curricular. Tel.: (222) 181 18 02, c. e.: frailelucas@gmail.com *Autor de correspondencia.

² Es médica cirujana, partera y maestra en Administración de Servicios en Salud por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Actualmente es docente de tiempo completo, con perfil PRODEP, de la Facultad de Medicina y coordinadora de la Academia de Bioestadística de la Licenciatura en Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Tel.: (222) 324 58 65, c. e.: magui_merlina@hotmail.com

Abstract

There is enormous confusion when it comes to the concept of competencies when used in education. Due to its late integration, there has been an attempt to include in it previous contents, common in pedagogical theory and in educational institutions at all levels, such as skills, abilities, aptitudes, capacities and competences, among others, synonymously. Very contrary to what is usually thought, it is not a new concept, it has a long tradition in the educational field and the modern concept of competences has been made up of the contribution of different developments in the field of Educational Sciences. In this article we present a proposal for the management of the curriculum by competences from the socioformative approach at all educational levels and, specifically, in teacher training, within the named education 4.0.

Keywords: *competencies, curriculum management, education 4.0.*

Introducción

El concepto de competencia es un concepto clásico. Platón en su diálogo Protágoras, donde el protagonista es Sócrates, rememora la conversación entre ambos, llegando a acordar que la competencia es “lo que es propio de cada persona”; y el derecho romano se encargó de transmitir al mundo occidental. Posteriormente, el Renacimiento fue capaz de recoger dicha idea y transmitirla dentro de la cultura europea. En la época moderna, no sería la pedagogía, sino la psicología quien mostrara interés en esta idea y en cómo convertir los procesos internos en conductas observables.

El conductismo, primero en su versión psicológica (Pavlov y Skinner) y después en la pedagogía (Thorndike, Watson y Bandura),

advirtió las cualidades de cada individuo en la memorización y repetición de contenidos cognitivos, alegando que la parte no observable del sujeto no se podía medir, pero la memoria (saber conocer) es una parte importante de la educación como componente de la competencia. Aunque Bloom, en su taxonomía contemplaba tres taxones: cognitivo, procedimental y sensomotor, solamente tuvo en cuenta la parte cognitiva, despreciando las otras dos. De esta forma, la memorización reflejada en el abuso de las pruebas objetivas se situó durante mucho tiempo como parámetro de una persona educada.

Con la llegada del constructivismo (Ausubel, Piaget, Bruner y Vigotsky), se retoma la parte no observable del sujeto enunciada por la Escuela Nueva, que el

conductismo había negado para la educación. De esta manera, se inicia su redescubrimiento en forma constructiva en el aula, aprendiendo a hacer y construir los objetos de aprendizaje por parte del alumno. Aparecen multitud de metodologías activas que interpretaban el corpus inmenso de teoría legado por los autores mencionados. Hasta aquí se tiene el segundo componente de la competencia: saber hacer.

Se necesitaba un último elemento: saber ser/convivir. Las teorías personalistas de la educación comienzan a insistir en la parte de los valores personales, como un aspecto desatendido por los movimientos pedagógicos anteriores. Posteriormente, las inteligencias múltiples y la neuroeducación desarrollarán esta parte del aprendizaje hasta convertirlo en un punto fundamental del proceso educativo.

A pesar de los desarrollos de los tres saberes, componentes de la competencia, hubo una utilización fragmentada y desconectada de los mismos en el ámbito de la educación hasta la aparición del denominado Informe Delors y la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) sobre los cuatro pilares de la educación. No existía una tradición y práctica en el ámbito pedagógico sobre una propuesta holística de los mismos. De hecho, será en el ámbito de la formación técnica en Europa (formación dual) y en la denominada formación para el trabajo donde se inicie la puesta en práctica integrada de

los dos primeros saberes de la competencia (conocer y hacer) para mejorar los procesos productivos; pero donde no tenía razón de ser el tercero (ser/convivir). Se estructura así un enfoque funcionalista de las competencias utilizado para la descripción de puestos de trabajo y asignación de competencias propias de los mismos que se desarrolló desde los años sesenta hasta comienzos del siglo XXI, con notable éxito para la ordenación y estructuración de mapas funcionales de puestos de trabajo.

Al no existir en el ámbito educativo desarrollos semejantes, cuando se comienza a aplicar el concepto de competencia en educación se hace una mera traslación del modelo funcionalista de formación para el trabajo a las políticas y prácticas educativas en todos los niveles y en la formación docente. Esto fue inadecuado, pues no hay semejanzas entre ambos escenarios: uno meramente productivo y profesionalizante, y el otro formativo de la persona, con la recomendación de integrar los tres saberes de manera estructurada. Durante un tiempo, hubo una confusión de escenarios y contenido conceptual que aún en el presente se sigue reproduciendo y fragmentando los saberes de la competencia.

La propuesta que se presenta a continuación pretende superar algunos de estos problemas, confusiones terminológicas y déficits de contenido con un nuevo enfoque de competencia. Esto se ha trabajado en los últimos años, recogiendo la tradición histórica de su construcción y las directrices sobre

la integración de saberes que pueda utilizarse en los diferentes niveles educativos y en la formación docente para responder adecuadamente a la estructuración e interconexión de los saberes que la integran. A este pequeño enfoque se denominó socioformativo.

