



ENLACE UIC

Revista de Investigación

de la División de Posgrados de la Universidad Intercontinental

MÉXICO

JULIO-DICIEMBRE 2022

AÑO 2, NÚM. 4



La creatividad ante la nueva normalidad.
Propuestas de interacción ante las
pérdidas postpandemia





Revista de Investigación

de la División de Posgrados de la Universidad Intercontinental

UIC
UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL



RECTOR
Ing. Bernardo Ardavín Migoni

VICERRECTOR ACADÉMICO
Mtro. Hugo Avendaño Contreras

DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS
Mtro. Marco A. Vázquez Holguín

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN INTEGRAL
Mtro. Rigoberto Colunga Hernández

**DIRECCIÓN DIVISIONAL DE POSGRADOS,
INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN CONTINUA Y A DISTANCIA**
Mtro. Jaime Zárate Domínguez

DIRECCIÓN DIVISIONAL DE CIENCIAS DE LA SALUD
Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria

DIRECCIÓN DIVISIONAL DE NEGOCIOS
Dr. Sergio Sánchez Iturbide

DIRECCIÓN DIVISIONAL DE CIENCIAS SOCIALES
Mtro. Carlos A. Hernández Zamudio

INSTITUTO INTERCONTINENTAL DE MISIONOLOGÍA
P. Javier González Martínez



Año 2, núm. 4, julio-diciembre 2022

DIRECTOR ACADÉMICO | Juan Alfonso Milán López

DIRECTOR EDITORIAL | Camilo de la Vega

JEFE DE REDACCIÓN | Eva González Pérez

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Lucía Rostro (Universidad Marista de Guadalajara-Asociación Psicoanalítica de Jalisco), Dra. Judith Cavazos Arroyo (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla), Dra. Dora Ivón Álvarez Tamayo (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla), Dra. Aline Campos Gómez (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco), Dra. Alejandra de la Paz Castañeda (Azteca), Dra. Adriana Nachieli Morales Ballinas (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla), Dr. Oscar Valencia Magallón (Instituto de Filosofía Guadalajara), Dr. Juan Martín López Calva (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla), Dr. Josué Rodrigo Contreras Granados (Red Iberoamericana de Investigación en Narrativas Audiovisuales), Dr. Jorge Eduardo Robles Álvarez (Universidad Autónoma del Estado de México), Dr. Joaquín Orduña Trujillo (Universidad Nacional Autónoma de México), Dr. Arturo Lorenzo Valdés (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla), Dr. Alfonso Mendoza Velázquez (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla)

COMITÉ DE REDACCIÓN

Dra. Anabell Pagaza Arroyo (Universidad Intercontinental), Mtra. Beatriz Andrea González Rubín (Universidad Intercontinental), Dr. Noé Moctezuma Medina (Universidad Intercontinental), Dr. Luis Enrique Manzano Peña (Universidad Intercontinental), Dra. Leticia Ruiz Flores (Universidad Intercontinental), Dr. José Manuel Martínez Cruz (Universidad Intercontinental).

Los artículos presentados en esta publicación son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan la postura institucional.

Correspondencia

Universidad Intercontinental | Dirección Divisional de Posgrados e Investigación | *Enlace UIC: Revista de Investigación de la División de Posgrados de la Universidad Intercontinental* | Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, Ciudad de México
Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446
E-mail: juan.milan@universidad-uic.edu.mx
investigacion@uic.edu.mx

Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

Redacción: Karemm Paola Danel Villegas y Cindy Alejandra Luna González

Portada y formación: Alejandro Gutiérrez Franco

ENLACE UIC. REVISTA DE INVESTIGACIÓN DE LA DIVISIÓN DE POSGRADOS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL, año 2, núm. 4, julio-diciembre de 2022, es una publicación semestral editada por la UIC Universidad Intercontinental, A. C., Av. Insurgentes Sur 4303, Col. Santa Úrsula Xitla, C. P. 14420, Alcaldía de Tlalpan, Ciudad de México | Tel. (55) 5487-1300 | www.uic.mx | Editor responsable: Camilo de la Vega Membrillo | Reserva de Derechos al Uso No. 04-2022-081114263500-102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor | ISSN: En trámite | Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas: En trámite | Responsable de la última actualización de este número: Editorial UIC, Camilo de la Vega Membrillo, Av. Insurgentes sur 4303, Col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Alcaldía de Tlalpan, Ciudad de México | Fecha de última modificación: 4 de julio de 2022.

Índice

Presentación	6
<i>Juan Alfonso Milán López</i>	

Status quaestionis

La transformación numérica de lo des-entendido	8
<i>Gabriela Martín del Campo Rivera, María Fernanda González Robles, Laura Alicia Villafuerte Banuet, Aura Hernández Salvador</i>	

La creatividad ante la nueva normalidad. Propuestas de interacción ante las pérdidas pospandemia	16
<i>Luz María Miranda Amezcua</i>	

Evaluación en entornos virtuales de aprendizaje: un reto por seguir en tiempos de pospandemia	24
<i>Sonia Mora</i>	

Autocuidado como estándar de docentes resilientes	35
<i>Dania Villa y Herrera</i>	

Coloquio

La reforma educativa y sus diferencias con innovación, cambio, moda y mejora	50
<i>Norma Reséndiz</i>	

Diseño y operación de los programas compensatorios en México	67
<i>Araceli Santos Caballero</i>	

Excerpta

- Estudio observacional de la modificación de hábitos alimentarios, ejercicio y estilo de vida en la comunidad UIC durante la pandemia por COVID-19, en el periodo 2020-2021 83
- Karen Zaldívar Miguélez, Laura Leticia Buen Abad Eslava, César Esquivel Chirinos, William Alves de Oliveira, Noemí Martha Leyva Duarte, Mauricio Morales Martínez, Nadia Ilse Martínez González, Jorge Eduardo Fanghanel Contró, María Fernanda Nolasco Soltero*

Recensiones

- Relatoría sobre el coloquio
El modelo educativo nacional a debate: Análisis, aportes, desafíos 105
- Juan Carlos Martínez Jardón*
- La escuela del futuro es la que estamos construyendo.
Conclusiones de la presentación del proyecto editorial, 25 de febrero de 2022 111
- Ramiro Alfonso Gómez Arzapalo Dorantes*

Presentación

La pandemia derivada de la COVID-19 trastocó las formas tradicionales de interacción humana. Es probable que no volvamos a reproducir los hábitos que nos proveían de seguridad, y que las prácticas docentes, de investigación y laborales adopten definitivamente los modelos híbridos y a distancia. Estas nuevas formas de relacionarnos con el otro y de enfrentar la cotidianidad han provocado sensaciones de pérdida, abandono, inseguridad y negación. No obstante, es notable la capacidad del ser humano para enfrentarse a la adversidad y adaptarse a los cambios. En este proceso, es de suma importancia la creatividad y la innovación que es posible aplicar para superar situaciones hostiles, desconocidas e insuperables.

En este número de *Enlace UIC*, nuestros artículos invitan a reflexionar al lector sobre cómo redefinir la actividad humana ante la nueva normalidad desde diferentes ámbitos disciplinares. Por ejemplo, una forma de conocer, pero, sobre todo, de tratar las sensaciones de pérdida, es el psicoanálisis. Desde esa trinchera, las autoras Gabriela Martín del Campo Rivera, María Fernanda González Robles, Laura Alicia Villafuerte Banuet y Aura Hernández Salvador nos presentan un trabajo sumamente interesante, donde plantean cómo la imposibilidad del contacto físico trajo innumerables formas tecnológicas de comunicación, que en algunas ocasiones lograron la permanencia de las relaciones humanas, en otras las fracturaron y también contribuyeron a establecer nuevas.

Desde el contexto educativo, Luz María Miranda Amezcua y Sonia Mora analizan el impacto de la tecnología en la labor docente. La maestra Miranda hace un recuento de las plataformas usadas para dar continuidad al trabajo pedagógico, las cuales existían antes de la pandemia, pero que los profesores redescubrieron, entendieron y aprendieron a usar de forma creativa. La doctora Mora, por su parte, explica otros procedimientos mediados por la tecnología como la gestión administrativa, la evaluación y la disciplina.

Siguiendo en el marco educativo, Dania Villa y Herrera pone el acento en el autocuidado que los docentes deben tener de sí ante el cambio tan abrupto que se presentó durante la crisis sanitaria. El autocuidado propuesto por la autora debe asegurar el aspecto mental, emocional, cognitivo, social y espiritual y servir como un estandarte creativo y revolucionario que permita afrontar con éxito tanto su cotidianidad laboral como las pérdidas familiares, y así superar los retos que implica esta nueva normalidad.

En esta oportunidad, nuestra sección *Coloquio* cuenta con la participación de dos destacadas estudiantes del doctorado en educación: Norma Reséndiz, quien nos plantea las diferencias entre una reforma educativa y conceptos tales como innovación, cambio, moda y mejora, y Araceli Santos Caballero, quien hace la historia de los programas compensatorios en nuestro país.

La sección *Excerpta* de este número tiene el agrado de acoger los resultados de la investigación “Estudio observacional de la modificación de hábitos alimentarios, ejercicio y estilo de vida en la Comunidad UIC durante la pandemia por COVID, en el periodo 2020-2021”, llevado a cabo por los investigadores de la División de Ciencias de la Salud.

Finalmente, en el apartado dedicado a las reseñas —*Recensiones*—, Juan Carlos Martínez Jardón y Ramiro Alfonso Gómez Arzapalo Dorantes hacen el recuento de las actividades académicas que hemos tenido en nuestra institución en los últimos meses. Jardón se encarga del coloquio “El modelo educativo nacional a debate: Análisis, Aportes, Desafíos”, realizado en marzo de 2022 y Gómez Arzapalo nos habla del proyecto editorial

La escuela del futuro es la que estamos construyendo, cuyo primer cuaderno tuvo como título “Docencia” y fue presentado el 25 de febrero.

Sin más preámbulo, no nos queda más que agradecer a todos los autores de este número por su generosidad al compartir sus investigaciones con nuestros lectores. El agradecimiento también es extensivo para el equipo editorial, pues con este número cuatro cerramos nuestro segundo año vida.

Alfonso Milán

Dirección de Investigación,
de la Universidad Intercontinental

La transformación numérica de lo des-entendido

GABRIELA MARTÍN DEL CAMPO RIVERA, MARÍA FERNANDA
GONZÁLEZ ROBLES, LAURA ALICIA VILLAFUERTE BANUET,
AURA HERNÁNDEZ SALVADOR *

Ante el incierto porvenir, las transformaciones en la sociedad y el psiquismo, se hace evidente que estamos en el terreno de las patologías de la constitución del continente, más que del contenido. De ello dan cuenta sucesos disruptivos cotidianos que se palpan como violencia, pandemia, duelos, inseguridad e incertidumbre. La subjetividad se encuentra inmersa en una angustia doble: la angustia del *claustrum* (Meltzer, 1967), de estar prisionero de los límites, y la angustia inversa, la de perderse en la ausencia de referencias provistas por esos límites. Debido a lo anterior, el psicoanálisis contemporáneo nos insta a replantearnos cómo pensamos esas transformaciones y cómo vivimos los bordes del psiquismo. Nos convoca a escuchar esas rupturas, a reflexionar sobre las envolturas y continentes psíquicos, familiares y sociales que son referentes actualmente vulnerables y heridos y donde la piel se configura como superficie investida por múltiples dimensiones: la corporal, metafórica y conflictuada. Se trata de un numen que hunde sus raíces en el lugar del psicoanálisis frente a dichas problemáticas, pensándolo como un lugar de encuentro, como esa “membrana extremadamente delgada de un momento” (López-Corvo y Morabito, 1978) y donde la palabra del analista tiene poder de piel, donde surge la palabra como envoltura sonora y transformadora.

PALABRAS CLAVE: Transformación, numérico, ominoso, incertidumbre, envoltura psíquica

Faced with the uncertain future, the transformations in society and the psyche, it is evident that we are in the field of pathologies of the constitution of the continent, rather than of content. This is reported by daily disruptive events that are palpable as violence, pandemic, duels, insecurity and uncertainty. It is the subjectivity that is immersed in an anguish that is twofold: the anguish of the *claustrum* (Meltzer, 1967) of being a prisoner of limits; and the reverse anguish, that of getting lost in the absence of references provided by those limits. Due to the above, contemporary psychoanalysis urges us to rethink how we think about these transformations and how we live on the edges of the psyche, it calls us to listen to these ruptures, to reflect on the psychic, family and social envelopes and continents that are currently vulnerable and

* Universidad Intercontinental, México. Gabriela Martín del Campo Rivera, contacto: gmartincampo@icloud.com María Fernanda González Robles, contacto: apycemfgr@gmail.com Laura Alicia Villafuerte Banuet, contacto: lauravillafuerteb@gmail.com Aura Hernández Salvador, contacto: aurita2911@hotmail.com

wounded; where the skin is configured as a surface invested by multiple dimensions: the corporal, metaphorical and political. Numen that sinks its roots in the place of psychoanalysis in the face of these problems, thinking of it as a meeting place, like that “extremely thin membrane of a moment” López-Corvo y Morabito, 1978), where the analyst’s word has the power of skin, where it emerges the word as a sound and transforming envelope.

KEYWORDS: Transformation, numerical, ominous, uncertainty, psychic envelope

La incertidumbre

Ante la incertidumbre debido a la pandemia por COVID-19, los cambios y las nuevas formas de vida que se han generado, nos cuestionamos lo que se mueve, transforma, desorganiza o reacomoda internamente, así como la delimitación de los continentes que mantenían cierta estabilidad en cada persona y en la sociedad. Las relaciones se vieron afectadas por la separación física identificada como necesaria, donde lo emocional retó a la creatividad que se impuso por medio de chats grupales, memes, *stickers*, video-llamadas y todo tipo de encuentros para permanecer en contacto sin contacto: amistad, trabajo, familia, fiestas, misas y psicoterapia. El contacto con el otro se suscitó a través de una membrana, una envoltura, una pantalla para mantener cercanía, evidenciando que, aunque se extraña el contacto físico, se preserva el vínculo y la relación que se vieron afectados en varios sentidos. Algunos vínculos se rompieron y otros crearon nuevos lazos afectivos o se transformaron los ya existentes.



En lo virtual las relaciones también se intensifican y se transforman. Foto: Depositphotos

Las relaciones “virtuales” se convirtieron en envolturas protectoras para sobrellevar la pandemia. El significado de lo virtual sólo identifica que nos *conectamos*, encontrándonos en espacios físicos diferentes, pero la relación, el vínculo, la empatía y el juego entre lo psíquico y lo emocional se mantiene, se intensifica, se hace cercano o profundo y, aunque se transforma, prevalece.

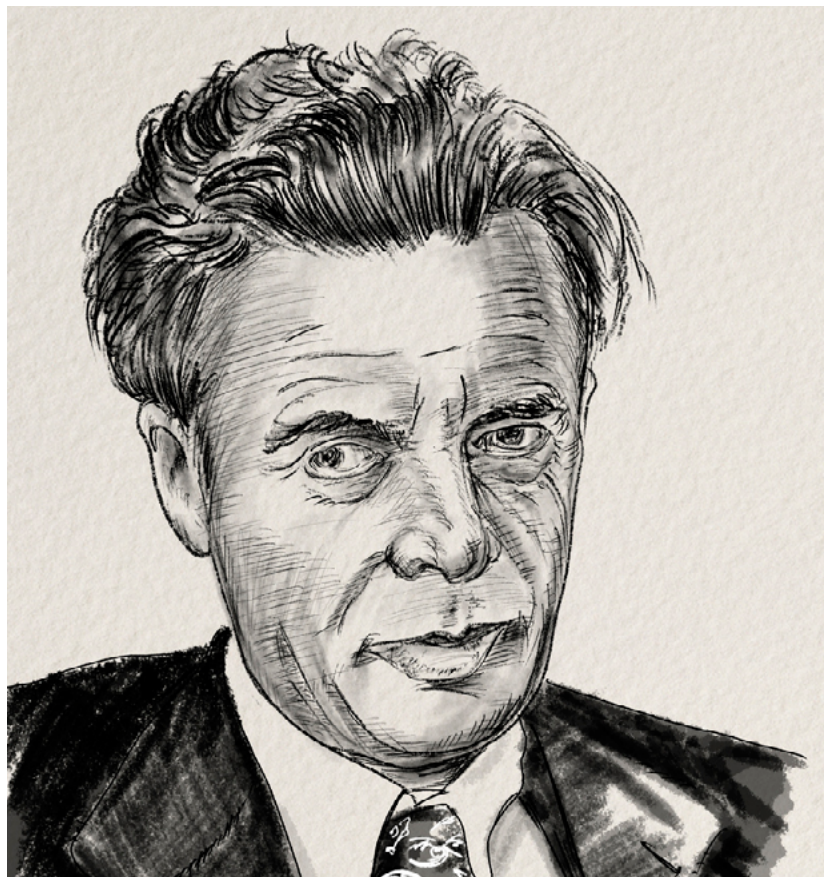
*Lo desconocido y la incertidumbre retan a posibles soluciones
en este mundo cambiante*

Cada uno vive de diferente manera las angustias generadas por la situación global. Se vive un entorno inmerso en la misma incertidumbre, pues es innegable que nos encontramos frente a una

situación nueva y compleja que ha tomado a todo el mundo por sorpresa. Ha irrumpido con gran rapidez y ha puesto en juego los recursos psíquicos de afrontamiento y defensa de los sujetos, donde lo imprevisto y lo repentino son ingredientes de la fórmula del duelo, mientras que lo desconocido y la incertidumbre son los complementos que retan a su resolución ante las pérdidas de un entorno transformado y transformador.

Son tiempos de lo perene, donde sólo prevalece la transformación y el reacomodo de lo interno y externo. Esos momentos incitan a la creatividad y a la búsqueda continua de experiencias estéticas que se han convertido en importantes posibilidades de crecimiento mental y resignificación de las experiencias, de construcciones empíricas y científicas, donde se ha puesto en duda la supuesta omnipotencia del saber científico a partir de este nuevo virus, COVID-19 (SARS-CoV-2), el cual ha roto certezas y saberes que estaban dando (aunque de manera fantasiosa) un sostén a la sociedad (Ronchese, 2020). Tal sociedad, en lo colectivo, comunica

Aldous Huxley. Foto: Depositphotos



su sentir con dudas y expresiones como “¿quién sabe que va a pasar?”, “nadie sabe cuándo va a terminar”, frases que en diferentes ámbitos provocan preguntarse si realmente alguna vez lo supusimos.

La literatura futurista y de ciencia ficción lo advertían: *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley (1932), o *Natalidad prohibida* (1972), del director Michael Campus. Entonces, ¿cuándo predijimos lo que sucedería?, ¿cómo es que planteamos escenarios hipotéticos que depositamos en el inconsciente?, ¿cómo hacemos eco personal y no escuchamos en lo social?

