

# EXPERIENCIAS DOCENTES

## DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19:

perspectivas para el fortalecimiento  
de la educación media superior

**Compiladora:** María Esther Urrutia Aguilar



UN/M  
POSGRADO



**MADEMS**  
Maestría en Docencia  
para la Educación Media Superior



# **Experiencias docentes durante el confinamiento por COVID-19:**

perspectivas para el fortalecimiento  
de la educación media superior



# **Experiencias docentes durante el confinamiento por COVID-19:**

perspectivas para el fortalecimiento  
de la educación media superior

Compiladora: María Esther Urrutia Aguilar

Primera edición en libro electrónico: junio de 2022  
D.R. © 2022, Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, alcaldía Coyoacán, 05410, Ciudad de México,  
México.

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior,  
Universidad Nacional Autónoma de México, Unidad de Posgrado.  
Circuito de Posgrados, edificio B, primer piso, Ciudad Universitaria,  
alcaldía Coyoacán, 04510, Ciudad de México, México.

ISBN 978-607-30-6192-6

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad  
Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio  
sin el consentimiento por escrito de los titulares de los derechos.

Impreso y hecho en México

Coordinación editorial: maestra Blanca Rocío Muciño Ramírez  
Diseño editorial: licenciada Lizeth Villafán Cáceres  
Diseño de portada: licenciada Lizeth Villafán Cáceres  
Ilustración de portada: Luis Alfonso Calderón Guerra

**EJEMPLAR GRATUITO. PROHIBIDA SU VENTA**

# Índice

Introducción .....	9
<b>CAPÍTULO 1. Contexto y encuadre metodológico .....</b>	<b>11</b>
María Esther Urrutia Aguilar y Gabriela de la Cruz Flores	
<b>CAPÍTULO 2. El tránsito de la educación presencial a la educación remota de emergencia: experiencias docentes .....</b>	<b>28</b>
Gabriela de la Cruz Flores y María Esther Urrutia Aguilar	
<b>CAPÍTULO 3. El ambiente social tras COVID-19 en las voces del profesorado: factores que intervienen en el desarrollo de competencias en educación media superior .....</b>	<b>48</b>
Graciela González Juárez y María Esther Urrutia Aguilar	
<b>CAPÍTULO 4. Resiliencia en Educación Media Superior: experiencias de los docentes durante el confinamiento por COVID-19 .....</b>	<b>77</b>
Aurora Jaimes Medrano, Mónica Aburto Arciniega y María Esther Urrutia Aguilar	





# Introducción

La presente obra tiene como propósito sistematizar las experiencias de un grupo de docentes de educación media superior en el contexto de la pandemia por la COVID-19 y perfilar áreas de formación de cara a las necesidades y exigencias que el nuevo contexto interpela a la labor educativa.

Las voces recuperadas a través de grupos focales nos permitieron vislumbrar múltiples retos ante el tránsito que implicó la educación remota de emergencia y, al mismo tiempo, trazar zonas personales y profesionales que se vieron trastocadas.

Lo narrado por los participantes resulta relevante en tanto que todos ellos durante la irrupción de la pandemia se encontraban inscritos en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), por lo que sus estudios se convirtieron en una especie de laboratorio para analizar, reflexionar y proyectar su práctica.

Las siguientes páginas se dividen en cuatro secciones. En la primera se ofrece un contexto general sobre el impacto de la pandemia en la educación, en particular, en la educación media superior. Además, se describe el encuadre metodológico del estudio. En la segunda, se describe el tránsito de la educación presencial a la educación remota de emergencia recuperando las experiencias de los participantes. En la tercera, se describen distintas condiciones sociales que repercutieron en el desarrollo de competencias docentes y en el cuarto capítulo se analizan las narraciones de los docentes con relación a la resiliencia, sus emociones negativas y positivas. En cada capítulo el lector perfilará áreas para repensar la formación docente en educación media superior, donde se destaca la importancia de gestionar distintos recursos en aras de la promoción del aprendizaje aunado al desarrollo de la práctica reflexiva y la colaboración docente.



# Capítulo 1

## Contexto y encuadre metodológico

Uno de los sectores que más se ha visto afectado por la pandemia causada por COVID-19 es, sin duda, el campo educativo debido a los cierres obligatorios de las escuelas en todos los países. Mil 500 millones de estudiantes no asistieron desde marzo del 2020 a clases presenciales, lo que representa casi el 85% de la población estudiantil mundial (UNESCO, 2020). En el caso de la educación superior, se destaca que aproximadamente el 91% de las universidades se vieron afectadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2020a). En México 36.6 millones de estudiantes fueron enviados a confinamiento.

Esto generó un desafío, no solo para las instituciones sino también para los profesores, pues hizo necesario un cambio vertiginoso en las estrategias de enseñanza, ya que las clases presenciales se transfirieron a una enseñanza remota. La práctica docente se transformó e inició una nueva etapa superando los retos impuestos por la pandemia para seguir formando profesionistas a través de la aplicación de diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje.

La labor de los docentes en tiempos de pandemia ha sido fundamental para sostener el derecho a la educación de millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en más de 143 países de todo el mundo (UNESCO, 2020). A lo largo de estos meses hemos sido testigos de la transformación, inventiva y creatividad del profesorado quienes han reconfigurado su propia labor. Sin embargo, estos procesos también han estado acompañados de múltiples retos y vicisitudes, los cuales podríamos integrar en tres grandes rubros: 1) ajustes a la práctica docente y estrategias didácticas, 2) condiciones institucionales de los centros escolares y 3) entornos familiares y personales de los docentes.

Sobre los *ajustes a la práctica docente y estrategias didácticas* nos encontramos con diversos retos, entre los que se destacan: a) el tránsito de las actividades escolares presenciales a los ambientes virtuales, lo cual ha impli-

cado la construcción de lógicas y dinámicas diferenciadas; b) el fortalecimiento o en su caso, formación de manera acelerada en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); c) dificultades para articular el uso de la tecnología con modelos pedagógicos pertinentes para la virtualidad y la educación a distancia y d) la diversificación de estrategias y acciones para mantener la llamada continuidad pedagógica en contextos marcados por la desigualdad y la falta de acceso a recursos tecnológicos (Reimers y Schleicher, 2020).

Asimismo, en torno a las *condiciones institucionales* de los centros escolares parte de los retos se concentran en: a) gestionar el trabajo colaborativo entre docentes, b) priorizar los aprendizajes fundamentales y diseñar estrategias para fomentarlos, c) alentar la autonomía del profesorado y fortalecer la toma de decisiones, d) fomentar liderazgos distribuidos sustentados en el trabajo colegiado y e) respaldar y acompañar al profesorado no sólo en cuestiones pedagógicas y didácticas sino en asuntos de índole psicosocial.

Finalmente, sobre los *entornos familiares y personales de los docentes*, se aprecian los siguientes retos: a) limitaciones en el acceso a dispositivos tecnológicos y conexión a Internet, b) desequilibrios entre la distribución de tiempo para el desarrollo de las actividades laborales en casa y las demandas familiares, más para el caso de docentes mujeres y madres, y c) la apertura del mundo privado del profesorado donde se desnudan una serie de problemáticas lacerantes como la precariedad del trabajo docente. Estos retos son similares a los descritos por Ardini, Herrera, González y Secco (2020) en el contexto argentino, donde refieren que el empalme del entorno laboral con el familiar evidenció disparidades en el uso de dispositivos y conectividad, lo cual ha condicionado la práctica docente. En palabras de los autores:

La jornada laboral se vio modificada por particularidades privadas de cada educador y por el tiempo extra invertido para adaptarse, capacitarse, comunicarse, vincularse, y mediar el conocimiento con herramientas nuevas, ajenas y en algunos casos escasas. La desorganización y falta de claridad en lineamientos de trabajo, produce “retrabajo” (p. 41).

Si a estos problemas educativos se agregan los problemas sociales que la pandemia ha ocasionado como el aumento del desempleo, la pobreza y la violencia doméstica, la labor académica es aún más difícil, debido a que los docentes se enfrentan de manera indirecta a la situación familiar de los estudiantes y a la propia, generando desgaste emocional, agobio y estrés. Aunado a que el aislamiento social por el confinamiento ha provocado desesperación en la sociedad,

sentimientos de pérdida de la libertad, aburrimiento, insomnio, poca concentración, indecisión, irritabilidad, ira, ansiedad, angustia por la falta de contacto físico entre familiares y amigos, así como incapacidad de desarrollar la vida cotidiana (Medina y Jaramillo-Valverde, 2020).

Las estrategias de enseñanza se vieron trasladadas a una situación emergente, en donde los profesores, muchos sin conocimiento de los recursos tecnológicos, se vieron obligados a adaptarse de manera acelerada para incursionar en la enseñanza remota de emergencia, sin entender -en la mayoría de los casos- su adecuado uso.

Para identificar qué tipo de estrategias y recursos eran utilizados por los docentes de educación media superior durante la pandemia se aplicó, de mayo a julio de 2021, un instrumento con respuestas tipo Likert, con 17 ítems agrupados en tres factores: 1. estrategias didácticas, 2. evaluación y 3. uso de TIC. La muestra piloto fue de 284 profesores de ese nivel educativo, que se encontraban estudiando la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM.

En las estrategias de enseñanza los resultados arrojaron que los profesores aplicaron en sus clases aquellas que fomentan la investigación y proyectos guiados (68-71%), seguidos de estudio de casos y resolución de problemas (55-67%) y los debates (33%) fueron los que menos utilizaron.

Con relación a la evaluación, el 76% de los docentes tomaron en cuenta varias actividades, 67% otorgaron retroalimentación a los estudiantes y sólo 2% evaluó con exámenes escritos.

Con relación al uso de las TIC y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) los resultados denotaron que los docentes principalmente utilizan computadora, seguido de teléfono celular y, en menor escala, tabletas.

Para comunicarse con los estudiantes las TAC reportadas fueron: correo electrónico (77%) y WhatsApp (62%); en menor medida Twitter y Facebook. Asimismo, para impartir clases se recurrió a recursos de videoconferencias como Meet y Zoom; en menor porcentaje blackboard y Facebook. Para enviar, revisar y calificar actividades, las principales TAC fueron: Google Classroom y correo electrónico; en menor escala aula virtual y teams, resultados muy acordes a los obtenidos por Sánchez Mendiola *et al* (2020).

Dentro de las medidas de emergencia que la UNAM implementó estuvo la creación de aulas virtuales para todos los docentes; sin embargo, la encuesta identificó que sólo el 6% de los docentes las utilizan.

Bajo ese contexto, era de suma importancia identificar las demandas e inquietudes en el quehacer pedagógico durante la pandemia para determinar áreas

de formación docente. Por lo anterior, un grupo de investigadoras realizamos investigación cualitativa para analizar diferentes situaciones, problemáticas, necesidades y perspectivas según la percepción de los docentes de la educación media superior, sobre las ventajas, limitaciones y recomendaciones del proceso enseñanza-aprendizaje virtual; así como sus vivencias y narraciones de los diferentes aspectos que intervinieron en la vida cotidiana y que tenían un impacto en la práctica docente, como la resiliencia y los factores que la determinan.

Se empleó la técnica de grupos focales, la cual está diseñada para que un investigador obtenga información acerca de las experiencias de los participantes que comparten determinadas características entre sí y que intervienen en una entrevista colectiva en un grupo de máximo 10 personas. La utilidad que confieren los grupos focales es estudiar actitudes, motivaciones, razones, valoraciones, expectativas y experiencias, así como, explorar la construcción de opiniones y el desarrollo de ideas en contextos culturales específicos con un punto de interés común (Hamui, 2013; Ibertic, 2014).

De acuerdo con Hernández (2014), bajo esta concepción metodológica, el investigador construye una explicación general o teoría respecto a un fenómeno, proceso o interacciones aplicables a un contexto determinado y desde la perspectiva de distintos participantes. Por otra parte, se destaca que las teorías propuestas deben basarse o proceder de datos obtenidos en campo, para posteriormente contrastarse con la literatura que ya existe sobre el tema, generando una *teoría sustantiva*, extraída por completo del ambiente estudiado, por medio de lo cual se aportan nuevas miradas para este fenómeno.

### **Consideraciones éticas**

De acuerdo con el Reglamento de la Ley General de Salud es una investigación sin riesgo; solamente analiza datos recolectados en bases de datos de cuestionarios y entrevistas, no arriesga los principios éticos fundamentales de los profesores, dado que el análisis toma en cuenta sólo los resultados obtenidos de la población en la que será aplicado. Se garantizará el anonimato y la protección de los datos personales de los docentes.

Para obtener las narraciones de los profesores sobre las vivencias y experiencias presentadas del traslado de la educación presencial a la remota, se entrevistó el 19 y 30 de octubre de 2020 a nueve profesores maestrantes de MADEMS. Los docentes tenían distintas experiencias de trabajo con estudiantes de bachillerato y algunos también con universitarios; todos impartían clases presenciales antes de la pandemia y durante el confinamiento en la modalidad

remota. Se contó con docentes cuyo campo de conocimiento eran química, física y matemáticas; residentes de la Ciudad de México y área metropolitana, entre los 23 y los 40 años.

Para la investigación cualitativa sobre los factores que están asociados a la resiliencia, se realizó un grupo focal con seis profesores (cinco mujeres y un hombre) del nivel medio superior que cursan el posgrado de la MADEMS y que imparten clases en los niveles superior y medio superior (a más de un año de iniciada la pandemia). La entrevista se efectuó mediante el uso de la plataforma Zoom el 28 de agosto de 2021, de 10 a 12 horas, con la guía de un moderador.

Para ambos grupos focales se elaboró una guía de entrevista.

La codificación de los entrevistados se estableció de acuerdo con:

Sexo: M= masculino, F= femenino

Edad

La entrevistadora estableció un diálogo en un ambiente de confianza para que los docentes entrevistados se sintieran relajados; sin embargo, las preguntas estaban enfocadas a indagar cómo funcionaban en su actividad docente antes y después de la pandemia, y las emociones más significativas durante el confinamiento y la pandemia, lo cual podría tocar algunos temas sensibles, dada la situación de la emergencia sanitaria.

Se grabaron los grupos focales previa autorización por los participantes. Se realizó la transcripción de las entrevistas y la codificación, y según la teoría fundamentada según lo señalado por Corbin (2016) se compone de:

- a) Conceptos configurados desde los datos, agrupados en categorías (considerados de más alto nivel).
- b) La elaboración de categorías considerando sus propiedades y dimensiones.
- c) La integración de categorías (niveles más bajos de conceptos) en un marco teórico que provee información sobre un fenómeno o una serie de fenómenos, ofreciendo pautas para la acción. A partir de esta integración final se avanza hacia los hallazgos de la investigación, de la descripción a la teoría.

Con la finalidad de generar categorías que favorecieran el análisis conceptual por la teoría fundamentada, se desarrolló inicialmente un análisis del discurso

para encontrar nuevos conceptos y relaciones entre ellos, lo que permite una categorización de acuerdo con sus propiedades y dimensiones. Strauss y Corbin (2002), definen estas categorías, como los sucesos, acciones, interacciones o acontecimientos conceptualmente similares por su naturaleza o relación significativa y que son factibles de agruparse para realizar su análisis.

Por medio de los testimonios contenidos en la entrevista se determinaron las categorías y subcategorías, se generó un árbol de categorías que muestra su jerarquización para posteriormente realizar la codificación de los testimonios. Esta última permitió mostrar el número de la categoría y subcategoría que se indica de manera textual en el testimonio de cada participante.

Se continuó con la agrupación de los testimonios en el árbol de categorías. Para los grupos focales relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje se conformaron ocho categorías:

- Categoría 1. Preparación de la docencia presencial.
- Categoría 2. Preparación y atmósfera de la docencia en pandemia.
- Categoría 3. Recursos durante la pandemia.
- Categoría 4. Ambiente durante la pandemia.
- Categoría 5. Ambiente social.
- Categoría 6. Retos que han existido durante la pandemia.
- Categoría 7. Igualdad de género en nuestras vidas cotidianas (actividades realizadas en casa).
- Categoría 8. Problemas de discriminación.

Para la sistematización de la información de las ocho categorías mencionadas anteriormente, se organizaron en tipologías, que son recursos explicativos y analíticos útiles; definidos y conceptualizados de la siguiente manera (Modificado de Hamui, 2014):

- **Estructurales.** Definida como lo negativo y positivo de la planeación didáctica antes y durante la pandemia, cómo se estructuran las actividades docentes, entre la teoría y la práctica, y la evaluación.
- **Articulación.** Son aquellas que se refieren a la manera en que se orquestan las relaciones entre la docencia con otros ámbitos (familiares, amigos, personales, de trabajo).
- **Coordinación.** La relación armónica entre las distintas instancias internas antes y durante la pandemia: profesores, estudiantes, autoridades, universidad, etc.



- **Éticas.** En el curso de las actividades, pueden surgir dilemas que interpelan los valores de los sujetos pedagógicos. Cuestiones relacionadas con el sentido moral del bien y el mal se expresan en las interacciones personales, en el trato entre compañeros, familiares, y otros.
- **Conceptuales.** Surgen cuando hay una discrepancia entre el saber y el saber hacer, es decir, cuando no se es capaz de trasladar los conocimientos abstractos a la solución de problemas en la práctica. Los conceptos aprendidos no se aplican en situaciones concretas y dejan un vacío que los maestrantes deberán de ser capaces de solucionar.
- **Didácticas.** Son aquellos que surgen en el acto pedagógico, en el salón de clase, en el laboratorio o en cualquier espacio donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pueden ser de muchos tipos: derivadas de las interacciones sociales, por la disposición del tiempo, por la disciplina en clase, o por las relaciones dadas con profesores, estudiantes, coordinadores, compañeros, entre otros.
- **Ajuste.** En todo proceso de cambio, como la pandemia, se generan resistencias y cuestionamientos a las innovaciones, son conductas expresadas por todos los sujetos pedagógicos involucrados
- **Alternativa.** Se refiere al verse en otro escenario que no fuera ser docente.
- **Interpersonales.** Aquellas situaciones que surgen entre cualquiera de las personas implicadas: profesor-alumno, profesor-profesor, padres de familia-profesor, entre otras.
- **Recursos.** Disponibilidad de recursos tecnológicos que tienen tanto los estudiantes como los docentes para llevar a cabo sus actividades curriculares.
- **Personal.** Problemas en general (económicos, emocionales, personales, etc.) que sufren los estudiantes o docentes durante la pandemia, ajenos a la enseñanza, pero que afectan a la misma de manera indirecta.
- **Deserción.** Surge del querer abandonar los estudios a causa de problemas de cualquier índole (económicos, personales, emocionales, etc.).
- **Comunicación.** Interacción pedagógica que se ha tenido durante la pandemia, alumno-profesor, profesor-alumno.

Los siguientes cuadros arrojan los resultados por frecuencia que se obtuvieron del análisis de los testimonios de los participantes de estos grupos focales.

**CATEGORÍA 1. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.  
PREPARACIÓN DE LA DOCENCIA PRESENCIAL**

<b>TIPOLOGÍA</b>	<b>POSITIVAS</b>	<b>NEGATIVAS</b>
<b>Estructurales</b>	5	3
<b>Articulación</b>	0	0
<b>Coordinación</b>	2	1
<b>Éticas</b>	0	0
<b>Conceptuales</b>	0	0
<b>Didácticas</b>	16	0
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>4</b>

**CATEGORÍA 2. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.  
PREPARACIÓN Y ATMÓSFERA DE LA DOCENCIA EN PANDEMIA**

<b>TIPOLOGÍA</b>	<b>POSITIVAS</b>	<b>NEGATIVAS</b>
<b>Estructurales</b>	3	1
<b>Articulación</b>	7	4
<b>Coordinación</b>	0	1
<b>Éticas</b>	1	0
<b>Conceptuales</b>	0	0
<b>Didácticas</b>	6	1
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>7</b>

**CATEGORÍA 3. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.  
RECURSOS DURANTE LA PANDEMIA**

TIPOLOGÍA	POSITIVAS	NEGATIVAS
Estructurales	1	1
Articulación	2	1
Coordinación	3	0
Éticas	0	0
Conceptuales	0	0
Didácticas	0	2
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>4</b>

**CATEGORÍA 4. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.  
AMBIENTE DURANTE LA PANDEMIA**

TIPOLOGÍA	POSITIVAS	NEGATIVAS
Estructurales	1	3
Articulación	5	1
Coordinación	1	2
Éticas	1	0
Conceptuales	1	0
Didácticas	0	0
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>6</b>

**CATEGORÍA 5. PROCESO DE ENSEÑANZA  
APRENDIZAJE- AMBIENTE SOCIAL**

<b>TIPOLOGÍA</b>	<b>POSITIVAS</b>	<b>NEGATIVAS</b>
<b>Estructurales</b>	0	0
<b>Articulación</b>	0	0
<b>Coordinación</b>	0	0
<b>Éticas</b>	0	0
<b>Conceptuales</b>	2	1
<b>Didácticas</b>	0	0
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

**CATEGORÍA 6. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.  
RETOS QUE HAN EXISTIDO DURANTE LA PANDEMIA**

<b>TIPOLOGÍA</b>	<b>POSITIVAS</b>	<b>NEGATIVAS</b>
<b>Estructurales</b>	0	0
<b>Articulación</b>	0	0
<b>Coordinación</b>	0	0
<b>Éticas</b>	0	0
<b>Conceptuales</b>	1	2
<b>Didácticas</b>	0	0
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

**CATEGORÍA 7. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE  
IGUALDAD DE GÉNERO EN NUESTRAS VIDA COTIDIANA.**

TIPOLOGÍA	POSITIVAS	NEGATIVAS
Estructurales	0	0
Articulación	0	0
Coordinación	0	0
Éticas	3	0
Conceptuales	0	0
Didácticas	0	0
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

**CATEGORÍA 8. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.  
PROBLEMAS DE DISCRIMINACIÓN.**

TIPOLOGÍA	POSITIVAS	NEGATIVAS
Estructurales	0	0
Articulación	0	0
Coordinación	0	0
Éticas	5	2
Conceptuales	0	0
Didácticas	0	0
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>2</b>

**TABLA RESUMEN. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

<b>TIPOLOGÍA</b>	<b>POSITIVAS</b>	<b>NEGATIVAS</b>
<b>Estructurales</b>	10	8
<b>Articulación</b>	14	6
<b>Coordinación</b>	6	4
<b>Éticas</b>	10	7
<b>Conceptuales</b>	4	3
<b>Didácticas</b>	22	3
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>31</b>

Con los resultados y narraciones de los profesores se elaboraron los siguientes capítulos. Asimismo, para el grupo focal llevado a cabo con el objetivo de analizar los factores que determinan la resiliencia, la guía de preguntas orientadoras estuvo estructurada con:

1. Describa sus experiencias positivas y negativas que considere las más significativas durante el confinamiento y la pandemia.
2. Se ha sentido capaz de enfrentar las adversidades durante el confinamiento y la pandemia, y cómo las ha enfrentado o solucionado.
3. ¿Quiénes han sido sus principales apoyos durante el confinamiento: familia y amigos? ¿Cómo ha sido el apoyo recibido?
4. Actualmente, ¿se ha planteado metas, está motivado? ¿Usted considera que ha aprendido algo o ha obtenido un aprendizaje del confinamiento y la pandemia?
5. ¿Cuáles son las acciones que ha realizado o modificado para continuar con sus actividades o rutina que le permitan cumplir sus responsabilidades o metas?