Desarrollo

El advenimiento de la sociedad del conocimiento y la globalización no solamente han cambiado la forma de vida y las relaciones entre los individuos, también han tenido una profunda incidencia en la educación. La cuarta revolución industrial necesita nuevas profesiones para desarrollarse, que debería generarlos la educación 4.0 (Schwab, 2018). Sin embargo, aún hay un periodo de transición en materia educativa, donde en las aulas siguen primando los contenidos y las competencias cognitivas, cuando los organismos internacionales y el mundo empresarial demanda egresados con fuertes competencias genéricas y transversales (trabajo en equipo, resolución de problemas, aprender a aprender), y ninguna de las materias del currículum escolar existente las desarrollan. Asimismo, falta la introducción de las nuevas tecnologías, no en el aula, sino en el proceso de enseñanza-aprendizaje: metodología, ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas (STEAM, por sus siglas en inglés), gamificación, algoritmos, etc.; incluso, faltan propuestas curriculares de claustro docente y trabajo en equipo para llevar a cabo un cambio más importante

que el anterior: transversalizar los contenidos de forma inter e intradisciplinar (Robinson y Aronica, 2016).

Por lo tanto, existe un déficit serio entre lo que la sociedad demanda –no debe olvidarse la función social de la institución educativa y su finalidad de lograr las mejores condiciones de vida y empleo para los individuos– y la formación de egresados en el momento presente (sobreempleo en determinadas áreas, subempleo en otras, generación nini, etc.). Evidentemente no se puede seguir reproduciendo contenidos y un currículum más propio del siglo pasado, so pena de condenar con sus limitantes el desarrollo de las generaciones futuras. Es necesario ensayar y propiciar cambios en el currículum educativo en todos sus niveles y en su administración (Guerra, 2019).

En consecuencia, urge un cambio en la gestión del currículum en todos los niveles educativos; para ello se propone realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en competencias, desde el enfoque socioformativo donde se integran la teoría de sistemas de Bertalanffy y la teoría de la complejidad de Edgar Morin (García, López y Del Ángel, 2014).

La denominada teoría de sistemas implica que cualquier organismo funciona con base en información estructurada y entrelazada entre subsistemas dentro de un mismo sistema. Ello implica, en el ámbito educativo, la necesidad de definir claramente las funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje e integrar los

saberes propios de la competencia, porque un sistema no se entiende con sus elementos separados (Bertalanffy, 1968).

La teoría de la complejidad como cosmovisión se deriva de la obra del pensador Morin, (1979). Lo que plantea, haciendo un pequeño extracto, es la necesidad de integrar lo común de los diferentes campos científicos (las partes) para poder comprender las conexiones entre los mismos (el todo). Solo de esta manera se podrá responder a los grandes retos que el presente plantea a la humanidad: la tecnificación y digitalización –la cuarta revolución industrial–, que deberían servir para mejorar las condiciones de vida de los seres humanos y los procesos educativos, reorientados hacia la integración de saberes, la transversalidad y la inter e intradisciplinariedad.

De esta forma, el entrelazamiento de ambos paradigmas justifica la definición de competencia como integración de saberes progresivos y secuenciales en cada uno de los niveles educativos, respondiendo a las teorías de la complejidad y de sistemas estrechamente unidas para dar coherencia a la fundamentación del enfoque socioformativo.

La educación debería reinventarse, manteniendo en los currículums de las materias y niveles un mínimo de competencias cognitivas –sabiendo que es un proceso de educación a lo largo de toda la vida– y atender a las demandas solicitadas por los organismos internacionales y grandes empresas relacionadas con las competencias del siglo

XXI, o más comúnmente, las competencias genéricas, aquellas que ponen en valor y hacen visibles a las primeras. Es decir, resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación asertiva, trabajo en equipo, etc., competencias necesarias para la profesionalización en esta nueva etapa social, pero también para conectar los aprendizajes con la vida y vivir en la sociedad de forma más humana y solidaria.

Se pone de manifiesto la necesidad de un rediseño curricular amplio y un cambio en la formación docente, así como la manera de enseñar frente a la linealidad y verticalidad de los programas educativos (transversalidad e integración de saberes), que permitan afrontar las demandas de un mundo complejo (según la epistemología moriniana) y dar paso a una pedagogía de respuestas a otra de preguntas, donde el alumno entrelace y construya una parte de los conocimientos combinando diferentes estrategias que respondan a las nuevas competencias demandadas. La solución no está en las plataformas de aprendizaje para la transmisión de contenidos; esa no es su función primordial, sino en los contenidos mismos, pues deben generar un cambio en el proceso de aprendizaje, posibilitando una visión multióptica de las relaciones y conexiones entre estos contenidos para generar en el alumno la continuidad (aprender a aprender), es decir, el aprendizaje autónomo como consecuencia de una adecuada apropiación de estos en el aula. Por lo tanto, la gestión del currículum por

competencias desde el enfoque socioformativo puede contribuir a esta labor.

Debido a lo anterior, se debe establecer una nueva definición integradora de los contenidos descritos, estructurando la conectividad entre los tres saberes de la competencia de forma gradual en cada una de ellas, con la finalidad de resolver problemas de mayor complejidad en la educación, según la materia y el nivel, visualizando los diferentes escenarios de resolución, de acuerdo con un código axiológico: actuaciones integrales ante problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético (García, Pimienta y Tobón, 2009).