Parece que lo fantasioso de la certidumbre ha quedado develado, que lo enigmático de lo transformador ha quedado des-entendido; aun así, resulta necesario aferrarse a una creencia ilusoria de que en algún momento existió lo que hoy ha cesado, dando paso a la angustia y desilusión a la que nos enfrenta la incertidumbre de nuestra salud física y mental, de lo propio y lo colectivo, de nuestro día a día. Ante las pérdidas consuetudinarias que reavivan nuestros duelos y sin el velo del futuro parece que, como el virus, se ha penetrado la membrana del último enlace que mantenía la conexión con la propia cotidianidad, y que, a la incertidumbre se añade la medida sanitaria preventiva del aislamiento social (Ronchese, 2020).

El contacto sin la piel

Con un poder extraordinario de contagio, este nuevo virus surge en el mundo, tiñendo todo con su potencial transmisor; afecta lo físico como envoltura y lo psíquico como ruptura. Es la permeabilidad de una fragilizada membrana, en la cual “el cuerpo del otro, ese espesor corporal, sede de una dramática subjetiva e intersubjetiva, social y política, se ha convertido en amenaza, en peligro mortal” (Ronchese, 2020). Paradójicamente, con esto se ha hecho de la distancia entre los cuerpos un acto de cuidado amoroso y de sobrevivencia.

En su ponencia “Teatros de los cuerpos aislados. Nuevos escenarios”, Facundo Blechster (2020) menciona que la abstinencia de encuentros corporales es una situación generada por la pandemia, la cual ha ocasionado cuestiones perjudiciales en la vida anímica de las personas. Al avanzar, se hace el siguiente cuestionamiento: En los intercambios intersubjetivos del contacto corporal, existe una dimensión que no llega a asimilar el discurso consciente: ¿Por ello queda inconclusa y termina recorriendo otras vías, tal como la descarga directa en acto o somática, la gestualidad, la expresión artística o la producción onírica, entre otras? De ser así —situación que no es difícil de sostener desde el psicoanálisis—, ¿qué pasa cuando dicha dimensión se inhibe en la vida cotidiana, ya que no se consuma en la virtualidad de la videollamada ni en la intersubjetividad del autoerotismo?

Al seguir con esta línea, nos encontramos con un término poco ingenuo, la cuestión del cuerpo, el campo del lenguaje corporal y del cuerpo como lenguaje. Y es que el cuerpo habla y tiene inscritas las huellas de lo vivido, lo expresa y transmite de manera vívida o bien lo disfraza en sus síntomas. Se habla de un cuerpo *erogeneizado*, un cuerpo que lleva en la memoria experiencias de placer y displacer con otros significados (Blechster, 2020).

El cuerpo tiene huellas de lo vivido y lo transmite vividamente o lo disfraza en sus síntomas.
Foto: Depositphotos.



Por su parte, Freud tomó muy en cuenta el cuerpo y su superficie, la piel que conceptualiza en el yo y el ello de la siguiente manera:

El cuerpo propio y sobre todo su superficie es un sitio del que pueden partir simultáneamente percepciones internas y externas. Es visto como un objeto otro, pero proporciona al tacto dos clases de sensaciones, una de las cuales puede equivaler a una percepción interna. La psicofisiología ha dilucidado suficientemente la manera en que el cuerpo propio cobra perfil y resalto desde el mundo de la percepción. También el dolor parece desempeñar un papel en esto, y el modo en que a raíz de enfermedades dolorosas uno adquiere nueva noticia de sus órganos es quizás arquetípico del modo en que uno llega en general a la representación de su cuerpo propio. El yo es sobre todo una esencia-cuerpo; no es sólo una esencia-superficie, sino, él mismo, la proyección de una superficie. (Freud, 1923: 27)

Al respecto, Didier Anzieu habla del *Yo piel*, semejando el Yo a la piel, donde la toma como envoltura del cuerpo y al Yo como envoltura del psiquismo (Anzieu, 1985). ¿Pero qué es una envoltura



La envoltura psíquica envuelve el psiquismo naciente y delimita lo interior de lo exterior. Foto: Depositphotos

del psiquismo o envoltura psíquica? La envoltura psíquica parece una membrana conformada por varias capas (piel psíquica) que cubre, protege y envuelve el psiquismo naciente y delimita lo interior del exterior del sí, en los sucesivos y repetidos encuentros, desde una díada fusional hacia una diferenciación progresiva y subjetivante. Entonces, se va formando con los primeros registros de lo que sucede en esos repetitivos encuentros con la piel corporal de la figura de apego y todo lo que de ella emana. Así, la membrana dará mayor o menor solidez y estabilidad al yo, apuntalado en las experiencias del encuentro con el otro (Morosini, 2013).

La experiencia numérica

Estas experiencias de encuentro con el otro comienzan desde momentos muy tempranos de la vida y van dando estructura a la psique. Bollas (1995) aborda estos encuentros y los denomina *experiencias estéticas*, las cuales son una memoria existencial, una

memorización no representativa vehiculizada por un sentimiento de lo numinoso. Para Krieger, “el momento estético es una experiencia de raptó de atención intransitiva” (1976: 51), un embeleso que ampara al *self* y al otro en simetría y soledad.

Lo que realmente mueve al ser humano es la experiencia numénica, estética y mística

Pero, para que sea realmente numinoso, debe llevarnos al asombro y a la trascendencia de viejas estructuras o modos de pensamiento, debe mostrarnos una radical otredad. En términos de Levinas: “yo no soy si no soy en el otro una manera de reconocernos únicos y una ambivalente forma en la que nos parece que podemos morir y, al mismo tiempo, encontramos gran belleza y sentido en ella” (1987). Hoy nuestro mundo adolece de esto, porque, por más precisión descriptiva que pueda alcanzar la ciencia, lo que realmente anima y mueve al ser humano son las experiencias que se tienen en la conciencia y la experiencia numénica, la mística, la que anula la separación; por tanto, la experiencia suprema de la conciencia, la estética.

Bollas (1995) dice que toda experiencia estética es transformacional. Es así como hay una búsqueda continua de transformación y del objeto transformacional que nos remonta a etapas muy tempranas con la madre, a etapas preverbales donde la persona tiene certeza de que existirá una transformación. Es una etapa donde pensar no es importante para sobrevivir; hay fusión de objeto y sujeto y sólo hay certeza de que la madre transformará el mundo del bebé.

Así se constituye una memoria del yo, la cual queda impregnada como huella profunda; permanece como memoria que puede ser re-escenificada en experiencias estéticas en la vida adulta y continúa la búsqueda de experiencias estéticas donde se busca transformar al *self* desde lo sublime, hasta el conflicto estético: obra de teatro, aria, sinfonía, pintura, danza o cualquier momento que

detenga el tiempo en la contemplación de un vínculo íntimo y cree una sensación de extrema belleza, sentido pleno del momento estético que parece armonizar sujeto-objeto en un apresamiento del tiempo.



El conflicto entre los vínculos emocionales positivos y los negativos se encuentra siempre presente; el placer y el dolor están siempre unidos. Foto: Depositphotos

El conflicto estético cumple una función fundamental en el desarrollo normal y en la psicopatología que llega a consulta en búsqueda de la experiencia analítica cuya función es transformadora, más allá del espacio físico —donde no hay tiempo para lo pensado y lo sentido—, el cual genera nuevas vivencias y crecimiento mental a partir del dolor del conflicto estético que reside en la incertidumbre y que, de manera indistinta, toca dolor y placer mental. Se presenta como consecuencia

del golpe catastrófico de la primera experiencia emocional de belleza sobre la mente. Evidencia que el conflicto de los vínculos emocionales positivos y negativos está siempre presente; el placer y el dolor en el nivel de la pasión están siempre unidos, producen confusiones geográficas y desdibujan los límites del *self* y del objeto, lo cual implica indiferenciación entre el adentro y afuera de un objeto y la realidad psíquica y externa.

Las nuevas formas de hacer análisis, por medios tecnológicos y virtuales, posibilitan acercamientos que en diferentes circunstancias no se presentarían; la creatividad es una respuesta a la incertidumbre fáctica en la comunión estética entre analista y analizado para transformar lo des-entendido, darle forma y sentido en la clínica, donde el analista hace función transformacional: ser, estar, permitir al analizado sentirse sostenido y acompañado en el des-

pliegue de su *self* verdadero: una mirada al análisis como experiencia transformacional, por medio de la estética del analista-madre-objeto transformacional.

En psicoterapia virtual se abrieron temas que quizá se habrían cerrado de no ser por ese cambio tan radical. Se exacerbaron angustias, se evidenciaron miedos; situaciones en casa y con la familia que solíamos escuchar en el consultorio, las vivimos ahora más de cerca con los pacientes a través de la pantalla, lo cual es un conflicto estético que se reactiva según la capacidad negativa de cada individuo como resultado de la incertidumbre en la pandemia. No obstante, el cambio da paso a la nueva vida, pues incluso hoy vivimos en lo incierto, lo único real es la transformación numérica de lo des-entendido.

Referencias

- Anzieu, D. (1985). *El yo piel*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Blechster, F. (2020). Ponencia: "Teatros de los cuerpos aislados. Nuevos escenarios", Recuperado de <https://www.elpsicoanalisis.org.ar/nota/teatros-de-los-cuerpos-aislados-nuevos-escenarios-nuestra-subjetividad-en-tiempos-de-distancia-corporal-miguel-tollo/>
- Bollas, C. (1995). *La sombra del objeto. Psicoanálisis de lo sabido no pensado*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello, y otras obras (1923-1925)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Huxley, A. (2007). *Un mundo feliz*. Barcelona: Edhasa.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- López-Corvo, R. y Morabito, L. (1978). *El seminario de Wilfred Bion en París: julio de 1978*. Buenos Aires: Biebel.
- Meltzer, D. (1967). *El proceso psicoanalítico*. Buenos Aires: Hormé.
- Morosini, I. (2013). *La envoltura psíquica. Psicoanálisis & intersubjetividad 7*. Buenos Aires: Jaroslasky.
- Ronchese, M. (2020). El porvenir de una desilusión. Desafíos psíquicos en tiempos de pandemia. *Tempo psicoanalítico*. Recuperado de <https://www.tempopsicanalitico.com.br/index.php/tempopsicanalitico/article/view/620>

La creatividad ante la nueva normalidad. Propuestas de interacción ante las pérdidas pospandemia

LUZ MARÍA MIRANDA AMEZCUA *

El presente artículo tiene como objetivo dar a conocer propuestas de interacción ante las pérdidas pospandemia derivadas de la COVID-19 y cómo a través de la creatividad dentro de una institución de educación superior se implementa la nueva normalidad desarrollando nuevas formas de interactuar en el área de capacitación. Estas nuevas modalidades aprovechan las posibilidades tecnológicas de información, con el apoyo de plataformas digitales y aplicaciones gratuitas que permiten utilizar diferentes materiales para docentes, estudiantes y colaboradores.

PALABRAS CLAVE: Creatividad, nueva normalidad, capacitación, plataformas digitales

The objective of this article is to present proposals for interaction in the face of post-pandemic losses derived from COVID-19 and how, through creativity within a higher education institution, the new normality is implemented, developing new forms of training in the area of training. to interact. These new modalities take advantage of the technological possibilities of information, with the support of digital platforms and free applications that allow the use of different materials for teachers, students and collaborators.

KEYWORDS: Creativity, new normality, training, digital platforms

*Universidad Intercontinental/Universidad Nacional Autónoma de México, México.
Contacto: luzmiranda@dgp.unam.mx

Ante la nueva normalidad y a medida que la COVID-19 obligó al cierre de escuelas en casi 200 países, cerca de mil 600 millones de niños, adolescentes y jóvenes se han visto afectados a nivel mundial (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).



Las pérdidas no sólo se reflejaron en cifras de muertos, sino también con el número de estudiantes que ya no asistieron a clases. Foto: Depositphotos

Por ello, ante el uso de sistemas de educación a distancia, aprovechando las posibilidades tecnológicas de información, con el apoyo de plataformas digitales con aplicaciones gratuitas que permiten la interacción de diferentes materiales tanto para docentes, como para estudiantes, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura alentó a los gobiernos a dar una visión hacia un panorama donde la creatividad, como la manera de mostrar, enseñar y compartir el conocimiento dentro de los sistemas de educación, se potenciará.

La pandemia ha impactado nuestros estilos de vida. Lo que comenzó como un problema sanitario, hoy, en otras esferas sociales, las pérdidas ya no sólo se entienden con el número de cifras entre los muertos y los contagiados, sino también con el número de estudiantes que ya no asisten a salones de clases. Esto nos lleva a la reflexión de aquellos estudiantes que no están en las aulas ni trabajando: ¿dónde se encuentran?, ¿qué hacen? El conteo de las pérdidas de los estudiantes que hoy ya no asisten a un aula ante la nueva normalidad corresponde a los gobiernos, a las escuelas, a las organizaciones. La pandemia no distingue clases sociales, y la pérdida en el ámbito educativo ha demostrado mayor vulnerabilidad.

La creatividad ante los efectos de la pandemia

Respecto de las universidades, más allá de que muchas contaban en sus planes estratégicos con previsiones para la enseñanza *online*, la realidad es que sólo unas cuantas estaban preparadas para implementar con urgencia un modelo educativo plenamente digitalizado (García, 2021).

Para Getzels y Jackson (1962), “la creatividad es la habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas.” En mayor o menor medida, todos somos creativos y, lo más alentador es que todos podemos desarrollar esta habilidad (cit. por Villamizar, 2012).

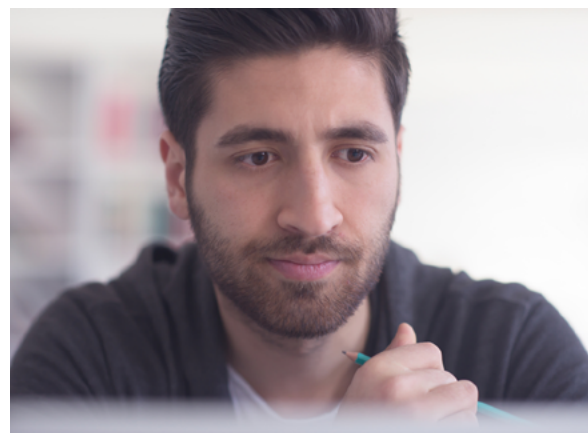
Al respecto, fue gracias a la creatividad que las empresas dispuestas a hacer la transición al uso de aplicaciones, plataformas, *e-learning*, entre otros, permanecieron abiertas. Ella impulsó el éxito, nuevas formas de trabajo e innovación en el aprendizaje.

El uso de la creatividad impulsó el éxito, nuevas formas de trabajo e innovación en el aprendizaje

En México, una de las propuestas de interacción ante las pérdidas pospandemia es la comunicación entre estudiantes y docentes, que se logró estructurar mediante la disponibilidad de plataformas digitales y de comunicación de manera sincrónica, como *Zoom*, *Meet*, *Webex*, *Skype* y *Teams*.

En la mayoría de los países el desarrollo tecnológico ha avanzado de manera radical, lo cual ha permitido que la vida social, política y económica a nivel mundial cambie. Las nuevas tecnologías de la comunicación no nos conducen a un sistema económico y social distinto; al contrario: sirven para afianzar la implementación de una nueva etapa de la globalización, del sistema económico y del capitalismo (Sotomayor, 2001).

Las plataformas educativas llamadas *Sistemas de Gestión de Aprendizaje* (LMS, por sus siglas en inglés) son programas para la creación, gestión y distribución de actividades formativas.



Las tecnologías de la comunicación no nos llevaron a un sistema económico y social distinto, sino que afianzaron una nueva etapa de la globalización. Foto: Depositphotos

Facilitan los entornos de enseñanza-aprendizaje mediante la integración de materiales didácticos y herramientas para la comunicación, colaboración y gestión educativa (Babo y Azevedo, 2012). El aprendizaje electrónico o *e-learning* es una metodología que utiliza medios digitales que tienen su base en internet como herramientas de comunicación (foros virtuales, chat) y plataformas virtuales. Es una evolución del aprendizaje a distancia, pues requiere un uso intensivo de la tecnología para permitir la comunicación con los tutores e incluso la evaluación en línea sin necesidad de desplazarse al aula.



El e-learning es la evolución del aprendizaje a distancia que requiere una metodología propia.
Foto: Depositphotos

La incorporación de las Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) a la educación es esencial para lograr un óptimo desarrollo de las competencias tecnológicas para que los alumnos enfrenten un mundo globalizado. El docente es quien lleva la dirección del grupo y la computadora se utiliza como un elemento mediador para la explicación de un concepto. Pese a que el trabajo a distancia creó una sensación de desconexión emocional, algunos piensan que el hecho de que se abordara el bienestar emocional en el lugar de trabajo en realidad llevó a equipos más unidos.

Castaño y Romero (2007) mencionan que los medios a emplear no deben percibirse como meros elementos técnicos, puesto que son elementos didácticos y de comunicación. De acuerdo con los autores, el aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino sobre la base de las estrategias y técnicas didácticas que apliquemos, entre ellas, imágenes, sonidos, efectos, animaciones y símbolos.

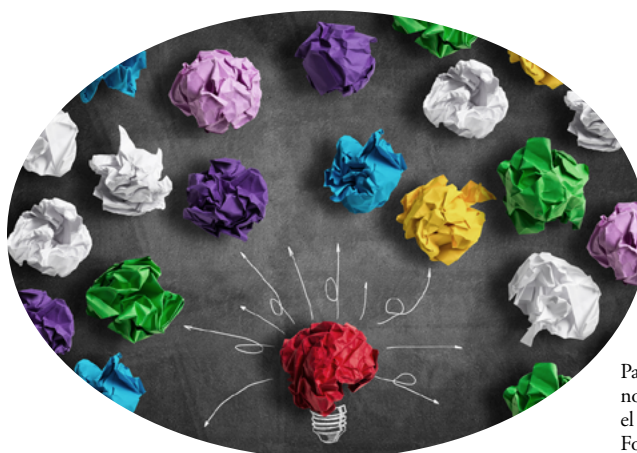
*La capacitación permite mejorar las aptitudes de los individuos
y grupos dentro de una organización*

En México, se empieza a generalizar la educación a distancia y en línea tanto en universidades públicas como privadas. Esto repre-

enta uno de los medios más efectivos para asegurar la formación permanente respecto de las funciones laborales que debe desempeñar cada uno en su puesto de trabajo.

Si bien es cierto que la capacitación no es el único camino por el cual se garantiza el correcto cumplimiento de tareas y actividades, sí se manifiesta como un instrumento que enseña, desarrolla de manera sistemática y coloca en circunstancias de competencia a cualquier persona.