Los testimonios se categorizaron en tres áreas: cognitiva (percepciones para afrontar diversas situaciones tanto personales como laborales de forma positiva o negativa), psicosocial (situaciones coherentes con el escenario que se estaba viviendo y en el cual se desarrolla el docente durante el periodo de aislamiento) y la psicológica (componente emocional y percepciones positivas y negativas). Aunado a lo anterior, los testimonios se clasificaron según la categoría, subcategoría y se dividieron en positivos y negativos; los resultados obtenidos se presentan en las siguientes tablas:

<b>ÁREA COGNITIVA</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Positiva</b>	<b>Negativa</b>
<b>Uso de TIC y TAC</b>	Recursos digitales	4	3
	Aula virtual	8	2
	Innovación	8	2
	Flexibilidad	1	2
	Videos	6	0
	Organización del tiempo	5	0
<b>Metas profesionales</b>	Formación continua	14	0
	Fuente de trabajo	3	0
<b>Total</b>		<b>49</b>	<b>9</b>

**ÁREA PSICOSOCIAL**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Positiva</b>	<b>Negativa</b>
<b>Social</b>	Solidaridad familiar	11	4
	Convivencia familiar	7	3
	Comunicación con compañeros	2	4
	Comunicación con estudiantes	18	3
	Comunicación con autoridades	2	3
	<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>17</b>

**ÁREA PSICOLÓGICA**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Positiva</b>	<b>Negativa</b>
<b>Componentes emocionales y de percepción negativos</b>	Enojo	N/A	3
	Sin ganas/ desmotivación		3
	Tristeza		10
	Fastidio		8
	Estrés		7
	Asustado/ inseguro		5



	Ansiedad		2
	Preocupación		15
	Frustración		19
<b>Componente emocional y percepción positivos</b>	Confianza	4	N/A
	Agradecimiento	2	
	Esperanza	7	
	Apoyo	21	
	Interés	16	
	Orgullo	2	
	Tolerancia	3	
	Empatía	22	
	Motivación	21	
		<b>Total</b>	<b>98</b>

En el ámbito cognitivo los resultados mostraron que la mayoría de los docentes tienen una percepción positiva respecto a la pandemia (84%), en comparación con las negativas (16%). Con relación a la categoría formación continua, el 35% de las narraciones fueron positivas y en la categoría de uso de TIC y TAC, la mayoría de los docentes entrevistados mencionaron de forma positiva el uso de videos, aulas virtuales y recursos digitales durante la pandemia.

En el factor psicosocial la mayor percepción de los docentes frente a la pandemia fue positiva (70.2%), la subcategoría con mayor vivencias positivas fue la comunicación con estudiantes, seguido por la solidaridad familiar.

Por último, en el factor psicológico se identificó que la mayor parte de los docentes experimentaron emociones positivas frente a la pandemia (57.8%), lo

cual es consistente con el estudio de Urrutia *et al.* (2020), quienes reportaron una prevalencia en las emociones positivas en los docentes a nivel medio superior ante la crisis generada al inicio de la pandemia, lo cual puede estar asociado a la construcción de la resiliencia.

## Referencias

- Ardini, C., Herrera, M. M., González Angeletti, V. y Secco, N. E. (2020) Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19. Publicación Digital. *Mutual Conexión*. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. <http://hdl.handle.net/11086/15887>
- Corbin, J. (2016). La investigación en la Teoría Fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En Bénard, *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa*. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Hamui-Sutton, L. (2014). *Facultad de Medicina de la UNAM en transición hacia el paradigma de las competencias, modelo de evaluación curricular cualitativa*. México: Ediciones Diaz De Santos.
- Hamui-Sutton, Alicia y Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado en 02 de diciembre de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F. McGraw-Hill.
- Ibértic (s/f). *Grupos focales: guía y pautas para su desarrollo*. Recuperado de [https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic\\_guia\\_grupos\\_focales.pdf](https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_grupos_focales.pdf)
- Medina, R. M., y Jaramillo-Valverde, L. (2020). COVID-19: Quarantine and Psychological Impact on the population. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.45>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, (2020). Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/surgen-alarman-tes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, (2020a). *Impacto de COVID-19 en la educación*. UNESCO. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Remiers, F., y Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the Covid-19 Pandemic of 2020 OECD*. París: OCDE. Recuperado de [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126\\_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020)

Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (rdu)*, 21(3), 1-24. doi: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia, Contus Editorial Universidad de Antioquia.

Urrutia, M.E., Ortiz, S., y Jaimes, A.L. (2020). Emociones de docentes de la educación media superior ante los cambios del entorno durante el confinamiento por el Covid-19. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (2), 187-196 DOI: <https://doi.org/10.17060/ijdoae.2020.n2.v1.1970>

## Capítulo 2

### El tránsito de la educación presencial a la educación remota de emergencia: experiencias docentes

La pandemia por COVID-19 ha implicado cambios considerables en las dinámicas sociales, tal como se ha documentado desde la irrupción del virus a nivel mundial (Bozdağ, 2021; Manjula, 2020; Yu *et al.*, 2021). Para Sanahuja (2020), la pandemia que experimentamos es de naturaleza sistémica en tanto ha afectado a todas las dimensiones de la vida social proyectándose a escala global. En palabras del autor:

[...] su rápida propagación y graves consecuencias sistémicas se explican, más allá de la virulencia y características de ese patógeno, por las [...] fallas que radican en una globalización en crisis, caracterizada por un alto grado de interdependencia, alta conectividad, sin los necesarios mecanismos de gestión y prevención de los riesgos globales inherentes a esas interdependencias, y sin una gobernanza global legítima y eficaz (pp. 28-29).

Tales han sido las problemáticas asociadas a dicho acontecimiento, que la situación calamitosa ha sido denominada como sindemia (Cardoso, 2019, 2020; Díaz, 2021) resaltando la convergencia de factores biológicos, sociales, psicosociales, ambientales y socioculturales con mayor acento e incidencia en poblaciones marcadas por la desigualdad y la pobreza (CEPAL, 2021; Chiodi, 2021; Rodríguez-Bailón, 2020).

En estos tiempos de incertidumbre y desasosiego, en el campo educativo en particular, hemos sido testigos de nutridas discusiones sobre el qué y para qué de la educación, dando lugar a debates sobre la imperiosa necesidad de construir propuestas alternas y disruptivas basadas en la colaboración, en la participación y

en la agencia de los individuos y sus comunidades en aras de que la educación sea un vector de cambio que contribuya al bien común y a la sostenibilidad del planeta (MEJOREDU/OEI, 2021; Reimers y Schleicher, 2020).

Es así como la práctica docente ha sido trastocada dada la urgencia de trasladar las actividades escolares de todos los niveles educativos, a otros entornos y condiciones y, con ello, garantizar el derecho a la educación. Lo anterior ha dado lugar a procesos de formación docente emergentes, de reflexiones copiosas sobre la educación y de búsquedas incesantes por mantener la llamada continuidad pedagógica, pese a las asimetrías y condiciones adversas que imperan en nuestro país y, en general, en Latinoamérica.

El tránsito abrupto hacia entornos virtuales y a distancia ha permitido, en algunos casos, la incorporación de distintos recursos tecnológicos a las actividades escolares y replanteamientos de fondo sobre cuestiones didácticas y pedagógicas. El uso de las TIC en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde hace décadas marcaba nuevos senderos e innovaciones dando lugar a diseños tecno-pedagógicos en sinergia con la virtualidad. Hoy con la pandemia, por COVID-19, la gran mayoría de los docentes, de acuerdo con sus condiciones, se han apropiado de múltiples recursos y estrategias ampliando su repertorio.

En el caso de México, Baptista *et al.* (2020) a través de una encuesta nacional, identificaron una serie de desafíos que enfrentaron docentes de educación básica ante la emergencia sanitaria por COVID-19 y el tránsito hacia la educación a distancia. Para el caso particular de los docentes de educación media, los resultados permiten apreciar que la comunicación con padres de familia y alumnos se caracterizaba como baja comparada con la que había tenido lugar en los niveles de preescolar y primaria. Los recursos utilizados con mayor frecuencia fueron Facebook y Messenger, mientras que el uso de WhatsApp fue común para todos los niveles educativos. Sobre la incorporación de herramientas digitales en las actividades de enseñanza-aprendizaje, en general, se encontró el uso de herramientas digitales y recursos tradicionales, dependiendo de las posibilidades y los contextos de referencia de los alumnos. Al respecto, se destaca la elaboración de videos explicativos, especialmente para estudiantes que mostraban limitaciones en el acceso a Internet, además, se identificó el uso de libros de texto y otros recursos físicos (antologías y materiales didácticos). En torno a actividades de capacitación y acompañamiento docente, los profesores de educación media mostraron interés en capacitarse en el uso de plataformas, herramientas digitales y contenido educativo en aras de personalizar la enseñanza. Los autores de la encuesta concluyeron la necesidad de focalizar en:

[...] competencias muy precisas [...] pues el aprendizaje no sólo es transmitir los conocimientos, sino diseñar el material adecuado, contar con los recursos tecnológicos que permitan al estudiante, a la par que desarrollar aprendizajes, estar acompañado y motivado con una sensación general de bienestar (Baptista *et al.* 2020).

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de manera sistemática se han desarrollado investigaciones que han documentado el tránsito de la educación presencial a distancia en el contexto de la pandemia por COVID-19 (De Agüero *et al.*, 2021, Sánchez-Mendiola *et al.*, 2020). Si bien con el tiempo los docentes han incrementado y diversificado su práctica para ajustarse a ambientes virtuales y a distancia, es notable la resistencia de prácticas tradicionales, lo cual abre vetas para la formación docente en aras de promover “métodos de enseñanza y diseño de estrategias de aprendizaje más horizontales, dialógicas y constructivas” (De Agüero *et al.*, 2020, p. 16).

En el bachillerato universitario se distingue el “Estudio acerca de la transición de docentes y estudiantes de la UNAM a la educación remota y digital en el marco de la pandemia por COVID-19” donde participaron profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (CUAIEED, 2021a) y de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) (CUAIEED, 2021b). En ambas ofertas del bachillerato universitario se identificó que los profesores consideran que su enseñanza es igual o mejor durante la contingencia, además, destacaron la formación continua como la estrategia de mayor impacto y que ha contribuido a la mejora de sus habilidades digitales para la enseñanza. Dentro de los dispositivos de mayor uso por parte de los docentes de ambos sistemas destacan el celular y laptop, seguidos por computadora de escritorio y tablet.

En cuanto a las principales problemáticas pedagógicas se encuentran el involucramiento y la participación de los estudiantes, seguida de la organización de procesos administrativos y disponibilidad de recursos tecnológicos, las dos últimas asociadas a los planteles de referencia. En cuanto a las estrategias de trabajo aplicadas durante la contingencia en el caso de los profesores del CCH destacan: flexibilizar la planificación y evaluación docente; incorporar distintas tecnologías y recursos digitales audiovisuales; priorizar los contenidos más importantes del programa de estudios; replantear la evaluación, y vincular de manera más activa a los estudiantes. En contraste, los docentes de la ENP ponderaron: priorizar los contenidos más importantes del programa de estudios; flexibilizar la planificación y evaluación docente; incorporar distintas tecnologías y recursos digitales audiovisuales; replantear la evaluación, y reformular e integrar contenidos de la clase.

Sobre intereses en temáticas de formación docentes las de mayor peso tanto para docentes de CCH como de la ENP fueron: diseño de situaciones didácticas o actividades de aprendizaje para educación en línea y a distancia; instrumentos y estrategias de evaluación para la educación en línea y a distancia, y uso de tecnologías en la educación.

En tanto, en los recursos digitales contrastando su uso antes y durante la pandemia se destaca aumento de libros electrónicos, páginas web, tutoriales en YouTube y bibliotecas digitales; una diferencia entre ambos grupos de profesores fue el aumento de consultas en Google académico por los docentes de la ENP. En torno a la evaluación, las dificultades de mayor frecuencia en ambas muestras fueron: hacer que las evaluaciones sean seguras y confiables; diseñar instrumentos de evaluación que se adapten a las circunstancias de la clase; diversificar las estrategias de evaluación y asegurar que la evaluación refleje el aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados, son de interés ya que permiten identificar problemáticas comunes entre el profesorado del bachillerato universitario, así como afianzar modelos de formación continua del profesorado anclados a sus necesidades y expectativas.

La labor de los docentes en tiempos de pandemia ha hecho traslúcida la relevancia de su encargo social, reivindicado con ello su rol como profesionales y su capacidad adaptativa para ajustarse a nuevas realidades. Llama la atención que hasta el momento se cuenta con investigaciones que han documentado los procesos de ajuste y las problemáticas que docentes en activo han enfrentado para hacer frente a su actividad profesional. Basta con explorar los estudios ya referidos y otros más que se han desarrollado a nivel nacional e internacional. En menor escala, encontramos estudios cualitativos que han explorado los procesos de formación inicial del profesorado en el contexto de la pandemia, más aún, en el nivel medio superior. Los estudios sobre formación inicial del profesorado —especialmente de educación básica— coinciden en señalar problemáticas asociadas al prácticum y al desarrollo de la propia identidad como docentes, lo cual llega a asociarse con sentimientos de inseguridad y temor sobre su desempeño futuro como docentes (González-Calvo *et al.* 2020), pero también se han reconocido áreas que pueden verse fortalecidas y aportar a la cualificación docente en cuanto al uso de las TIC y promover nuevos perfiles docentes más flexibles, reflexivos e incluso, innovadores (La Velle *et al.*, 2020; White y McSharry, 2021). La ruptura con las estructuras dado el cierre de las escuelas ha desafiado la identidad de los futuros profesores, y al mismo tiempo, promueve la experimentación de diferentes modos de ser y hacer docencia, tal como lo advierten White y McSharry (2021, pp. 325-326):

[...] si bien los cierres de escuelas desafiaron la formación de la identidad de los futuros maestros, también crearon momentos de comunidad que les permitieron experimentar modos de ser profesionales y propiciaron el desarrollo de pensamientos, acciones y prácticas que hicieron posible la transformación de la identidad y la agencia [traducción de las autoras].

Dada la carencia de indagaciones focalizadas en los procesos de formación docente inicial en educación media, el siguiente apartado tiene como propósito recuperar y sistematizar las experiencias de un grupo de docentes en formación y las vicisitudes enfrentadas ante nuevas exigencias. La indagación no pretende ser exhaustiva y lo expresado por los participantes representa parte de la problemática.

En el presente capítulo se analizan tres grandes dimensiones sobre la actividad de docentes en formación en educación media: a) planeación docente y recursos didácticos; b) evaluación del aprendizaje, y c) uso de las TIC. A su vez, y en aras de contrastar el antes y después de la práctica docente desde la perspectiva de los participantes en el contexto de la pandemia por la COVID-19, los resultados se organizan en dos grandes apartados: el primero discurre sobre las reflexiones que ofrecieron los participantes sobre su actividad docente antes de la pandemia, y en el segundo se sistematizan las experiencias de los participantes en el tránsito de sus actividades como docentes durante la pandemia. En dicho tránsito, se identifican tensiones y esfuerzos consistentes por migrar hacia formas alternas de ser y hacer docencia. Así se identifican estrategias tradicionales entrecruzadas con alternativas ancladas en recursos tecnológicos. Además, se enuncian limitaciones por la falta de la interacción y la ausencia del lenguaje corporal, lo cual deriva en francas debilidades para dar seguimiento y realimentar los procesos de aprendizaje. Otro asunto que según los participantes se ha convertido en una barrera para el aprendizaje es la falta de motivación y problemas socioemocionales, problemáticas concurrentes con los resultados de investigaciones sobre las áreas alteradas en el contexto de la pandemia.

### **Labor docente antes de la pandemia**

A diferencia del profesorado de educación básica, aquellos que ejercen su labor en el nivel medio no necesariamente cursan un periodo de formación inicial de preparación pedagógica y didáctica, sino que suelen incorporarse a la práctica docente al egreso de la educación superior (Chaviano, Albar y Cortés, 2019). La formación del profesorado de educación media ha mostrado ciertos avances



a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior<sup>1</sup> y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). En este sentido, se apostó a la formación continua del profesorado y a la definición de líneas estratégicas que contribuyen al desarrollo de competencias docentes alineadas a la formación integral de los estudiantes.

Actualmente bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, se propuso el programa de formación docente de educación media superior (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2021) el cual integra una oferta de formación genérica para todos los subsistemas y entidades vertida en seis diplomados en línea de 120 horas. Los tópicos de dicha oferta son: orientación de la práctica docente; áreas de acceso al conocimiento; recursos socio cognitivos transversales; recursos emocionales; ámbitos de orientación de la práctica directiva y ámbitos de orientación de la práctica de la supervisión. A estos diplomados se suman una serie de cursos y talleres.

En el caso de la formación del profesorado del bachillerato universitario, se identifican acciones contundentes como la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y la oferta de cursos vía el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) Bachillerato de la Dirección de Apoyo a la Docencia de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), cuyo objetivo es: “ofrecer actualización y superación académica a través de cursos y diplomados orientados a la formación disciplinaria, pedagógica y transdisciplinaria” (DGAPA, 2021). Los cursos y diplomados se organizan en áreas del conocimiento, a saber: Área I. Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías; Área II. Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; Área III. Ciencias Sociales y Área IV. Humanidades y de las Artes.

En cualquiera de los casos, la formación docente en educación media superior se ha estimulado como una vía para obtener promociones e incluso, para garantizar cierta estabilidad laboral; sin embargo, el impacto de dichos procesos en la mejora de la actividad docente y en el aprendizaje del estudiantado, sigue siendo una materia pendiente.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Aguilar (2015, p. 94) los “esfuerzos gubernamentales en torno a la formación del profesorado se han concentrado claramente en el nivel básico; no obstante, persiste un gran rezago en construir un sistema de formación del profesorado congruente, consistente y adecuado a las necesidades del país, hasta la fecha.” Según este autor fue hasta la primera década del 2000 que podemos ubicar esfuerzos por aportar a la formación del profesorado de dicho nivel educativo. Al respecto, una de las acciones más importantes fue el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y el Proceso de certificación de competencias docentes para la EMS (CERTIDEMS).

En las siguientes páginas se sistematiza lo compartido en los grupos focales donde participaron nueve docentes inscritos en la MADEMS de la UNAM. Como el lector apreciará, el centro del análisis es el tránsito de la educación presencial a la enseñanza remota de emergencia. Cabe señalar que lo descrito resulta valioso en tanto narra las vicisitudes que enfrentaron siendo docentes en formación.

### *Planeación docente y recursos didácticos antes de la pandemia*

En lo expresado por los participantes sobre su labor antes de la pandemia se aprecia cierto énfasis en la planeación docente; sin embargo, se ve restringida a la reproducción del currículo como producto (Grundy, 1998) acotada a la instrumentación de los programas de los cursos. Tal como se observa en las siguientes citas:

[...] veía en qué tema me había quedado, qué más tenía que ver y cómo poder hacer la transición entre los temas. Identificaba los subtemas que cuestan más trabajo [...] y trataba de profundizar o hacerlo más a *palitos y bolitas* (F/27<sup>a</sup>)

[...] trato siempre de poner alguna dinámica para generar algún aprendizaje significativo con el conocimiento que ellos tienen de los conceptos que se manejan en clase [...] la planeación es [...] exponer el tema tal cual, está estar frente al pizarrón y exponer el tema (M/26<sup>a</sup>).