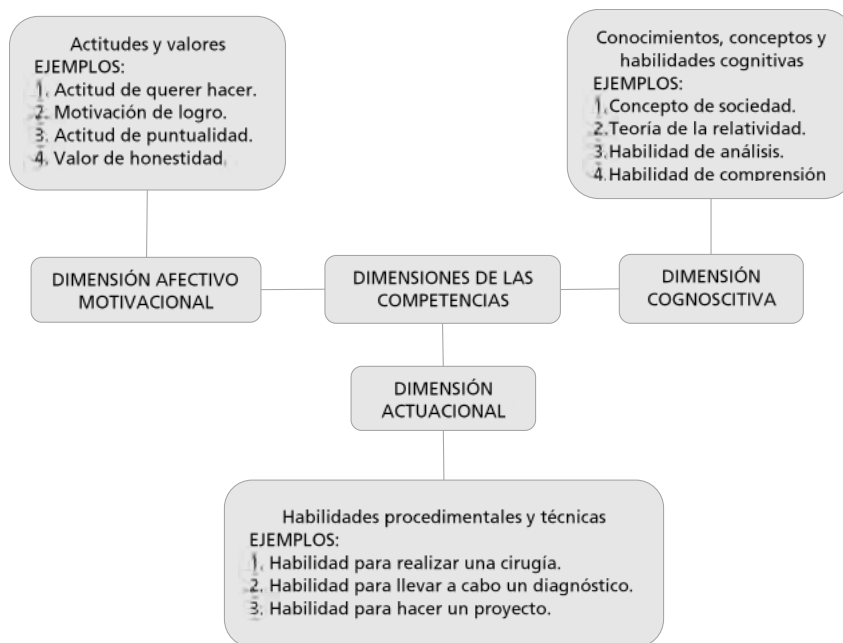
Esta definición conlleva a la explicación de algunos aspectos sustanciales:

- **Actuaciones integrales ante problemas del contexto:** Este primer término hace referencia a la necesidad de integrar los tres saberes de la competencia (saber conocer, saber hacer y saber convivir) en la construcción de la secuencia de aprendizaje. No se trata de un capricho ni de un elemento de modernidad, sino de un diálogo, ahora tridimensional del alumno con los objetos de aprendizaje para poder observar las conexiones integradas de lo que hasta ahora conocía por separado. La Figura 1 ejemplifica la conexión en red de estos saberes: lo cognitivo, sus posibilidades de aplicación y la manera adecuada de llevar a cabo este proceso de integración. Son tres pilares

necesarios en cualquier epistemología del conocimiento: conocer algo, ver sus posibilidades de aplicación y llevarlo a cabo con una perspectiva ética, no de cualquier manera. Haciéndolo así, se adquiere una perspectiva holística y omnilateral de la aprehensión de la realidad educativa –hasta ahora unilateral y fragmentada–, adquiriendo las perspectivas de aplicación de lo aprendido en forma de evidencias de aprendizaje totalizadoras. Pero curiosamente estaríamos de nuevo respondiendo a la demanda de Morin (2003): conectar las partes con el todo.

- **Idoneidad:** Implica llevar a cabo la integración de saberes visualizando diferentes escenarios de aplicación donde pueden darse distintas respuestas, y no de forma instrumental para la consecución del fin deseado de cualquier manera. No todas serán válidas ni generarán nuevas preguntas para su resolución. La construcción de nuevos paradigmas conlleva a la confrontación con el medio donde se resuelven los problemas de aprendizaje y se valida la respuesta más adecuada a través del diálogo, llevando a nuevas preguntas para avanzar en el conocimiento.
- **Compromiso ético:** Desde el punto de vista educativo, este componente novedoso aporta el enfoque socioformativo a la definición de competencias. Implica la adquisición de un código de valores por parte del

Figura 1. Dimensiones básicas de toda competencia



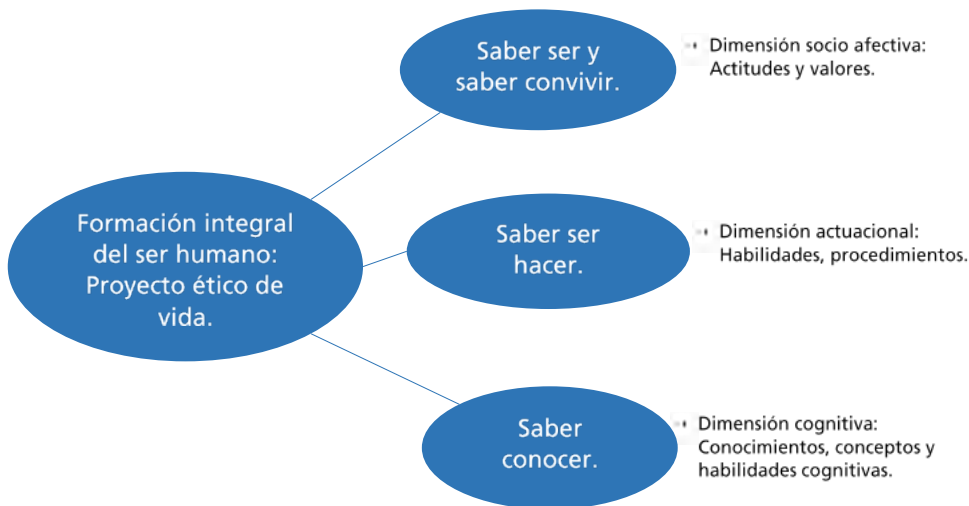
Fuente: Elaboración propia con información de García, Tobón y López (2009, p. 25).

alumno a medida que conoce y aplica el conocimiento. No se trata de cambiar procesos de aprendizaje conductista por otros de mero mecanicismo constructivista, sino de apropiarse en ese itinerario de aprendizaje de elementos axiológicos que le permitan comprender la importancia de llevar a cabo los procesos bajo parámetros de mejora ontológicos y de la convivencia en sociedad, en aras a un profesionalismo ético en el proceso de aprendizaje, siguiendo la propuesta ética de Edgar Morin (2003).