Otra de las propuestas de interacción ante la nueva normalidad y un regreso distinto es un curso recientemente diseñado e incorporado para su impartición en línea en el Programa de Capacitación 2022, dirigido a los colaboradores de una Institución de Educación Superior (IES). Se desarrolló con el objetivo de dar a conocer las estrategias de distanciamiento social en estricto apego a los lineamientos generales para el regreso a las actividades universitarias en el marco de la pandemia por el virus de SARS -Cov-2, causante de COVID-19.



Para fomentar la interacción ante la nueva normalidad, se crearon programas para el regreso a las actividades universitarias. Foto: Depositphotos

Para cumplir con su cometido, el curso se estructura en tres unidades; en la primera, se revisa el marco teórico en el que se presentó la pandemia; en la segunda, se explica el concepto *nueva normalidad*, así como sus implicaciones en la actualidad; en la última unidad, se exponen los lineamientos generales para el regreso a las actividades universitarias —parte de ellas seguirán en línea— y su aplicación en el entorno laboral.

Se cuenta con el acceso a los recursos organizacionales para incluir el diseño y desarrollo de los recursos digitales disponibles en el Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS) y con el *software Moodle* como herramienta fundamental para la gestión de los programas de capacitación, el cual, además, optimiza las nuevas herramientas de otros programas de capacitación.

En el entorno educativo, las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) tratan de orientar las TIC hacia usos más formativos, como la narrativa. La riqueza de dicha herramienta para innovar radica en la versatilidad en la educación y en las ciencias sociales, donde se utiliza para transmitir el conocimiento a partir de la narración personal. Otro ejemplo es el formato de animación digital con los soportes gráficos o las plataformas con múltiple opción de edición y producción de historias. Esta propuesta de interacción se afianza en la demanda actual, pues promueve los valores, la esencia y las características de una identidad en la transmisión del conocimiento y la información para su aplicación en la práctica.

El discurso oficial se ha centrado en el equilibrio que debe haber entre el crecimiento económico y el desarrollo social

Administrar el cambio tecnológico permite implementar la innovación.
Foto: Depositphotos



La capacitación en el trabajo es la formación y actualización permanente que las empresas proporcionan a sus trabajadores con base en los requerimientos detectados por nivel de ocupación, con la finalidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en el personal para mejorar su desempeño. Administrar el cambio tecnológico considera la capacitación en tecnología y su integración a la estructura organizacional para establecer las políticas que permitan implementar la innovación.

Una nueva normalidad, un regreso distinto son parte de la realidad, pero no sólo la de cada uno ni de la comunidad universitaria ni tampoco de los mexicanos, sino de todo del mundo.

En dos años, todo se tornó distinto. Como parte de la propuesta de interacción, la oferta de capacitación presencial pasó a ser en línea; las aulas quedaron vacías o, en su defecto, se convirtieron en bodegas o áreas provisionales; utilizamos las herramientas que tuvimos a la mano, como el celular, el correo electrónico y la computadora.

El trabajo que se hacía entre veinte personas, ahora lo hacemos entre diez y, de ellas, ocho desde casa representan pérdidas pospandemia.

Conclusiones

Algunas actividades se han automatizado, otras han dejado de hacerse y otras más están en espera. La reflexión es que la pandemia terminará algún día. Algunos compañeros ya pasaron por la enfermedad, pero ahora sabemos que eso no los exime de volver a contagiarse; otros no se han contagiado y otros más son, lamentablemente, parte de las estadísticas de decesos.

Hoy debemos tener la prospectiva para generar cursos que permitan la comunicación sincrónica, considerando los aspectos que el docente requiere. Para efectuar dicha gestión, se debe contar con recursos, como equipo de cómputo con conexión a internet, incluidas la cámara y el micrófono, así como



con la capacitación en el uso de las nuevas TIC, puesto que buena parte de los docentes quedó fuera durante la transición de lo presencial a la virtualidad por su falta de interacción con los medios digitales.

Además, debemos considerar que nuestras casas se han transformado en los entornos de aprendizaje, por lo que abrir una cámara hacia los espacios privados de las familias puede marcar diferencias y generar incomodidad en los participantes. Mantener las cámaras cerradas no es la mejor solución, porque limita la participación; sin embargo, podemos realizar un ejercicio con nuestros alumnos donde elijan un pequeño espacio de su vivienda para instalar el equipo de cómputo y les sea posible tener como fondo un muro o una cortina.

Hoy en día, la enseñanza en los programas de capacitación es multidisciplinaria. Los participantes prefieren el contenido visual

Debemos tener la prospectiva para generar cursos que permitan la comunicación sincrónica: equipo de cómputo con conexión a internet, incluidas la cámara y el micrófono. Foto: Depositphotos

en lugar de un simple texto, ya que los temas que contienen imágenes, videos o fotografías son mucho más fáciles de procesar. Mediante las nuevas TIC, se contribuye al desarrollo del aprendizaje electrónico (*e-learning*), lo cual permite que en la capacitación se empleen nuevas técnicas y estrategias centradas en el propio participante; con ello se fomentan el autodidactismo y la autogestión; es decir, se trata de una capacitación flexible y autodirigida, cuyas principales herramientas son las TIC.

Referencias

- Babo, R. y Azevedo, A. (2012). *Learning Management Systems Usage on Higher Education Institutions*. Recuperado de <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/132>
- Castaño, C. y Romero, R. (2007). Las TIC en los procesos de formación. Nuevos medios, nuevos escenarios para la formación. En J. Cabero y R. Romero (coords.). *Diseño y Producción de TIC para la formación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 9-32.
- Getzels, J. W. y Jackson, P. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. Washington: Wiley.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *El coronavirus-19 y la educación superior: Impacto y recomendaciones*. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Sotomayor, I. (2001). *Las nuevas tecnologías de información en las organizaciones, mexicanas*. México: Taller Abierto.
- Villamizar, G. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), 212-237. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124596015>

Evaluación en entornos virtuales de aprendizaje: un reto por seguir en tiempos de pospandemia

SONIA MORA *

Se destacan experiencias de la evaluación de procesos educativos en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), donde cada encuentro asincrónico ha evidenciado las competencias de docentes y discentes, asumiendo la contemporaneidad del contexto educativo, que se define por una situación que rompió todos los esquemas y constituye todo un desafío para la ciencia. Es necesario generar nuevas propuestas, las cuales permitan direccionar el acontecer universitario hacia un escenario de ambientes mixtos, es decir, de semipresencialidad y virtualidad, que permitan un aprendizaje y una evaluación más interactiva.

PALABRAS CLAVE: Contexto Educativo, ambientes mixtos, semipresencialidad

In this production, experiences lived in the reality of the evaluation of educational processes in Virtual Learning Environment (VLE) are highlighted, where each asynchronous meeting has evidenced the competences of teachers and students, having to assume the contemporaneity of the educational context, demarcated by a situation that broke all the schemes being a challenge for Science. It is necessary to generate new proposals that allow directing university events towards a scenario where mixed blended and virtual environments allow more interactive learning and evaluation.

KEYWORDS: Educational context, mixed environments, blended learning

* Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Contacto: smoracualitativa48@gmail.com

Los entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia y pospandemia

Cada experiencia vivida en los encuentros de aprendizaje representa una oportunidad para interactuar con el otro, con ese interlocutor que está en búsqueda de conocimiento, donde docente y estudiante se complementan por un objetivo en común. Sin embargo, la realidad de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) nos ha mostrado una forma diferente de abordar el proceso educativo, visto a distancia desde una pantalla o mediante escritos, por los cuales se genera la interacción entre docentes y discentes.

La pandemia demarcó un reto en diversos escenarios, y el educativo no escapó de ello, pues docentes y estudiantes que no estaban preparados para asumir clases a distancia se vieron en la obligación de acatar el distanciamiento social y continuar con su proceso educativo de manera virtual. Hubo encuentros de forma asincrónica y sincrónica; sobre todo, los docentes buscaron alternativas de formación mediante cursos y talleres que los facultara para enfrentar una situación no esperada que se estaba dando en el ámbito de la salud a causa de la emergencia sanitaria desencadenada por la COVID -19.

En este sentido, todo aquel profesional vinculado con el campo de la docencia que no logró asumir su labor desde la contemporaneidad que estaba aconteciendo —la cual empezó a gestarse a finales de 2019 y se extendió hasta 2022—, quedó en un letargo, pues nunca se imaginó que una situación así pudiera sobrevenir para llevar los procesos educativos y ejercer la docencia desde la virtualidad. El contacto directo entre docente y estudiante no podía darse a fin de evitar cualquier contagio, ya que no hubo tiempo de que la comunidad científica experimentara o innovara en procesos de inmunización para hacer frente a la pandemia.

Ante la amenaza de la pandemia, tanto al docente como al estudiante les ha correspondido asumir desafíos y reinventar herramientas para adaptarse a la nueva realidad, prepararse para comunicar y sobrellevar procesos académicos y de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje. En esta nueva modalidad el contacto cara a cara se sustituyó por encuentros sincrónicos y asincrónicos en la web haciendo uso de las redes,



Punto para la pandemia: el uso de tecnología fomentó algunas competencias y el desarrollo de conocimientos. Foto: Depositphotos

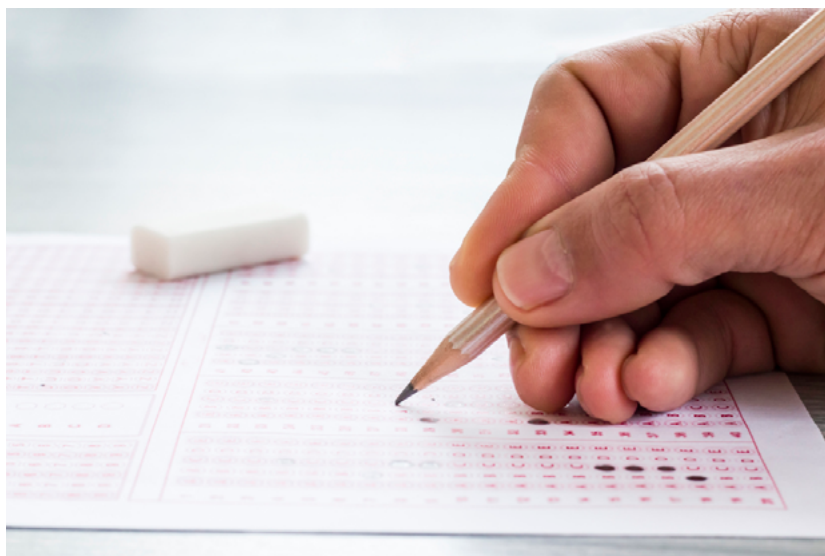
lo que propició generar competencias o fortalecer los conocimientos en las Técnicas de Información y Comunicación (TIC) y en las Tecnologías del Aprendizaje y Comunicación (TAC).

El desarrollo de nuevas habilidades en los entornos educativos gestados por el cambio tecnológico en la dinámica de las clases o encuentros de aprendizaje debió redimensionar la forma de participación y evaluación o valoración del avance de nuestros estudiantes en el proceso de aprendizaje. La disciplina para la autoformación y la gestión sobre el propio aprendizaje lleva implícita la corresponsabilidad de enfrentar todas las barreras que pudieran presentarse en cuanto a disponibilidad de electricidad, equipos, conectividad y manejo de herramientas interactivas para que, por medio de ellas, se pueda participar en las actividades de clase y de evaluación, ya sea audio, audiovisuales o texto.

El proceso de aprendizaje en ambientes virtuales debe ser concebido desde un enfoque constructivista

Lezcano y Vilanova (2017: 24) afirman que “al hablar de una nueva evaluación donde la tecnología es la mediadora, requiere que el evaluador, desde una perspectiva integral, focalice aspectos como la organización, estructura, estrategias y habilidades”. En este sentido, el desarrollo de habilidades para el desempeño de actividades en el ecosistema digital debe prever competencias en el docente y en el discente, para que el proceso de aprendizaje sea efectivo.

En ambientes virtuales, la evaluación debe replantearse. Foto: Depositphotos



El proceso de aprendizaje y la manera de llevar la evaluación en ambientes virtuales implica ser concebido desde un *enfoque constructivista* y desde una *evaluación formadora*, donde la apertura hacia el cambio y la flexibilidad de pensamiento deben estar presentes en los protagonistas del escenario educativo. Así, se deja en claro que el docente ya no es el único

protagonista, pues el estudiante, mediante una metacognición y al hacer uso de herramientas que él mismo puede ir descubriendo, evalúa su avance en el proceso de aprendizaje al tiempo que se hace consciente de sus aciertos y desaciertos, lo cual es fundamental. Al respecto, Colmenares (2012: 128) plantea que “en la evaluación formadora están sustentadas categorías como: autoevaluación, autorregulación, autonomía, metacognición, protagonismo del estudiante, entre otras [Tal forma de evaluación] ha sido propuesta para evaluar en modalidades presenciales, pero dadas las características de autonomía en el aprendizaje que pregonan los estudios en entornos virtuales, resulta interesante acercarse a las prácticas evaluativas en entornos virtuales”.

Los aportes de la evaluación formadora son aspectos por reconsiderar en una evaluación del aprendizaje en ambientes virtuales, sobre todo, en pospandemia, donde las categorías referidas por Colmenares (2012) se hacen cada vez más necesarias para desarrollar habilidades en el uso de las TIC y que la participación sea interactiva por parte del estudiante y del docente. El docente al que le corresponda direccionar el proceso de aprendizaje y, por ende, de evaluación, debe estar consciente de que en su quehacer educativo es necesario contemplar el uso de ambientes mixtos o también denominados *híbridos*. Esto potenciará cada vez más sus habilidades como diseñador de aulas virtuales en plataformas que ya ha manejado —como *Moodle* o *Classroom*— o en otras alternativas que pudieran surgir. De manera que se volverá un alquimista al desarrollar encuentros de aprendizaje en los que se fomente la autorresponsabilidad y el autocuidado para hacer frente al escenario de la pandemia, situación que, aun cuando la estamos tratando de superar, no se ha logrado por completo, pues ha roto múltiples barreras y ha generado innumerables pérdidas humanas, económicas y sociales.

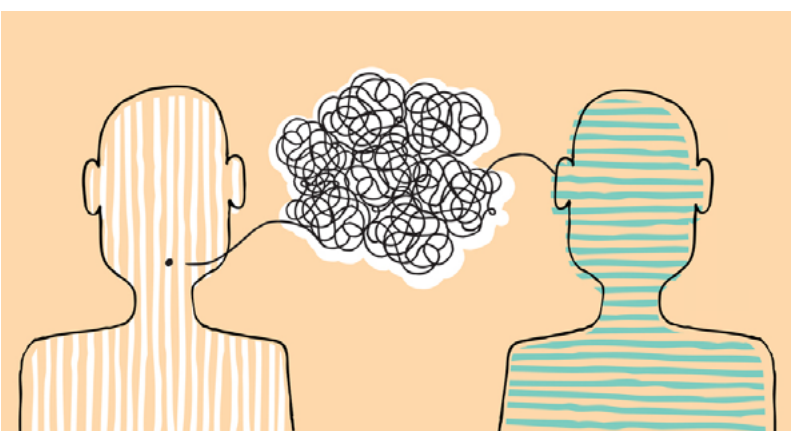


El docente, de ahora en adelante, deberá contemplar el uso de ambientes mixtos.
Foto: Depositphotos

Interacción dialógica virtual o híbrida entre docente y discente

El escenario en el que ha tenido que transcurrir el proceso de aprendizaje en los últimos tres años nos ha hecho replantear cómo se ha llevado el conocimiento a nuestras aulas, que pasaron de la presencialidad a la virtualidad y de la virtualidad a la semipresencialidad mediante encuentros controlados con medidas de bioseguridad para resguardo de la población, mientras se va superando poco a poco el distanciamiento social originado por la pandemia.

Todo esto ha llevado a un continuo y vertiginoso cambio donde, además de variar las estrategias, las técnicas, los materiales, los equipos y los requerimientos para transmitir e interactuar en el proceso educativo, ha sido determinante el manejo de un lenguaje que ha generado nuevos términos o se han complementado otros. Así, docente y estudiante han tenido que adaptar su discurso y discursividad; el objetivo es llegar al entendimiento en las aulas virtuales mediante las herramientas que confiere la web en pro del conocimiento. Al respecto, Colmenares (2012: 132) plantea:



Docente y estudiante han tenido que adaptarse en las clases online.
Foto: Depositphotos

Entre las técnicas más convenientes para evaluar aprendizajes en los entornos virtuales se sugieren las siguientes: interacción dialógica virtual, análisis del discurso escrito y el monitoreo. La interacción es la relación de intercambio entre dos o más individuos. La interacción en la comunicación es intencional, funciona con base en el lenguaje consensuado y es instrumental. Representa uno de los procesos más relevantes en la participación en cursos en línea [...] Es un término intensamente discutido en los escenarios educativos asistidos por las tecnologías.

Aunado al uso adecuado del lenguaje y de los términos empleados en el entorno virtual de aprendizaje, el docente ha tenido que manejar la forma de interactuar en el ámbito discursivo e insertarse en el mundo que se genera en cada encuentro sincrónico de clase, a fin de estimular a sus interlocutores por medio de videos, mensajes de reflexión o autoayuda y motivar el logro de las metas propuestas. Muchas veces nos hemos encontrado con alguien que ha perdido seres queridos o que tiene sentimientos de vacío o limitaciones económicas, pero con la mente puesta en cumplir sus sueños, pues ha tenido que vencer miedos y cultivar la resiliencia para seguir adelante. Es ahí donde se deben buscar alternativas para llenar ese vacío que dejaba no poder interactuar directamente en un aula de clase durante la pandemia.

Cuando el ambiente de aprendizaje ha ido variando desde la ausencia total en las aulas hacia la semipresencialidad, es necesario volver a crear espacios para un aprendizaje híbrido o mixto, donde se alternen estrategias y actividades tanto presenciales, como semipresenciales o virtuales, pues se ha evidenciado que una plataforma tecnológica no resuelve totalmente los requerimientos

del aprendizaje para mantener los niveles de retención y calidad esperados. Se deben diseñar los contenidos y crear espacios, pero pensando en el resultado del aprendizaje, para que se contemple la interacción social comunicativa, los niveles cognitivos, los fines del aprendizaje, la metodología a emplear, el grado de participación del estudiante y el contexto donde se desarrollará.

En cuanto a la interacción social comunicativa, Roura-Redondo (2017: 288) afirma que “la comunicación es clave en el desarrollo humano, ya que permite establecer relaciones interpersonales”. Esto es fundamental entre esa interacción dialógica virtual o híbrida que se va generando en el proceso de aprendizaje. Al respecto, recordamos a Habermas en su teoría de la acción comunicativa, quien en 1981 acepta la visión crítica de la razón cognitivo-instrumental, pero sugiere que ésta no expresa la totalidad de la razón humana, pues destaca que la acción comunicativa debe acompañarse de la razón crítica, que implica la posibilidad de revisar y reflexionar sobre cualquier propuesta y someterla a juicio respecto de los fines y la eficacia de los medios que se utilizan para alcanzarlos.