En estas breves citas se identifica a la planeación como una vía para la transmisión de los programas de las asignaturas y de los temas enunciados en los mismos. Además, se advierte cierta preocupación por favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Esto último se fortalece con algunas estrategias orientadas al trabajo colaborativo, la solución de problemas, así como ciertos principios didácticos básicos y cómo ofrecer ejemplos y partir de los conocimientos previos, tal como se muestra en la siguiente cita:

Si estoy viendo fracciones pues primero les enseño toda la parte teórica, qué es una fracción, etc., y en donde yo me quedé [...] parto para mi siguiente clase. Entonces, por ejemplo, si vi hoy la operación de suma, yo sé que para la siguiente clase tengo que dar resta y ya para la siguiente multiplicación (F/30<sup>a</sup>).

Otro asunto de interés sobre la planeación docente se relaciona con ciertas creencias sobre su utilidad, así pareciera que dependiendo de la complejidad del tema es el tiempo que se le dedica a dicha actividad:

Dependiendo del tema es la planeación [...] si es un tema muy complicado procuro ver cómo lo voy a abordar y llevar la clase [...]. Entonces en algunos casos me lleva a alguna clase y en algunos casos me lleva dos clases (F/27<sup>a</sup>).

En este recorrido retrospectivo sobre la actividad docente, llaman la atención expresiones de los participantes sobre “descubrimientos” resultado de su praxis. Por ejemplo, la incorporación de técnicas y métodos como estudios de caso, socio dramas, concursos y aprendizaje entre pares:

Por ejemplo, números cuánticos, que siempre ha sido muy complicado, lo empecé a enseñar como de manera normal y ahora descubrí que lo que más me funciona es que lo vean como escalones (F/27<sup>a</sup>).

### ***Evaluación del aprendizaje antes de la pandemia***

En las reflexiones de los participantes sobre su práctica docente antes de la pandemia, se distinguen distintos tipos de evaluación. En el caso de la diagnóstica, equivale a la aplicación de exámenes al inicio de los cursos para identificar el dominio de conocimientos previo a la planeación de los mismos. En torno a la evaluación formativa, es de llamar la atención el reconocimiento del lenguaje corporal de los estudiantes como una vía para valorar el grado de comprensión de los temas expuestos, en palabras de una participante:

Entonces era como jugar con ellos: “¿Me entendieron?” y todos con carita de “NO” pero voy a decir que “SI”. Entonces les decía: “Su cara me revela otra cosa” y, como según ellos me habían entendido [...] aleatoriamente les pedía resolver un problema que yo había puesto o los hacía participar en clase, por ejemplo, si había un alumno un poco más apático, trataba de que se involucra más en la clase (F/27<sup>a</sup>).

En torno a la evaluación sumativa se destaca la transferencia de los aprendizajes a otro tipo de situaciones y experiencias, tal como se aprecia en la siguiente cita:

Después hacía un cuestionario a los alumnos sobre cómo se relacionaba lo visto con su vida cotidiana [...] les presento un experimento relacionado con los conceptos que se expusieron al inicio [...] y explican el fenómeno en cuestión (M/26<sup>a</sup>).

### *Uso de las TIC antes de la pandemia*

En cuanto al uso de las TIC los participantes coincidieron en que antes de la pandemia era poco frecuente en contraste con los recursos que han utilizado en el contexto de la pandemia.

### **El tránsito de la práctica docente en el contexto de la pandemia**

#### *Planeación docente y recursos didácticos en el contexto de la pandemia*

En lo expuesto por los participantes no se identificaron cambios significativos en la planeación docente, a lo sumo, se incorporaron algunas herramientas y recursos propios de los ambientes virtuales, coincidiendo con los hallazgos de Sánchez-Mendiola *et al.* (2020) y De Agüero *et al.* (2021). En cuanto a las herramientas, se destaca el uso de servicios de videoconferencias —como Zoom o Meet— y los chats anidados a dichas herramientas:

Les preguntó [a los estudiantes] si tienen dudas. Si nadie tiene dudas entonces de manera aleatoria elijo estudiantes para que en el chat vayan respondiendo preguntas que hago acerca del vídeo (F/27a).

Sobre los recursos, se reconoce la incorporación de pizarras y materiales audiovisuales que era de difícil acceso antes de la pandemia por la falta de infraestructura en los planteles:

Antes era muy difícil, tenías que apartar una sala de audiovisual o hacer una presentación y buscar un proyector, pero en este caso no. [Ahora es] pelearte con el compartir pantalla, porque sí es algo que a todos nos ha pasado y a mí también me ha pasado muchas veces, pero una vez logrado eso ya puedes presentar un experimento que en tu aula presencial no podrías hacerlo realmente (M/26a).

La cita previa revela ciertos problemas en el uso de las TIC, los cuales se relacionan con carencias de formación y necesidades elementales por atender como es el uso instrumental de los recursos. Lo expresado por otra participante, confirma dichas debilidades:

[...] voy de la mano con ellos, viendo dudas y dificultades que tienen. Una de las grandes broncas es compartir la pantalla, o sea, yo utilizo a la *antigüita*, escribo en el cuaderno, les enseño por la cámara, entonces a veces es un poquito complicado [...] compartir la pantalla y a veces utilizo WhatsApp (F/49<sup>a</sup>).

Además, se destaca la elaboración de materiales audiovisuales como una vía para que todos los estudiantes puedan revisarlos de acuerdo con sus circunstancias y con ello, aportar a la equidad educativa:

[...] con la contingencia he tratado de hacer vídeos porque no todos pueden [conectarse] (F/30<sup>a</sup>).

Lo anterior coincide con los hallazgos de Baptista *et al.* (2020) sobre la elaboración de videos explicativos por parte del profesorado, como una vía para atender a aquellos estudiantes con limitaciones en el acceso a Internet.

Según los participantes, el uso de materiales audiovisuales ha permitido incorporar nuevas experiencias y discutir situaciones de aprendizaje que antes de la pandemia resultaban imposibles, tal como se expresa en la siguiente cita:

[...] las clases en línea favorecen exponer temas de índole complicada o de índole experimental porque podemos presentar vídeos (M/26<sup>a</sup>).

Sin embargo, de manera paradójica, se han experimentado dificultades importantes como la falta de diálogo y seguimiento de los aprendizajes:

[...] A veces es difícil que ellos puedan tener un espacio personal [...] hay cosas que no platican sobre lo que está sucediendo en su vida [...] no puedo checar lo que entendieron o ver su cuaderno para identificar cosas que escribieron mal [...] no es lo mismo que me enseñen a través de la cámara el cuaderno (F/49<sup>a</sup>).

### ***Evaluación del aprendizaje durante la pandemia***

En torno a la evaluación del aprendizaje, se observan esfuerzos para que los estudiantes construyan sus propios recursos e investiguen de manera independiente sobre la temática en cuestión. Este tipo de acciones son consistentes con la promoción del aprendizaje autogestivo. En palabras de una participante:

[...] anexa a una tarea específica [*propongo que*] expliquen un fenómeno, que busquen algún experimento relacionado con el tema y es completamente libre. Ellos pueden realizar un vídeo, pueden buscar un vídeo e información acerca de eso, escribir un resumen. Es como dejarle la parte más abierta que creo que es lo que en este momento ellos necesitan, una distracción de la vida cotidiana que tienen (M/26<sup>a</sup>).

Las actividades de realimentación, según los participantes, se han visto limitadas por la falta de contacto cara a cara, lo cual se incrementa cuando los estudiantes mantienen sus cámaras apagadas durante las clases sincrónicas, tal como se observa en la siguiente cita:

[La situación] es muy complicada ahora, porque antes por lo menos iban y podías ver si realmente estaban aprendiendo o cómo era su forma de trabajar. Ahora pues no sabes nada, no sabes si realmente están comprendiendo las cosas (F/30a).

Lo anterior manifiesta la importancia del vínculo pedagógico y del reconocimiento de lenguaje no verbal que acompaña y da significado a los procesos formativos. En otras palabras, la ausencia del contacto debilita la empatía y el reconocimiento del otro, tal como se aprecia en las siguientes citas:

Pues no siento que haya surgido algún problema más que el hecho de que no puedo ver las caras de los estudiantes [...] (F/27<sup>a</sup>).

[...] la expresión física es muy clara, en la virtualidad es muy difícil. En las clases presenciales es más fácil platicar de temas personales (F/49<sup>a</sup>).

Es de llamar la atención, que no sólo los estudiantes han mantenido las cámaras apagadas, sino también los docentes lo llegan a realizar, dando lugar a encuentros donde la voz es el principal puente de comunicación:

Ya sea dando clases o tomando clase, casi nunca prendo la cámara. Lo que yo hago es [...] hacer una presentación de pantalla, porque tengo una tablet que ocupó como pizarrón (F/27<sup>a</sup>).

Para los participantes la ausencia del vínculo personal no sólo limita la realimentación en los procesos educativos, sino genera cierta zozobra sobre las distintas situaciones y condiciones que atraviesa cada uno de ellos en casa, considerando las distintas problemáticas asociadas con la pandemia, como son dificultades económicas, laborales, de salud mental e, incluso, de violencia al interior de los hogares. Estas preocupaciones que rebasan el ámbito áulico se expresan en la siguiente cita:

Pues lo más difícil [...] es que no puedes estar en contacto con ellos como antes [...] y no sabes [...] cómo son sus familiares. Al menos antes podías saber si era capricho o era por un problema que tenían [se refiere a barreras en el aprendizaje] [...] Hoy en día el hecho de que no sabes en qué contexto están, no sabes si pasó algo

en sus casas, si sus papás son agresivos con él, si apenas pueden pagar el Internet [...] no sabes exactamente qué le puedes exigir, a quién y en qué medida. Entonces yo creo que es una de las cosas más complicadas, que no puedes conocer personalmente a los estudiantes (F/27<sup>a</sup>).

Se destaca la búsqueda de otros aspectos por evaluar como son la motivación, el interés y el empeño en la realización de las tareas; es decir, pareciera que el desarrollo de actividades virtuales amplió la valoración de actitudes, como se expresa en la siguiente cita:

Algunos de los aspectos que uno considera para evaluar son su motivación, el gusto por la clase y el empeño que le ponen a las tareas [...] Te das cuenta [en las tareas] de que en verdad a ellos les interesó el tema (M/26a).

### ***Uso de las TIC en el contexto de la pandemia***

Si bien se reconoce la incorporación obligada del uso de las TIC en el contexto de la pandemia, lo revelado por los participantes evidencia la inserción de ciertos recursos; sin embargo, no se identificaron ajustes radicales en su forma de concebir los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en entornos virtuales. Así, se identifican experiencias donde es el uso o, en su caso, la elaboración de videos el recurso didáctico de mayor peso:

Si no encontrara un vídeo en YouTube, [trato de] pedirles a ellos [los estudiantes] con antelación el material para que lo hicieran en sus casas procurando que no fuera muy complicado (M/2a).

[Para la clase] tengo varias opciones. La primera es buscar un vídeo en YouTube donde se presenta el experimento (M/26a).

[Además] de las presentaciones y los vídeos suelo utilizar plataformas como *Quiz*, que son páginas de cuestionarios, de preguntas abiertas, pero tipo videojuegos (M/26a).

Es de llamar la atención el uso de los espacios virtuales como una vía para interactuar fuera del horario escolar compensando, hasta cierto punto, la falta del contacto cara a cara:

Las clases en teoría son de una hora, pero nos quedamos como hora y media y está cool, porque estás en tu casa y te puedes quedar más tiempo eso está padre y parece que sí les va gustando (F/30<sup>a</sup>).

Además, lo descrito por los participantes trasluce una preocupación genuina por los estudiantes más allá de lo académico y, con ello, alentar su permanencia. De ahí la importancia del diálogo y la escucha activa:

Lo que sí puedes hacer es escucharlos, sí, al menos no dejarlos solos que creo que es lo que más necesitan, saber que no están solos (M/26<sup>a</sup>).

## **Tendencias y problemáticas educativas desde la perspectiva de los docentes en tiempos de pandemia**

La mayoría de los docentes se enfrentaron a la necesidad de adquirir habilidades tecnológicas y nuevas formas de comunicación con sus alumnos, en muchos fue necesario que contaran con licencias de las plataformas de enseñanza digital, también se volvió indispensable que los docentes supieran aprovecharlas al máximo. La decisión de cambiar hacia una modalidad completamente en línea impulsó a los docentes a actuar de manera precipitada, con escasez de tiempo para realizar un diseño correctamente planificado, estructurado y probado de las clases que generalmente habían impartido de manera presencial (García, 2021) e incluso el desafío a implementar actividades experimentales, tal como se expresa en las siguientes citas:

Pero creo que también las clases en línea favorecen exponer temas de índole complicada o de índole experimental porque podemos presentar videos (M/26<sup>a</sup>)

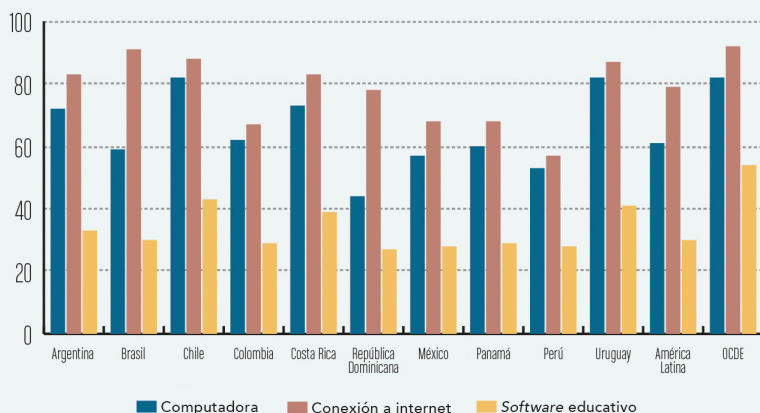
Una vez hice un concurso para que estudiaran la caída libre y el concurso fue de huevos, tenían que buscar una envoltura para que el huevo no se rompiera si lo tiraban desde la azotea, entonces hicimos la práctica (F/49<sup>a</sup>).

Otro de los problemas, ha sido la desigualdad en la población, ya que no todos cuentan con los recursos necesarios para acceder a la tecnología, desde poseer una televisión, una computadora personal o conexión de wifi. El siguiente gráfico muestra el porcentaje de estudiantes de 15 años que tienen acceso a equipamiento digital. En Latinoamérica el acceso a Internet es desigual, siendo Colombia, Panamá, México y Perú los países con un menor acceso, y con relación a *software* educativo, se ubican República Dominicana, México y Perú.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, en nuestro país 56.4% de las familias mexicanas disponen de Internet, ya sea mediante una conexión fija o móvil; sin embargo, el porcentaje desciende a 43% cuando se les pregunta si tienen al menos una computadora en casa (Trejo, 2020).



**Gráfico 1.** América Latina (10 países) y promedio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE): estudiantes de 15 años que tienen acceso a equipamiento digital en el hogar, 2018. (En porcentajes)



**Fuente:** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), 2018.

Aunado a lo anterior, la pandemia puso de manifiesto las carencias de nuestras instituciones en materia de infraestructura y de formación del personal académico para llevar a cabo, de manera satisfactoria, la educación en línea. También ha exhibido de manera clara las enormes desigualdades que existen entre la población estudiantil, las cuales hacen temer que la brecha digital y la del aprendizaje se puedan seguir ensanchando. Dada la situación actual de la pandemia, algunas actividades educativas han regresado a lo presencial o bien de manera híbrida, es tiempo de realizar un diagnóstico de los daños, de las acciones y de las estrategias que se tendrán que desarrollar para recuperar lo perdido; lo que no se podía investigar cuando estábamos confinados con una emergencia sanitaria donde era preocupante principalmente los avances en el aprendizaje de los alumnos (Alcántara, 2020).

Lo anterior conlleva a que la educación implementada de manera remota, por parte de las diversas instituciones y sus docentes, ha sido irregular, ya que no existe ningún marco normativo y aunque los profesores han hecho su mejor esfuerzo, las técnicas que han implementado pueden no ser las más adecuadas para este nuevo contexto. Lo cual era de esperarse, la educación virtual (a distancia) no era algo para lo que la mayoría de los docentes estuvieran preparados y contrajo para ellos, un conjunto de responsabilidades y exigencias que aumentaron significativamente el tiempo de trabajo para preparar las clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimiento a sus estudiantes en formatos diversos (Reimers, 2021).

En este estudio, en relación a los recursos con los que cuentan los entrevistados durante la pandemia, encontramos que la mayoría de los docentes cuentan con Internet, con posibles fallas de conexión o de equipo, por falta de espacios para tomar/dar clases, problemas con la articulación de los tiempos y el uso de los recursos cuando eran compartidos, problemas de organización entre las actividades académicas (tareas, trabajos y actividades de estudio), laborales (horario de trabajo, desarrollo de actividades) y personales (cuidado del hogar, hijos y convivencia familiar); así como problemas con los espacios dentro del hogar.

[...] con las conexiones de internet [...] dicen que no nos estresamos por eso, que son fallas que no dependen de nosotros. [...] la profesora nos pedía que a fuerza abriéramos nuestras cámaras, porque ahí creo que eso sí no debería ser. Pero con todo lo demás, creo que sí han sido empáticos (F/30<sup>a</sup>).

Lo único que hago es que, si estoy en mi cuarto, cierro la puerta y les aviso a mi mamá y a mi hermana a quien está que, voy a tomar clase de tal hora a tal hora para que no haya ningún problema. Y cuando estoy en el comedor, normalmente como mis clases son en la mañana, mi hermana está en el cuarto tomando su clase, mi mamá se mete a su cuarto y ya no hay ningún problema (F/49<sup>a</sup>).

Algunos entrevistados expresaron que para el aprendizaje no basta con que el docente diversifique las estrategias; se tiene una problemática ajena a la práctica docente y con un valor negativo. Esto se debe a la dificultad para que los estudiantes tengan espacios personales para estudiar. Muchos de ellos están instalados en el comedor de su casa o quizá en sus habitaciones que suelen ser compartidas, por lo que la situación complica el aprovechamiento. Aunado a lo anterior, no todos cuentan con cámaras integradas en sus dispositivos tecnológicos. Es importante recordar que en el entorno virtual es preciso mantener la privacidad de los estudiantes y maximizar los recursos con los que se cuenta; en clases a distancia, es necesario mantener el contacto y solicitarles que se hagan presentes puesto que se complica saber si hay o no comprensión cuando las cámaras están apagadas, por lo que hay que fomentar el acercamiento por diversas vías de comunicación (Rappoport, 2020).

Como que también a veces es difícil que ellos puedan tener un espacio personal aislado entonces, a veces, hay cosas que no platican porque están sucediendo en su vida [...] (F/49<sup>a</sup>).

Para los estudiantes este aspecto de las cámaras prendidas, lo interpretan como una invasión a su privacidad por el requerimiento de los profesores por mantener activa la cámara de su dispositivo durante la clase. Esto concuerda con la responsabilidad del ciudadano digital porque, en ocasiones, los usuarios olvidan que están interactuando con personas reales del otro lado de la pantalla y que, al igual que en la vida real, merecen respeto. Chavez *et al.* (2021) proponen: 1. Guardar consideración y respeto por las demás personas, 2. Preservar la privacidad ajena, y 3. Contribuir al buen ambiente de la red con empatía.

Los resultados de esta investigación sustentan la importancia de fortalecer los programas de formación docente, ya que es una oportunidad de replantear la enseñanza en la educación media superior. Debemos aprovechar lo bueno que esta pandemia ha brindado como consecuencia del traslado a una educación remota, tanto los docentes como los estudiantes desarrollaron habilidades como la didáctica colaborativa y el aprendizaje autorregulado.

Tenemos la necesidad de plantear un nuevo paradigma en la educación que deberá estar acorde a una educación más humanista, científica e interdisciplinaria. Los docentes deben formarse no sólo para ser expertos en sus respectivos campos, sino también para perfeccionar habilidades interpersonales y profesionales que les permitan colaborar con éxito dentro de diversos equipos de docentes para la enseñanza interdisciplinaria y obtener una mejor comunicación con los alumnos.

La pandemia nos mostró que la educación en estos tiempos es un problema complejo y que es difícil de resolver, requiere de una reformulación y del compromiso por parte de los docentes para integrarse a equipos interdisciplinarios capaces de trabajar a través de diferencias ideológicas y epistemológicas en bien de la educación media superior.

Necesitamos una formación docente compleja que integre el desarrollo de habilidades, además de las mencionadas arriba, la resiliencia docente para apoyar a los adolescentes a superar adversidades que se presentan hoy en día como el cambio climático, la desigualdad, los desastres naturales y el racismo.

Es necesario considerar que, en el reinicio de la educación media superior, se debe incluir el cambio en los modelos educativos, a partir de la integración de los recursos digitales y de las TIC como herramientas básicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **Referencias**

Aguilar, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*, 38 (número especial), 89-107.