La Figura 2 muestra de forma gráfica lo que acabamos de señalar en lo relativo a la integración de los tres saberes de la competencia y las dimensiones que los integran.

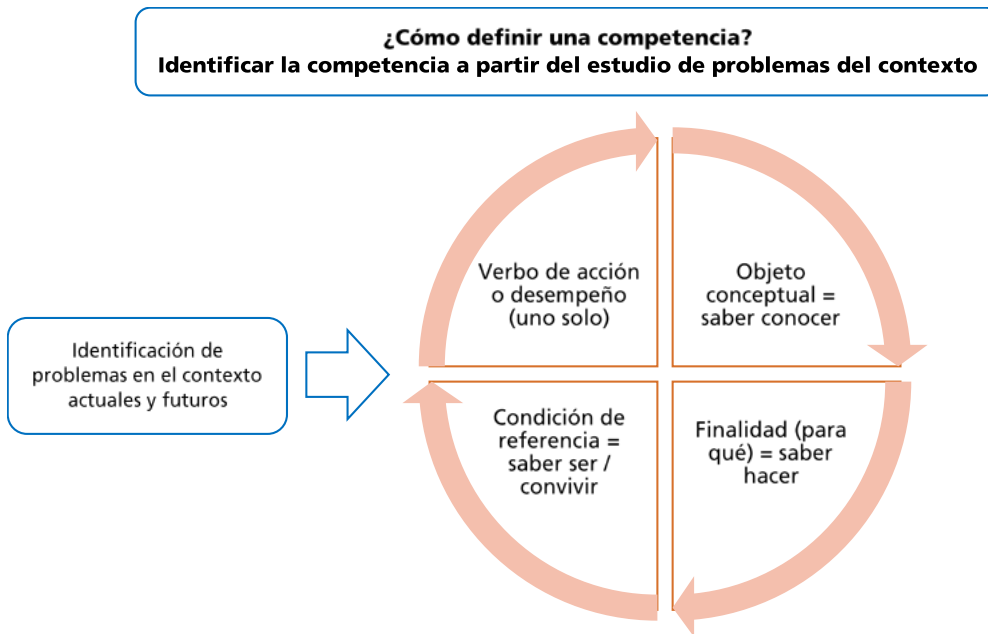
En lo relativo a la construcción de la competencia en el ámbito educativo, de acuerdo con la definición planteada anteriormente, en la Figura 3 se evidencia la articulación de los tres saberes, precedidos de un verbo de acción o de desempeño que indica el grado de complejidad cognitiva de la competencia y, por tanto, su ubicación en un periodo académico determinado de acuerdo con el contenido.

Figura 2. Dimensiones y saberes de la competencia



Fuente: Elaboración propia con información de García y Del Ángel (2016, p. 7).

Figura 3. Elementos necesarios en la construcción de una competencia



Fuente: Elaboración propia con información de García, López y Del Ángel (2014, p. 38).

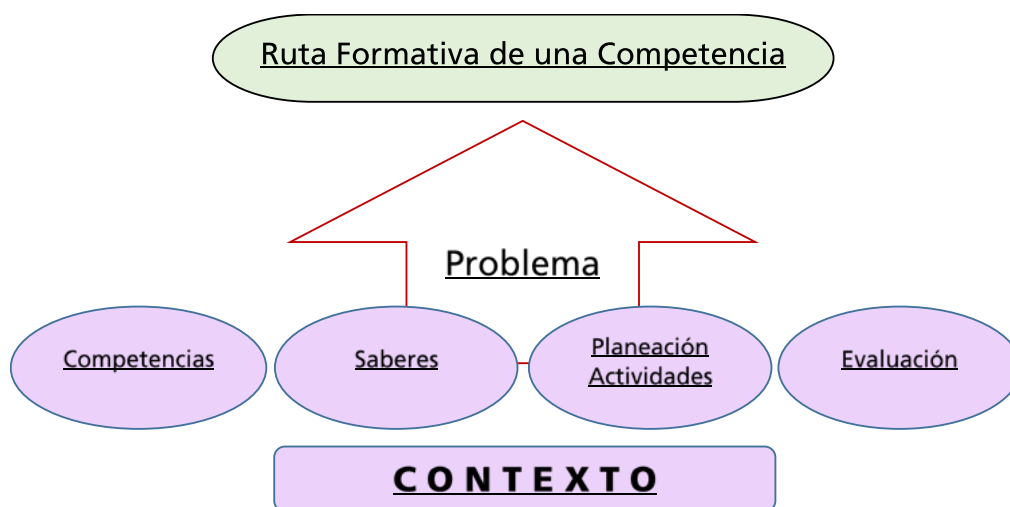
En definitiva, la construcción de la competencia –integrando los tres saberes para responder con coherencia a la definición ofrecida– quedaría ya resuelta; además, se conectaría con las nuevas demandas sociales e industriales que necesitan el ejercicio de estas tres dimensiones en el ámbito educativo para poder responder después, en el ámbito profesional, a la resolución de problemas propios del nuevo entorno de la sociedad del conocimiento y la cuarta revolución industrial (Figura 4).