Habermas, como un gran visionario en la interacción social



El lenguaje y los contenidos son fundamentales en la comprensión del estudiante.
Foto: Depositphotos

comunicativa, ha sabido realizar aportes en pro del conocimiento por la relevancia que le ha dado la interacción entre seres humanos dotados de lenguaje y acción, pues él mismo sostiene que en

“todo proceso comunicativo se encuentran implícitas las interacciones discursivas que materializan las acciones orientadas al entendimiento; por medio de ellas se produce la comunicación regida por los *actos del habla*, interacción entre sujetos dotados de lenguaje y de racionalidad” (Habermas, 1981: 56). Por lo tanto, el hecho comunicativo siempre ha sido determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el de la evaluación del conocimiento alcanzado. El docente debe tener presente la manera de enseñar el lenguaje y la interacción comunicativa en sus interlocutores para después generar una evaluación que sea cónsona con lo impartido, pues tanto el lenguaje, como los contenidos, son determinantes en la comprensión del estudiante.

Aprendizaje y evaluación en ambientes mixtos o híbridos

En la actualidad, el aprendizaje debe abordarse mediante ambientes denominados mixtos o híbridos. Éstos requieren contemplar estrategias y técnicas que permitan a docentes y estudiantes mantener la actualización, creación e innovación de herramientas para potencializar el conocimiento y lograr una educación de calidad. No obstante, el docente debe utilizar las herramientas que ya conoce desde hace mucho tiempo en la administración y evaluación de una cátedra tradicional tanto presencial, como a distancia. Es necesario que el docente esté consustanciado con cómo realizar una evaluación y, al mismo tiempo, considere que esto depende de lo que desea evaluar y de la finalidad (evaluar resultados para obtener información o específicamente del proceso desarrollado durante el aprendizaje), ya sea de manera presencial o a distancia.

En el caso de la educación presencial, surge la necesidad de redireccionar las actividades de evaluación que implican adecuar y orientar la redacción de informes y trabajos de investigación, elaboración de proyectos educativos, carteleras, portafolios, elaboración de mapas mentales, mapas conceptuales, producciones orales, escritas y teórico-práctica. Dichas actividades pueden valorarse por medio de rúbricas, escalas de estimación, lista de cotejo, registro anecdótico, registros descriptivos, diarios de clase, pruebas escritas, interrogatorios o debates, para que el docente considere y adecue en función de la realidad y el contexto. En el caso del entorno virtual, el docente ha utilizado herramientas como el correo electrónico, *Messenger*, aulas en *Classroom* y *Moodle* para hacer llegar el proceso de enseñanza-aprendizaje; con el paso del tiempo, éstas se complementaron con las redes sociales (*Facebook*, *WhatsApp*, *Telegram*, *Instagram*) para interactuar en encuentros de saberes y así consolidar formas de comunicación a distancia.

En los entornos virtuales, se utilizan diversas herramientas digitales, como correo electrónico, aulas como *Classroom* o *Moodle* y redes sociales. Foto: Depositphotos



En el ámbito de la evaluación, Stojanovic de Casas (2008: 115) plantea que, “si se busca un aprendizaje de alto nivel, el trabajo en la red ofrece contextos virtuales de práctica auténtica donde se pueden desarrollar muchas habilidades que hasta ahora habían estado limitadas [A] incorporar actividades *online* de evaluación, acompañadas de una buena metodología, en sincronía con el enfoque pedagógico que se adopte y unos criterios de evaluación sólidos, el aprendizaje saldrá reforzado sin duda”.

Por su parte, Barberá (2004) propone diversos tipos de interacción, a destacar, las que se establecen entre el estudiante y el contenido, entre el estudiante con los tutores, entre estudiantes y sus pares y las que establece el estudiante con él mismo.

- a) Interacción entre estudiante y contenido. La interacción debe ser un material que siga una secuencia abierta y suficientemente *individualizable* para satisfacer las necesidades formativas de los estudiantes. También, se debe contar con un objetivo de aprendizaje y una secuencia que permita la consecución de este objetivo virtualmente. En ese sentido, el diseño debe poseer una coherencia interna en la presentación del contenido que permita una interacción positiva entre éste y el estudiante.

Es importante considerar que el material debe basarse en documentos y presentaciones atractivas y de fácil acceso y manejo, donde se ofrezcan contenidos audiovisuales y se establezcan vías de comunicación accesibles, contemplando actividades de autoevaluación y retroinformación de los logros alcanzados.

- b) Interacción con el tutor. Es menos previsible, más abierta y menos dependiente del programa informático, a la vez que supone mayor dedicación y esfuerzo. El tutor no sólo debe basar su relación en la reacción ante los problemas de los alumnos, sino también al proponer pequeñas actividades que motiven y mantengan al estudiante en la continuidad del estudio y del aprendizaje.

Es importante destacar que entre la interacción del docente y el discente debe estar presente la flexibilidad de pensamiento y los procesos autodidactas donde las categorías de la evaluación formadora (autoevaluación, autorregulación, autonomía, metacognición, protagonismo del estudiante) preva-

Flexibilidad de pensamiento y procesos autodidactas, indispensables en la educación virtual. Foto: Depositphotos



lezcan. También deben considerarse las limitantes que puedan presentarse en la interacción, como la disponibilidad de conectividad y electricidad y los planes alternativos para dar continuidad a la entrega y valoración de actividades virtuales, que pueden complementarse con espacios menos formales; tal es el caso de las redes sociales, o actividades semipresenciales que añadan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- c) Interacción de los estudiantes con sus pares. La forma más común de interacción escolar virtual consiste en la elaboración de trabajos en pequeños grupos. Además de la construcción mutua del conocimiento entre ellos con la guía del tutor, el trabajo en grupos ofrece la posibilidad de sintetizar el contenido aprendido y mejorar las habilidades comunicativas, además, de contar con el ofrecimiento de contrastar ideas y lograr nuevas experiencias.

En ese sentido, el estímulo que pueda brindar el docente para el fomento de un aprendizaje cooperativo, donde genere situaciones de aprendizaje que tomen en cuenta todas las dimensiones del ser humano, inteligencia, interacción, sensibilidad y cuerpo, es fundamental en la sinergia que se produzca en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, en los resultados de la evaluación que realice, pues la neurociencia demuestra que existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad, lo que permitirá llevar a sus discípulos

a lo que puedan llegar a ser. El aprendizaje cooperativo es un aprendizaje basado en la solidaridad y en el apoyo mutuo de metas colectivas, donde todos los puntos de vista son importantes. Por lo tanto, es necesaria la tolerancia, el respeto y la comprensión del otro, pues así se abre la

ventana a los procesos creadores y al enriquecimiento del conocimiento bajo el principio de complementariedad desde distintos enfoques.



La ventana de los procesos creadores es el aprendizaje cooperativo, con tolerancia, respeto y comprensión del otro.
Foto: Depositphotos

d) La interacción establecida con el mismo estudiante. La relación consigo mismo representa la parte cognitiva del aprendizaje en la que el alumno entra en una especie de diálogo interior que le permite organizar y reelaborar a fin de interiorizar el conocimiento, consiguiendo un enriquecimiento significativo de su sistema cognitivo, ya sea aceptando, modificando o negociando con los conocimientos propios y de otros. Esta interacción con su propio sistema cognitivo supone activar procesos de comparación, síntesis-análisis y valoración del conocimiento.

En este aspecto destacado por Barberá, es necesario que el docente fomente la metacognición del estudiante en sus procesos de aprendizaje para que él mismo reflexione respecto de



La relación del estudiante consigo mismo representa la parte cognitiva de su aprendizaje para interiorizar el conocimiento.
Foto: Depositphotos

cuánto ha avanzado y qué debe seguir fortaleciendo para complementar su proceso de aprendizaje. Esto hace correspondencia con el planteamiento de Ríos (2014), el cual afirma que “cada individuo es un agente activo en la construcción de su propio conocimiento y puede desarrollar las capacidades necesarias para aprender a aprender”.

De tal manera que el entusiasmo, el interés inquisitivo del estudiante y la dedicación en su proceso de autoformación es y será determinante en los logros alcanzados cada vez que se valore el conocimiento mediante estrategias y criterios de evaluación sólidamente sustentados.

Así, el proceso de evaluación en EVA debe llevar al docente y al estudiante a asumir retos para enfrentar la realidad circundante, la cual se traduce en ambientes híbridos de aprendizaje, mientras se transita hacia una nueva normalidad que involucra el uso y manejo de ambientes virtuales y semipresenciales en diversos escenarios. Por lo tanto, el desarrollo de competencias para asumir cada uno de los desafíos presentes en herramientas innovadoras en el uso de la

TIC, de las TAC y las habilidades para diseñar cursos y administrarlos, es una necesidad en la formación del docente y en el proceso de enseñanza. No obstante, también representa una exigencia en los requerimientos que debe cumplir el estudiante para incursionar exitosamente en su proceso de aprendizaje. Al respecto, Duart (2000: 2) afirma:

El docente al que corresponda asumir roles de diseñador y administrador de cursos en línea debe situarse en el nuevo espacio formativo sabiéndose guía y compañero de viaje del estudiante, quien es el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje. El rol de este docente cambia de manera radical y entonces se fundamenta en el acompañamiento, en la orientación y en la interacción, hablamos de un marco en el que la construcción del conocimiento compartido es la base del aprendizaje.

Viendo esto desde los términos de una realidad híbrida o mixta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación del conocimiento, docente y discentes deben estar atentos al ritmo en el que avanza el conocimiento, donde la diversidad de perspectivas podría considerarse por medio de una realidad dialógica, donde se tomen en cuenta la intersubjetividad y la interacción con otros seres humanos para lograr enriquecer y complementar el proceso educativo.

Referencias

- Barberá, E. (2004). *La Educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Colmenares, A. M. (2012). Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 125-134. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398010.pdf>
- Duart, J. y Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. *Revista de Informes Científicos y Técnicos*, 9 (1), 1-36.
- Ríos, P. (2014). *La aventura de Aprender*. Caracas: Cognitus.
- Roura-Redondo, M. (2017). Aprendizaje dialógico en escenarios virtuales: Percepción de la comunidad universitaria sobre el diálogo online. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8 (2), 287-300.
- Stojanovic de Casas, L. (2008). Tecnologías de comunicación e información en educación: referentes para el análisis de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. *Revista de Investigación*, 65, 83-122.

Autocuidado como estandarte de docentes resilientes

DANIA VILLA Y HERRERA *

Debido a la pandemia por COVID-19, los docentes enfrentan situaciones estresantes, pues la carga de las expectativas sociales respecto de sus funciones y un sistema educativo poco preparado para hacer frente a la situación han impactado en su labor y su salud. Por ello, este texto propone al autocuidado en las dimensiones mental, emocional, cognitiva, social y espiritual, como un estandarte creativo y revolucionario que les permita enfrentar las pérdidas y retos consecuentes de la pandemia, así como reconocer su derecho a la salud y a exigir su ejercicio.

PALABRAS CLAVE

Estrés, *burnout*, autocuidado, docentes, salud mental, equilibrio

Teachers face stressful situations due to the COVID-19 pandemic; the burden of social expectations regarding their functions and an educational system poorly prepared to face the situation have impacted their work and their health. Therefore, this writing proposes self-care in the mental, emotional, cognitive, social and spiritual dimensions as a creative and revolutionary banner that allows them to face the losses and consequent challenges of the pandemic, as well as to recognize their right to health and to demand its exercise.

KEYWORDS

Stress, burnout, self-care, teachers, mental health, equilibrium

* Dirección Ejecutiva de Educación en Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México, México. Contacto: dania.vi.he20@gmail.com

A lo largo de la historia, la figura docente ha transitado por múltiples escenarios que la han dotado de distintas particularidades y abonan a la significación de su rol en la sociedad. De ser quienes “poseen” el conocimiento, han pasado a ser acompañantes “de viaje, de [niñas, niños y adolescentes] mentores que guían desde su propia falibilidad, con su propia humanidad cargada —al igual que sus alumnos— de emociones, sentimientos, miedos y pasiones” (Semadeni, 2019). Esta situación pone de relieve que, antes de hablar de profesionales en la educación, hay que considerar que son personas que viven y sienten.

Por lo anterior, la innovación educativa debe dirigir la mirada hacia el colectivo docente y reconocerlo como coprotagonista de los procesos educativos para contribuir a la resignificación de su labor humana. De esta manera, erradica los estigmas sociales de figura autoritaria y sin tiempo para la emocionalidad que la rodea, sobre todo, en estos últimos años en los que el Sistema Educativo Mexicano ha sido golpeado por la pandemia por COVID-19. Un escenario que, sin duda, ha impactado de manera directa en la vida de los docentes a nivel mundial.

*La innovación educativa debe dirigir la mirada hacia el colectivo docente
y reconocerlo como coprotagonista de los procesos educativos*

En nuestra vida diaria, experimentamos situaciones estresantes. Sin embargo, la pandemia generó una mayor carga de estrés a los docentes debido tanto a la creciente carga de trabajo y a la incertidumbre sobre qué sucederá con las clases y las escuelas, como al desgaste personal ante la contingencia sanitaria, lo incierto del futuro, el miedo al contagio y el desempleo, entre otras razones.

Este desgaste reflejado en el ámbito laboral ha generado casos de *burnout*, cuyas consecuencias avanzan hasta instalarse en nuestras vidas en forma de depresión, enfermedades, cansancio crónico e incluso muerte. Por ello, es indispensable atender la salud integral, pues toda persona tiene derecho a



Las consecuencias del *burnout* se convierten en depresión, enfermedades, cansancio crónico e incluso la muerte. Foto: Depositphotos

una pausa en sus labores para descansar y, con ello, recobrar la energía que les permita continuar. En ese sentido, la labor educativa se beneficiará en la medida en que se priorice y se abone a la salud mental de los docentes.

Este escrito propone pensar dicho fenómeno como una oportunidad para que quienes forman parte de las comunidades educativas tengan un reparador y sano regreso a clases presenciales. Como una oportunidad de autocuidado que, a partir de la

zar “el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental” (Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos, 2011: 28). Por esta razón, es fundamental que las autoridades educativas promuevan prácticas de cuidado integral a fin de fortalecer a su comunidad educativa y, sobre todo, a su equipo docente.

En dichas legislaciones, es evidente el tema de la salud mental que, lejos de la creencia común, va más allá de la ausencia de trastornos mentales y poco tiene que ver con *estar lejos de la locura*. La salud mental refiere a un “estado de bienestar en el que la persona realiza sus capacidades para hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir a su comunidad” (Organización Mundial de la Salud, 2018).



Es fundamental que los órganos legislativos y las autoridades educativas impulsen iniciativas de cuidado integral. Foto: Depositphotos

Debido a que la crisis por la pandemia obligó a las personas a cambiar sus estilos de vida y a modificar sus actividades cotidianas, también ha interferido en la salud mental de los docentes; ha afectando su bienestar y, por tanto, ha vulnerado su derecho a la salud mental.

La contingencia sanitaria golpeó a la educación y al colectivo docente y eso cambió el escenario. Los docentes enfrentaron altos niveles de estrés debido a la carga de trabajo de preparar sus clases, trasladarlas al mundo virtual, a la falta de experiencia en la manipulación de herramientas tecnológicas y al poco tiempo para ejecutar sus tareas, entre otros factores. Eso desencadenó el síndrome de *burnout*, es decir, al agotamiento físico, emocional y mental por la falta de concordancia entre lo que se espera de los profesionales de la educación en cuanto a la realidad laboral que protagonizan, sobre todo, en aquello relacionado con aspectos que salen de su control (Quiceno y Vinaccia, 2007). Por ejemplo, las fallas con el internet y las herramientas tecnológicas, la incertidumbre de un futuro incierto y el miedo ante posibles contagios durante las clases presenciales.

La contingencia sanitaria ha golpeado a la educación y al colectivo docente, el cual se ha enfrentado a altos niveles de estrés

El *burnout* impacta en el desempeño laboral de los docentes, tanto al conjunto de consecuencias nocivas para sus organismos, como a las reacciones que genera en la interacción con quienes forman parte de la comunidad educativa, y afecta los ambientes favorables para el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Así, puesto que la salud mental se relaciona directamente con una buena calidad de vida que se refleja en el actuar docente, en sus prácticas y en su estado de ánimo, es indispensable que los docentes trabajen con creatividad en el desarrollo de recursos personales y colectivos. De esa manera, pueden construir y poner en práctica estilos de vida saludables que coadyuven a su bienestar y les permita enfrentarse a los retos cotidianos; al mismo tiempo, contribuirán a proporcionar un trato digno y respetuoso a los estudiantes y a la comunidad escolar, en general.

Es indispensable que los docentes trabajen con creatividad en el desarrollo de recursos personales y colectivos

Autocuidado

Además del síndrome de *burnout*, los docentes se enfrentan a estigmatizaciones sociales en torno a su figura dentro de las instituciones educativas: se les ha juzgado y criticado fuertemente, lo cual disminuye su prestigio (Semadeni, 2019) y aumenta la carga de exigencias que les obliga a *tener todo bajo control* mediante *actitudes racionales y poco emotivas*.

Ante tales creencias, es tarea de la innovación educativa promover prácticas de autocuidado que permitan a los docentes priorizar su bienestar evitando y contrarrestando el síndrome de *burnout*,

así como a deconstruir las ideas sociales de ser un “buen docente” que están lejos de contribuir a su salud integral.

Es tarea de la innovación educativa promover prácticas de autocuidado que permitan a los docentes priorizar su bienestar

El autocuidado está de la mano de la salud mental. Es decir, las prácticas de la vida cotidiana y las decisiones que realiza una persona para cuidar su salud, las cuales implican prácticas y destrezas aprendidas a lo largo de la vida que se llevan a cabo por decisión propia, tanto para fortalecer o restablecer la salud, como para prevenir la enfermedad. Por tanto, responden a la capacidad de supervivencia de las personas y se ven influenciadas por la cultura a la que pertenecen (Gobierno de Chile, s. f.).

A partir de tal definición, se entiende que el autocuidado representa una experiencia de autorreflexión y acción que forma parte de la vida cotidiana. Es una función inherente de los seres

humanos que resulta del crecimiento y de los aprendizajes de las experiencias diarias de cuidado y de supervivencia. De manera que hablar de prácticas de autocuidado en el colectivo docente también implica hablar de respetar su dignidad y reconocerlos como personas sujetas de derechos; al mismo tiempo, implica crear espacios dignos de trabajo que reflejen concebir el bienestar como una necesidad primordial (Duque, 2020).



Reconocer el respeto a la dignidad de los docentes permite la creación de espacios de trabajo saludables.
Foto: Depositphotos

El autocuidado representa una experiencia de autorreflexión y acción que forma parte de la vida cotidiana

La pandemia nos enseñó que nadie es inmune. Todas las personas, incluyendo el colectivo docente, son vulnerables. Viven situaciones físicas y emocionales difíciles que se han acrecentado con las exigencias y la demanda social respecto de una figura docente con varias horas de disponibilidad para resolver dudas y atender tareas. Es momento de que las instituciones educativas y sus equipos directivos propongan, desarrollen y fomenten prácticas de autocuidado en su equipo docente.