- Bozdağ, F. (2021). Social impacts of the COVID-19 pandemic: xenophobic tendency and their consequences. *Current Approaches in Psychiatry*, 13(3), 537-550.
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C., López, V. y Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (n.e), 41-88.
- Cardoso, T. (2019). Los aspectos múltiples de la crisis sanitaria por Covid-19. Antropología Médica de una sindemia. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, (21), 55-61.
- Cardoso, T. (2020). La utilidad de los enfoques biosociales como marco para una Antropología Médica de la pandemia por SARS-CoV-2/Covid-19. *Antropología física*, 42, 44-69.
- CEPAL (2021). Informes COVID-19. *Las personas afrodescendientes y el COVID-19: develando desigualdades estructurales en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL
- Chavez, H., Torres, y Cadenillas, V. (2021). La mediación en el acompañamiento de estudiantes y padres de familia en un contexto digital. *Revista Innova Educación*. 3 (2): 335-348.
- Chaviano, N., Albar, P. y Cortés, J. (2019). Formación docente y globalización: La reforma integral de educación media superior (RIEMS) en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(19), 335-341.
- Chiodi, V. (2021). COVID-19 y desigualdades en América Latina: ¿Revés de fortuna? *Mundos Plurales-Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 8(1), 23-29.
- CUAIEED (2021a). Estudio acerca de la transición de docentes y estudiantes de la UNAM a la educación remota y digital en el marco de la pandemia por COVID 19. Resultados preliminares. Colegio de Ciencias y Humanidades [presentación]. UNAM.
- CUAIEED (2021b). Estudio acerca de la transición de docentes y estudiantes de la UNAM a la educación remota y digital en el marco de la pandemia por

COVID 19. Resultados preliminares. Escuela Nacional Preparatoria [presentación]. UNAM.

De Agüero, M., Benavides, M., Rendón J., Pompa, M., Hernández-Romo, A., Hernández-Martínez, A. y Sánchez-Mendiola, M. (2021). Los retos educativos durante la pandemia de COVID-19: segunda encuesta a profesoras y profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 22(5), 1-20

Díaz, J. A. Á. (2021). Pregunta sencilla, respuesta compleja: ¿Cómo entender la covid-19? *Política y Cultura*, (55), 9-27.

Dirección General de Asuntos del Personal Académico/DGAPA-UNAM (2021). Programa de Actualización y Superación Docente (PASD). Página web: <https://dgapa.unam.mx/index.php/fortalecimiento-a-la-docencia/pasd#>

Flores, L., López, J. y Vílchez, R. A. (2020). Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento: reto de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 35-47. DOI:10.6018/reifop.438531

García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080>

González-Calvo, G., Barba-Martín, R. Bores-García, D. y Gallego-Lema, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: La covid-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 9(1), 152-177.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C. y Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596-608

Manjula, H. (2020). The Socio-Economic Implications of the Coronavirus Pandemic (COVID-19): A Review. *ComFin Research*, 8(4), 8-17.

- MEJOREDU/OEI. (2021). *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. Ciclo Iberoamericano con Especialistas. México: MEJOREDU/OEI.
- Rappoport, S., Rodríguez, M. y Bressanello, M. (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19. *Una guía teórico-práctica para docentes*. Uruguay: UNESCO.
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education. *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. Paris: OECD.
- Reimers, F. (2021). *Reformas educativas del siglo XXI para un aprendizaje más profundo: Una perspectiva internacional*. España. Narcea.
- Rodríguez-Bailón, R. (2020). Inequality viewed through the mirror of COVID-19. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 647-655.
- Sanahuja, J. (2020) COVID-19: riesgo, pandemia y crisis de gobernanza global. Anuario CEIPAZ 2019-2020. En: Mesa, M. (coord.) *Riesgos globales y multilateralismo: el impacto de la COVID-19* (pp. 27-54). Madrid: CEIPAZ.
- Sánchez-Mendiola, M., Hernández-Martínez, A., Carrasco, R., Servín, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V. y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3),1-24.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2021). Oferta Formativa 2021 EMS. Página web: <http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/> [consultada el 13 de septiembre del 2021].
- Trejo-Quintana, J. (2020). La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 122-129). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

White, I. y McSharry, M. (2021) Preservice teachers' experiences of pandemic related school closures: anti-structure, liminality and communitas. *Irish Educational Studies*, 40(2), 319-327.

Yu, Y., Park, Y., Keller, A., Noh, J., y Cha, J. (2021). Mixed Methods Systematic Review of the Impacts of Coronavirus on Society and Culture. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18 (491), 1-14.

## Capítulo 3

El ambiente social tras COVID-19 en las voces del profesorado: factores que intervienen en el desarrollo de competencias en educación media superior

### Introducción

En 2008 inició la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que impulsó la educación por competencias y la articulación de los más de 30 subsistemas mediante el establecimiento del marco curricular común y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Se definieron las siguientes acciones: "a) un marco curricular común (MCC) por competencias; b) la definición y regulación de las modalidades de la oferta, c) mecanismos de gestión, que incluyen cinco estándares y procesos, y d) la certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato" (INEE, 2018, p. 8). Con esta política se buscó unificar las intenciones formativas de los niveles de estudios que conforman el Sistema Nacional de Bachillerato en México.

Más de una década ha pasado desde que la RIEMS se puso en marcha, según el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), con algunos avances, como la introducción de un MCC en todas las escuelas federales, algunos subsistemas estatales y autónomos en el país. Además, se han establecido mecanismos para definir y regular las cinco modalidades de oferta educativa: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada y mixta, lo cual amplió la posibilidad de que distintos grupos poblacionales con múltiples necesidades, intereses y contextos puedan cursar los estudios de nivel medio superior.

El modelo por competencias supone una transformación del profesorado con el saber de su docencia, de hacer sus clases, de sus competencias profesionales e incluso de su identidad (Perrenoud, 2008). Un dilema de los currículos por competencias es el tiempo destinado para adquirir un conocimiento o bien



desarrollar una competencia; ésta segunda requiere no sólo de saberes aislados sino de la movilización de saberes para actuar en una situación de incertidumbre.

No obstante, existen variables que influyen en la transformación del profesorado y que son estructurales en el diseño de sus clases y las condiciones laborales de trabajo, las deficiencias en la infraestructura, la carencia de materiales o incluso los espacios poco seguros tanto dentro como fuera de los planteles, lo anterior representa retos importantes para el desarrollo de la comunidad educativa (Lozano, 2015).

Con el objetivo de incrementar las competencias docentes y contribuir significativamente al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, uno de los ejes centrales de la RIEMS, es la formación y actualización del docente, la cual quedó plasmada en el Acuerdo 447 para el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems) con el fin de impulsar la titulación de profesores de bachillerato y coadyuvar a su formación académica a través del diplomado *Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior*.

No obstante, el Profordems resultó poco efectivo, ya que un dato consistentemente reportado en varias investigaciones se refiere al hecho de que “apenas poco más de la mitad de los docentes han pasado por el diplomado o la especialidad a más de un lustro de que dio inicio el proceso” (Lozano, 2015, p. 123). Amén, de que la UNAM no participará en el SNB y de que los planteles del Instituto Politécnico Nacional (IPN) se desincorporaron de este sistema —aunque reformaron sus planes de estudios bajo el enfoque de competencias— lo cual ha tenido un impacto en esta política educativa.

Las competencias docentes en este marco curricular fueron un parteaguas para que el profesorado se atreviera a innovar la docencia buscando que el alumado desarrolle saberes ligados a las prácticas sociales.

El modelo por competencias requirió una formación para la docencia, no obstante, el informe *Los docentes en México* (INEE, 2015), muestra que:

La matrícula de las carreras que preparan para la docencia en educación media superior es de apenas 3 340 alumnos. La escasa oferta formativa en IES implica que la mayor parte de los docentes de bachillerato se forme en carreras diversas que carecen de contenidos pedagógicos, lo que conlleva a que esta preparación deba proporcionarse mediante esquemas de inducción y de formación continua por parte de los subsistemas de este nivel educativo (p. 157).

Ahora bien, la formación continua ha operado de manera dispersa, pues cada subsistema define sus propios programas y se apoya en el tiempo de contrata-

ción, que, en educación media superior, está compuesta mayoritariamente por plazas de asignatura.

La RIEMS, bajo el modelo por competencias, comprometió también los atributos de cada una de las ocho competencias docentes del MCC, según el Acuerdo 447 (DOF, 2008):

1. “Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional;
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo;
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios;
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional;
5. Evalúa los procesos enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo;
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo;
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes; y
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional” (p. 4).

Las ocho competencias conforman un perfil deseable para la formación del alumnado de la EMS. Algunas de ellas, contienen en su definición el ambiente para el aprendizaje y el desarrollo integral que, el MCC y el enfoque de competencias fueron suscritos principalmente para la modalidad escolarizada de la educación media superior, representaron retos para el profesorado durante la primera fase de la pandemia por COVID-19.

El presente documento recupera un análisis del ambiente social, abarca el confinamiento durante la pandemia y el de aula. En el primer caso, obtuvo la mayor clasificación en las tipologías descritas en la metodología de este texto, como son las de tipo estructural, de coordinación, de articulación, de nivel conceptual y ético para atender el aprendizaje durante la contingencia; mientras que el ambiente social, fue referido sólo a nivel conceptual. Se analiza el discurso del profesorado de educación media superior con respecto a la igualdad de género o a la discriminación que se vive, con base en lo cual se analiza el currículum oculto durante el confinamiento, pero que también da sentido a las prácticas educativas en el aula.

Las tipologías del ambiente durante la pandemia y social, retratan en la voz del profesorado lo que implica “aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndose” (Meirieu, 1996 en Perrenoud, 2008, p. 72). Es decir, una ruptura epistemológica con el modelo de la enseñanza organizada, jerárquica y cognitiva que demanda un cúmulo de saberes previos a la acción.

El profesorado se enfrentó al caos, al desorden, a lo incompleto, a la aproximación de los saberes movilizados en las lógicas de la acción para atender los problemas específicos que demandaba la educación media superior durante el confinamiento. La pandemia modificó el ambiente del aula, y de aquellos espacios bulliciosos y multicolor que caracterizan la presencialidad, pasamos abruptamente a espacios silenciosos, con tonalidades grises y frías que nos acercaron a realidades inéditas.

### **Las competencias de los docentes en el MCC: el ambiente social**

El ambiente social cobró nuevos significados para una docencia en emergencia que suscitó la formación exprés, que tuvo efectos sobre las creencias del profesorado y del alumnado con respecto a la experiencia, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, en medio de la transición de actividades sincrónicas y asincrónicas.

El ambiente social es una noción fundamental que atraviesa las competencias del MCC, pues se reconoce el carácter sistémico del modelo de competencias que busca consolidar los valores cívicos, el conocimiento de los derechos humanos, el respeto a la diversidad y el desarrollo integral de las y los ciudadanos para vivir en democracia.

Osorio, Amador y Tanka (2007), siguiendo al National Institute of Environmental Health Sciences, afirman que existen tres tipos de ambientes que impactan el desarrollo y la salud de las personas: el natural, el económico y el social (véase figura 1).

La primera dimensión contempla factores como el agua, el aire, el suelo, entre otros elementos que constituyen el entorno y el contexto en el cual se desarrolla la persona; la segunda es económica e incluye los espacios donde la gente habita (casas, oficinas, escuelas o ranchos), así como aquellos donde labora (fábricas, comunidades, carreteras y transporte) y también las prácticas del uso del suelo y el manejo de desechos; la tercera es la dimensión social del ambiente, la cual incluye el estilo de vida (alimentación, actividades deportivas), el estado socioeconómico (desigualdad y marginación), entre otros. Las tres dimensiones en realidad se articulan y determinan el desarrollo de la persona y, a la vez, del ambiente (Osorio, Amador y Tanka, 2007).

**Figura 1.** Dimensiones del ambiente que intervienen en el desarrollo de la persona.



**Fuente:** elaboración propia con base en Osorio, Amador y Tanka (2007).

Específicamente, el ambiente social alude a las interacciones que se establecen entre sujetos sociales con otro u otros con base en ciertas particularidades, características o procesos del entorno y de los efectos percibidos sobre éste según papeles asumidos y actividades desarrolladas por los sujetos (Granada, 2001). En este sentido, dos dimensiones adicionales lo atraviesan: el espacio y el tiempo, los cuales le dan carácter a la interacción a través de configuraciones culturales e ideológicas que le brindan sentido y significado.

Así, el ambiente social es más que una dimensión de la propia noción de ambiente que no se agota en lo ecológico, físico o biológico, sino que además establece una interdependencia cualitativa entre la persona y su entorno, lo que se traduce en espacios vitales interactivos; como afirma Granada (1984, en Granada 2001, p. 390), “el entorno es más que un escenario o contexto donde ocurren interacciones: es en sí mismo un actor”. Esta noción tiene una complejidad importante que el autor aterriza en el dominio territorial sobre el cual se organiza la vida cotidiana, los sentimientos y la propia identidad de las personas, como se puede apreciar a continuación:

Los demás, los otros, no son solamente los demás o los otros: son los demás situados, y esa ubicación espacio temporal se valora como interferente o como facilitadora de nuestras preferencias y libertades de elección. Dentro de los cánones culturales de Occidente, para un hombre, ver una mujer en SU cama, puede ser, además de ocupación, una invitación u oferta. Para una mujer, un hombre en SU

cama, además de ser una ocupación, es un atrevimiento, invasión y quizá amenaza. Esta sensación varía según la actitud del ocupante (expectante-desafiante), edad, atractivo y familiaridad previa (amigo, amante, cónyuge, etc.) (Granada, 1984, en Granada 2001, p. 390).

Esta noción de ambiente social implica interacción el “conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz-Barriga, 2006, p. XV). Es decir, que la movilización de recursos para resolver problemas específicos se traduce en competencias genéricas o específicas para el profesorado y el alumnado; atravesadas por el ambiente social en que se generan.

Definido de esta manera, el ambiente social es un espacio vital de la persona y, en tanto, debía también ser seguro para enfrentar la educación en medio de la pandemia, no obstante, esta situación es atravesada por el género y la cultura, como afirma Boaventura de Souza (2020), quien en su texto *La cruel pedagogía del virus*, puso énfasis en la economía del cuidado, donde las mujeres:

[...] son consideradas “las cuidadoras del mundo”, prevalecen en la prestación de cuidados dentro y fuera de las familias. Prevalecen en profesiones como enfermería o asistencia social, que estarán en la primera línea de atención a los enfermos y ancianos dentro y fuera de las instituciones. No pueden defenderse con una cuarentena para garantizar la cuarentena de los demás. También son quienes tienen a su cargo el cuidado de las familias de manera exclusiva o mayoritaria. Podríamos suponer que, al haber más manos en casa durante la cuarentena, las tareas podrían estar mejor distribuidas. Sospecho que no será así debido al machismo que prevalece y quizás se refuerza en momentos de crisis y confinamiento familiar. Con los niños y otros miembros de la familia en el hogar durante todo el día, el estrés será mayor y ciertamente recaerá más en las mujeres (pp. 46-47).

En la cita se alude a cuidadoras de otras actividades, pero también habría que incluir a las mujeres y alumnas que se insertan en la educación media superior, ya como profesionales o desde el alumnado, y las repercusiones en la salud y la pervivencia que, en este periodo pandémico a raíz del confinamiento de familias en espacios reducidos, sin salida, ha sido el escenario donde la violencia contra las mujeres se agudizó, como muestran las estadísticas nacionales e internacionales.

En otro orden de ideas, no podemos desarticular el ambiente social de la evaluación del aprendizaje. Durante el confinamiento, surgieron inquietudes en

el profesorado relacionadas con ¿cómo evaluar lo que no enseñé?, ¿cómo evaluar lo que efectivamente enseñé?, ¿cómo se puede articular una evaluación que favorezca un ambiente social propositivo entre el profesorado y el alumnado? Éstas fueron sólo algunas inquietudes que se acentuaron durante el confinamiento. Alrededor de la comunidad académica se hicieron presentes todo tipo de recursos tecnológicos que, al ser improvisados, se subutilizan tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

La evaluación ha sido un talón de Aquiles en la educación, dada la prevalencia de un sistema tradicional basado en exámenes pensados y desarrollados para la presencialidad, pero que no funciona en medio de la emergencia, con la apertura a nuevos recursos que llegaron para quedarse. Tendremos que volvernos hacia la identidad docente para comprender su incidencia como agentes culturales de una sociedad que a la vez tiene continuidad y cambio, que pueden enfrentar con optimismo la incertidumbre generada por las cambiantes condiciones en que ejercerán su profesión (Hargreaves, 2003).

Nicol y MacFarlane (2006) hacen una apuesta interesante de evaluación formativa que promueve la autorregulación propicia para un ambiente social que reconoce la diversidad del alumnado a través de un modelo de siete pasos que se presenta a continuación:

1. Clarificar lo que se espera de la ejecución del alumno, puesto que con las plataformas tecnológicas se requiere mayor precisión, tanto del aprendiz como del docente.
2. Facilitar la autoevaluación, que es una modalidad poco investigada en momentos de confinamiento, pero que es de mucha efectividad para que el alumnado conozca sus potencialidades y sus áreas de oportunidad y pueda establecer un plan de mejora personal.
3. Proveer retroalimentación cualitativa y no sólo cuantitativa de sus avances.
4. Establecer un canal de diálogo horizontal entre el profesorado y el alumnado.
5. Ofrecer motivación positiva y autoestima a través de los avances y logros de las metas planteadas y no de las ejecuciones personales.
6. Proveer oportunidades para disminuir la brecha de los aprendizajes con estrategias y andamiajes efectivos en el contexto, situación y potencialidad del alumnado.
7. Utilizar la retroalimentación para mejorar la enseñanza.

Como puede apreciarse, el desarrollo de una competencia relativa al ambiente social es de la mayor complejidad y requiere tiempo, espacio y estrategia. El objetivo de este documento es analizar el ambiente social en el marco de las competencias docentes del marco curricular común para la educación media superior en tiempos de COVID-19.

## **Competencias docentes que comprometen el ambiente social en su definición**

De las ocho competencias docentes consideradas en el MCC, dos de ellas hacen mención expresa al ambiente en su definición. La competencia 6 *“Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo”*, y competencia 7 *“Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes”*.

En el primer caso, respecto a la competencia 6 *“Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo”*, en el Acuerdo 447 (DOF, 2008) se consideran los siguientes atributos:

- *“Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.*
- *Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.*
- *Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.*
- *Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.*
- *Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.*
- *Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas” (DOF, 2008, p. 4).*

El ambiente es una noción amplia que demanda del docente una relación para favorecer, promover, motivar, fomentar y propiciar los atributos de esta compleja competencia. No obstante, el ambiente social reconoce un vínculo en un determinado estilo de relación entre los actores que participan y sucede en el sitio específico de aprendizaje, sigue una serie de reglas de organización y par-

ticipación implícitas en el contexto e incluye una diversidad de instrumentos o artefactos disponibles para lograr unos fines propuestos. Además, no se restringe al espacio físico o a los medios y tecnologías disponibles, sino a elementos básicos que definen el diseño instruccional de toda propuesta pedagógica apoyada o no con tecnologías de la información y la comunicación (Tirado *et al.*, 2010).

Esta información pone de relieve que las tecnologías informáticas y multimedia al servicio del aprendizaje son un medio para lograr el desarrollo académico, personal y social del alumnado. McCombs y Vakili (2005) definen el aprendizaje en una doble perspectiva: a partir de la persona que aprehende sus experiencias, perspectivas, intereses, necesidades, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, entre otros; y con base en los procesos de aprendizaje mismos, que aluden al mejor conocimiento disponible acerca de cómo aprende la gente y de las prácticas de enseñanza más eficaces para promover altos niveles de motivación, aprendizaje y desempeño para todos los aprendices.

La competencia 7 “*Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes*”, considera los siguientes atributos en el Acuerdo 447 (DOF, 2008, p. 4):

- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
- Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
- Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.
- Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
- Alienta que los estudiantes expresen opiniones, en un marco de respeto, y las tome en cuenta.
- Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
- Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
- Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.



Los atributos descritos contribuyen a la formación de competencias ciudadanas articuladas a la convivencia integral, respetuosa y diversa de una sociedad democrática. El contexto provocado por la pandemia generó dinámicas inéditas en el ambiente social y familiar experimentado durante el confinamiento. La condición económica y laboral de las familias, la pérdida de empleo y la falta de seguridad han dificultado la adaptación psicológica ante la incertidumbre; la muerte de seres queridos, el desempleo, las noticias falsas han incrementado el estrés, el temor y el miedo; contribuyeron a alterar los comportamientos del grupo.

Sin embargo, es muy importante visibilizar que la pandemia ha sido una emergencia que sobrepasó el ámbito sanitario, pues develó dificultades en las trayectorias de vida de las personas que acentuaron problemáticas complejas en las dimensiones física, psicológica, social, cultural, económica, emocional, moral, entre otras. Boaventura de Souza (2020) afirma que cualquier crisis es siempre discriminatoria y es más difícil para algunos grupos sociales que para otros, e imposible para un vasto grupo de cuidadores, cuya misión es atender la salud de toda la población. Tal es el caso de las mujeres, consideradas como las *cuidadoras del mundo*, cuya presencia prevalece en la prestación de cuidados dentro y fuera de las familias, con la consecuente imposibilidad de defenderse con una cuarentena para garantizar la de los demás.

Algunas estadísticas reafirman esta perspectiva, ya que incluso antes de la pandemia, las mujeres en México asumen la carga social de los cuidados de los enfermos, de los padres, de los hijos y de las labores domésticas; en promedio, las mujeres destinan 13 horas diarias a estas actividades, y el tiempo total de trabajo a la semana es de 68.5 horas, mayor que en el caso de los hombres, cuyo tiempo total, unificado con el tiempo de trabajo fuera del hogar, es de 55.6 horas (Inegi, 2014). Es decir que, durante el confinamiento, las mujeres cubrieron una doble jornada laboral, pues mientras cumplen con el teletrabajo, estuvieron al pendiente del cuidado de sus hijos y la educación de los menores.