De acuerdo con lo mencionado, una competencia no es equiparable a una habilidad, destreza, capacidad u objetivo; sería el todo, y los elementos mencionados serían partes de ella, adecuadamente ubicados y estructurados para producir lo que establece su contenido.

Una vez construida la competencia, inicia su planeación. Esta debe entenderse como el proceso de apropiación por parte del alumno, con la mediación del docente, con base en actividades enlazadas de forma secuencial de los tres saberes y un nivel progresivo de complejidad dentro de unidades de aprendizaje, concepto constructivista (Bruner, 1999) que refiere a las partes significativas en que se divide la competencia.

En el caso del currículum de la formación inicial de docentes, la planeación por competencias requiere una orientación clara de cómo iniciar y qué metodología emplear para lograr los resultados plasmados. Para ello, es necesario tener una visión precisa del contexto en el cual se llevará a cabo el proceso educativo, considerando el perfil de egreso, la competencia, el programa de estudios, las

Figura 4. Proceso de construcción de una competencia



Fuente: Elaboración propia con información de García, López y Del Ángel (2014, p. 27).

estrategias didácticas, los recursos, medios empleados, entre otros; esto posibilitará al grupo de docentes, que la planean para un nivel concreto, prever la orientación de las estrategias diseñadas para los alumnos, dentro y fuera del aula. De acuerdo con ello, se analizan estos elementos fundamentales de la planeación:

- **Perfil de egreso:** Es el conjunto de competencias, tanto genéricas como específicas, que se ofrecen al alumno y deben lograrse en un periodo o nivel de formación establecido; siempre deben ser el fin por conseguir.
- **Competencia:** Es el referente para diseñar las actividades del docente y alumno; deben ser los tres saberes en cada unidad de aprendizaje en que se divide la competencia y estar entrelazadas de forma secuenciada en cuanto a su complejidad.
- **Programa de estudios/unidades de aprendizaje:** Contiene los elementos fundamentales a partir de los cuales se podrá vaciar la información en los formatos diseñados para la planeación; también permite ubicar los recursos necesarios y recomienda actividades didácticas y sugerencias de evaluación, así como define el aporte del curso al perfil de egreso del alumno, concepto básico en el diseño de las estrategias didácticas.
- **Estrategias didácticas:** Se diseñan como medios para alcanzar los fines, es decir,

las competencias específicas que, a su vez, están vinculadas directamente con cada unidad de aprendizaje y constituyen un aprendizaje específico que contribuye al desarrollo de las competencias profesionales.

- **Recursos:** Son los que se dispondrán para llevar a cabo el proceso educativo. Deberán planearse con toda anticipación a fin de que actúen como reforzadores del aprendizaje y no se conviertan en distractores u obstáculos durante su desarrollo. Su aplicación deberá describirse en el apartado correspondiente de la planeación, junto con las fuentes de información, para documentar los contenidos de cada unidad de aprendizaje.

La planeación no debe ser una exigencia administrativa, sino un mapa de aprendizaje desplegable, donde –tomando como referencia la competencia– suceden las actividades de los tres saberes de forma progresiva para alcanzarla al final del tiempo establecido. Es una hoja de ruta del proceso de adquisición e integración de saberes, secuenciando su adquisición, pero entrelazados de forma holística.

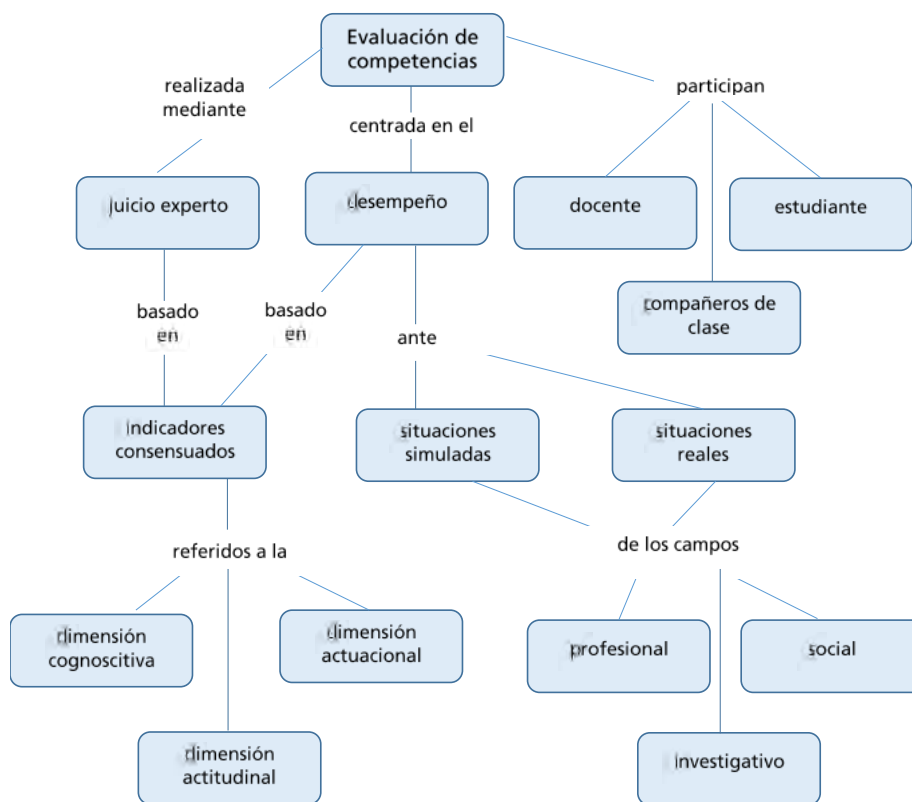
Una vez planeada la competencia e implementada en el aula, debe iniciarse el proceso de evaluación, basado en criterios y evidencias. La evaluación de competencias debe tener carácter formativo y se define como “un juicio analítico basado en criterios y evidencias para determinar de forma