Los docentes deben desarrollar recursos y estrategias para contrarrestar lo mencionado y evitar efectos negativos en su bienestar y calidad de vida, pues trascienden en el trato y la interacción con los demás. Sin embargo, debido a que las prácticas de autocuidado representan un actuar autorreflexivo y de autoconocimiento, es imposible definir un abecé del autocuidado docente; cada persona define aquello que necesita para contribuir a su salud y bienestar. Por ello, me centraré en describir cómo las autoridades educativas y los equipos directivos pueden abonar a los planes de autocuidado desde el ámbito escolar en las cinco dimensiones de la integralidad humana: cognitiva, emocional, espiritual, física y social.

Deben promoverse espacios de intercambio, acción y construcción colectiva.
Foto: Depositphotos

Dimensión cognitiva

Las acciones de esta dimensión deben dirigirse hacia tres vertientes. La primera indica que cada centro educativo debe desarrollar acciones de capacitación y formación continua para que los docentes reflexionen y construyan nuevos conocimientos, y desarrollen las



habilidades necesarias para enfrentar los retos sociales y educativos del siglo XXI. La segunda vertiente va en el sentido de atender la necesidad de ofrecer espacios que favorezcan la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje; como espacios en los que se promueva el autocuidado a partir de compartir experiencias e ideas que inviten al aprendizaje colectivo. Porque es tarea de las autoridades educativas y los equipos directivos “promover espacios de intercambio, acción y construcción colectiva” (Iniciativa Mesoamericana de Defensa de Derechos Humanos, 2014: 17).

Debe atenderse la necesidad de brindar espacios que favorezcan la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje

En cuanto a la tercera vertiente, enriquecer la salud de la dimensión cognitiva también implica que los equipos directivos de cada centro escolar no sólo promuevan el desarrollo profesional de su equipo docente, sino que brinden las facilidades para que satisfaga sus necesidades profesionales atendiendo a sus intereses personales.

Todo ello permite enriquecer su flexibilidad cognitiva, la cual permite adaptar la actividad mental y el comportamiento de acuerdo con las demandas del ambiente (Ison, 2019). Es decir, las prácticas de autocuidado destinadas al cuidado del aprendizaje favorecen la capacidad creativa de los docentes para explorar nuevas alternativas ante las pérdidas sufridas y nuevas soluciones ante los retos que

Los centros educativos deben desarrollar acciones de capacitación y formación continua para que los docentes reflexionen y construyan nuevos conocimientos.
Foto: Depositphotos



se presenten. Lo anterior les permite visualizar una situación desde perspectivas distintas, resignificar conceptos o establecer relaciones entre conocimientos previos y los nuevos con el fin de proponer rutas de acción para el autocuidado.

Dimensión emocional

Las autoridades y equipos directivos de las instituciones educativas han de favorecer la salud en cuanto a la *dimensión emocional* del colectivo docente para contribuir al desarrollo de su inteligencia emocional. Por inteligencia emocional, se entiende la capacidad de identificar las emociones personales, razonarlas, percibir las y comprenderlas para regularlas y moderarlas y contrarrestar los efectos estresantes a los que el colectivo docente se expone diariamente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Autoridades y equipos directivos de las instituciones educativas han de favorecer la salud en cuanto a la dimensión emocional del colectivo docente

Para promover que los docentes desarrollen su inteligencia emocional, los centros educativos y quienes los dirigen deben favorecer una autonomía emocional que les permita entender su individualidad e interactuar con los demás. De esta manera, mantendrán una distancia afectiva sana entre colegas y estudiantes, protegiéndolos de asumir responsabilidades y problemas que no son propios. También es importante reconocer su esfuerzo y labor para que se sientan motivados y sigan creciendo personal y profesionalmente.

Toda institución educativa debe ofrecer a su equipo docente el acceso —dentro o fuera de sus instalaciones— a espacios de apoyo psicológico para acercarse cuando sea necesario. Esto beneficiará el clima laboral de la escuela y el desarrollo de las actividades cotidianas.

Dimensión espiritual

Respecto de la *dimensión espiritual*, implica un proceso íntimo de encuentro con uno mismo que da sentido y significado a la experiencia de vivir y sus prácticas, pues éstas impactan directamente en el ser y en el hacer de las personas profesionales (Krmptotic, 2016), involucrando a quienes les rodean. Por tanto, al tener cierta cercanía con lo colectivo, las autoridades educativas deben garantizar espacios laborales que favorezcan su autoconcepto, autoestima y autonomía.

Al tener cierta cercanía con lo colectivo, las autoridades educativas deben garantizar espacios laborales que favorezcan su autoconcepto

Esta tercera dimensión busca contribuir a alejar las estigmatizaciones sociales sobre ser un “buen docente” en cuanto a trabajo



La dimensión espiritual da sentido a la experiencia del ser y hacer de las personas.
Foto: Depositphotos

y actitud que lo sobrecarga de expectativas irreales e incongruentes, para reconstruir y resignificar su labor. De manera tal que no sólo visibilice su papel de promoción y defensa de los derechos humanos, sino que los ejerza plenamente, reconociendo su derecho a equivocarse y a cambiar de opinión a partir de sus niveles personales de autoexigencia, reivindicando la alegría como eje rector de sus tareas y favoreciendo el placer de ejercer su labor para lograr el equilibrio entre mente, cuerpo y espíritu (Guerrero y Hernández, 2020).

Dimensión física

“En momentos de tensión y ansiedad, la mente parece ir a un ritmo mucho más rápido de lo que el cuerpo puede seguir” (Calala Fondo

de Mujeres, 2020; 4). Por ello, es indispensable profundizar en la *dimensión física* de los docentes, la cual deben facilitar las instituciones escolares y sus equipos directivos, respetando los umbrales de estrés y cansancio de cada docente, pues, de esa manera, no sobrecargan ni el cuerpo ni la mente.

“En momentos de tensión y ansiedad, la mente parece ir a un ritmo mucho más rápido de lo que el cuerpo puede seguir”: Calala Fondo de Mujeres

Las autoridades educativas de cada institución no sólo deben ofrecer servicios y exámenes de salud periódicos, sino también respetar las señales y necesidades corporales que el colectivo docente manifiesta. Así, es necesario flexibilizar sus horarios y labores, para asegurar que reciban la atención médica adecuada y oportuna. No está de más recordar su compromiso con el respeto a los horarios de comida, descanso y jornada laboral y a permitir otras actividades en cuanto el colectivo se *desconecte* del trabajo.

Dimensión social

Por último, se atiende la *dimensión social*, entendiendo que a nivel colectivo el autocuidado es una práctica política y revolucionaria de autorreflexión y acción, pues, al mismo tiempo, implica un compromiso con el cuidado propio y con el de las personas que nos rodean (Iniciativa Mesoamericana de Defensa de Derechos Humanos, 2014).



La dimensión social implica un compromiso con el cuidado propio y con el de las personas que nos rodean.
Foto: Depositphotos

A partir de lo anterior, las autoridades educativas y equipos directivos deben implementar jornadas laborales flexibles que permitan a los docentes destinar tiempo a sus relaciones interpersonales

y al disfrute de su vida personal, familiar y social, a fin de que mantengan un equilibrio sano entre lo personal y lo laboral.

Autoridades educativas y equipos directivos deben implementar jornadas laborales flexibles

Es indispensable favorecer el trabajo en equipo construyendo redes de apoyo entre docentes y compartiendo logros, dificultades y estrategias de autocuidado. Esto fortalece las relaciones de grupo entre los docentes, desde la promoción de espacios de convivencia que les permitan hacer un alto en sus labores para recargar ener-

gía. Es así como los docentes establecerán lazos de confianza e intimidad, sin perder de vista la necesidad propia de afecto y cuidado (Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México, 2011).

Al ser una práctica cotidiana, el autocuidado posibilita que los docentes trabajen de manera constante y creativa en desarrollar las herramientas con las que puedan identificar, contrarrestar y disminuir

situaciones que impliquen pérdidas o desgaste en cualquier dimensión de sus vidas y, por ende, mermen su labor educativa. Esto, además de contribuir a su bienestar personal, los preparará para encarar sus labores diarias con empatía, respeto y resiliencia. Así, el docente podrá mirar, escuchar y atender a sus estudiantes y colegas después de tantos meses de distanciamiento, quienes, sin duda, cuentan también con una carga emocional de gran peso tras todo lo vivido por la pandemia. Si bien no es tarea de los docentes atenderla,



Las relaciones de grupo entre los docentes, desde la promoción de espacios de convivencia, les permite hacer un alto en sus labores para recargar energía. Foto: Depositphotos

es importante no dejarla de lado, pues los estudiantes reconocen a sus docentes como una mano aliada.

Desde esta perspectiva, el autocuidado se convierte en un estandarte revolucionario y una herramienta política que enriquece la transformación social por medio de las labores educativas, mientras que contribuye al bienestar y a la salud integral personal.

El autocuidado se convierte en un estandarte revolucionario y una herramienta política que enriquece la transformación social

Este artículo exhorta a los equipos directivos a ejercer un liderazgo empático y comprensivo de la situación que viven los docentes para entender el autocuidado como una práctica de corresponsabilidad, donde existan canales de comunicación bidireccional favorables a su autonomía, potenciando su participación en la toma de decisiones institucionales. Así, las iniciativas del colectivo docente encaminadas a construir propuestas institucionales que permitan adoptar a las prácticas de autocuidado como parte de la cultura organizacional del centro escolar, deben tomarse en cuenta y apoyarse.

También es un llamado a los docentes para que reflexionen y propongan, desde los contextos cotidianos de su trabajo, el ejercicio de sus derechos, porque, al ser figuras importantes en la vida de niños y adolescentes, se espera que vean aterrizados la defensa, la promoción y el ejercicio de los derechos humanos en su labor educativa. En la medida en que el colectivo docente se reconozca como titular de derechos, reconocerá el valor de la dignidad inherente que posee.



Los docentes necesitan desarrollar herramientas para disminuir situaciones de pérdidas y encarar sus labores con empatía, respeto y resiliencia.
Foto: Depositphotos

De esta manera, el autocuidado aterriza su dimensión política, pues tiene un actuar dinámico que le permite ir, de manera constante, de lo personal a lo colectivo. Es decir, al tiempo que se beneficia el bienestar docente garantizando una vida digna y de calidad, coadyuva al fortalecimiento de la institución educativa, pues cuenta con personal que trabaja en espacios sanos y armónicos. De igual manera, se crean las condiciones necesarias para que los docentes funjan como promotores y defensores de los derechos humanos en su interacción con estudiantes y con todas las personas que forman parte de su comunidad educativa.

Para construir espacios cotidianos de ejercicio de derechos que permitan llevar a cabo la labor educativa diaria de transformación personal y social, es indispensable atender el bienestar, personal y colectivo de quienes forman parte del proceso, lo cual impactará directamente en sus labores diarias.

Referencias

- Calala. Fondo de Mujeres (2020). *Autocuidado físico, emocional y digital en tiempos de pandemia: prácticas y recursos*. Recuperado de <https://calala.org/manual-autocuidado-tiempos-pandemia/>
- Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (2011). *Herramientas para la contención emocional en situaciones de violaciones a derechos humanos*. México: Servicio Profesional en Derechos Humanos. Recuperado de https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2014/08/herram_cont.pdf
- Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos (2011). *Pacto de derechos económicos, sociales y culturales. Versión comentada*. Guatemala: Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/28142.pdf>
- Secretaría de Gobernación (2021). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5618487&fecha=17%2F05%2F2021#gsc.tab=0
- Duque, V. (2020). *Hacia una cultura del buen-trato y bien-estar*. Guatemala: Equipo de Estudios Comunitarios y Acción Psicosocial-Equipo de Estudios Comunitarios y Acción Psicosocial.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3), 1-10.
- Gobierno de Chile (s. f.). *Guía para la reflexividad y el autocuidado. Dirigido a profesionales y educadores de equipos psicosociales de los programas del Sistema de Protección Social Chile Solidario*. Chile: Gobierno de Chile. Red de Protección Social.
- Guerrero, R. y Hernández, Q. (2020). El cuidado de sí y la espiritualidad en tiempos de contingencia por COVID-19. *Cogitare Enfermagem*, 25.
- Iniciativa Mesoamericana de Defensa de Derechos Humanos (2014). *Travesías para pensar y actuar. Experiencias de autocuidado de defensoras de derechos humanos en Mesoamérica*. México: Iniciativa Mesoamericana de Mujeres Defensoras de Derechos Humanos.

- Ison, M. (2019). Flexibilidad cognitiva: su promoción en la infancia. *Enciclopedia argentina de salud mental*. Recuperado de <http://www.encyclopediasaludmental.org.ar/indice.php>
- Krmpotic, C. (2016). La espiritualidad como dimensión de la calidad de vida. Exploraciones conceptuales de una investigación en curso. *Scripta Ethnologica*, 37, 105-120.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Quiceno, J. y Vinaccia, S. (2007), Burnout: “síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)”. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 117-125.
- Semadeni, D. (2019). *Cambio de paradigma: retos del docente en el siglo XXI*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/cambio-de-paradigma-retos-del-docente-en-el-siglo-xxi/>

La reforma educativa y sus diferencias con innovación, cambio, moda y mejora

NORMA RESÉNDIZ *

UNA REFORMA IMPACTA A LA EDUCACIÓN; SIN EMBARGO, UNA DEPENDE DE LA OTRA, POR LO QUE SE GENERAN CIERTAS TENSIONES.

¿Es lo mismo una reforma que una innovación? Una reforma se considera un cambio formal a una estructura superficial o externa; por su parte, la innovación es un cambio de carácter restringido y cualitativo de prácticas vigentes. Las reformas tienen su origen en el aparato político-gubernamental, mientras que las innovaciones suelen generarse desde instancias de base como centros, grupos académicos, asociaciones profesionales e iniciativas individuales. Ahora bien, en el contexto educativo, ¿cuál es el impacto de cada una de ellas y qué otros elementos tenemos para diferenciarlas?

Is a reform the same as an innovation? We have already mentioned that a reform is considered a formal change to a superficial or external structure, and that when we speak of 'innovation' we refer to a change of a restricted and qualitative nature in current practices. Reforms originate in the governmental political apparatus, while innovations are usually generated from grassroots levels such as centers, academic groups, professional associations and individual initiatives. However, in the educational context, what is the impact of each of them and what other elements do we have to differentiate them?

*Estudiante del Doctorado en Educación, con énfasis en política educativa y gestión escolar. Investigadora independiente. Universidad Intercontinental, México. Contacto: n.nelidarm@gmail.com

Aproximación a la noción de reforma educativa

Cuando se pregunta qué sucede en las escuelas al implementar una *reforma*, la respuesta más inmediata es que hay cambios, indicios de que ésta se aplica en los planteles escolares. Se espera que los maestros propicien aprendizajes de una manera distinta y que los alumnos realicen actividades interesantes y retadoras. También se anhela que directivos y maestros sean líderes académicos, que innoven y trabajen en colaboración. De manera general, se busca el impacto y los resultados que den cuenta de una transformación.

Sin embargo, identificar la incidencia de una política educativa de este tipo es más complejo que sólo señalar modificaciones. Cualquiera que observe cómo se desarrolla una reforma en los planteles escolares pronto se dará cuenta de que los cambios prometidos tardan mucho tiempo en realizarse (si se realizan) y de que conllevan un esfuerzo continuo y sostenido. Además, dadas las múltiples y simultáneas acciones que se desarrollan en las escuelas, si se da un cambio, es difícilmente atribuible a la reforma, cual si fuera independiente de la cotidianidad escolar.

Los cambios prometidos tardan mucho tiempo en realizarse

Por ejemplo, si se sabe que algún centro escolar tuvo una alteración en las prácticas docentes, ¿es posible atribuir esto sólo a determinada política educativa? Si algunos maestros propician que los alumnos participen más en clase, ¿se debe exclusivamente a la reforma o tendrá que ver con la labor continua de profesores y directivos? ¿Esos maestros estarían de acuerdo con que la reforma modificó radicalmente sus prácticas?

Es entonces cuando se advierte la dificultad de identificar una causa (reforma) y un efecto (cambios en las escuelas) atribuible,

con seguridad, a la primera.¹ También hay que resistirse a la idea de que quienes conforman la comunidad escolar son “aplicadores” y responden a una reforma sin más, donde directivos, maestros y alumnos reciben indicaciones, las llevan al pie de la letra y obtienen los resultados esperados. El cambio no se da por decreto (Fullan, 2002), pero aun reconociendo esto, tiene que haber algún cambio atribuible a la reforma, si no, ¿cuál es su intención?

¿Qué es una reforma educativa?

Una reforma no siempre significa lo mismo en el tiempo ni en el espacio, depende de la tradición educativa de cada país, incluso, de lo que se entienda de ella en diferentes contextos. *Reforma* “es una palabra cuyo significado cambia según se sitúe en las transformaciones sufridas por la enseñanza, la formación del profesorado, las ciencias de la educación y la teoría del currículo [...] No existe ningún significado ni definición esencial” (Popkewitz, 2000: 14). Sin embargo, se entiende como una política implementada por el Estado y sustentada jurídicamente. “Las reformas educativas son intentos de transformación o cambio educativo generados e impulsados desde los poderes públicos ya sea de los gobiernos centrales o estatales” (Viñao, 2006: 43).



En una reforma educativa se esperan profundos cambios reflejados en el aula.
Foto: Depositphotos

*“Las reformas educativas son intentos de transformación o cambio educativo”:
Antonio Viñao*

Por su parte, Ruiz (2002) plantea que una reforma refiere a cambios formales, además de que es una modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructura u organización del sistema que suele tener un origen político/gubernamental. Es planificada a nivel central y externo a las escuelas; se organiza con

¹ Esto se relaciona con la falacia del olvido de alternativas que describe Santos Guerra (2000: 54). Dicha falacia “hace caer en frecuentes falsedades. Por el hecho de que los sucesos A y B estén correlacionados, no se sigue que A sea causa de B ni que B sea causa de A; algún otro hecho podría ser la causa de ambos. Estas explicaciones alternativas podrían ser olvidadas si se acepta la primera de las explicaciones que vengan a la mente o aquella que uno esté interesado en probar”.

la intención de introducir cambios justificados desde diversas perspectivas (técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas), y supone una alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes.