Así, se tiene una situación desigual en el uso del tiempo que se agravó con la pandemia, ya que ha obligado a las mujeres a realizar también actividades educativas, que se suman a su pesada carga cotidiana de labores de cuidado, de limpieza, de compra, de desinfección de los productos que se traen de fuera, además de la gran cantidad de horas que ocupan para las tareas escolares y el cuidado de otras personas que permanecen recluidas en casa por la cuarentena. Si a lo anterior agregamos que las mujeres, en su rol de docentes, tuvieron que trasladar su actividad laboral al hogar, entonces el trabajo se incrementó en

ellas y esto tiene un efecto en la operación simbólica del currículum, es decir, en el currículum oculto.

Los saberes del profesorado se pusieron en juego frente a un contexto de emergencia y con el antecedente de que se ha ingresado a la docencia con estudios de licenciatura, pero no necesariamente con la formación integral que demanda la educación media superior en momentos de emergencia. De acuerdo con Sánchez y Huchim (2015):

[...] es un *continuum* que está determinado por factores personales (aspectos afectivos y motivacionales), profesionales (conocimientos y habilidades disciplinares), académicos (estrategias de enseñanza, aprendizaje, evaluación y planeación) e institucionales (políticas internas y externas), los cuales construyen su experiencia y hacen compleja la práctica docente (p. 2).

Los y las docentes siguen siendo una figura de referencia en la etapa adolescente, ya que en ésta se enfrentan decisiones importantes para la vida, como son la vocación, la pareja, entre otras. Las competencias docentes son estructurales y de orden cognitivo, procedimental y valoral, y las más de las veces son rebasadas por los cambios profundos ocurridos en los contextos sociales que se han sucedido durante varias décadas en la población juvenil. En este sentido, Upcraft y Stephen (2000) identificaron las siguientes variables que estructuran al alumnado en la actualidad y que tienen relación directa con el ambiente social:

- a. Estructura y funcionamiento familiar. Diversas situaciones como la presencia de familias divorciadas, experiencia de vida con un solo progenitor, alumnos que a su vez están divorciados o son padres/madres solteros, la violencia familiar, los abusos sexuales y problemas de drogas, entre otras vivencias que han tenido impacto sobre la motivación y el proceso de aprendizaje.
- b. Salud física y mental. Actualmente, hay un aumento de trastornos emocionales que difieren de los problemas que hace unas décadas atendían los servicios de orientación, vinculados entonces a la ayuda para la toma de decisiones vocacionales, dificultades académicas o problemas de relación.
- c. Preparación académica. Cada vez con mayor frecuencia, el profesorado universitario se queja de la falta de preparación de sus estudiantes en sus estudios previos y su incidencia en el rendimiento universitario.

- d. Fuentes de financiación. Se aprecia un aumento en los tipos de becas, se prevén ciertas repercusiones negativas en los costos de la enseñanza, lo que se ha traducido en un considerable aporte por parte de la familia.

Asimismo, en nuestro país, el extinto INEE apuntó que la educación media superior ha enfrentado retos desde hace más de dos décadas y que incluyen altos niveles de deserción, poco interés por la materias y la forma en que se imparten, baja formación magisterial y con importante presencia de profesores de asignatura; existen también otras dificultades como el acoso escolar, el consumo de drogas, los problemas de salud mental, las relaciones sexuales desprotegidas y la violencia en general, situaciones cada vez más frecuentes, pero que están arraigadas en una profunda desigualdad económica, social y cultural (INEE, 2018).

Así, la pandemia no sólo evidenció la realidad social, sino que acentuó las asimetrías económicas y sociales vividas por el profesorado, el alumnado y las familias. Fue el parteaguas para reflexionar que no parece suficiente el solo dominio técnico y tecnológico, el diseño instruccional para instrumentar la enseñanza y el aprendizaje dirigidos a superar la incertidumbre y para migrar progresivamente a escenarios educativos híbridos.

Asimismo, son importantes las competencias relativas al ambiente social y para promover el bienestar integral de la juventud de educación media superior en un contexto de estrés y de pérdidas que afectaron también la salud física y mental de las personas. Los datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2021) reunidos en el contexto de la pandemia por COVID-19, apuntan que la población adolescente es vulnerable y, probablemente, es también una de las más afectadas:

En México, hay alrededor de 22 millones de adolescentes entre 10 y 19 años y antes de la pandemia, 2 de cada 10 adolescentes de entre 12 y 17 estaban fuera de la escuela. Se estima que la crisis actual acentuará el problema del abandono escolar, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) más del 15% de jóvenes que estudian el nivel medio superior no regresarán a clases en el siguiente ciclo escolar (p. 1).

Los datos anteriores son una señal de alarma sobre la población juvenil, que puede estar también articulada a problemas de salud mental con trastornos fre-

cuentas como la depresión, el estrés, la ansiedad y la violencia, entre otros padecimientos que interfieren en su desarrollo y les limita en la toma de decisiones importantes para su vida (Unicef, 2021).

A manera de cierre de este apartado y sin restarle importancia, presentamos la perspectiva del profesorado de la UNAM, recuperada por Sánchez y González (2020) mediante una encuesta a 383 docentes para valorar los apoyos recibidos por la institución durante la contingencia; los entrevistados reportaron que las problemáticas enfrentadas fueron de cuatro tipos:

[...] logísticas (43.3%), tecnológicas (39.7%), pedagógicas (35.2%) y socioafectivas (14.9%). En cuanto al uso de la tecnología, para comunicación usan principalmente el correo electrónico, Facebook y WhatsApp; para trabajo académico, Google Classroom, Moodle y Google Suite; y para trabajo sincrónico, Zoom, Google Hangouts y Skype. En su mayoría, refieren requerir apoyo tecnológico y asesoría didáctica (Sánchez y González, 2020, p. 1).

Esta información pone el acento en las dificultades enfrentadas, y resulta interesante que la línea menos favorecida, al menos durante la primera fase del confinamiento, fue la socioafectiva, donde el ambiente social ocupa un papel fundamental.

### **Factores del ambiente social en las competencias docentes: voces del profesorado**

Durante los momentos de incertidumbre, el docente recurrió a nociones y conceptos de base que atraviesan su quehacer profesional. A partir del análisis de los grupos focales dirigidos a nueve docentes que cursan MADEMS, el ambiente durante la pandemia se clasificó en cinco tipologías: estructurales, de coordinación, de articulación, conceptuales y éticas; mientras que el ambiente social sólo en la tipología conceptual.

De acuerdo con el profesorado participante en el estudio, durante la pandemia, el ambiente social acentuó cuatro factores:

- Tiempo: dedicado a la planeación de clases extra, frente a clase y para generar evidencias de aprendizaje, pero también para la evaluación, tanto detrás de la creación de los exámenes como el destinado a calificar en horarios extraordinarios por saturación de las plataformas.
- Materiales didácticos nuevos y diseñados para medios digitales.

- Comunicación: como una fortaleza en la cual se asume que un buen docente aprende a comunicar y a enseñar sin importar los impedimentos; y como una debilidad en cuanto a que se reconoce que falta comunicación con el alumnado.
- Expectativas del docente con respecto a la modalidad y a la relación familiar como resultado del trabajo en casa.

El ambiente durante el confinamiento representó diversos retos para las competencias docentes, ya que el educando se colocó al centro del aprendizaje, por lo que los profesores con escasa experiencia en lo no presencial debieron adaptar recursos, materiales, contenidos y actividades tanto sincrónicas como asincrónicas para no generar más desigualdades en los aprendizajes.

Se presentaron dificultades estructurales relacionadas con los roles, el tiempo y el diseño de materiales. Las clases remotas requieren que los estudiantes aprendan a ser más independientes y autodidactas, de este modo, el docente se convierte en un guía para ayudarlos en la autogestión.

Ya llevaban el otro semestre que empezamos reprobando y pues se buscó la manera de apoyarlas, *de darles clases extra, material didáctico nuevo*, afortunadamente todos pasaron, al menos (M/26<sup>a</sup>).

Estas ideas les dan cierta seguridad al participante en momentos donde no pudo tener el control que ofrecen las clases escolarizadas o presenciales; durante la primera fase de pandemia, la educación remota cobró relevancia en la dimensión tecno pedagógica, lo que requiere de una planeación distinta para asegurar que los recursos con los que se cuenta sean suficientes para cubrir los aprendizajes esperados.

De un momento a otro, había que dominar plataformas educativas, elaborar materiales digitales y seguir el curso en situaciones por demás complejas en las que tanto el saber del docente como su didáctica no eran suficientes para instrumentar también la elaboración de materiales propios. Un factor estructural de la mayor relevancia registrado en las voces del profesorado fue la distribución del tiempo y las actividades a realizar en la no presencialidad.

Entonces yo sí creo que ha aumentado el trabajo del docente, sobre todo en la creación de materiales para medios digitales y quizás no es mucho tiempo frente a clase, es exactamente el mismo tiempo, pero el tiempo extra que hay detrás, contra la creación de los exámenes, los problemas, incluso de los videos [...] (F/27<sup>a</sup>).

Se modificaron los rituales de comunicación del aula, distintos a los que se aplicaban la vida escolar cotidiana:

[...] y pues cómo haces, no es como que les puedas decir “levanta la mano”, entonces todos quieren hablar, los interrumpen o cosas así, incluso nos pasa en clase de maestría. Yo creo que eso es donde ha aumentado el trabajo de la labor docente (F/27<sup>a</sup>).

La experiencia llevó también a que los docentes se organizaron de forma más eficiente, como muestra la tipología relativa a la coordinación—con menos estrés y dificultades— las dobles jornadas laborales relacionadas con el tiempo invertido, las cuales son una clara muestra de la tipología estructural que ha existido para los docentes, especialmente de asignatura, y que se acentuaron debido a la crisis derivada de la pandemia:

Pues mi trabajo son las clases ahorita en línea, y el otro trabajo que tengo pues la verdad es que me da muchas facilidades (F/27<sup>a</sup>).

En la voz del profesorado, la tipología estructural se advierte en la demanda de emplear recursos digitales para el diseño de material didáctico, para la entrega de tareas y evidencias de aprendizaje; sirvió para exponer una infraestructura débil y representó una importante demanda del tiempo en el quehacer del profesorado:

[...] Ahorita tengo tiempo sólo para calificar en cierta hora de la noche, porque la plataforma de Moodle de la Facultad de Ciencias está saturada de 10 de la mañana a 9 de la noche, entonces, yo tengo que estar calificando de 9 de la noche a 2 de la mañana, entonces sí, sí está muy pesado. (M/26<sup>a</sup>).

Al confinamiento se agregó un agente que era invisible en los ámbitos presenciales, la familia, la cual cobró peso en el ámbito social y en la tipología de articulación:

Creo que la parte familiar estamos muy bien, estamos muy unidos y creo que es lo que nos ha ayudado a salir adelante (F/30<sup>a</sup>).

La convivencia familiar implicó el establecimiento de líneas de comunicación abiertas. El ambiente social de aprendizaje se vio influido por diversos actores en espacios donde lo situado tuvo connotaciones distintas, especialmente para las actividades curriculares articuladas a las prácticas de laboratorios o en comunidades.

Pero sí creo que realmente la familia no está acostumbrada a pasar tiempo juntos, ése creo que es realmente el problema, que los alumnos no estaban acostumbrados a ver a sus papás y los papás no sabían todo el trabajo que sus hijos estaban haciendo (M/26<sup>a</sup>).

Las implicaciones a través de la tipología de la ética fueron también parte del ambiente social durante la pandemia. Fue un reaprender en contextos novedosos donde el *home office* y el *homeschooling* requirieron nuevas lógicas de organización personal, profesional y laboral:

Como le comentaba, yo no estaba acostumbrado a estar en casa, ahora lo disfruto porque realmente veo que hace muchísimo mi madre en el aspecto doméstico, entonces el hecho que también me tenga a mí aquí la ayuda a ella para estar un poco más tranquila, más relajada (M/26<sup>a</sup>).

La articulación de actividades se daba en medio de situaciones de salud inciertas y con el aprendizaje de nuevas formas de convivencia.

[...] no solamente son las cuestiones que ya se tenían antes [en] los trabajos normales, ahora hay nuevas: “que lava los cubrebocas” que “desinfectar esto” que “sacar las galletas del empaque” es como algo nuevo y extra, pero sí tenemos que echarle y todos porque no es como que sea un trabajo solamente de las personas que les toca hacer eso, todos viven aquí, entonces todos deben de apoyar (M/26<sup>a</sup>).

El ambiente social y la adaptación de los docentes a las situaciones que implican el uso de tecnologías digitales los ha obligado a replantearse el quehacer escolarizado o no presencial, lo cual representa un posicionamiento del profesorado para atender los retos actuales.

Quizás no es la manera en la que yo quisiera practicar como docente, como profesionalista, me refiero a dar clases en línea, pero bueno, un buen docente tiene que aprender a comunicar y enseñar sin importar los impedimentos que se presenten (M/26<sup>a</sup>).

La comunicación personal es parte fundamental de la vida humana y permea el vínculo entre el profesorado, el alumnado y otros actores sociales. Las expectativas de las y los docentes implican también formas socioafectivas de aproximación al aprendizaje y su enseñanza. Las clases en línea demandan cargas importantes de trabajo docente:

[...] no, la verdad no, lo único que sí debo de admitir —y voy a ocupar este momento para abrirme realmente— [es que] no me gustan las clases en línea, es pesadísimo y me falta la comunicación con los alumnos (M/26<sup>a</sup>).

## **El análisis de género en el sentido que toman las competencias en educación media superior en el currículo oculto**

Los diversos esfuerzos de los movimientos feministas a nivel internacional (como el de la Organización de las Naciones Unidas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, introducidos en 2015) incluyen lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas. Dichas iniciativas también han tenido impacto en la política institucional en la UNAM que busca ser transversal en sus funciones sustantivas e impulsar la igualdad de género en el currículo y en los diversos niveles educativos que atiende.

Puede afirmarse que el movimiento feminista ha sido una de las revoluciones más importantes de las últimas décadas, pero no suficientemente reconocida por sociólogos como Torres Santomé (2011) quien planteó que existen diversas revoluciones del presente y conocimientos para entender y participar en sociedad que, en mayor o menor medida, afectan la vida cotidiana de las personas y han de tomarse en consideración a la hora de reflexionar y decidir sobre el tipo de educación que deben recibir las nuevas generaciones, los efectos en el currículum y en el aprendizaje y el desarrollo de competencias del alumnado.

En su texto titulado “La justicia curricular, el caballo de Troya de la cultura escolar”, reconoció una docena de cambios para nuestro tiempo, a saber: a) de las tecnologías de la información, b) en las comunicaciones, científicas, d) en la estructura de las poblaciones, e) en las relaciones sociales, f) económicas, g) ecologistas, h) políticas, i) estéticas, j) en los valores, k) en las relaciones laborales y en el tiempo de ocio, l) en el sistema educativo.

Resulta interesante que el género no está integrado entre las revoluciones que el autor reconoce para el presente, especialmente cuando el género y la igualdad han sido una revolución progresiva enmarcada por los movimientos femeninos en el mundo, en olas progresivas que iniciaron con el sufragio, la píldora y actualmente, con la diversidad sexual. De acuerdo con Martínez (2021), es fundamental impulsar acciones para pensar y actuar con perspectiva de género, es comprender cómo desde el feminismo los derechos de las mujeres son parte de los derechos humanos en general.

La perspectiva de género, por tanto, es también un espacio de la mayor relevancia en el currículo. Las mujeres en la educación superior representan la mitad de la población escolar y este espacio puede también instalar la desigualdad



social e incluso orientar la vocación del alumnado, pues a partir de creencias de inteligencia entre los hombres y las mujeres, se han privilegiado determinadas carreras para unos y unas. En conjunto con otras instancias socializadoras, como la familia y los medios de comunicación se normaliza la asimetría y la discriminación. Toriz, (2003) afirma que:

[...] el papel trascendental en la construcción del género, mediante el proceso cotidiano de interacción social entre el profesorado y el alumnado. El currículo ocupa un lugar central en la escuela por varias razones: "es el instrumento mediante el cual ésta cumple con sus funciones de socialización; incorporar a las jóvenes generaciones a la sociedad y asentar, a través de éste, los fines educativos, que por lo general consisten en brindar las herramientas teóricas y prácticas para que las y los jóvenes se integren al mundo laboral, cultural y social" (Toriz, 2003, p. 19).

La autora afirma que no es sencillo definir el currículo, pues es un campo de gran complejidad que no puede aprehender con miradas reduccionistas dado que existen factores sociohistóricos que trascienden su dimensión pedagógica, tales como la producción de la ciencia, la participación social de la familia en la escuela y la presencia de quienes vigilan el cumplimiento de currículo, denominado también plan educativo o planes de estudio. Este documento normativo ordena la enseñanza para el aprendizaje, contiene los fines educativos y las formas pedagógicas mediante las cuales éstos se alcanzarán (objetivos, organización, secuenciación de contenidos, actividades de aprendizaje, de evaluación, entre otros) (Toriz, 2003).

Dicha esfera técnico-pedagógica del proyecto curricular se ve atravesada por otras dimensiones y currículos que son concurrentes en la escuela. El currículo, según Posner (2005), es concurrente de múltiples significados. Identifica cinco que están relacionados: el oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional; para efectos del presente texto explicamos de forma sucinta los tres primeros. El primero alude al currículo escrito y es el documento normativo cuyo propósito es proporcionar al profesorado una base para planear lecciones y evaluar al alumnado; es una referencia para supervisar al profesorado en sus prácticas y resultados. El operativo se refiere al contenido y énfasis que da el profesorado a los temas, es decir, lo que realmente enseña, así como los resultados de aprendizaje o los estándares que son responsabilidad de los estudiantes. El oculto, continúa el autor:

[...] suele no ser reconocido oficialmente por las escuelas, pero tiene un impacto más profundo y duradero en los estudiantes que los currículos oficiales u operativos. Los mensajes del currículo oculto se relacionan con problemas de género, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar, entre otros. Entre lo que enseña el currículo oculto están las lecciones sobre los roles sexuales, la conducta *apropiada* para los jóvenes [...] (Posner, 2005, p. 14).

Es decir, que el currículo oculto tiene un efecto importante sobre los aprendizajes de los jóvenes, y un agente fundamental es el profesorado y su relación con el alumnado, en el marco de los contextos institucionales, regionales y socioculturales que les dan sentido y significado a las prácticas cotidianas que se desarrollan en esos ámbitos, en las que se encarna y perpetúa; por ejemplo, en la sociedad se acepta con naturalidad que las mujeres asuman la responsabilidad principal o exclusiva por el trabajo doméstico y la crianza de los hijos, cuando éstas son exigencias sociales impuestas por el género para quienes nacen con el sexo biológico femenino.

La perspectiva de estas autoras se articula también con el currículo oculto de las y los docentes como orientadores potenciales de la formación ciudadana de la sociedad democrática. Asimismo, implica reconocer la influencia positivista del currículo para la reproducción de complejas estructuras de pensamiento de orden masculino en el mundo. Por su parte, en la teoría de la reproducción cultural que plantea Bourdieu (1997), la escuela es un sitio privilegiado para lograrlo, pues constituye un instrumento legítimo de producción social en cuyo espacio se recrean las condiciones para mantener el orden social con diversos mecanismos simbólicos como es la inculcación, a diferentes grupos sociales, de un sistema de valores perteneciente a los grupos dominantes de la sociedad.

Bourdieu explica el proceso de imposición de valores, actitudes y disposiciones por medio de la noción de violencia simbólica, esto es, que la escuela impone ideologías dominantes con significados jerárquicos y discriminadores acerca de quiénes son los más inteligentes o capaces para tener éxito en la escuela: los blancos, los hombres, las mujeres, mientras excluye y estigmatiza a todo aquel que no encaja en dichos estándares y los suma a las estadísticas de fracaso y abandono escolar.

Ahora bien, existe, por tanto, una articulación entre el género y los currículos. La relación que se establece entre el formal y el oculto ha dado lugar a dos categorías: la primera, a partir del currículo formal manifiesto, como son los programas, textos y pautas de género en la elección de carrera. En la segunda, se

ha abordado la transmisión cultural de estereotipos de género y la construcción de roles sexuales a través del currículum oculto (Toriz, 2003).

A la luz del trabajo de estas autoras, estableceremos una terminología para analizar este texto: el sistema sexo/género permite distinguir entre los hechos biológicos y los sociales. Sexo se utiliza para designar características o diferencias transhistóricas estrictamente biológicas, mientras que el género se refiere al conjunto de normas sociales que definen capacidades y comportamientos diferenciados como masculino y femenino, que son atravesados por la clase social, la etnia, el momento histórico.

Se refiere a las expectativas de comportamiento social para cada uno de los sexos en función de la época y lugar, designa las formas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que las personas lleguen a una identificación en términos de hombre y mujer (Feminario de Alicante, 1987).