procesual los logros y aspectos a mejorar en el estudiante, buscando generar en él un proceso de metacognición” (García, López y Del Ángel, 2014, p. 36). En ella, el criterio es una pauta de evaluación que establece el docente y la evidencia es un producto físico que entrega el alumno, verificando si se encuentra lo descrito en el criterio. En la Figura 5 se muestra un mapa conceptual que ejemplifica los procesos que conlleva la evaluación de competencias desde el enfoque socioformativo.

En la definición enunciada, se entienden los criterios como pautas de evaluación que establece el docente (uno por unidad de aprendizaje), siendo una actividad integradora de todo lo que hizo. Y la evidencia, como un producto físico que entrega el alumno para comprobar el criterio; también es una actividad integradora de lo que hizo el estudiante en cada bloque.

En lo relativo a la construcción del criterio, tiene los mismos elementos que una competencia en su construcción, excepto la

Figura 5. Aspectos nucleares de la evaluación de competencias



Fuente: Elaboración propia con información de García y Del Ángel (2016, p. 30).

finalidad, porque todos los criterios trabajan para que se cumpla esta. Igualmente, para ser respetuosos con los tres saberes de la competencia, debe haber al menos uno de cada saber, aunque puede haber más de unos que de otros, dependiendo del contenido de la competencia. Además, es importante que exista correspondencia entre criterios y evidencias en cuanto al saber que se evalúa y una asignación de porcentaje a cada uno, resultado de repartir el cien por ciento del valor de la competencia entre estos.

Una vez aplicado el criterio sobre la evidencia para comprobar si contiene lo solicitado, se pueden dar tres niveles: entregado menos de lo esperado, incluido lo exacto u otorgado más. Entonces se haría la construcción de la rúbrica de evaluación. Se recomienda utilizar una matriz de doble entrada con niveles de dominio, al menos tres, de acuerdo con lo señalado en cuanto al nivel de la evidencia entregada por el alumno. Dichos niveles derivan del criterio, con indicadores del nivel de logro de los tres saberes y se les asigna un tramo de puntuación, resultado de dividir el total de puntos del criterio con respecto a la competencia.

De esta manera, la rúbrica enunciada permite una lectura horizontal para poder ubicar a cada estudiante en un nivel de dominio y mostrar el máximo de logro y puntuación que se puede obtener en cada criterio, sabiendo qué acciones debe llevar a cabo. La lectura vertical permite que cada

alumno pueda saber cómo está en el total de dominio de la competencia. Y lo más importante, qué logros de aprendizaje tiene y qué aspectos debe mejorar en lo relativo a los tres saberes de la competencia.

Conclusión

Andreas Schleicher (2018), coordinador del Programa PISA, señala que el siglo XXI se caracterizará no por lo que las personas saben, sino por lo que sepan hacer con lo que saben. De acuerdo con lo anterior, los centros educativos tienen que

preparar para un cambio más veloz que nunca, para aprender trabajos que aún no se han creado, para enfrentar desafíos que aún no podemos imaginar y para usar tecnologías que aún no se han inventado y para un mundo interconectado (p. 22).

Se trata de una afirmación acorde con los retos planteados por los nuevos desarrollos tecnológicos, y a los que la educación no debe ser ajena, sino dar una respuesta responsable para permitir la integración de los profesionales egresados de las instituciones educativas.

Con base en lo anterior, es conveniente reorientar las secuencias de aprendizaje en el currículum de acuerdo con el concepto de competencia y la gestión, máxime cuando los ámbitos social y empresarial demandan profesionales dentro de la industria 4.0, con menos competencias cognitivas y más transversales (pensamiento crítico, resolución de

problemas, colaboración, liderazgo, agilidad, adaptabilidad, comunicación oral y escrita, acceso a la información y su análisis, curiosidad, imaginación, iniciativa y espíritu empresarial), consideradas por la Unesco (2015) como las competencias del siglo XXI.

Este es el desafío que tiene la educación 4.0, difícil de lograr con la tradicional ordenación del currículum con base en asignaturas y contenidos asignados de forma rígida, que impiden la transdisciplinariedad en el momento presente, tal como están articulados. Como lo plantea Morin (1979), es necesario romper este modelo de secuencia de aprendizaje, que implica la integración de los tres saberes (saber ser y convivir, saber hacer y saber conocer), generando competencias en cada materia para trascenderlas de forma transversal.

Una vez articulados los programas de estudio verdaderamente con base en competencias, habrá que trascenderlas e integrarlas en proyectos formativos integradores (PFI), que permitan combinar los contenidos de varias competencias de un mismo o distinto programa, para conectarlas y llevar a cabo en la institución educativa un ejercicio de simulación del mundo laboral real con la integración de saberes, así como la posibilidad de que futuros profesionales diversos puedan entenderse y trabajar conjuntamente (López y García, 2012).

Acorde con lo anterior, es necesaria una nueva formación docente que tenga

en cuenta estos indicadores e incluya la docencia compartida y la codocencia. Esto implicará rediseñar el ingreso, la formación y el ejercicio de la función docente para integrar saberes hasta ahora compartimentados en materias y carreras separadas, en aras a una comprensión e integración de contenidos dispersos y una formación responsable de profesionales acordes con las nuevas demandas de la revolución 4.0.