“Cuando se habla de reforma se entiende que se está hablando de cambio. Al hablar de reforma curricular se entiende que se hace referencia a un cambio educativo”: Mario Díaz

Las reformas educativas tienen en común los elementos anteriores, pero es necesario distinguir que no todas son del mismo tipo. Viñao (2006) las caracteriza según los aspectos o ámbitos del sistema educativo que pretendan cambiar. Las reformas *estructurales* modifican niveles, etapas o ciclos, como la de 1993, cuando se declaró obligatoria la educación secundaria.² Las *curriculares* están destinadas a actualizar los contenidos, la enseñanza y la evaluación; por ejemplo, la de 2006 en la educación secundaria mexicana. Las *organizativas* van dirigidas a reestructurar las escuelas; al igual que la de 1937, cuando se incorporaron los consejos técnicos en las secundarias. Las *político-administrativas* se enfocan en la manera de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos; semejante a las acciones desprendidas del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de 1992. Pero, independientemente del tipo de reforma, cualquiera supone cierto “cambio”.

“Cuando se habla de reforma se entiende que se está hablando de cambio. Al hablar de reforma curricular se entiende que se hace referencia a un cambio educativo en sentido positivo, es decir, un cambio que pretende una mejora orientada a superar cierta problemática que afecta principalmente a la práctica docente” (Dirección General de Escuelas Preparatorias, Universidad Autónoma de Sinaloa, cit. por Díaz, 2007: 68).

² Además de la obligatoriedad de la educación secundaria, en 1993 se dieron cambios relacionados con la gestión escolar, el federalismo educativo, la capacitación y los programas de estudio, así como en la administración de los recursos financieros y la organización interna de la Secretaría de Educación Pública; por ejemplo, antes la Subsecretaría encargada de la educación básica se denominaba *elemental*. En ese sentido, la reforma de 1993 fue una reforma curricular, pero también estructural, organizativa y político-administrativa.

Aunque la noción *cambio* no es transparente, tiene diversos significados; generalmente, refiere a la modificación de un estado previo existente, ya sea de la práctica docente, un material o un plan de estudios. Sin embargo, decir que algo se transformó indica poco; es necesario distinguir el alcance de esta alteración y su contenido. En el ámbito educativo es posible identificar dos niveles de cambio educativo,³ uno superficial y otro profundo⁴ (Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007).



Existen dos niveles de cambio en educación: superficial y profundo.
Foto: Depositphotos

Cuando se expresa “todo cambia para que siga igual”, se alude a una modificación superficial. Por ejemplo, se alteran algunas formas de impartir la clase, pero el papel del maestro, del alumno y el uso que se da a los materiales es el mismo; varían

³ Según Rodríguez Romero (2000), existen dos representaciones distintas del cambio educativo, con fundamentos, metáforas y límites conceptuales diferentes. Una de ellas es la “representación del cambio educativo en movimiento”, en la cual el cambio tiene un carácter fluido y dinámico, donde se combinan acontecimientos, pausas y aceleraciones, y se liga con la idea de progreso. La segunda forma es “la representación de la dinámica estabilidad-cambio”, en la cual se percibe la vulnerabilidad de las reformas frente a la conservación de los patrones organizativos básicos de las instituciones educativas; en otras palabras, esta representación trata de explicar el mantenimiento de las prácticas de la escolarización, a pesar de las reformas o intentos de innovación. La principal noción en este caso es la “gramática escolar”.

⁴ Fullan (2007) también trata el cambio, pero desde otra perspectiva. Él plantea que éste puede ser objetivo o subjetivo. Es objetivo cuando se altera la práctica en tres dimensiones: uso de los materiales, enfoques didácticos y creencias o suposiciones pedagógicas. Es subjetivo cuando hay una implicación personal, afectiva y profesional en el cambio.

los propósitos en el papel, pero las clases continúan iguales, o se explican las prácticas antiguas con lenguajes novedosos. En estos casos, se trata de una mudanza trivial, que no transforma sustancialmente las creencias y representaciones sobre la escolaridad ni los modos de hacer.

Por otro lado, si se habla de una modificación de las suposiciones y significados subyacentes acerca de cómo aprenden niños y adolescentes, de cómo enseñan los maestros, de la naturaleza del conocimiento (cómo se organizan las asignaturas, cuál es el conocimiento relevante, entre otros) y de las escuelas en tanto lugares de trabajo, se trata de un cambio profundo, lo cual pocas veces sucede.

“Las suposiciones sobre la naturaleza del conocimiento y el papel del individuo en la sociedad forman parte de la vida cotidiana de la institución e influyen sobre la forma en que los docentes interpretan su papel como tal y en la manera en que los niños interpretan su papel como estudiantes. Estas suposiciones subyacentes raras veces son examinadas o desafiadas; se dan por sentadas en la escolarización” (Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007: 24).

Al plantear la existencia de un cambio en las escuelas, no siempre se habla del mismo nivel de profundidad. En la reforma educativa de 1993 se desarrollaron las prácticas docentes según las necesidades básicas de aprendizaje, el aprendizaje significativo y el aprender a aprender. En la reforma de la educación secundaria de 2006 se explicaron dichas prácticas a partir de las competencias y el aprender para la vida; aunque, en realidad, se trató de una alteración superficial.⁵ Al parecer,

⁵ En relación con la noción de cambio, también conviene hacer otra distinción. En ocasiones se llega a confundir el cambio con las teorías que lo analizan o las que recomiendan cómo llevarlo a cabo.

la reforma se implementó sólo cuando se utilizó su lenguaje. Esto recuerda que cada propuesta educativa deja tras de sí huellas de su existencia y los conceptos que propuso: “Las reformas recurrentes irán dejando su rastro en el lenguaje técnico pedagógico en forma de conceptos clave, teorías y esquemas de acción [...] son referencias concretas con las que se identifica a la reforma como un movimiento singular en su tiempo” (Gimeno, 2006: 28).

Así, en los centros escolares coexisten nociones diversas, desde los objetivos (reforma educativa de 1974): la atención a lo básico, el aprendizaje permanente, las necesidades básicas de aprendizaje (reforma de 1993) y las competencias, el trabajo por proyectos y el perfil de egreso de la educación básica (reforma de 2006), el ingreso, permanencia y promoción de los docentes (2013) y la inclusión de la educación de excelencia (2019). De ahí la importancia de considerar que en las escuelas no sólo está presente la reforma inmediata anterior, su lenguaje y concepciones, sino también otros lenguajes, otros conceptos, otras visiones de la enseñanza, de los



alumnos y del currículo. En las escuelas no existe un discurso uniforme y totalitario ni una reforma viene a desbancar a otra; antes bien, prácticas y significados se imbrican. Una metáfora que proporciona Octavio Paz ayuda a entender mejor lo anterior: “A veces, como las pirámides precortesianas que ocultan casi siempre otras, en una sola ciudad o en una sola alma, se mezclan y superponen nociones y sensibilidades enemigas o distantes” (Paz, 1982: 11).

En los centros educativos una reforma no desbanca a la anterior, sino que se mezclan sus prácticas y sus conceptos.
Foto: Depositphotos

En ese sentido, Ruiz (2002), quien a su vez retoma a Escudero, distingue entre las teorías *del* cambio y las teorías *para* el cambio. En las primeras se encuentran aquellas en las que el cambio es un contenido o materia de estudio. Las teorías *para* el cambio, por otra parte, plantean recomendaciones, procesos o ideas para realizarlo. En general, han transitado por varios momentos, desde las estrategias de arriba-abajo, centradas en las innovaciones y el significado, hasta plantear la necesidad de desarrollar capacidades de aprendizaje tanto internas, como externas (Fullan, 2002).



Una reforma apunta a un cambio educativo a gran escala, impulsado por el Estado y planificado con una intención de mejora.
Foto: Depositphotos

cambio, pero poco se expresa acerca de su contenido. Se alude a él como algo positivo de por sí, sin clarificar su sustancia; se aborda de manera general, en el deber ser, desde el precepto, lo normativo, la recomendación o la obviedad. Pero lo importante no es lo general, sino lo concreto (Camps, 1996), analizar qué propone una reforma particular en las escuelas. Es preciso identificar cuál es el contenido del cambio y su propósito, a fin de reconocer hacia dónde dirigir los esfuerzos personales y colectivos. Es importante distinguir qué se pide a los maestros; de qué manera ellos y otros actores educativos entienden el cambio, lo desarrollan o critican.

Volviendo al tema del cambio y aun distinguiendo entre una modificación superficial y otra profunda, cabría decir, de la mano de Popkewitz (2000), que se discute mucho sobre el

Es preciso identificar cuál es el contenido del cambio y su propósito, a fin de reconocer hacia dónde dirigir los esfuerzos

Lo dicho hasta aquí proporciona referentes clave sobre lo que se entenderá por reforma en los siguientes apartados. En primer lugar, una reforma apunta a un cambio educativo a gran escala, impulsado por el Estado y planificado con una intención de mejora. Un segundo aspecto es que puede suponer modificaciones superficiales cuando sólo se cambia el lenguaje, no las prácticas, concepciones ni creencias sobre la escolaridad, la enseñanza, el aprendizaje y el currículo; esto depende de la manera como se desarrolle la reforma en los planteles, de su contenido y de que los maestros se asuman o no como partícipes y actores. También en las escuelas coexisten diferentes lenguajes, concepciones y prácticas heredadas de propuestas anteriores. El siguiente paso es identificar las diferencias entre reforma, innovación y mejora, lo cual permitirá acotar el tema de estudio.



IMPROVEMENT

Los rasgos de las escuelas eficaces son el enfoque participativo, la visión y los objetivos compartidos, ambiente colaborativo, enseñanza y aprendizaje. Foto: Depositphotos

Diferencias entre reforma, mejora e innovación

La noción de *mejora* refiere, por lo menos, a dos cuestiones: *a)* algo que es bueno, adecuado; un juicio valorativo en el cual se compara la situación anterior con la resultante en función de las metas planteadas, donde lo hecho es más valioso que lo anterior (Ruiz, 2002: 38) y *b)* corriente de “mejora educativa”.

Esta corriente surgió del movimiento Escuelas Eficaces y Eficacia Escolar, el cual “quiere demostrar que, bajo ciertas condiciones, existen centros escolares que marcan diferencias en los resultados conseguidos por los alumnos, frente a los centros inefectivos” (Ruiz, 2002: 20).

En este contexto, Mortimore, Sammons y Hillman (1998) indican algunos rasgos de las escuelas eficaces: liderazgo profesional, firme y dirigido con un enfoque participativo, visión y objetivos compartidos, ambiente de trabajo colaborativo, enseñanza y aprendizaje como centros de la actividad escolar, enseñanza con propósitos, seguimiento de avances y una organización para el aprendizaje, entre otros.

Sin embargo, Rea y Weiner (2001: 31-32) sostienen que el “movimiento de Escuelas Eficaces como regulador del mercado de la educación es la antítesis de la delegación de poderes que dice ofrecer”. Los estudios de tal movimiento han sido útiles desde el punto de vista político, pues “permiten traspasar a otro la responsabilidad de cualquier deficiencia del sistema escolar: al profesor y los formadores del profesorado [...] y al débil liderazgo de los directores”, lo que refuerza el sentimiento de culpa de estos últimos y de los maestros.

A este movimiento que prevaleció en los setenta le siguió el de Mejora de la escuela, que “con un enfoque más amplio de la mejora de la educación pretende generar condiciones internas de los centros que promuevan el propio desarrollo de la organización, acentuando la labor del trabajo conjunto” (Bolívar, 2002: 10).

En dichos movimientos, que surgieron de la necesidad de modificar las escuelas, se utilizan dos términos: *innovación* y *mejora*, que se dife-

“Bajo ciertas condiciones, existen centros escolares que marcan diferencias en los resultados conseguidos por los alumnos”: Carlos Ruiz

rencian entre sí y con el de *reforma*. Una innovación es un cambio a nivel local —en una o varias escuelas—, que no abarca todo el sistema; quienes lo propician tienen un compromiso moral de por medio, tal es el caso de los proyectos para abatir la reprobación o mejorar la comprensión lectora. Una reforma tiene un carácter más amplio, abarca todo el sistema o gran parte de él, y es impulsada por el gobierno estatal o nacional; por tanto, es una política pública destinada a generar una cultura académica que fundamente nuevas prácticas y actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura (Díaz, 2007).

Una reforma tiene un carácter más amplio, abarca todo el sistema o gran parte de él y es impulsada por el gobierno estatal o nacional

No obstante, tanto la reforma como la innovación tienen en común la intención de proponer transformaciones que alteren un estado previo existente y mejoras, aunque, como dice Bolívar, “pueden darse reformas que no impliquen cambios, y cambios que valorativamente no pueden ser calificados de mejora” (2002: 38). Así, la idea de mejora supone algo valioso y positivo, una situación que se considera más adecuada y estimable que la anterior.

La relación entre reforma, novedad y moda

Una idea usual en torno a una reforma es que ésta supone cambios que pueden verse desde diferentes perspectivas; por ejemplo, identificar primero las divergencias entre un nuevo plan de estudios y el anterior, es decir, hay un antes y un después; sin embargo, ¿qué sucede si una reforma propone mejorar, ahondar o reforzar ideas anteriores relacionadas con los contenidos, el aprendizaje o la enseñanza? ¿De qué manera hay que interpretar la continuación y la actualización de planteamientos previos? ¿Qué pasa si se sugiere hacer más de lo que se hace, aunque de modo más eficientemente y con información más actual?

Muchas ideas de propuestas actuales tienen una larga data, como aprender a lo largo de la vida.
Foto: Depositphotos



Al respecto, ayuda tener un ejemplo concreto. Si se trata de desarrollar la capacidad para aprender, vincular la escuela con la vida o que la escuela primaria y la secundaria se articulen entre sí y tengan planteamientos congruentes, no se dudaría en afirmar que éstos no son, literalmente, cambios; más bien, son ideas que se fortalecen, resignifican o sustentan con mayor profundidad para que cumplan sus propósitos.

Lo anterior nos recuerda que una reforma retoma supuestos e intenciones que se mantienen en el tiempo, lo cual no es negativo. Si se trata de evitar el rezago, hacer que todos los adolescentes asistan a la escuela, aprendan en ella o se mejoren las prácticas docentes, son ideas que bien valen la pena.

Una reforma retoma supuestos e intenciones que se mantienen en el tiempo

Entonces, es posible afirmar que una reforma aporta elementos recientes y actualizados, a la vez que resignifica planteamientos previos. Muchas ideas de propuestas actuales tienen una larga data, como aprender a lo largo de la vida, el aprendizaje permanente o la integralidad.

Una reforma aporta elementos recientes y actualizados

Lo que sucede es que, dentro de una reforma, ideas antes separadas y con orígenes distintos arman un conjunto y establecen relaciones entre sí, lo que lleva a significar los planteamientos previos de otra manera. Al ubicar las ideas en un contexto distinto, se transforman.

Lo mismo pasa con algunos de los problemas que pretende atender una reforma. Varios de ellos no le pertenecen en exclusividad, sino que también han estado presentes en otros momentos, aunque, en cada uno, significados de manera particular.

Por ejemplo, la educación secundaria mexicana cuenta con cuestionamientos añejos que tienen que ver con disyuntivas



presentes en el nivel a lo largo de su historia: una escuela para la mayoría de la población o para una élite; una escuela con formación para el trabajo o la continuación de estudios, o una vinculada con la primaria o la preparatoria (Sandoval, 2001). Se trata de disyuntivas que, además de configurar prácticas y tradiciones, se expresan en problemas de diversos tipos: curriculares, organizativos y relativos a la docencia y al aprendizaje de los alumnos.⁶

Una reforma educativa las ideas y las prácticas arman un conjunto y establecen relaciones entre sí. Foto: Depositphotos

⁶ El currículo de educación secundaria ha presentado problemas recurrentes: sobrecarga curricular, fragmentación del conocimiento; inadecuada dosificación de contenidos; superficialidad; énfasis en el saber especializado de las disciplinas, los contenidos informativos y la memorización, y ruptura entre los enfoques de enseñanza expresados en los programas y los libros de texto (Sandoval, 2001). Asimismo, la organización y el funcionamiento escolares presentan varias dificultades, entre ellas: las escuelas no funcionan como una unidad educativa; imposibilidad de trabajar por academias y dar seguimiento a los alumnos; sobrecarga de alumnos y grupos para los maestros (Zorrilla, M. [2004]. La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-23. Quiroz, R. [2007]. La Reforma de la Educación Secundaria 2006: implicaciones para la enseñanza. *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación

Un ejemplo de lo anterior es el desempeño de los alumnos, donde existen problemas sobre procesos de diferenciación y desigualdad; cobertura, deserción, reprobación y eficiencia terminal; “lo más grave es que la mayoría de los mexicanos de 15 años escolarizados carece de las competencias mínimas para lograr una vida mejor e incorporarse exitosamente al mercado productivo” (Ducoing, 2007: 8).

“La mayoría de los mexicanos escolarizados de 15 años carece de las competencias mínimas para lograr una vida mejor”: Patricia Ducoing

Si eso no fuera suficiente, se añaden nuevos desafíos por afrontar en el nivel: “de una escuela para algunos hacia una para todos; de una escuela selectiva hacia una equitativa; de una escuela para estudiantes a una para adolescentes; de una escuela homogénea a una heterogénea; de una escuela sin sentido a una escuela con sentidos” (Ducoing, 2007: 16).

Por ello, este nivel educativo “se configura como el más problemático entre los que conforman la educación obligatoria o básica” (Ducoing, 2007: 3). Así, muchos de los problemas que pretende atender una reforma ni otros propios del momento histórico en que se desarrolla una propuesta educativa le son exclusivos. De ahí que

reforma no es sinónimo de “novedad” ni de moda, aunque eso no anula que incorpore alternativas recientes o planteamientos más profundos sobre la escolaridad.



La institución escolar sufre una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetitiva y la moda.
Foto: Depositphotos

Educativa); reducción del tiempo para la enseñanza por suspensiones, ausencias de docentes, actividades extracurriculares, etcétera; falta de una cultura de evaluación; ambiente de vigilancia y control hacia los alumnos; función directiva centrada en asuntos administrativos, y la relación con las familias se limita a asuntos de cooperación financiera (Educación Básica y Normal [2004]. *Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria*. México: Educación Básica y Normal).

En consecuencia, es necesario evitar este sinónimo, pues, como señala Delia Lerner, ese símil es riesgoso.

Las reformas educativas [...] suelen tropezar con fuertes resistencias. La institución escolar sufre una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetitiva y la moda. Al mismo tiempo que la tradición opera como un factor suficiente para justificar la adecuación de contenidos y métodos, suelen aparecer y difundirse en el sistema escolar “innovaciones” que no siempre están claramente fundamentadas. Como suele ocurrir con la moda, en muchos casos estas innovaciones se adoptan no porque representen algún progreso sobre lo anterior, sino simplemente porque son novedades. [...] Transformarla [la reforma] en una moda podría ser una manera de aniquilarla, de reducirla a los elementos asimilables por el sistema escolar sin que éste se viera obligado a operar modificación alguna sobre sí mismo (2006: 18).