En este punto es importante diferenciar el rol de género de la identidad de género. De acuerdo con Bartolomé (en Espín y Moreno, 1996), el rol es un conjunto de tareas y funciones que se le asignan a una persona o grupo de personas determinadas dentro de una cultura; alude a la experiencia pública que tiene el sujeto de la masculinidad y de la feminidad, mientras que la identidad de género se refiere a la experiencia privada que da sentido a lo que es la feminidad y la masculinidad. Los roles tradicionales femeninos han venido articulados a las funciones relativas a la maternidad, a atender el aspecto afectivo y familiar y ser el complemento del hombre, aspectos que se ubican en el ámbito de lo privado. Mientras que los masculinos derivan del mantenimiento económico familiar, de las relaciones profesionales y extrafamiliares, es decir, del ámbito de lo público.

Por otra parte, están los estereotipos sexuales, que son aquellas generalizaciones no científicas acerca de lo que es *propio* de cada sexo, es decir, conductas consideradas propias de mujeres o de hombres. Por tanto, son juicios fundamentados en ideas preconcebidas que se imponen como cliché para referirse a la raza, el sexo, la etnia, el nivel socioeconómico, la edad, así como a otros factores (Espín y Moreno, 1996).

Estas formas androcéntricas han permeado la forma de ver el mundo y la ciencia desde una perspectiva masculina, con la mujer como objeto pasivo en la historia; ha contribuido a afianzar una forma sesgada de analizar los conocimientos transmitidos en la enseñanza, en el aprendizaje, en el lenguaje, en la evaluación y en los materiales escolares. Ha favorecido también la construcción

jerárquica, según la cual hay saberes de primer orden en el currículum escolar que se juzgan como indispensables (matemáticas, historia), mientras que los saberes cotidianos y para la vida se consideran de segundo orden (cocinar, algunos relativos a la esfera cotidiana).

La evaluación como dimensión política del aprendizaje también está permeada por prejuicios sobre las aptitudes y capacidades entre niñas y niños frente a las asignaturas. Es común que el profesorado comenta que las niñas están mejor dotadas para el lenguaje que los niños y que estos últimos son más aptos para las matemáticas. Así, la evaluación del aprendizaje contribuye a generar expectativas diferentes con respecto al alumnado que orientan a la competencia y su desarrollo, las cuales no siempre son favorables para las alumnas, mucho menos en tiempos de pandemia por COVID-19. Así, el currículo no es neutral y tampoco los personajes que entran en juego en la formación; el profesorado, al representar una figura que ostenta el poder, aplica su discurso como insumo legitimado en el campo educativo que se impone como verdad y transcurre en el plano de lo simbólico donde tiene su máxima eficacia para formar el pensamiento reproductor de la sociedad heteronormativa y patriarcal.

Un ejemplo discutido por Poblete (2011) es que el aula de clases es un espacio para la transmisión de valores que permiten la inclusión, tolerancia y no discriminación en cuestiones tanto educativas como de convivencia diaria, y para abatir la discriminación de género es necesario tomar conciencia de las subjetividades articuladas a la cultura y al lenguaje de las y los docentes. Pero en los hechos no siempre ocurre así, pues en el caso de Chile, se observa que los docentes (tanto hombres como mujeres) tienden a preferir la participación y trabajo del sexo masculino en la dinámica de clase, delegando el desempeño de las mujeres a segundo plano y considerándolo solamente un complemento a las aportaciones de sus compañeros varones.

Así, el arte de este saber que se construye en los espacios de convivencia es que la imposición de estos saberes por parte del profesorado no se hace consciente, a pesar de que impacta en la formación del alumnado más allá del aula. Lo anterior permite resumir que el espacio de convivencia que ha construido la escuela vivió una crisis que impactó en el currículo en sus diversas dimensiones concurrentes frente a la pandemia por COVID-19.

En específico, los resultados del trabajo de campo muestran que algunas docentes externaron afirmaciones que se articulan a los roles de género y que debido a esa forma social de organización no sólo se les incrementó el trabajo doméstico y las labores de enseñanza a sus hijos, sino que además pudieron

resolver las discrepancias a través de una cierta flexibilidad de las participaciones entre hombres y mujeres, como se aprecia a continuación:

No sé, en mi casa somos puras mujeres, entonces... bueno, y mi papá, pero así como que diga violencia de género o discriminación de género pues no, nada más pues mi papá es torpe para cocinar, entonces no cocina, pero sí es el encargado de lavar y guardar todos los trastes, entonces digamos que entre mi abuelita y mi mamá se dedica a cocinar para todos, pero no por una cuestión de género, más por una cuestión de habilidades y superación de número, pero no, al menos en mi casa, no (F/27<sup>a</sup>).

Se trata de una suerte de consensos de los roles y sus funciones que no están plenamente concientizados por el profesorado, aunque son asumidos por las mujeres de la familia y condicionados por el estado civil, los prejuicios, los estigmas derivados del género y las expectativas impuestas socialmente.

La pandemia por COVID-19 favoreció la visibilidad de las actividades de las mujeres en el hogar con actividades adicionales, pero el rol del hombre sigue siendo tangencial, secundario y de ayuda. Es decir, que no se percibe responsable ni articulado a estas tareas de forma regular, sino temporal. En el siguiente testimonio se percibe una clara separación del rol masculino de las actividades del hogar y la falta de reconocimiento del trabajo en la esfera privada del hogar.

Como le comentaba, yo no estaba acostumbrado a estar en casa, ahora lo disfruto porque realmente veo que hace muchísimo mi madre en el aspecto doméstico, entonces el hecho que también me tenga a mí aquí la ayuda a ella para estar un poco más tranquila, más relajada, porque no solamente son las cuestiones que ya se tenían antes [en] los trabajos normales, ahora hay nuevas: "que lava los cubrebocas", que "desinfectar esto", que "sacar las galletas del empaque"... es como algo nuevo y extra, pero sí tenemos que echarle ganas a todos porque no es como que sea un trabajo solamente de las personas que les toca hacer, todos viven aquí, entonces todos deben de apoyar (M/30<sup>a</sup>).

Un docente, en cambio, declara una mayor participación en actividades del hogar y poca diferenciación de labores de acuerdo con el género desde temprana edad, por lo que el reconocimiento y la visibilización de los trabajos en el hogar durante la pandemia por COVID-19 fueron mejor asumidos por los integrantes de la familia.

Yo no he percibido ningún tipo de discriminación de género, ni con los otros profesores ni entre compañeros, todo ha sido muy sano, un ambiente de respeto mutuo. Y en el entorno inmediato en el que yo estoy, no, considero que no, desde pequeños nos enseñaron a hacer de todo, no era de que "a tus hermanas les tocan los trastes y tú vete al sillón", no, a mí también me tocaba, muy pequeño, lavar trastes, lavar mi ropa, cocinar, poner la mesa, todo, y hasta la fecha, y es una formación que trato de inculcar a mis hijos, no, más bien, les inculco a mis hijos, ambos son varones y no porque son varones van a estar sentaditos a que les hagan todo (M/30<sup>a</sup>).

Con los testimonios anteriores se puede analizar que la mayor convivencia en el seno familiar ha permitido visibilizar los problemas personales y familiares pre-existentes, desde la comprensión del problema a través de la convivencia, ya que la pandemia ha favorecido el surgimiento de un pensamiento de adaptabilidad. Esto continuará siendo un ensayo para cada familia hasta que, finalmente, sus integrantes terminen en una inevitable homeostasis que regule el nuevo funcionamiento familiar.

Es claro que las familias magnifican algunos problemas, así como también experimentan la emergencia de otros. Es ahí donde surge el verdadero cambio, que se da a través de la adversidad y es acentuado o atenuado de acuerdo con la percepción que se tiene de dicho acontecimiento (Guardia *et al.*, 2020).

Lo anterior fundamenta lo expresado por Ferreyra (2020) sobre que esta pandemia ha permitido una reflexión amplia sobre el papel de los cuidados como centro de la vida que han realizado de manera gratuita las mujeres y que en algunos casos se han recrudecido en tiempos de COVID-19. Las mujeres están cansadas y esperando el momento de distribución equitativa. Es necesario repensar las tareas del hogar y de cuidado desde otra óptica social y de sostenibilidad de la vida. No deben verse como labores asignadas a las mujeres a partir de la división sexual del trabajo, sino como actividades que permiten la reproducción social.

Hay que resaltar el surgimiento del Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (Proigualdad 2020-2024), entre cuyos objetivos está impulsar un sistema nacional de cuidados que ayudará a reivindicar la importancia del tiempo que las mujeres puedan dedicar a estudiar, descansar, ocuparlo en la recreación, el deporte y el trabajo remunerado; pero al mismo tiempo, se trabajará en el fortalecimiento y en el encuentro de estos nuevos mercados activos, de los grandes proyectos prioritarios de gobierno desde los cuales se pretende incidir en la visión de igualdad (Ferreyra, 2020).

Sobre la violencia, ninguno de los profesores entrevistados refirió haber tenido algún tipo de experiencia, hasta la fecha, la investigación sobre cuestiones relacionadas con la violencia escolar contra los maestros se ha centrado en los informes de los profesores sobre victimización (Dinkes, Cataldi, Kena y Baum, 2006; Lyon y Douglas, 1999), que afortunadamente no fueron referidas en este estudio.

Las competencias docentes en las que se compromete el ambiente social son básicamente dos, aunque se reconoce el sistema al que pertenecen como interrelacionado para alcanzar las competencias genéricas del alumnado en la educación media superior de la modalidad escolarizada.

El ambiente social nos lleva a escenarios y situaciones conocidos, pero cuyos saberes no nos permitieron migrar hacia la virtualidad que exigió la pandemia. En la presencialidad, hemos pasado por el aula no menos de cuatro horas por día, cinco por semana, nueve meses del año, durante muchos años y, por tanto, hemos incorporado la noción de institución con su estructura, sus costumbres y sus hábitos, y los hemos asimilado de forma natural, tanto que se inscribe en nuestro carácter (Dussel y Caruso, 2003).

El ambiente social es una noción amplia que demanda del docente respeto y diálogo, al tiempo que fomenta estilos de vida saludables como atributos de las competencias que representan una importante complejidad en su construcción. No obstante, estas competencias fueron definidas para la modalidad escolarizada y la transición emergente por la pandemia u otros fenómenos que dificultan la presencialidad en las aulas.

Las certezas del profesorado se tambalean a partir de la educación implementada de emergencia por COVID-19; las competencias desarrolladas para atender el aprendizaje situado en aulas presenciales implican una reflexión sobre el tiempo dedicado a la planeación y a la evaluación.

Durante el confinamiento, se evidenciaron las capacidades del alumnado para interactuar en las redes sociales, pero no así para asegurar el aprendizaje escolar. De tal suerte que ni el profesorado, ni el alumnado, ni los grupos sociales o las instituciones educativas contaban con la infraestructura tecnopedagógica ideal para continuar sus aprendizajes virtuales y a distancia. El alumnado enfrentó la responsabilidad de asumir el trabajo independiente y autónomo, sin preparación para ello desde la propia escuela.

La pandemia nos desnudó frente al espejo, tanto a la sociedad como a las instituciones, al profesorado y al alumnado, ante una realidad que nos superó por la velocidad de la propagación de un virus y dada la debilidad para enfrentar la formación durante el confinamiento. El escenario sirvió de antesala para la tran-

sición de actividades presenciales a la educación remota con retos y aprendizajes significativos y con impacto en el desarrollo del ambiente social que se integra en las diversas interacciones del aula que se establecen entre profesorado-profesorado, profesorado-alumnado, alumnado-alumnado, alumnado-familia, familia-profesorado, entre otras.

La comunicación con el alumnado tuvo valoraciones encontradas en el profesorado, pues mientras que para algunos se constituyó en un reto de aprendizaje debido a la demanda de dominios de plataformas y materiales, para otros, las expectativas pudieron orientar la reflexión en dirección a atender la emergencia con poca motivación, pues no podían comunicarse con los estudiantes.

La comunicación a través de un ordenador implica retos muy importantes y un desgaste adicional, pues la comunicación humana implica en sí una atmósfera cotidiana en las aulas presenciales que no tuvo lugar durante el tiempo de confinamiento. La evaluación que ocupó espacio en el tiempo del docente fue principalmente de resultados, de exámenes y calificaciones. No obstante, el ambiente social que implica aprendizajes situados demanda la presencia de la autoevaluación como eje rector del aprendizaje por parte del mismo actor y para su reflexión acerca de lo que logró y lo que le faltó desarrollar para dar pauta a la formación para la vida.

El ambiente social, al ser situado, implica un vínculo entre los actores del aprendizaje y es por ello por lo que tiene que reconocer el rol del docente como acompañante del alumnado en sus aprendizajes, que involucran también a la tutoría. Las expectativas son un componente de la dimensión socio afectiva del aprendizaje para la formación de ciudadanos críticos e incluyentes en el nivel medio superior. Fernández, Luquez y Leal (2010) realizaron una investigación con observaciones a 198 estudiantes y seis docentes de una escuela para valorar la contribución de los procesos socio afectivos en el ámbito escolar sobre el aprendizaje y los valores; los resultados mostraron que dichos procesos son insuficientes en la interacción social, el autoconocimiento, la autorregulación y la motivación. Así, el sentido formativo de la educación media superior se constituye como un elemento muy relevante en la formación ciudadana de personas críticas, y no como un eslabón más para ingresar a la educación superior o al trabajo.

Finalmente, pero no por ello menos relevante, es la necesidad de una perspectiva de género en las competencias docentes, puesto que se reproduce bajo un esquema educativo masculinizante que se encarga de establecer a cada sexo las tareas que le corresponden de acuerdo con los estereotipos ya determinados por la sociedad; a las mujeres se les asigna la labor doméstica y a los hombres



se les relaciona con el ámbito público y social (Poblete, 2011). El hecho de que la educación promueva diferencias imputables a roles sexuales hace imprescindible paliar los efectos de exclusión a través de prácticas educativas no sexistas. Es necesario fomentar la formación de competencias de autocuidado en salud desde el currículum escolar en todos los niveles educativos, así como el desarrollo de competencias socioemocionales que atraviesan también la formación ciudadana y que, nos permitan enfrentar de manera asertiva las crisis diversas que se enfrentan en familia.

## **Referencias**

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- De Souza Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía do vírus*. Buenos Aires: Biblioteca Masa Crítica / Clacso..
- Diario Oficial de la Federación* (2008). Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada. México. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=50664258&fecha=29/10/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=50664258&fecha=29/10/2008)
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Dinkes, R., Cataldi, E. F., Kena, G. y Baum, K. (2006). *Indicators of school crime and safety: 2006* (NCES 2007-003/NCJ 214262). U. S. Departments of Education and Justice. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Espín, J. V. y Moreno, M. L. R. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista: revisión de un cuaderno para tomar decisiones vocacionales*. Barcelona: Laertes.
- Feminario de Alicante (1987). *Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la coeducación*. Valencia: Víctor Orenge.

- Fernández, O., Luquez, P. y Leal, E. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Revista de estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 12(1), 63-78.
- Ferreya B., M. C. (2020). Desigualdades y brechas de género en tiempos de pandemia. *Las ciencias sociales y el coronavirus*. <https://bit.ly/3onxWG8>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2021). ¿Por qué trabajar por y con las adolescencias en México? *Recomendaciones en el contexto de la pandemia por COVID-19*. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/informes/%C2%BFpor-qu%C3%A9-trabajar-por-y-con-las-adolescencias-en-m%C3%A9xico>
- Granada, H. (2001). El ambiente social. *Investigación y Desarrollo*, 09(1), 388-407. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/26446857\\_El\\_ambiente\\_social](https://www.researchgate.net/publication/26446857_El_ambiente_social)
- Crespo, M. G., Dávalos, J., Miranda, W., Herbas, A., Cáceres, M. R. G., Villarroel, D. M., ... & UMSS, J. C. (2020). EQUIPO P-1 "VULNERABILIDAD SOCIAL" PROGRAMA ESTRATEGIA PAÍS VLIR UOS UCB SP. (2020). Desinformación, incertidumbre y comunicación en tiempos de pandemia. *Problemas de integración familiar* (pp. 35-36). Bolivia: Universidad Católica Boliviana Cochabamba. Departamento de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Investigación en Ciencias Sociales. <https://cba.ucb.edu.bo/wp-content/uploads/2020/08/DES-INFORMACION-EN-TIEMPOS-DE-PANDEMIA.pdf>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2014). *Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enut/2014/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). Educación media superior: los desafíos. *Red Revista de evaluación para docentes y directivos*, 3, enero-abril.
- Lozano, M. A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII (número especial).
- Lyon, D. R. y Douglas, K. S. (1999). *Violence against British Columbia teachers*. Vancouver, Canadá: Simon Fraser University, Mental Health, Law, and Policy Institute.
- Martínez, R. T. (2021). *Incorporación de la igualdad sustantiva de género en la investigación*. Conferencia virtual dictada en el marco del Primer Webinar Internacional Los caminos de la investigación: una mirada experta. [Consultada el 29 de septiembre de 2021] En: <https://www.facebook.com/eneo.unam.mx/videos/260934472607755>
- McCombs, B. y Vakili, D. (2005). A learner-centered framework for e-learning. *Teachers College Record*, 107(8), 1582-1600.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Osorio, M. H., Amador, V. S y Tanka, B. (2007). La salud sustentable y ambiente social. Foro Económico. Aportes, *Revista de la Facultad de Economía*, XII(36), septiembre-diciembre.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: JC Sáez Editor.
- Poblete, R. (2011). Género y educación: trayectorias de vida para ellos y ellas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1).
- Posner, G. (2005). Conceptos de currículo y propósitos del estudio del currículo. *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill.

- Sánchez, M. M., & González, A. M. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. UNAM-CODEIC.
- Sánchez, O. C., Huchim, A. D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 21, 148-167. Recuperado de <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1722>
- Tirado S. F., Martínez, M. A., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A. y Díaz-Barriga, F. (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: McGraw-Hill.
- Toriz, P. A. (2003). El currículo: un espacio para analizar la desigualdad social entre los sexos. Una visión desde la sociología de la educación. *Revista Sonorense de Educación*, (2)6, 19-29.
- Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar. *La justicia curricular*. Madrid: Morata.
- Upcraft, M. L. y Stephens, P. S. (2000). Academic advising and today's changing students. En Gordon, V. N. y Habley, W. R. (eds.), *Academic Advising. A comprehensive handbook* (pp.73- 104). San Francisco: Jossey-Bass.

## **Capítulo 4**

### Resiliencia en Educación Media Superior: experiencias de los docentes durante el confinamiento por COVID-19

#### **Introducción**

La pandemia por COVID-19 afectó el trabajo docente y constituyó un desafío educativo para el profesorado, obligándolo a transformar su práctica pedagógica para impartir sus asignaturas en una modalidad totalmente a distancia, lo que implicó contar con competencias digitales desarrolladas. En adición a esto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha reportado que este ajuste a las condiciones de educación que han vivido los profesores se ha traducido en un aumento de responsabilidades y exigencias para poder atender las necesidades que requiere la planeación didáctica virtual y realizar el seguimiento de sus estudiantes (CEPAL, 2020).

Además, para el caso de las mujeres, se ha descrito que también incrementaron las actividades relacionadas con el quehacer doméstico y familiar en el confinamiento; lo cual derivó en una sobrecarga para ellas, generando otro tipo de problemáticas relacionadas con el uso del tiempo y el espacio en la vida cotidiana, en donde el ejercicio docente fue prácticamente sustituido con el acompañamiento familiar (Pereira y Lima, 2021). Otros desafíos adicionales emanaron de la enseñanza como ha sido la conectividad y el acceso a Internet, lo que generó dificultades para mantener el contacto virtual con los alumnos y preservar un enfoque en el aprendizaje.

Durante la pandemia se realizaron acciones para mantener a flote el sistema educativo y desarrollarlo tecnológicamente, de ahí la necesidad de hacer uso de diversas herramientas y plataformas tecnológicas, integrando así una combi-

nación de enseñanza tradicional y aula digital (Baptista, 2020). Por otro lado, se ha documentado en la literatura algunos atributos no cognitivos en el docente, relacionados con una enseñanza eficaz, como la empatía y comunicación; organización-planificación, resiliencia y adaptabilidad (Klassen, 2019) que cobran relevancia cuando se enfrentan a una situación de emergencia como la vivida.

En el entorno educativo, el docente (como sujeto activo del proceso de enseñanza) experimenta múltiples emociones en su vida cotidiana y laboral que influyen en sus prácticas y en el aprendizaje de los estudiantes como la alegría, felicidad, orgullo y esperanza, que suelen ser frecuentes y se expresan como tranquilidad y apertura; sin embargo, también puede aparecer el desánimo, la desesperanza y la desmotivación que al volverse recurrentes inciden en el interior del docente y en su identidad profesional (Buitrago y Molina, 2021). Para Vicente de Vera (2019), los profesores están expuestos a distintas adversidades (carga de trabajo, cambios curriculares, presiones temporales) que en conjunto pueden desencadenar el síndrome del burnout, el cual disminuye cuando tienen la habilidad de la resiliencia.

Esta última representa una cualidad y capacidad necesaria en todo educador ya que le permite lidiar con condiciones adversas y sobrevivir a ellas. Asimismo, le permiten generar una buena enseñanza, mejorar estándares de calidad y desempeño del alumnado (Flores, et al., 2020). Según Gallegos (2021), ser un docente resiliente va más allá de la pronta recuperación de las dificultades y conflictos que se presentan porque está vinculada al sentido de identidad y al compromiso de los profesores. Los docentes necesitan ser resilientes para desempeñarse de manera competente, esta capacidad fortalece vínculos sociales porque mejoran la comunicación entre pares, fija límites sin lesionar a sus alumnos, es capaz de controlar sus emociones, reconocer sus debilidades para transformarlas en fortalezas, su autoestima impulsa a la autonomía, empatía, buen humor y creatividad.