Asimismo, debe producirse un cambio interno en los contenidos de los programas, ahora por competencias, dando cabida a pensar para aprender mediante el aprendizaje basado en el pensamiento (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2016; Swartz, 2018), que implica procesos de transversalización y conexión de aprendizajes para comprender y resolver problemas con base en la conexión de los aprendizajes con la vida.

En definitiva, gestionar el currículum por competencias para responder a las necesidades del mundo actual, caracterizado por una interconexión de las ciencias y una mutación en los empleos y las profesiones, no implica solamente cambios estéticos en el ámbito educativo, sino repensar la educación y su estructuración en nuevas secuencias de enseñanza-aprendizaje. Es un cambio estructural de respuesta para hacer que las instituciones educativas se apropien de las competencias del siglo XXI en su oferta educativa y para asegurar la inserción profesional exitosa, que siempre fue una de las finalidades de la educación. ♦

Referencias

- Bertalanffy, L. V. (1968). *General System theory: Foundations, Development, Applications*. EUA: George Brazillier.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. España: Visor.
- Guerra, E. (2019). *La enseñanza en la cuarta revolución industrial*. México: Pearson.
- García, J. A., y Del Ángel, R. (Coords.). (2016). *Guía para el desarrollo de competencias y gestión del currículum*. México: Pearson.
- García, J. A., López, N. M., y Del Ángel, R. (2014). *Aprendizaje y vida: construcción, didáctica, evaluación y certificación de competencias en educación desde el enfoque socioformativo*. México: Pearson.
- García, J. A., Pimienta, J., y Tobón, S. (2009). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- García, J. A., Tobón, S., y López, N. M. (2009). *Currículo, didáctica y evaluación de competencias: un análisis desde el enfoque socioformativo*. Venezuela: UNIMET.
- López, N. M., y García, J. A. (2012). *El Proyecto Integrador. Estrategia didáctica para la formación de competencias desde la perspectiva del enfoque socioformativo*. México: GAFRA.
- Morin, E. (1979). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Santillana/UNESCO.
- Morin, E. (2003). *El método* (vol. 6). México: Santillana.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2016). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. España: Grijalbo.
- Scheleicher, A. (2018). *La primera clase: cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. España: Fundación Santillana.
- Schwab, K. (2018). *La cuarta revolución industrial*. México: Penguin/RandomHouse.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., y Kallick, B. (2016). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. México: SM Editores.
- Swartz, R. J. (2018). *Pensar para aprender. Cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL*. México: SM Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *El futuro del aprendizaje, ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Francia: Autor.



Tortura en “El pozo y el péndulo” y su analogía con la angustia suscitada por COVID-19 y la inseguridad social

Torture in “The Pit and the pendulum” and its analogy with the anguish caused by COVID-19 and social insecurity

Recibido: 30 de diciembre de 2020
Aceptado: 22 de enero de 2021

Griselda Hernández-Méndez¹

Resumen

La trágica realidad que los seres humanos vivimos ante el contexto pandémico a causa del COVID-19, que altera, inquieta y subsume en zozobra y tortura, asemeja a la agonía de las vivencias que Edgar Allan Poe relata en “El pozo y el péndulo”. Por eso, es perentorio analizarla desde varias aristas posibles; una de ellas es la estrategia de la experimentación artística donde prevalece el vínculo arquetípico entre una obra artística (contextualizada en un pasado, existente o ideal) y la realidad vigente; y otra, desde teorías o enfoques contemporáneos.

Las siguientes líneas, aunque breves, intentan abrir el horizonte analítico, forjando analogías y metáforas entre los relatos profundos y tormentosos del protagonista de dicho cuento, y la realidad latente que vivencia actualmente toda la humanidad. El análisis se enriquece con el esfuerzo de hallar matices de optimismo en el enfoque humanista. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: tortura, angustia, COVID-19, inseguridad social, optimismo.

¹ Es licenciada en Pedagogía, especialista en Docencia, maestra en Tecnología Educativa y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. También es investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana (UV) y miembro del Cuerpo Académico Estudios en Educación y de la Red Internacional Abya Yala, así como del SNI nivel 1. C. e.: grihernandez@uv.mx

Abstract

The tragic reality that human beings face before the pandemic context that is manifested throughout the planet-world due to COVID-19, which alters, worries and subsumes in anxiety and torture, which agony resembles the experiences that Edgar Allan Poe recounts in "The Pit and the Pendulum", it is imperative to analyze it from several possible edges, one is the artistic experimentation strategy where the archetypal link thrives between an artistic work (contextualized in a past, existing or ideal) and the current reality, and another one from contemporary theories or approaches.

The following lines, although brief, try to open up the analytical horizon by forging analogies and metaphors between the deep and stormy stories of the protagonist of that story and the latent reality that is currently experienced in all humanity. The analysis is enriched by the effort to find optimism shades in the humanist approach.

Keywords: *torture, anguish, COVID-19, social insecurity, optimism.*

Estimados lectores:

En la publicación del 6° número de la revista digital *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, específicamente en el artículo "La tortura, locura impía: el pozo de Poe", de María Elena Roca-Guzmán (2020), se expone con gran elocuencia la experimentación artística-estética como perspectiva para establecer vínculos arquetípicos de los relatos narrados en "El pozo y el péndulo", de Edgard Allan Poe (1983), con circunstancias actuales "inenarrables", como Roca-Guzmán (2020) sostiene, es decir, los efectos de la pandemia suscitada por un invisible virus, que paralizan, generan zozobra y una especie de tortura, tal cual lo relata el protagonista del cuento.