En última instancia, no hay que olvidar que lo que interesa no es qué tan nuevos son los planteamientos de una reforma, sino si son pertinentes, necesarios y justos para los alumnos, maestros y escuelas.

Conclusiones

Conviene tener presente que una reforma no es sólo la modificación de documentos curriculares, el plan y los programas de estudio, pues esto sólo indica alteraciones formales. Una reforma también supone un modo de llegada e instalación en las escuelas, a pesar de que no existe demasiada información al respecto.

Aun así, se sabe que en las escuelas las reformas se viven de manera distinta de lo planteado. Los planteles educativos responden a otras demandas y actividades, desde los concursos, ceremonias, proyectos, festividades y eventos de diversos tipos, hasta hacer que las cosas funcionen y se lleven a cabo de manera cotidiana.

Directivos, maestros, alumnos, madres y padres de familia, a partir de sus experiencias y conocimientos de lo que saben hacer y de lo que aprenden día a día en los planteles.
Foto: Depositphotos





Hay que descartar la imagen de que, al llegar una reforma a las escuelas, lo hace sobre un terreno inactivo, sujeto a la inercia.
Foto: Depositphotos

Hay que descartar la imagen de que, al llegar una reforma a las escuelas, lo hace sobre un terreno inactivo, sujeto a la inercia, que será impulsado por dicha reforma. En las escuelas pasan muchas cosas, menos pasividad y quietud.

Al llegar una reforma a las escuelas, los maestros la moldean y le dan un sentido propio; por ello, no es raro que algunos la perciban igual a una anterior, que para otros resulte incomprensible, que unos más la ignoren, o bien, que sea un incentivo para su trabajo. Los puntos de partida son múltiples, por tanto, también los de llegada. Esto, aunado a los contextos en que una propuesta curricular se lleva a cabo, amplía las posibilidades de interpretación; si se considera, además, a los alumnos, sus familias, la organización y el funcionamiento de los planteles y el clima escolar, la comunicación y las relaciones de trabajo, los resultados son diversos.

*Al llegar una reforma a las escuelas,
los maestros la moldean y le dan un sentido propio*

Esta amalgama de escenarios, situaciones e intermediarios vuelve compleja la relación escuela-reforma, porque no se da de manera aislada, sino que está imbricada con otros procesos. La opinión y experiencia de un maestro o director, sobre todo en cuanto a la reforma, no es neutra ni está colocada fuera de contexto; se relaciona con otros factores y procesos presentes en las escuelas y el sistema educativo, en general (recursos, capacitación, experiencia profesional, dotación de materiales, política educativa, problemas laborales).

Al conjuntar escuela y reforma, se relacionan lógicas distintas que se juegan en tiempos diferentes; por un lado, las reformas pretenden ser aceleradas, esperan cambios más o menos rápidos (en

algunos años), suponen una buena dosis de actividades, una actuación y prácticas distintas de los integrantes de la comunidad escolar.

En cambio, las escuelas se mueven a otro ritmo, tienen un calendario propio (el escolar), así como una lógica de organización, roles aprendidos por directivos, maestros y alumnos a lo largo de muchos años y heredados por quienes les antecedieron, y cuentan con un cúmulo de normativas que plantean tareas administrativas y actividades diversas que también se deben cumplir (plan anual de trabajo, procesos de inscripción, de bajas, de altas, reprobación, comisiones, concursos, programas, proyectos, actividades deportivas) y una *gramática escolar*.⁷ Se trata de acciones que no siempre coinciden con la lógica de reforma, la respaldan, son congruentes con ella o permiten su comprensión cabal. Sin embargo, en este ritmo es donde tal política educativa pretende instalarse, y en las escuelas no necesariamente es una prioridad.

Las escuelas tienen una cultura propia, lenguajes y prácticas, con formas de ser y hacer que no son inmutables, pero tampoco flexibles como para responder de manera inmediata y acorde con lo que plantea una propuesta curricular.



Por naturaleza, las reformas son parciales; además, sus procesos de implementación son complejos. Foto: Depositphotos

*Las escuelas tienen una cultura propia, lenguajes y prácticas,
con formas de ser y hacer*

Sin embargo, las reformas tampoco se amoldan a las escuelas y no llegan ni pueden atender todo lo que supone la modificación profunda de la cultura escolar; por naturaleza, las reformas son parciales, tocan uno o varios elementos de los planteles educativos, además, sus procesos de implementación son complejos.

⁷ La *gramática escolar* refiere a la estabilidad que se observa en las escuelas, como la organización del tiempo y del espacio, la manera en que los docentes califican a los alumnos, entre otros. Ésta persiste porque permite que los maestros cumplan sus tareas de manera predecible y de acuerdo con lo esperado, ayuda a ahorrar trabajo y organiza deberes complejos; además, dicha manera de concebir la escuela es vista socialmente como la "auténtica". Por ello, estas características "casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son [las escuelas]" (Tyack, D. y Cuban, L. [2000]. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica).

Entre escuela y reforma hay un encuentro (o desencuentro); directivos, maestros, alumnos, madres y padres de familia, a partir de sus experiencias y conocimientos de lo que saben hacer y de lo que aprenden día a día en los planteles, de sus prioridades y condiciones, moldean y ponen en acción la reforma en una situación específica.

Así, al ver la relación escuela-reforma, se reconoce que ésta depende de ambas partes y de su paradoja. Entonces, en dicha relación hay una tensión permanente entre lo existente y lo planeado (Gimeno, 2006), de lo cual surgen los dilemas de la práctica docente.

Referencias

- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 8 (2), 43-57.
- Díaz, M. (2007). Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones. En Rita Angulo y Bertha Orozco, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México: Plaza y Valdés.
- Ducoing, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 7-36.
- Educación Básica y Normal (2004). *Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria*. México: Educación Básica y Normal.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores. *Pensamiento Educativo*, 41 (2), 293-314.
- Gimeno, J. (2006): La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. *Itinerarios Educativos*, 1 (4), 126-130.
- Lerner, D. (2006). Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura. *Pasado y futuro del verbo leer*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Mortimore, P., Sammons, P y Hillman, J. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: Secretaría de Educación Pública
- Paz, O. (1982). *El laberinto de la soledad; Postdata; Vuelta a "El laberinto de la soledad"*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, 23 (90), 5-33.
- , Tabachnik, R. y Wehlage, G. (2007). El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio. Barcelona: Pomares, Universidad de Colima.
- Quiroz, R. (2007). La Reforma de la Educación Secundaria 2006: implicaciones para la enseñanza. *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Rea, J. y Weiner, G. (2001). Las culturas de pulpa y redención cuando la delegación de poderes se convierte en control: qué piensan del movimiento de las escuelas eficaces los profesionales. En Gaby Tomlinson, Roger Slee y Gaby Weiner (coords.) *Localización: ¿Eficacia para quién?: crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y mejora escolar*. Madrid: Akal.
- Rodríguez, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2), 23-46.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto: Centro Integral para el Desarrollo de la Equidad de Género.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25 (5) 83-102.
- Santos, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica.
- Viñao A. (2006). Educación para todos: ¿engaño o derecho social? *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 94-9.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-23.

Diseño y operación de los programas compensatorios en México

ARACELI SANTOS CABALLERO *

LA IRRUPCIÓN DEL MODELO NEOLIBERAL A PRINCIPIOS DE LOS OCHENTA PROVOCÓ MAYOR DESIGUALDAD Y UN INCREMENTO EXPONENCIAL DE LA POBREZA. LOS GOBIERNOS EN TURNO TRATARON DE MITIGAR SUS EFECTOS CON UNA SERIE DE POLÍTICAS SOCIALES, COMO SOLIDARIDAD, PROGRESA, OPORTUNIDADES Y PROSPERA. EN ESTE ARTÍCULO ANALIZAREMOS LOS ASPECTOS POSITIVOS Y LAS CARENCIAS DE DICHOS PROGRAMAS. CON BASE EN ESTAS INTERPRETACIONES, TRATAREMOS DE DIAGNOSTICAR LO QUE FALTA POR HACER EN MATERIA DE POLÍTICA SOCIAL.

* Universidad Intercontinental/Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México. Contacto: aarasant@hotmail.com

Anivel mundial, un sinnúmero de hechos históricos, económicos, políticos y sociales ha determinado la toma de decisiones en política pública: modificaciones, reformas y aceptación de recomendaciones de organismos internacionales han jugado un papel fundamental para cuidar los intereses económicos de las grandes potencias. En ese sentido, desde la denominada *década perdida* de los ochenta, inició un proceso de transformación económica que ha incidido en el ámbito educativo. La globalización, la modernización y la implementación de políticas neoliberales trajeron consigo desempleo, aumento de la deuda externa en países en desarrollo y de la pobreza, desigualdad, emigración en la búsqueda de mejores oportunidades de vida, debilitamiento del Estado, privatización de empresas públicas y de la educación, entre muchos otros factores que han tenido un impacto desalentador.

La globalización, la modernización y la implementación de políticas neoliberales trajeron consigo desempleo

En los noventa, otra gran crisis económica en México fue parteaguas en la implementación de políticas neoliberales como fórmula para salir del trance, por ejemplo, restricciones financieras y rescates bancarios. En ese contexto desolador, para paliar los efectos negativos de la situación se dieron políticas compensatorias en educación que se enfocaban en la atención de la niñez y la juventud de nuestro país, desde preescolar, hasta nivel medio superior. Tales políticas se diseñaron para erradicar la pobreza y promover la

La globalización trajo desempleo, desigualdad y privatización de la educación, entre otros factores de impacto desalentador.
Foto: Depositphotos





La pobreza es una condición en la que los ingresos son insuficientes para cubrir las necesidades básicas.
Foto: Depositphotos

igualdad de oportunidades educativas para evitar el rezago y la deserción escolar, entre otros factores.

En ese sentido, abordaré en qué consistieron dichos programas compensatorios en México; profundizaré en las políticas que orientaron cada una de las fases

desarrolladas en los sexenios tanto del Partido Revolucionario Institucional, como del Partido Acción Nacional, a lo largo de tres décadas en nuestro país; compartiré los logros que se obtuvieron al implementarlos; ofreceré un breve acercamiento a sus logros, y retomaré lo que, desde mi opinión, se requiere fortalecer para avanzar en materia educativa a partir de la implementación de las acciones de dichos programas.

Programas sociales (1988-2012)

Los programas compensatorios surgen ante la realidad de una población que demandaba apoyos para combatir la pobreza generada como consecuencia de los diversos eventos económicos a nivel mundial. En ese sentido, Alonso (s/a) afirma que la pobreza es una condición en la que los ingresos son insuficientes para cubrir las necesidades básicas. Para la autora, la pobreza moderada no cubre uno o más satisfactores sociales, mientras que la pobreza extrema es una situación absoluta en la que las oportunidades de superarla son prácticamente inexistentes aun cuando el crecimiento económico y desarrollo social mejoren.

Los programas compensatorios surgen ante la realidad de una población que demandaba apoyos para combatir la pobreza

Por su parte, Pedroza menciona que los programas compensatorios buscan superar los problemas de inequidad ante la falta de

oportunidades educativas por las limitaciones económicas y sociales. El Estado instrumenta las políticas compensatorias, que se dirigen a quienes se encuentran en situación de desigualdad, con el fin de acortar la brecha de inequidad en los diferentes aspectos de su vida social (2009: 34).

Con la puesta en marcha del nuevo modelo económico neoliberal, en los ochenta se impulsaron diversas acciones como la reducción del papel del Estado y la privatización de las empresas públicas; una reorganización de las políticas públicas, entre

las que destaca la enfocada a la educación, con la apertura comercial en 1982 y su incorporación al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés), en 1986, y, con la globalización, un proceso de modernización, que impulsaba una mayor preparación técnica para contar con los elementos que permitieran a la población

adquirir elementos para competir a nivel mundial con mano de obra calificada. Así, durante el salinato (1988-94) se diseñaron e implementaron acciones para paliar todas las situaciones generadas por la situación económica por la que atravesaba el país.

Durante ese sexenio, sobresalen la implementación del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en Educación Básica, firmado en 1992, y la Ley General de Educación, en lo referente a materia educativa, diseñada en 1993; a la par de esta última, se desarrolla el Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol), dirigido a niños, jóvenes, mujeres, indígenas y productores rurales, principalmente, cuyos objetivos eran mejorar el nivel de vida de la población menos favorecida en el campo y núcleos suburbanos, y dar respuesta a la crisis económica que inició en 1982 y que el gobierno de Miguel de la Madrid contuvo.



En los ochenta se impulsaron diversas acciones como la apertura comercial y su incorporación al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio. Foto: Depositphotos

El diseño de dicho plan llamó la atención en América Latina por sus diversas dimensiones —como la participación social— que otros países no habían contemplado, lo que lo convirtió en un referente a nivel mundial para reorientar acciones. Los tres ejes centrales del programa fueron los siguientes:



Durante ese sexenio, se desarrolla el Programa Nacional de Solidaridad, dirigido a niños, jóvenes, mujeres, indígenas y productores rurales, principalmente.
Foto: Depositphotos

- Bienestar social. Contemplaba alimentación, educación, vivienda, tenencia de la tierra y servicios básicos.
- Incentivar la producción. Agropecuaria, agrícola, agroindustrial y piscícola.
- Desarrollo regional. Por medio de la construcción o rehabilitación de obras de infraestructura. En este marco se echó a andar el programa Escuelas Dignas.

Otra arista del programa fue Niños Solidaridad, que otorgaba beneficios económicos a estudiantes por medio de becas para evitar la deserción escolar y el rezago educativo, haciendo corresponsables a los padres de familia para seguir recibiendo el apoyo.

Ya en el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-1998), se implementaban políticas neoliberales a nivel mundial, pero en un contexto nacional desalentador debido a la crisis financiera; hubo fuga de capitales, se devaluó la moneda y aumentó el desempleo. Ante esta situación, ¿qué acciones compensatorias aplicó el gobierno? Reimers (2000) afirma que en los noventa inició una segunda fase en la prioridad hacia la equidad educativa y la preocupación por alcanzar la calidad y la eficiencia en la gestión, expresados en la *Cumbre Mundial de Educación para Todos*, en Jomtien, Tailandia, por lo que México adoptó políticas educativas dirigidas a alcanzar la igualdad de oportunidades en materia educativa.

En los noventa inició una segunda fase en la prioridad hacia la equidad educativa, la preocupación por alcanzar la calidad y la eficiencia en la gestión

De ello derivó el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá) dirigido a la población en extrema pobreza, que buscaba igualdad de oportunidades y movilidad social. Sus objetivos eran mejorar el bienestar de las familias, así como la salud, educación y alimentación de los mexicanos, y desarrollar el capital humano, por medio de becas para estudiantes de tercero de primaria a tercero de secundaria para la adquisición de útiles escolares. Por otro lado, se impulsó la salud preventiva; era la primera vez que se destinaban, bimestralmente recursos económicos por medio de transferencias a los beneficiarios. Martínez (2004) menciona



que la condición para que estos programas y políticas tengan éxito es que la población de cada país posea las capacidades y conocimientos básicos apropiados, que se cubran sus carencias, pero, sobre todo, que se satisfagan sus necesidades básicas (p. 245).

En los sexenios de Vicente Fox Quesada (2000-2006) y de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), el narcotráfico, la violencia, la corrupción, la delincuencia y el aumento del crimen organizado afectaron a la población y el desarrollo económico del país. En el contexto internacional, gracias a las políticas públicas derivadas del Foro Mundial sobre Educación para Todos, efectuado en Dakar, Senegal (2000), se incorporaron términos como *calidad educativa* y *educación para todos* y se impulsó un lenguaje inclusivo que anexó el término *equidad* (palabra utilizada por Fox en sus discursos). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, s. a.), considera que, para alcanzar la equidad, es necesario diseñar sistemas educativos y prácticas dentro y fuera del plantel, así como proveer recursos.

El Programa de Educación, Salud y Alimentación estaba dirigido a la población en extrema pobreza para mejorar el bienestar de las familias, su salud, educación y alimentación. Foto: Depositphotos

Para alcanzar la equidad, es necesario diseñar sistemas educativos y prácticas dentro y fuera del plantel, así como proveer recursos

Si bien la OCDE es enfática en lograr esos planteamientos, considero necesario retomar una expresión de quien representaba al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Elba Esther Gordillo, al presidente Felipe Calderón: “Queremos que las Escuelas Normales sean instituciones para técnicos en turismo, técnicos en actividades productivas” (*La Jornada*, 2008). Este comentario reflejó la poca importancia que se daba a la educación en nuestro país, sobre todo, a la formación de futuros maestros, a los requerimientos de organismos internacionales —como la OCDE— de organizar concursos de oposición para las plazas docentes y de atraer a profesionales que no necesariamente tuvieran una formación normalista.

Durante la primera década de este siglo, los gobiernos panistas implementaron el Programa Oportunidades —con cierta continuidad de los programas sociales de los otros sexenios—, que otorgaba becas a estudiantes para ayudar en el transporte y la compra de útiles escolares, y en la posibilidad de certificar oficios. Estaba dirigido a familias en situación marginal y de pobreza,

El Programa Oportunidades estaba dirigido a familias en situación marginal y de pobreza.
Foto: Depositphotos



hogares con menores de 22 años y mujeres en edad reproductiva. Su objetivo era ayudar a dichas familias y mejorar sus capacidades de alimentación, salud y educación, por medio de ayudas monetarias directas y becas a niños y jóvenes desde educación básica a nivel medio superior. También se incorporaron acciones para atender la

educación especial, se implementaron acciones de salud preventiva y, por primera vez, se apoyó al adulto mayor.

En el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), se impulsaron reformas estructurales, entre las que destacan la Reforma Educativa y la Reforma Energética; esta última beneficiaba a empresas extranjeras para que invirtieran en el sector. En cuanto a la Reforma Educativa, resultó en mayor debilitamiento del sistema, pues no se apoyó al magisterio, faltaron recursos económicos para atender las necesidades en la formación de profesores de distintos niveles y se abrió la puerta a la privatización de la educación en nuestro país.

La reforma, más que ser educativa, fue punitiva, pues los docentes podían perder su trabajo si no pasaban por un proceso de evaluación estándar, sin tomar en cuenta el contexto social y económico. Durante ese sexenio, se estigmatizó a los docentes debido a la publicidad de los medios, en los cuales se demeritaba su labor ante la opinión pública; un claro ejemplo fue el cortometraje *¡De panzazo!*, que se estrenó en 2012 y codirigió Carlos Loret de Mola.

Más que educativa, la Reforma Educativa fue punitiva, pues los docentes podían perder su trabajo si no pasaban por un proceso de evaluación estándar

También durante este sexenio, se implementó el Programa Prospera, que incorporó componentes de vinculación productiva, laboral, financiera y social; estuvo dirigido a familias en pobreza extrema para que alcanzaran mayores niveles de bienestar, como mejorar su alimentación, salud y educación. Otorgó diversas becas, para el nivel medio superior y superior, primero y segundo grados de primaria rural y educación especial, y becas de manutención, así como apoyos monetarios para el transporte público.