Por otro lado, contribuye a la toma de decisiones de manera asertiva, a reconocer que el fracaso es una experiencia de aprendizaje; se ocupa de su bienestar, no limita su accionar, por el contrario, los docentes asumen el reto de un aprendizaje a distancia, establecen y transmiten expectativas para fortalecer el pensamiento crítico y creativo no sólo en sus alumnos, sino también en sí mismo. Por tanto, es necesario prestar atención a las emociones y sentimientos del docente, así como al efecto que tiene en su desarrollo intrapersonal, interpersonal, relacional, pedagógico y educativo, ya que puede afectar a la ejecución de los objetivos y el aprendizaje de los estudiantes (Buitrago y Molina, 2021).

En algunos estudios exploratorios realizados en docentes mexicanos, se encontraron diversos niveles de regulación de las emociones que se presentaron durante la pandemia ante problemas de adaptabilidad, flexibilidad y apertura al cambio que involucra el manejo del tiempo, los horarios de clase, los espacios físicos para trabajar a distancia, la dificultad de tener acceso a Internet y equipos de cómputo lo suficientemente útil para llevar a cabo las actividades docentes; así como el conocimiento limitado de las plataformas virtuales, el manejo de grupos a distancia y cambio en los sistemas de evaluación (Medina-Gual *et al.*, 2021; Sánchez *et al.*, 2020).

Con relación al atributo de la resiliencia, un estudio llevado a cabo en México con docentes de diferentes niveles educativos de instituciones privadas, los resultados arrojaron una correlación entre la resiliencia y el grado académico; además, se demostró que un predictor para afrontar el estrés es la adaptación que ha experimentado el profesional académico durante el aislamiento (Delgado *et al.*, 2021). En otro estudio, se reportó que los docentes con predominio de emociones positivas afrontan con optimismo los problemas y el estrés ocasionado por las condiciones laborales (de Vera García, y Gambarte, 2019), lo cual contribuye a la estabilidad emocional y la resiliencia (Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015). El bienestar psicológico, tanto de los docentes como de los estudiantes, es un factor que favorece la resiliencia y reduce el riesgo de presentar el desgaste emocional ocasionado por las situaciones de estrés que emergen en el contexto académico (Romano *et al.*, 2021).

La resiliencia es un término complejo, estrechamente asociado a la personalidad, que le permite al individuo adaptarse positivamente o con éxito después de situaciones estresantes; algunas personas pueden ser más vulnerables a los acontecimientos desfavorables y otras más resistentes y adaptables (Babic *et al.*, 2020). La resiliencia de los docentes está asociada con la satisfacción laboral, el compromiso, la autoeficacia, la motivación, el bienestar y el sentido de identidad (Leroux y Théorêt, 2014.; Mansfield *et al.* 2016). Los valores morales, el compromiso vocacional (Gu y Li, 2013) y la percepción de autoeficacia (Gratacós *et al.*, 2021) constituyen los pilares de la resiliencia de los docentes en el transcurso de su vida profesional. La motivación tiene un efecto directo en la resiliencia, influye en la capacidad para perseverar, esforzarse y mejorar su práctica pedagógica; aún en los escenarios y condiciones adversas (Mullen *et al.*, 2021).

Por lo anterior, el objetivo de este capítulo es analizar las experiencias de los docentes de educación media superior a más de un año de confinamiento

relacionadas a la resiliencia, mediante la técnica de grupos focales descrito en el capítulo uno. En donde se describe la conformación de este grupo por seis docentes (cinco mujeres y un hombre) matriculados en el posgrado de MADEMS que impartían clases en el nivel medio superior y participaron de manera voluntaria y anónima.

El grupo focal se efectuó de manera virtual a través de una plataforma en línea; se realizó una video llamada grupal con los participantes y tuvo una duración de dos horas. La entrevista fue conducida por un moderador con experiencia en la metodología y un observador. El procedimiento de entrevista, confidencialidad de los datos generados y permiso de grabación se dio a conocer verbalmente al inicio de la entrevista por el moderador y fue aceptada por todos los participantes. Después, se realizó la transcripción del grupo focal y se siguió la metodología descrita en el capítulo uno.

Para este trabajo los resultados se clasificaron en tres dimensiones:

1. Cognitiva, se refiere a que el individuo conoce e interpreta los eventos a partir de sus experiencias pasadas para resolver los problemas de manera efectiva en términos de bienestar, crecimiento y adaptación de las personas. También incluye la flexibilidad cognitiva que implica la capacidad de análisis de los eventos o problemas, búsqueda y evaluación de las alternativas, resignificación de la situación, tener una conducta organizada, estructurada y dirigida a objetivos y metas.
2. Psicológica que integra las características de una persona relacionada con la autoeficacia, confianza y estima de sí mismo, motivación, regulación en la expresión de sus emociones, el predominio de las emociones positivas, sentido del humor y empatía.
3. Psicosocial relacionada con la interacción y lazos afectivos que tiene una persona con su entorno familiar y social, los cuales proveen soporte para hacer frente a las situaciones adversas. También incluye la cohesión familiar, los valores de respeto, lealtad y solidaridad.

### **Dimensión cognitiva**

En esta dimensión, la interpretación del evento que se vivió durante los inicios de la pandemia era de incertidumbre. Ante las nuevas circunstancias el profesor tuvo que adaptar, en poco tiempo y de manera efectiva, su práctica docente, además de acondicionar los espacios físicos del hogar para sus labores domésticas y laborales, esto trajo consigo una sobrecarga de responsabilidades y es-



tesoros, ante los cuales tuvieron que afrontar diversas situaciones, muchos de ellos sin formación en las TIC y las TAC.

Ante este panorama, algunas instituciones otorgaron acceso a los docentes a aulas virtuales, que les permitió continuar con sus labores docentes tal y como menciona uno de los profesores entrevistados:

“Creo que uno de los principales retos y algo que lo veo como positivo es que también pude diseñar todo mi curso en Moodle, también estoy convencida que las herramientas digitales no tienen que utilizarse sólo por utilizarse, siempre deben tener un fundamento, y bueno, y siempre su objetivo va a ser contribuir a lograr los objetivos de aprendizaje” (F/42<sup>a</sup>).

“Estoy trabajando en Moodle, fueron meses que yo le dediqué a la construcción de esta aula virtual para que tuviera todos los elementos que en este momento tiene y las herramientas y de repente ver que no se dio tanto en el aula virtual, pero sí se dio en las sesiones sincrónicas (...)” (F/30a<sup>a</sup>).

Esta adecuación de la enseñanza presencial a la remota favoreció que algunos docentes tuvieran que formarse en el uso de plataformas digitales e innovar su práctica docente.

Para lograr un eficiente y eficaz proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un aula virtual, no basta con el uso y aplicación de la tecnología, es necesario desarrollar modelos educativos que combinen medios, métodos y formas de enseñanza, que favorezcan el aprovechamiento de la colaboración humana en los diversos espacios educativos (Rojas Machado, *et.al.*, 2014), como lo expresó un docente:

“Yo una experiencia que considero muy positiva en esto es que pude trabajar con alumnos que no tenían ni idea de cómo era trabajar en una plataforma virtual, entregar las tareas y que yo pude ayudarlos, [...] Por no entender cómo subir una tarea o por no tener las herramientas, o por querer hacer mapas conceptuales, pero no saber cómo hacerlos en línea, ¿no? Y que a veces ocupaban PowerPoint porque quizás es la herramienta que todos manejamos, pero también les decía bueno, puedes utilizar éstas otras” (F/55a<sup>a</sup>).

La innovación se hizo presente en los profesores que tuvieron la capacidad de realizar videos involucrando la participación de los alumnos. La elaboración de un producto audiovisual incide en el proceso de aprendizaje y promueve la

investigación y capacidad de expresión de los estudiantes, además permite la evaluación del proceso educativo. Como lo refiere Valcárcel, una de las bondades de esta estrategia es aprender a expresarse a través del lenguaje audiovisual, lo que implica la utilización de la cámara (por parte de los alumnos) para obtener y transmitir información, conocimiento del lenguaje audiovisual y de los procesos de realización y posproducción para la edición de documentos videográficos (Valcárcel Muñoz, s.f), muestra de ello se expresa en el siguiente comentario:

*"[...] puedo darles una mejor retroalimentación, puedo favorecer mejor el manejo de foros, he conocido nuevas herramientas que no conocía por ejemplo para hacer infografías para hacer trabajos en video audiovisuales para hacer tareas" (F/40<sup>a</sup>).*

Algunas dificultades que comentaron los docentes y que les generaron frustración versaron desde la implementación de las TIC y las TAC en las instituciones educativas hasta la capacitación del personal docente.

*"En realidad, este [...] esa fue una, una de las partes y que me ha costado mucho también convencer a mis profesores, bueno, a mis colegas de, de utilizar entornos virtuales; ellos son muy negativos, ¿no?, o sea, de repente tenemos nuestra aula virtual, pero como ellos no se adecuan al aula virtual, ni siquiera la visitan" (M/35<sup>a</sup>).*

Por lo anterior, es recomendable el desarrollo de proyectos en los que se impulse el aprendizaje mediante tecnologías móviles, crear contenidos pedagógicos, ampliar las opciones de conectividad garantizando la equidad, elaborar estrategias para proporcionar acceso en condiciones de igualdad, promover el uso seguro, responsable y saludable de las tecnologías, utilizarlas para mejorar la gestión de la comunicación y la educación, además, de desarrollar la capacitación de los docentes (Rojas Machado *et al.*, 2014).

De forma general, los profesores mencionaron positivamente que el uso y desarrollo de TIC y TAC en la pandemia trajo algunas ventajas, como el poder innovar su contenido pedagógico y el organizar de mejor forma su tiempo, ampliando su capacidad de resiliencia ante la situación actual; esto se puede ejemplificar con el siguiente comentario:

*"Igual este creo que esto me dio demasiada organización que yo no tenía con mis grupos, [...] conforme van entregando voy leyendo, voy haciendo anotaciones, los voy*

*retroalimentando de una mejor forma, entonces si en ese sentido siento que les doy una atención más personalizada” (F/32<sup>a</sup>).*

La pandemia proporcionó a los docentes adaptarse a otra forma de enseñanza, lo cual condujo a innovar su didáctica frente a esta situación de cambio; además, permitió desarrollar la capacidad de resiliencia de los docentes proporcionando nuevas opciones pedagógicas que ayudaron a cumplir los objetivos establecidos por el profesor (Copado Osorio, 2021).

Dentro de la categoría de metas profesionales, la formación continua fue concebida por los docentes como una oportunidad de desarrollo profesional, muchos de los comentarios hicieron referencia a una perspectiva positiva de la pandemia, a la adquisición de nuevos conocimientos, nuevas estrategias y establecimiento de diversos medios de comunicación con sus estudiantes. Debido al confinamiento aprovecharon el tiempo en casa para acceder a cursos en línea e incluso iniciaron nuevas carreras o posgrados, como lo describe en parte el siguiente comentario:

*“Entonces para mí esa ha sido una opción que me ha permitido conservar mi grupo, respetar sus horarios de trabajo presenciales. Ahora, en estas condiciones [...] siempre tengo cursos o diplomados. Entonces, ¿cuáles son mis metas? Pues continuar haciéndolo. En la primera oportunidad, cuando termino uno, me inscribo al otro, la formación continua como docente la veo como una responsabilidad personal. Y entonces, ¿Qué deseo? Pues seguir siendo una mejor docente” (F/42<sup>a</sup>).*

Otros docentes consideraron el confinamiento como una buena oportunidad para organizar mejor sus tiempos al no tener que trasladarse a los cursos presenciales, con lo cual es posible observar que los docentes de manera general pudieron afrontar de manera resiliente la situación que enfrentó la educación.

Una mejor formación docente se vería reflejada en la implementación de estrategias didácticas, incluidas las de la educación a distancia. Como lo expresa Khan *et al.* (2011) con un apoyo institucional acorde con las necesidades específicas de los docentes se puede lograr un impacto favorable en la integración de nuevas estrategias de enseñanza.

Con relación a la fuente de trabajo, que conformó la categoría de metas profesionales, la perspectiva fue positiva entre los docentes, ya que los comentarios estaban relacionados con un interés por encontrar una mejor oferta de trabajo, por lo que es importante considerar lo sugerido por Miranda, *et al.*

(2017), de aplicar una autoevaluación constante de la gestión de los profesores que ayude a identificar aquellos perfiles que cuenten con las competencias necesarias para ocupar posiciones directivas y que representen una promoción, o bien, otorgar un estímulo al desempeño docente sobresaliente.

### **Dimensión psicosocial**

Con relación a la dimensión psicosocial, como ya se mencionó previamente, la mayor parte de las vivencias frente a la pandemia fueron positivas y la subcategoría que se reportó con más fortaleza fue la comunicación con estudiantes. La pandemia obligó a que el sistema educativo se transformara urgentemente y pasó de los espacios físicos de convivencia escolar a establecer estrategias pedagógicas virtuales y también las relacionadas a la comunicación con los estudiantes. Al respecto, Chaves (2017) refiere que cuando hay mediación tecnológica, como en el caso de las clases virtuales, los docentes deben procurar el uso de diferentes herramientas que mantengan activo el contacto con los estudiantes y su rol debe ser activo, procurando la comunicación bidireccional y el acompañamiento continuo. De acuerdo con Baptista, *et al.* (2020), la comunicación con los alumnos en los entornos virtuales ayuda al docente a dar instrucciones sobre las tareas y trabajos, a dar seguimiento, retroalimentación y hasta evaluación sobre el aprendizaje, así como para informar sobre lo que se espera de él. Estas situaciones han sido evidenciadas durante la pandemia, con el uso recurrente de aplicaciones como WhatsApp, Facebook y Messenger que han ampliado los medios y formas de comunicación entre docentes y estudiantes (García *et al.*, 2021). Así lo menciona uno de los profesores entrevistados:

*"[...] fue como ampliar muchísimo los medios de comunicación, igual concuerdo con DXXXX que la comunicación fue completamente distinta, sí hay más usos, creo que ahora los chicos ya sienten mucha confianza de poder decir: voy a mandar un Whats, o un Messenger, o lo que sea y el profe me va a atender y entonces empiezan a resolver dudas" (F/32<sup>a</sup>).*

En este sentido, la comunicación con el estudiantado es fundamental y el docente se convierte en el principal soporte para orientar durante el proceso educativo en un ambiente virtualizado en el que quedaron inmersos de manera abrupta y que supone una adversidad.

Como asegura McNatt *et al.* (2018) "un apoyo psicosocial adecuado y bien diseñado puede mejorar los procesos resilientes y mitigar las vulnerabilidades".

De esta manera, el apoyo del profesor durante el proceso educativo puede constituirse como el canal principal para reducir la brecha entre algunas barreras psicosociales y el aprendizaje.

Contrariamente, resulta interesante que las relaciones con autoridades, compañeros y colegas se hicieron menos evidentes y mostraron ligeramente un componente negativo. Situación que debería trabajarse administrativamente, ya que según la Encuesta Nacional a Docentes ante COVID-19 (Baptista *et al.*, 2020), para que ocurra la enseñanza-aprendizaje, el docente tiene que hacer una serie de actividades de gestión, que se traducen en comunicación con directores y otros docentes tanto para recibir instrucciones, como para informar sobre qué temas trabajarán los alumnos; por esta razón, es fundamental responder de manera efectiva a los cambios originados por la pandemia, así como el fortalecer el apoyo entre colegas para realizar planeaciones didácticas (Cáceres, 2020); de manera que el trabajo colaborativo y la cooperación entre docentes genere un mayor desempeño y motivación de los estudiantes.

Por otra parte, la solidaridad y la convivencia familiar son otras subcategorías que presentaron mayor número de frecuencias positivas, ambas relacionadas con su círculo personal. Esto resulta de gran relevancia, porque durante el periodo de distanciamiento físico y aislamiento social, los docentes y la población en general pasó a estar tiempo completo en casa. Varios autores (Fernández *et al.*, 2020; Huerta-González, 2020; Inga-Paida *et al.*, 2020) aseguran que esta modificación ha representado un gran reto para los docentes y sus familiares, que han tenido que adaptarse a situaciones complejas y desconocidas, teniendo que desarrollar diversos grados de resiliencia. Pese al reto que ha significado la convivencia familiar 24/7, la percepción positiva de estas categorías concuerda con lo señalado en un estudio por Urrutia *et al.*, (2020), en el cual mencionan que la mayoría de los profesores han estrechado sus vínculos interpersonales más significativos, es decir, aquellos establecidos con hijos, pareja, amigos y padres durante el inicio de la pandemia. Uno de los testimonios que representa lo descrito es el siguiente:

*"[...] definitivamente creo que el apoyo de la familia es muy relevante no solamente en lo moral, también está esa parte económica que muchos, por ejemplo, y hablo en mi caso, por mi profesión, tuve muchas limitantes para eh... para poder trabajar en ejercer como médico y también para pues, por lo... el posgrado, el estudio posgrado que estoy ahorita realizando. Entonces, mi esposo prácticamente ha estado solventando los gastos más fuertes. Eso para mí es una gran ayuda, porque yo creo que todos y*

*todas hemos eh... pasado por esta situación en la que ya tienes un ingreso fijo y de repente quedarte sin ese ingreso o de repente que baja la consulta” (F/30).*

Según Bautista *et al.* (2020), las principales redes de apoyo para hacer frente a la pandemia por COVID-19 fueron la familia y amigos. De allí surge la importancia y necesidad de fortalecer la dinámica familiar y cohesión social, sin tener distinción por su tipología y respetando así las múltiples manifestaciones de afecto, afinidad y organización social. Por otro lado, durante este periodo también se han podido reforzar las relaciones con la familia extensa mediante el uso de dispositivos electrónicos y redes sociales que han minimizado los efectos de aislamiento, estrés y pánico (Brooks, *et al.*, 2020).

Según los participantes, las redes de apoyo fueron fundamentales para seguir adelante a pesar de las adversidades presentadas durante el confinamiento por la pandemia. Esto coincide con lo mencionado por Ozbay (2007) al destacar el rol del apoyo social para mantener una buena salud física y mental. En general, este apoyo puede mejorar la resiliencia al estrés, prevenir alguna psicopatología relacionada con el trauma y reducir la morbilidad y mortalidad. Un ejemplo de esto es el siguiente testimonio:

*“Definitivamente mi principal apoyo ha sido mi familia (...) La institución en donde trabajo, apoya mucho en este sentido de la cuestión psicológica” (F/42<sup>a</sup>).*

Sin duda, la crisis ocasionada por la pandemia desencadenó importantes cambios en el escenario educativo y al interior de los sistemas familiares, que inciden de forma directa en el funcionamiento adecuado y bienestar psicológico de todos sus integrantes.

### **Dimensión psicológica**

Como se mencionó en el capítulo uno, esta dimensión se conformó por los testimonios relacionados con los componentes emocionales positivos, vivencias y percepciones negativas de los docentes. De acuerdo con la teoría de “Ampliación y Construcción de las Emociones Positivas”, éstas contribuyen en diversificar los repertorios de pensamiento-acción de las personas, catalizan el efecto de las emociones negativas persistentes y favorecen el desarrollo de la resiliencia y el bienestar psicológico (Fredrickson y Joiner, 2002). En los testimonios se encontró el predominio de componentes emocionales positivos, principalmente de la empatía y la motivación; además de otros aspectos positivos (tolerancia,

confianza, agradecimiento y orgullo) y negativos (preocupación, tristeza y fastidio) que se identificaron en menor proporción.

### **Componentes emocionales positivos**

La empatía fue el componente emocional que predominó en los testimonios de los docentes, dado que les permitió mejorar sus habilidades de comunicación con sus alumnos, así como tener un mejor manejo de los conflictos de forma efectiva (Peel High School, 2021; Reyneke, 2020). Uno de los participantes mencionó:

*“La empatía que debemos de tener, que estamos implementando clases en un grupo que tienen circunstancias especiales (...) Tenemos que agarrarnos mucho de la empatía para ser flexibles y para brindarles las herramientas a los alumnos” (F/30<sup>a</sup>).*

Como lo demuestra el testimonio anterior, ser un docente empático cuando se está frente a un grupo con circunstancias especiales, les permite brindar alternativas y superar las consecuencias negativas, tanto físicas como emocionales que surgen en situaciones de conflicto, favoreciendo la resiliencia en la enseñanza (Peel High School, 2021; Reyneke, 2020).

En este sentido, la empatía está relacionada con otros componentes positivos como la tolerancia y la confianza, que también contribuyen en la resiliencia de los docentes. Su tolerancia, de acuerdo con Darrow (2017), favorece el aprendizaje y el desarrollo de los discentes, genera un entorno de seguridad y apoyo al percibirse aceptados y valorados. Según lo dicho por los participantes del estudio, como se muestra en el testimonio, la tolerancia fue importante pues les permitía apoyar a los estudiantes.

*“Y bueno, yo creo que ante esa situación pues todo es válido, todo es respetable, se les puede apoyar lo más que se pueda, pero también si ellos toman una decisión, pues... este... pues, también se respeta” (F/42<sup>a</sup>).*

Ligada a la tolerancia está la confianza en la comunicación entre los docentes y alumnos, la cual es el eje fundamental para la convivencia y la promoción de aprendizajes sólidos (Mejía y Urrea, 2015). La confianza experimentada en un entorno como el provocado por la pandemia, fue esencial para contrarrestar los efectos de la impersonalidad propia de las clases en línea como lo menciona el siguiente comentario.