La autora selecciona aquellos fragmentos culturales de la obra en cuestión que le permiten hacer analogías y metáforas con la realidad. Probablemente, desde un dramatismo, intenta llegar a la máxima sensibilidad del lector –reto nada sencillo–, pero con ayuda de esos intensos fragmentos conmueve y despierta, quizás, el espíritu del más insensible lector. La lectura sacude los espíritus más pasivos, trascendiendo a la conciencia, ya que la pandemia y sus subsecuentes causas no han sido examinadas con la profundidad requerida; por ende, las conciencias están medio dormidas.

La agonía que vive el protagonista de "El pozo y el péndulo" (Poe, 1983) es análoga

a lo que actualmente vivimos los seres humanos: nadie quisiera morir, pero es una eventualidad latente. El péndulo del cual cuelga una filosa guadaña se acerca cada vez más a los cuerpos de los sentenciados por los inquisidores; lo infame es no saber en qué momento caerá y si habrá alguna esperanza de sobrevivir. Análogamente, eso sucede en esta lamentable circunstancia ante un virus amenazador, invisible, pero omnipresente. ¿Una posible vacuna sería la solución?

Tanto en el cuento como en el artículo de Roca-Guzmán (2020), no hay paso al optimismo. Su preocupación, además, no se ciñe solo a develar las circunstancias ante la pandemia, también denuncia la inseguridad que se vive en el país ante los innumerables secuestros, amenazas y muertes. Circunstancias enmarañadas de incertidumbres, temor y desconfianza, incluso hacia las autoridades y gobernantes.

Hay miedo y angustia social. En términos de Freud (1973), la angustia (*angustus*) significa angosto, estrecho, constreñido a una realidad limitante que oprime y se relaciona con el distrés (Ortiz y Guevara, 2014), la escasez, la inseguridad y el recelo. La angustia se revela a nivel orgánico, traducándose en síntomas que entorpecen la salud y llevan a enfermedades drásticas.

La tortura está presente en “El pozo y el péndulo” (Poe, 1983), pues allí se evidencia el tormento, el terror inmenso que experimentan los torturados. Los relatos conmueven y afligen inexorablemente; ante tanto dolor y lamento, afligirse es lo natural.

Roca-Guzmán (2020), a través de fragmentos culturales de esa obra, los vincula con la realidad mexicana e intenta correlativamente comparar ambas realidades aludiendo al concepto de tortura. Sin embargo, desde mi opinión, el concepto de angustia da cuenta mejor de lo que sienten millones de mexicanos. Tal vez sí tenga vínculo con tortura en la medida en que asedia la muerte en todo momento y en cualquier lugar, ya que ni en casa se está seguro –el virus se encuentra en alimentos y hasta por teléfono se reciben amenazas–. No obstante, la angustia involucra a la zozobra, la ansiedad y desosiego ante lo que se vive, pasando por miedo “es habitual vivir intranquilidad y sufrimiento ante una circunstancia de peligro” (Ortiz y Guevara, 2014, p. 327).

Se demanda de un espíritu optimista, estamos paralizados, angustiados y torturados por no saber cuándo podemos ser los siguientes, o nuestros seres queridos, en la lista de la muerte. Ese espíritu lo encuentro en el enfoque humanista y concretamente en la actitud de resiliencia. Este enfoque surgió para hacer frente a las crisis provocadas por las guerras mundiales. Exhorto por una actitud noética que permita desafiar este atroz brete, consiguiendo el mejor provecho, tal como lo forjara Víctor Frankl (2004) en los campos de concentración. Allí, donde el sufrimiento era permanente e inhumano, donde las esperanzas desvanecían, él pudo explotar el humor como alternativa al padecimiento sin sentido.

Hallar lo positivo entre el miedo y el desosiego parece inverosímil, pero el lamento no lleva a nada, al contrario, bajan las defensas naturales del organismo y paralizan. El optimismo es metafóricamente una pequeña luz ante las tinieblas. Confiar en que lo adverso desaparecerá, mientras tanto se aprovecha el tiempo conviviendo con los seres queridos, no exponiéndose,

cuidándose, abriendo canales de relación y comunicación, ejercitándose, alimentándose sanamente, valorando el medio ambiente y a las mismas personas. Finalmente, el sujeto decide cómo quiere sentir: vivir torturado, angustiado o tomar los sucesos como aprendizajes para trascender con valor, responsabilidad y esperanza. ♦

Referencias

- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. España: Herder.
- Freud, S. (1973). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen VII. Tres ensayos de teoría sexual, y otras obras (1901-1905)* (Trad. J. L. Etcheverry). Argentina-España: Amorrortu editore.
- Ortiz, V. M., y Guevara, M. D. (2014). Prevenir los riesgos de enseñar es quehacer de todos: la enseñanza puede ser una tarea más delicada de lo esperado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 325-336.
- Poe, E. A. (1983). El pozo y el péndulo. En J. Cortázar (Trad.), *Cuentos completos* (pp. 65-80). México: Círculo de lectores.
- Roca-Guzmán, M. E. (julio, 2020). La tortura, locura impía: el pozo de Poe. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, (6), 102-114. Recuperado de <http://www.eduscientia.com/index.php/JOURNAL/article/view/285/242>