*"[...]es que tal vez aquí este punto no se ve tan bien, no se entiende, también tal vez le sugiero que pueda utilizar esta otra herramienta y entonces, este... ellos mismos me muestran herramientas que para ellos son convenientes" (M/40<sup>a</sup>).*

Como se puede apreciar, la confianza y la tolerancia generadas permitieron buscar alternativas para las dificultades que tuvieron los alumnos y así favorecer un mejor ambiente, contribuyendo en la resiliencia de los discentes y docentes. Fomentar estas emociones genera un sentimiento de esperanza. Los participantes refirieron que poder realizar un acercamiento con sus alumnos les provocó un sentimiento de esperanza para superar las consecuencias del confinamiento. El hecho de que los profesores inspiren esta cualidad a partir de la propia, reafirma lo dicho por Synder (2002): *"para generar esperanza en los demás, es necesario tenerla uno mismo"*.

Por otro lado, los testimonios demuestran que cuando las personas encuentran obstáculos en la búsqueda de una meta, no se impacientan, sino que, habiendo identificado múltiples rutas para alcanzar los objetivos, simplemente eligen una y superan la barrera. Como se puede apreciar en los siguientes testimonios, los profesores lograron trascender a la virtualidad, tener esperanza e infundirla en sus alumnos.

*"(...) En realidad sí se puede tener un acercamiento con los alumnos, aunque estemos de forma virtual o a distancia" (F/30<sup>a</sup>).*

*"(...) Creo que sí podemos realmente hacer que, en esas horas, sacarlos un poco de... de la experiencia que están teniendo por el aislamiento" (F/30<sup>a</sup>).*

Mantener la esperanza, aceptar e incluso anticipar el cambio facilita la adaptación y a vislumbrar los nuevos retos con menor ansiedad lo cual influye en la capacidad para resolver problemas, en la aceptación social, percepción de eficacia y competencia escolar (Synder, 2002).

De acuerdo con Mullen (2012), la motivación es el principal factor de la resiliencia, y esto pudo apreciarse en los testimonios de los docentes, pues esta emoción se encontró en el segundo lugar de las mencionadas. Los profesores lograron estar motivados para alcanzar metas personales para su desarrollo profesional; así como en la búsqueda e implementación de estrategias didácticas en las clases virtuales. Además, la motivación de los docentes influyó para incentivar a sus alumnos a perseverar, aprender y mejorar en sus relaciones con los demás (Mansfield *et al.*, 2012; Mullen, *et al.*, 2021). Esto se refleja en los siguientes testimonios:



*“Aprendí que no me puedo quedar solamente con una herramienta, sino tengo que estar utilizando varias para que ellos se sientan motivados”.*

*“Realmente esto yo lo hice como pensando en motivarlos un poco y en esa misma clase me empezaron a prender sus cámaras (...) el empezar a ver que de verdad hay gente atrás escuchándome (...) Realmente tuvimos muchas oportunidades de aprender, de tomar cursos, diplomados, de avanzarle con nuestros trabajos, de estar en casa, de valorar la salud” (F/55<sup>a</sup>).*

Los componentes emocionales positivos, con menos testimonios, fueron el agradecimiento y el orgullo. De acuerdo con Vieselmeyer y colaboradores (2017), el agradecimiento permite que las personas adopten una perspectiva nueva y más adaptativa con respecto a su experiencia traumática o adversa, esto favorece la resiliencia en términos del bienestar y el crecimiento personal y/o profesional como lo refirió una docente del grupo focal que mencionó haber tenido la oportunidad de avanzar en sus metas profesionales gracias al confinamiento:

*“Si no hubiera vivido esta situación de la pandemia, no creo que hubiera podido con todo, con la maestría, con mis clases. Sobre todo, que a veces también se invierte mucho tiempo en trasladarse de un lado para otro” (F/42<sup>a</sup>).*

Otro elemento importante mencionado por los profesores participantes fue el interés mostrado en sus estudiantes que, de acuerdo con sus testimonios, generó un mejor ambiente virtual mediante la participación y compromiso de los discentes; además de fomentar el aprendizaje (Tocino-Smith; 2021):

*“(...) Eso es lo positivo, encontrar la motivación y las herramientas para que ellos puedan aprender (...) creo que debemos de (...) conocer el problema que está enfrentando mi alumno” (F/30<sup>a</sup>).*

*“Porque creo que todos los que estamos (...) es porque de verdad nos interesa que ellos aprendan (...), identificar que hay una motivación en ellos y que sí pueden ser capaces de hacer las cosas, si nosotros los vamos guiando” (F/30<sup>a</sup>).*

El orgullo es otro componente positivo que muestran las personas con resiliencia, y en el caso de la presente investigación, los participantes manifestaron haber logrado salir adelante a pesar de las dificultades presentadas durante el confinamiento, expresando así un sentido de pertenencia y conexión a nivel individual, grupal e institucional. También demuestran un sentido de autonomía

personal cuando hablan de sus vidas y, especialmente, porque tienen planes concretos y puntos de vista positivos acerca de su futuro (Omar, 2008). Esto se puede apreciar en este testimonio:

*"Creo que, que vamos bien. (...) esa parte también me hace sentirme con cierto orgullo de que estamos saliendo adelante, Y también querer felicitarlos a ustedes por este gran trabajo que han hecho" (F/32<sup>a</sup>).*

### **Emociones negativas (vivencia y percepción)**

En los testimonios también se encontraron emociones negativas relacionadas con la incertidumbre generada por la pandemia; la que se identificó con mayor frecuencia fue la frustración, asociada a la imposibilidad de cumplir con los objetivos de aprendizaje del curso, ya sea por falta de motivación y compromiso del alumnado, así como por los problemas administrativos dentro de la institución, como es mencionado por uno de los docentes entrevistados:

*"En mi experiencia, este último semestre ha sido el más deficiente que he tenido como docente y tal vez no haya influido mucho lo de las clases en línea, [...] desafortunadamente muchos estudiantes lo ven como un pretexto de que estamos en paro y que no podemos dejar actividades y entonces algunos no los realizan, [...] Y bueno, creo que ese fue [...] una de mis principales frustraciones, no haber logrado los objetivos de aprendizaje que mis estudiantes... debían de haber logrado" (M/40<sup>a</sup>).*

Esta emoción negativa experimentada por los docentes podría ser atenuada con miras a mejorar su resiliencia mediante el fomento de canales de comunicación que permitan la formación de vínculos entre alumnos, docentes y administrativos (Corona-Rodríguez, 2014).

Otra de las emociones negativas predominante fue la preocupación generada por la imposibilidad de transferir el modo de trabajo presencial al virtual según lo indicó uno de los docentes entrevistados:

*"Uno tiene que darle ciertas habilidades antes de que puedan llevar a cabo un procedimiento en su casa; y ya estando en su casa, pues, te quedas a ti, a ti como profesor se te queda el pendiente de ¿realmente lo están haciendo adecuado?" (M/40<sup>a</sup>).*

En este aspecto, para mitigar los efectos negativos generados por esta emoción y generar una mayor resiliencia, se sugiere implementar una estrategia

dinámica y flexible de retorno a clases que permita avanzar decididamente en acortar las brechas de conectividad como lo sugieren Eyzaguirre y Le Foulon, (2020).

Otra emoción negativa expresada fue la tristeza, vinculada a la poca disponibilidad tecnológica o compromiso de parte de los alumnos como se ve reflejado por uno de los docentes:

*“Entonces, si en esas ocasiones en las que de plano nadie me contestaba, yo salía muy triste de mi clase porque decía hijole, tanto que le estoy invirtiendo y creo que no les interesa” (F/30<sup>a</sup>).*

También se identificó la persistencia de un sentimiento de fastidio ligado al aumento de actividades por el trabajo en línea, el diseño de material didáctico, evaluación e incluso la presencia de problemas entre compañeros docentes, como lo indica uno de los docentes entrevistados:

*“A veces la carga de trabajo es muy pesada, calificar actividades, retroalimentar a uno por uno específicamente, decirle en qué se están equivocando, y [...] de repente te dicen ¿le puedo volver a entregar la actividad? porque quiero mejorar mi calificación [...] Bueno, está bien, entonces, volver a calificar otra actividad más” (F/52<sup>a</sup>).*

Por tanto, para favorecer la resiliencia del docente y amortiguar la influencia negativa de estas emociones, se requiere fomentar el altruismo y la empatía entre ambos actores (Giuliani y Morales, 2012), además de capacitar al profesor para la selección de actividades que lleven una organización social en la que todos los alumnos tengan oportunidad de participar (Westbrook, 1993).

Entre las emociones negativas también se identificó estrés, inseguridad, enojo, desmotivación y ansiedad. En cuanto los sentimientos de inseguridad y estrés, se encontró que estaban vinculados al manejo de las herramientas digitales y la respuesta de los estudiantes como se muestra en los siguientes comentarios:

*“Sí me estresa un poquito de que no sé si están ahí o si nada más prendieron la sesión de Zoom y se fueron” (F/30<sup>a</sup>).*

*“Mi institución me dijo: te propongo que uses dos plataformas Teams y Classroom, y ya en ese sentido, para mí eran plataformas nuevas y sí, me sentí un poco asustada” (F/35<sup>a</sup>).*

Aunado a esto se encontraron sentimientos de enojo y ansiedad relacionados con los problemas personales y principalmente por la respuesta negativa de los alumnos hacia las clases virtuales que desmotivó a los docentes:

*“en la primera parte de la pandemia que sí me desmotivaron muchísimo fue que muchos abandonaron, muchos si dijeron no-no, yo no voy a continuar, este..., me voy a esperar a que haya clases” (F/32<sup>a</sup>).*

Por tanto, con miras a mejorar la resiliencia del docente, es necesario establecer acciones que moderen su influencia en su práctica pedagógica y esto podría lograrse mediante una adecuada capacitación del personal docente en el manejo de las TIC (Rombys-Estévez, 2013). Además de una “docencia distribuida” que promueva el pensamiento divergente y contenidos curriculares claves (González-Velázquez, 2020), así como la transferencia de la responsabilidad del aprendizaje al estudiante (Fernández, *et al.*, 2021), y de manera personal, mediante el apoyo familiar del docente (Remigio-Mondragón y Pérez-Arredondo, 2015).

## Referencias

- Babić, R., Babić, M., Rastović, P., Ćurlin, M., Šimić, J., Mandić, K., Pavlović, K. (2020). Resilience in Health and Illness. *Psychiatria Danubina*, 32(Suppl 2), 226–232. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32970640/>
- Baptista Lucio, P. Almazán Zimerman, A., Loeza Altamirano, A. L., López Alcaraz V A. L., y Cárdenas Domínguez, J. L. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 50, 41-88. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237021>
- Brooks, S. K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G.J. (2020) The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912-920 [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Buitrago, R. E. Molina, G. E. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia —covid-19—. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1(1), e12551. <https://doi.org/10.19053/22158391.12551>

- CEPAL & UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Corona Rodríguez, J. M. (2014) Frustración docente y desafíos que las prácticas informacionales traen al escenario educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048019>
- Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1), 23–41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Copado Rodríguez, Ana Elizabeth y Osorio Madrid, José Raúl. (2021). Clase a distancia: recomendaciones pedagógicas para su éxito en tiempos de pandemia covid-19. *Revista Digital Universitaria (rdu)*, 22(5). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.11>
- Darrow, A.-A. (2017). Teaching Tolerance in the Music Classroom. *General Music Today*, 30(3), 18–21. <https://doi:10.1177/1048371316685134>
- Delgado-Gallegos, JL., Padilla-Rivas. GR., Zuñiga-Violante, E., Avilés-Rodriguez, G., Arellanos-Soto, D., Villareal, HF., Cosío-León, MdlÁ., Romo-Cardenas, GS., and Islas, JF. (2021) Teaching Anxiety, Stress and Resilience During the COVID-19 Pandemic: Evaluating the Vulnerability of Academic Professionals in Mexico Through the Adapted COVID-19 Stress Scales. *Front. Public Health* 9:669057. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.669057>
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C. Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, (159), 111-180. <https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722>
- Fernández, M. J., Chamizo, R. Sánchez, R. (2021). Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 52, 156-174. <https://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2021.i52.10>
- Flores, L., López, J. Vílchez, R. A. (2020). Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento: reto de las instituciones de educación superior. *Revista*

*Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 35-47.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.438531>

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H. & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment? *International journal of methods in psychiatric research*, 12(2), 65-76. <https://doi.org/10.1002/mpr.143>

Fredrickson, B. L., y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175 <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>

Gallegos, S. (2021). Docentes resilientes y competentes en tiempo de pandemia. Artículos científicos y de divulgación. Recuperado el 14 de octubre de 2021. Disponible en: <https://acervodigitaleducativo.mx/handle/acervodigitaledu/52054>

García, B. J., García, B. G. y Botero, R. M. (2021). Aspectos psicosociales y condiciones educativas de docentes de lengua en formación durante el confinamiento por la pandemia COVID-19. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 553-569. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a05>

González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D: Innovación más Desarrollo*, 9(25). <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>

Gratacós, G., Mena, J. Ciesielkiewicz, M. (2021). The complexity thinking approach: beginning teacher resilience and perceived self-efficacy as determining variables in the induction phase. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.190011>

Giuliani, M. F. Morales, F. (2012). La regulación emocional de ira y tristeza y dimensiones interpersonales de la empatía: un estudio preliminar. In IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-072/31>

- Huerta-González, (2020). La familia ante la pandemia por la COVID-19. *Revista Mexicana de Medicina Familiar*, 7, 109-114. <https://doi.org/10.24875/RMF.POLICY>
- Khan, M. S. H., Hasan, M. Clement, C. K. (2011). Barriers to the Introduction of ICT into Education in Developing Countries: The Example of Bangladesh. *International Journal of Instruction*, 5(2), 61-80. Disponible en <https://dergipark.org.tr/en/pub/eiji/issue/5139/70031>
- Klassen, R. M., Durksen, T. L., Al Hashmi, W., et al. (2018). "National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries". *Teaching and Teacher Education*, 72: 64-74 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.001>
- Leroux, M. Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice*, 15(3), 289-303. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>
- Mansfield, C. F., Beltman S., Broadley T., and Weatherby-Fell N. 2016. "Building Resilience in Teacher Education: An Evidenced Informed Framework." *Teaching and Teacher Education* 54: 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A. E., y McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff": Understanding teacher resilience at the chalk face. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- McNatt, Z., Boothby, N., Wessells, M., y Lo, R. (2018). Nota de orientación en la INEE sobre apoyo psicosocial: facilitando el bienestar psicosocial y la psicoeducación. INEE. Disponible en: [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/INEE\\_Guidance\\_Note\\_on\\_Psychosocial\\_Support\\_SPA.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/INEE_Guidance_Note_on_Psychosocial_Support_SPA.pdf)
- Medina-Gual, L., Chao-Rebolledo, C., Garduño-Teliz, E., Baptista-Lucio, P., González-Videgaray, M., Covarrubias-Santiago, C. A., Rivera-Navarro, M. Ángel, Medina-Velázquez, L., Montes-Pacheco, L. del C., Sánchez-Rojas, L. D. y Ojeda-Núñez, J. A. (2021). El impacto de la pandemia en la educación

- media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 86(2), 125-146. <https://doi.org/10.35362/rie8624356>
- Mejía Bustamante, C. Urrea Henao, A. L. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-89322015000200009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322015000200009&lng=en&tlng=es).
- Miranda Vázquez, J., Miranda Vázquez, A., Santiesteban Labañino, M. Heredia Heredia, R. (2017). La profesionalización de los docentes de la educación superior: implicaciones en el desarrollo social desde su competitividad. *MEDISAN*, 21(11). Recuperado de <http://www.medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/1644>
- Mullen, C. A., Shields, L. B., & Tienken, C. H. (2021). Developing Teacher Resilience and Resilient School Cultures. *AASA Journal of Scholarship Practice*, 18(1), 8+. <https://link.gale.com/apps/doc/A671555128/AONE?u=anon~1d1c31f9&sid=googleScholar&xid=3b47cb4b>
- Omar, A. (2007). Las perspectivas de futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes. *Psicodebate*, 7, 141-154. <https://doi.org/10.18682/pd.v7i0.432>
- Ozbay, F., Johnson, D. C., Dimoulas, E., Morgan, C. A., Charney, D., Southwick, S. (2007). Social support and resilience to stress: from neurobiology to clinical practice. *Psychiatry (Edgmont)*, 4(5), 35-40. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2921311/>
- Paida, M. I. I., Herrera, D. G. G., Salazar, A. Z. C., Álvarez, J. C. E. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 5(1), 310-331. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610725>
- Peel High School. (2021). Empathy and resilience - Peel High School. Recuperado 5 de noviembre de 2021, de <https://peel-h.schools.nsw.gov.au/supporting-our-students/health-schools-healthy-futures/empathy-and-resilience.html>



- Pereira, A. y Lima, G. (2021). Vivências emocionais na pandemia: uma perspectiva sociocultural sobre las comunidades universitárias do Nordeste brasileiro. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, V. 20, N. 58, 139-152. Recuperado de: <https://grem-grei.org/numeros-completos-rbse/>
- Remigio-Mondragón, L., Pérez-Arredondo, A. (2015). Relación entre nivel de ansiedad y funcionamiento familiar. *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, 1(2), 263-276. <https://doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.1.2.2015.24.263-276>
- Reyneke, R. P. (2020). Increasing resilience, lowering risk: Teachers' use of The circle of courage In The classroom. *Perspectives in education*, 38(1), 144–162. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v38i1.11>
- Rojas Machado, Nictadys, Pérez Clemente, Flora, Torres Milord, Isbety, & Peláez Gómez, Everardo. (2014). Las aulas virtuales: una opción para el desarrollo de la Educación Médica. *EDUMECENTRO*, 6(2), 231-247. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742014000200016&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000200016&lng=es&tlng=es).
- Rombys Estévez, D. (2015). Integración de las TIC para una “buena enseñanza”: opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 69 - 86. <https://doi.org/10.18861/cied.2013.4.19.27>
- Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G. Fiorilli, C. (2021). Between Academic Resilience and Burnout: The Moderating Role of Satisfaction on School Context Relationships. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 770-780. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030055>
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 21(3), 1-24. doi: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sandín-Esteban, M. P. Sánchez-Martí, A. (2015). Resilience and school success of young immigrants/Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes.

- Infancia y aprendizaje*, 38(1), 175-211. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1009232>
- Synder, C. R. & Shorey, H. S. (2002). Hope in the Classroom: The Role of Positive Psychology in Academic Achievement and Psychology Curricula. *Psychology Teacher Network*, 12(1). <https://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2002/01/issue.pdf>
- Tocino-Smith, J. M. (2021, 26 abril). *Teaching Resilience in Schools and Fostering Resilient Learners*. PositivePsychology.Com. Recuperado 7 de noviembre de 2021 de <https://positivepsychology.com/teaching-resilience/>
- Urrutia, M.E., Ortiz, S., Jaimés, A.L. (2020). Emociones de docentes de la educación media superior ante los cambios del entorno durante el confinamiento por el COVID-19. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (2), 187-196 <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n2.v1.1970>
- Valcárcel Muñoz, A. G. (s.f.). Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. 1-7. Disponible en: <https://gredos.usal.es/bitstream/10366/131421/1/Recursos%20digitales.pdf>
- De Vera García, M. I. V., Gambarte, M. I. G. (2019). Emociones positivas: una herramienta psicológica que contribuye al proceso de resiliencia en los profesionales de la educación. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 4(1), 159-172. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1539>
- Vieselmeyer, J., Holguin, J. Mezulis, A. (2017). The role of resilience and gratitude in posttraumatic stress and growth following a campus shooting. *Psychological trauma : theory, research, practice and policy*, 9(1), 62-69. <https://doi.org/10.1037/tra0000149>
- Westbrook, R. B. (1993). John Dewey. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23(1-2), 289-305. Disponible en: <https://www.unav.es/gep/Dewey/Westbrook.pdf>



*Experiencias docentes durante el confinamiento por COVID-19: perspectivas para el fortalecimiento de la educación media superior*, editado por Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Universidad Nacional Autónoma de México. Se terminó de editar en junio de 2022.

En su composición se utilizó la tipografía Bitter en 6.5, 8, 9, 12 y 15 y Avenir Next en 7.5 puntos puntos.

# EXPERIENCIAS DOCENTES DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19:

perspectivas para el fortalecimiento de la educación media superior

La presente obra tiene como propósito sistematizar las experiencias de un grupo de docentes de educación media superior en el contexto de la pandemia por la COVID-19 y perfilar áreas de formación de cara a las necesidades y exigencias que el nuevo contexto interpela a la labor educativa.

Las voces recuperadas a través de grupos focales nos permitieron vislumbrar múltiples retos ante el tránsito que implicó la educación remota de emergencia y, al mismo tiempo, trazar zonas personales y profesionales que se vieron trastocadas.

Lo narrado por los participantes resulta relevante en tanto que todos ellos durante la irrupción de la pandemia se encontraban inscritos en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), por lo que sus estudios se convirtieron en una especie de laboratorio para analizar, reflexionar y proyectar su práctica.



UNAM  
POSGRADO



MADEMS  
Maestría en Docencia  
para la Educación Media Superior