De acuerdo con Reimers (2000), la educación debe contribuir a hacer sociedades justas; por lo tanto, es necesario mejorar los ambientes de aprendizaje de los pobres. Al respecto, se han realizado grandes esfuerzos al destinar recursos para mejorar la calidad

educativa de nuestro país. Lamentablemente, no siempre llegan a donde es necesario debido a la corrupción, aunado a la poca difusión sobre los beneficios de estudiar y la poca o nula información que se da a los padres de familia para que, desde edades tempranas, lleven a los niños a la escuela.

La educación debe contribuir a hacer sociedades justas; por lo tanto, en necesario mejorar la calidad educativa del país

Logros de los programas

A más de 20 años de la implementación de varios de los programas compensatorios, destaco que en el sexenio de 2000 a 2006 se logró ampliar la cobertura del Programa Oportunidades, pues llegó a 85% de los hogares de la población que lo requería, incluidos los de zonas urbanas y metropolitanas. Otro logro de los programas sociales, según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, Coneval (2019), fue la modificación del esquema de transferencias de los apoyos económicos, lo cual evidenció una disminución en la deserción en el nivel medio superior. El incentivo único denominado *graduación*, generó gran interés en los jóvenes para concluir sus estudios. En 2006, la transferencia por 2 mil 500 pesos a adultos mayores se reforzó e incrementó, pero en 2007 se redujo en poblaciones urbanas.



Los recursos no siempre llegan a donde es necesario debido a la corrupción, y a ello se suma la poca difusión sobre los beneficios de estudiar. Foto: Depositphotos

La modificación del esquema de transferencias de apoyos económicos disminuyó la deserción en el nivel medio superior

De acuerdo con el Coneval (2019), entre 2008 y 2018 disminuyó el rezago educativo, que pasó de 21.9% a 16.9%. Al respecto, los adultos mayores (de 65 años o más) y las personas con capacidades diferentes son quienes requieren mayor atención. Esto se logrará fortaleciendo a los futuros docentes, desde las escuelas formadoras, para que atiendan de la mejor manera a niños, jóvenes y adultos. Sólo así podrán hacerse los ajustes razonables y lograr que accedan a los contenidos que marcan los planes y programas de estudio.

Próximos retos

Dentro de los programas, es necesario fortalecer la atención de la diversidad cultural presente en las aulas; tal es el caso de la población indígena y de niños, jóvenes y padres de familia que han emigrado buscando una mejor condición de vida y que no hablan el español. Esto les dificulta establecer vínculos y comunicación, así como acceder a los contenidos educativos y sentirse parte de la comunidad educativa, pues aún existen prácticas que discriminan y excluyen, sin considerar su impacto.



Es necesario fortalecer la atención de la diversidad cultural presente en las aulas; tal es el caso de la población indígena.
Foto: Depositphotos

Al día de hoy no se han alcanzado los niveles de aprendizaje esperados. Falta mayor preparación en los docentes para atender la diversidad que llega a las escuelas, como asistir a niños que presenten alguna barrera en el aprendizaje o con alguna necesidad educativa que requiera del docente realizar los ajustes pertinentes para alcanzar las metas educativas. Es insuficiente el apoyo de los especialistas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Si bien se ha iniciado un trabajo colaborativo entre docente titular y especialista, aún se requieren mayores esfuerzos.

Dentro de los programas es necesario fortalecer la atención de la diversidad cultural presente en las aulas

Por otra parte, los cursos de actualización deberían generarse a partir de las necesidades reales de los docentes y de los contextos socioculturales y económicos donde desarrollan su práctica docente, en lugar de realizar cursos exprés que se implementan como requisito para tener una mejora laboral. Es deseable cambiar la manera de evaluar al docente en función de lo que realiza dentro del aula y de lo que reflejen sus alumnos como aprendizaje efectivo.



Falta mayor preparación en los docentes para atender la diversidad que llega a las escuelas.
Foto: Depositphotos

La escuela como institución social debe ser factor estructural de cambio social y generadora de bienestar, lo cual es una alternativa ideológica y teórico-metodológica para abordar el problema de la vulnerabilidad educativa: ayuda a evaluar las políticas públicas y a pensar nuevos diseños de políticas (Arzate, 2011: 1057).

Por otra parte, el Consejo Nacional de Fomento Educativo podría mejorar las condiciones de trabajo de los capacitadores que atienden aulas multigrado. Generalmente, reciben la ayuda de las comunidades que les ofrecen alimentación y hospedaje para que permanezcan en esos lugares tan alejados que no son considerados por profesores con preparación universitaria debido a las precarias condiciones.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo podría mejorar las condiciones de trabajo de los capacitadores que atienden aulas multigrado

Sin importar dónde viven, niños y jóvenes tienen derecho a recibir educación de excelencia. Al respecto, Chica (2011) considera que al aplicarse la Gestión para Resultados —un modelo de cultura organizacional, directiva y de gestión que pone énfasis en los resultados y no en los procedimientos— en países como Estados Unidos, España, Alemania, Nueva Zelanda, Australia, entre otros, se han obtenido excelentes resultados que permiten superar problemas socialmente relevantes. Por ejemplo, la superación de la pobreza, el crecimiento económico sostenible, el mejoramiento de la calidad de vida, el incremento de la esperanza de vida, el aumento de los promedios de escolaridad y el mejoramiento de resultados. Aunque el modelo ya se impulsa en México, Chile, Brasil y Colombia, aún falta un largo camino por recorrer, pues la importancia radica en el seguimiento que se dé a dicho modelo.



Sin importar dónde viven, niños y jóvenes tienen derecho a recibir educación de excelencia.
Foto: Depositphotos

*Sin importar dónde viven, niños y jóvenes tienen derecho
a recibir educación de excelencia*

Los profesores de lugares marginados requieren acompañamiento, asesoría, socialización e intercambio de experiencias, además de que se reconozca más su labor mediante incentivos económicos. Así, éstos les generarán el deseo de superarse y continuar con su profesionalización mediante cursos enfocados a la enseñanza situada para lograr aprendizajes significativos.

Por otra parte, ante situaciones emergentes como la que vivimos hoy en día ante la contingencia por COVID-19, muchos niños y jóvenes quedaron en la orfandad y, si bien algunos estados han generado algunos dispositivos para su atención, no se puede perder de vista la parte socioemocional, que es fundamental para seguir adelante. En ocasiones, no sólo se requiere lo económico, sino también el acompañamiento de especialistas que brinden el apoyo necesario para superar situaciones de esa índole.



Ante la contingencia por COVID-19, muchos niños y jóvenes quedaron en la orfandad.
Foto: Depositphotos

También es necesario formar a los futuros docentes en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a fin de poder atender a los niños ante situaciones como las que vivimos actualmente. A nivel mundial, nos encontramos inmersos en una sociedad del conocimiento y la información, aunque aún parece que estamos muy lejos de lo que se proyectó en el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024), donde se afirma que la alfabetización digital es esencial en la formación de toda persona. Por ello, el acceso a redes, equipos de cómputo, entre otros dispositivos (que no sean obsoletos y que tengan la capacidad necesaria para realizar todas las funciones de búsqueda y conectividad y que favorezcan la interconexión a nivel global con personas de otros países en el momento que se requiera) es una necesidad básica a cubrir.

Pese a todos los esfuerzos, es lamentable que aún existan comunidades sin servicios como luz, agua, carreteras y transporte, aun cuando mejorarían su condición de vida. Entonces, queda el reto de sensibilizar a las futuras generaciones, de aportar nuestro granito de arena desde donde nos coloca la vida personal y profesional, para ayudar, proponer, cambiar e innovar en beneficio de todos. Cierro con la frase del actual gobierno: “No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera”, con la finalidad de establecer una corresponsabilidad de lo que toca a cada uno de nosotros desde la función que desempeñamos.

Es necesario formar a los futuros docentes en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Conclusiones

Uno de los mayores desafíos en el ámbito educativo es la atención a niños migrantes. En el acompañamiento que brindo a estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar es cada vez más común identificar a niños de otros países como Venezuela, Colombia, Guatemala, Corea y Argentina, y de comunidades indígenas, cuyos padres se establecen en la capital del país con la finalidad de mejorar la condición de vida de sus hijos.



Es cada vez más común identificar a niños de otros países como Venezuela, Colombia, Guatemala, Corea y Argentina, y de comunidades indígenas.
Foto: Depositphotos

El reto está en que las escuelas formadoras impulsen en sus planes y programas de estudio herramientas para que los futuros docentes tengan las competencias necesarias para adecuar su intervención ante la diversidad que se presenta en el aula, y así evitar prácticas que, en lugar de favorecer la inclusión, excluyan a los niños.

*Uno de los mayores desafíos en el ámbito educativo
es la atención a niños migrantes*

Asimismo, es importante fortalecer y acompañar a los capacitadores que atienden a niños y jóvenes en zonas de mayor pobreza y marginación para dotarles de lo mínimo necesario, tanto para ellos, como para las acciones que realizan en sus comunidades.

También se requiere mayor apoyo del gobierno para que todos esos jóvenes cuenten con mejores condiciones laborales. Son jóvenes que han preferido convertirse en capacitadores y no formarse como docentes, debido a la inequidad latente que no les permite acceder a cursos profesionalizantes, a pesar de que éstos podrían ofrecerles mayores herramientas para desempeñar su labor.

Referencias

- Alonso, M. (s/a). *Los programas compensatorios del sector educativo: el caso Chiapas*. México: Centro de Estudios Sociales de Opinión Pública.
- Arzate, J. (2011). Evaluación de políticas educativas compensatorias en México. El caso de los programas de lucha contra la pobreza (1988-2011). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (51), 1055-1085.
- Chica, S. (2011). Una mirada a los nuevos enfoques de la gestión pública. *Revista Administración & Desarrollo*, Bogotá, 39 (53), 57-74
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, Coneval (2019a). *Nota Informativa*. Ciudad de México, 8 de septiembre de 2019. Día Internacional de la Alfabetización. Dirección de Información y Comunicación Social.
- (2019b). *El Progreso, Oportunidades y Prospera, a veinte años de su creación*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- La Jornada* (2008). Cerrar normales públicas, exige Elba Esther Gordillo a Calderón. Noticia: martes 19 de agosto de 2008. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2008/08/19/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (s/a). *Síntesis: Diez pasos hacia la equidad en educación*.
- Pedroza, R. y Villalobos, G. (2009). Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia, y Venezuela. *Revista de la Educación Superior*, 38 (152), 33-48.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 30 (2), 11-42.

Estudio observacional de la modificación de hábitos alimentarios, ejercicio y estilo de vida en la comunidad UIC durante la pandemia por COVID-19, en el periodo 2020-2021

KAREN ZALDÍVAR MIGUÉLEZ, LAURA LETICIA BUEN ABAD ESLAVA, CÉSAR ESQUIVEL CHIRINOS, WILLIAM ALVES DE OLIVEIRA, NOEMÍ MARTHA LEYVA DUARTE, MAURICIO MORALES MARTÍNEZ, NADIA ILSE MARTÍNEZ GONZÁLEZ, JORGE EDUARDO FANGHANEL CONTRÓ Y MARÍA FERNANDA NOLASCO SOLTERO *

COMO UNA MANERA DE PROTEGERSE CONTRA EL CONTAGIO DURANTE LA PANDEMIA POR COVID, SE IMPLEMENTÓ EL CONFINAMIENTO EN CASA, EL TRABAJO Y LA ESCUELA A DISTANCIA, QUE PRODUJERON CAMBIOS DE CONDUCTA EN LA POBLACIÓN. ESTE ARTÍCULO TIENE COMO OBJETIVO DESCRIBIR SI EN LA COMUNIDAD DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL (UIC) SE PRESENTAN CAMBIOS EN LOS HÁBITOS ALIMENTARIOS, NIVEL DE EJERCICIO, CONSUMO DE BEBIDAS ALCOHÓLICAS Y HORAS DE SUEÑO DURANTE LA PANDEMIA.

* Coordinación Clínica de Nutrición, Universidad Intercontinental. México.
Correo: karen.zaldivar@universidad-uic.edu.mx

Antes de abordar el tema enunciado en el título, nos parece conveniente señalar los particulares de esta investigación. Se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo, transversal y observacional. En los resultados, se presentaron cambios hacia buenas prácticas de alimentación, como el aumento en el consumo de frutas y verduras y en el número de comidas por día y una disminución en la omisión del desayuno; sin embargo, se redujo el ejercicio e incrementó el sedentarismo. El consumo de bebidas alcohólicas durante la pandemia disminuyó al igual que las horas de sueño. Al final, se obtuvieron resultados similares y contrarios en comparación con estudios realizados en otros países, por lo que se recomienda hacer estudios de seguimiento a fin de conocer y comprender con mayor claridad los cambios que la pandemia ha provocado en la alimentación, el ejercicio y otros factores del estilo de vida de la población, como es el caso de consumo de bebidas alcohólicas y las horas de sueño.

La COVID-19 es la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto relativamente hace poco. Antes del brote de diciembre de 2019 en Wuhan, China, tanto este virus, como la enfermedad que provoca, eran desconocidos. Hoy en día, la pandemia por COVID-19 afecta a muchos países de todo el mundo (Lake, 2020).

Los síntomas más comunes —incluso ahora con la mutación de la cepa— son fiebre (80% de los casos), cansancio (40%) y tos seca (70%), aunque también se pueden presentar malestar general, dolores y molestias, congestión y secreción nasal, dolor de garganta, dificultades respiratorias, cefalea, anorexia o diarrea. Éstos suelen ser leves y comienzan de manera gradual; en algunos casos, las personas se infectan, pero permanecen asintomáticas (Lake, 2020 y Organización Mundial de la Salud, 2020).



Antes del brote de la COVID-19, en Wuhan, China, tanto este virus, como la enfermedad que provoca, eran desconocidos.
Foto: Depositphotos

El pronóstico del paciente con COVID-19 depende de la capacidad del sistema inmune para activar la respuesta innata mediada por macrófagos y células dendríticas en la primera fase de infección y de modular la respuesta adaptativa mediada por células B y T. En la segunda etapa, dicho pronóstico depende de la capacidad del sistema inmune para evitar la activación anormal de las células inmunes y la hipersecreción de citosinas proinflamatorias (Grant, 2020).

La manera como actúa el sistema inmune frente al SARS-CoV-2 parte del sistema inmunitario innato como primera línea de defensa para atacar el virus, por lo que es fundamental que se encuentre en estado óptimo. Al respecto, se ha sugerido que la alimentación es clave en su prevención y tratamiento (Grant, 2020).

El pronóstico del paciente con COVID-19 depende de la capacidad del sistema inmune

A fin de encontrar posibles beneficios relacionados con las afecciones respiratorias e inflamatorias, se ha investigado su relación con la ingesta de frutas y verduras por su perfil nutrimental, el cual incluye antioxidantes, vitaminas, nutrimentos inorgánicos y fitoquímicos (Almendra-Pegueros, 2021).

Dentro de las recomendaciones pertinentes desde el área de la salud, en particular desde el área de la nutrición, es necesario analizar cambios en la alimentación, en el ejercicio y otros factores del estilo de vida, los cuales se han registrado ya en diversos estudios (Aucancela, Heredia, Ávila y Bravo, 2020, Di Renzo, 2020 y Madan *et al.*, 2021).

Objetivos

Objetivo general

Describir si en la comunidad universitaria UIC se presentan cambios en la alimentación, nivel de ejercicio, consumo de bebidas alcohólicas y horas de sueño durante la pandemia por COVID-19.

Objetivos particulares

- Identificar si la población estudiada realizó cambios en su alimentación, nivel de ejercicio, consumo de bebidas alcohólicas y horas de sueño durante la pandemia.
- Describir los cambios en la alimentación en la población estudiada.

Método

Es un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo, observacional y transversal, para el cual se diseñó un cuestionario de preguntas cerradas sobre alimentación y actividad física que se envió por correo a una muestra a conveniencia de los integrantes de la comunidad UIC: profesores, personal administrativo y estudiantes. Se recibieron un mil 228 cuestionarios respondidos.

Por otro lado, se exploraron tres variables: alimentación, ejercicio y estilo de vida. En el listado siguiente, se muestran los indicadores:

1. Alimentación
 - 1.1 Modificación de la alimentación durante la pandemia.
 - 1.2 Número de comidas por día.
 - 1.3 Lugar de compra.
 - 1.4 Cambios en la cantidad de consumo, cantidad de consumo de alimentos procesados, cantidad de consumo de frutas y verduras, cantidad del consumo de leguminosas, cantidad de consumo de carnes, de cereales y alimentos con lípidos.
 - 1.5 Omisión de tiempos de comida.
 - 1.6 Horarios de comida.
 - 1.7 Lugar para comer.
 - 1.8 Cambios de peso.
 - 1.9 Razones del aumento de peso.
2. Ejercicio
 - 2.1 Tiempo dedicado al ejercicio.
 - 2.2 Aumento del tiempo sentado.
3. Estilo de vida
 - 3.1 Horas de sueño.
 - 3.2 Consumo de bebidas alcohólicas.

Se generó una base de datos con los resultados de los cuestionarios. El análisis descriptivo de dichos resultados, así como el análisis con variables nominales con la prueba de χ^2 se hicieron con el SPSS v. 23.

Resultados

Descripción de la población

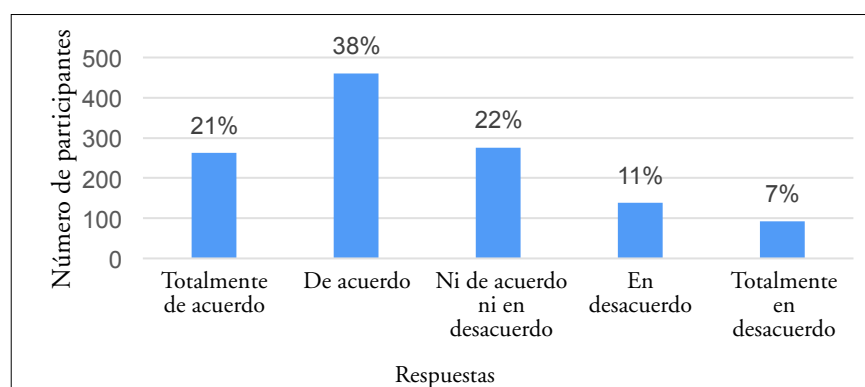
La población participante del presente estudio se conformó, en su mayoría, por estudiantes (79%), con una edad de entre 14 y 30 años (62%), hombres y mujeres a la par y en confinamiento (97%) por la pandemia de COVID-19.

Alimentación, Ejercicio y Estilo de Vida

Se exploraron dos variables: Alimentación y Ejercicio.

1. Alimentación

59% declaró que sí había modificado su alimentación durante la pandemia.



Gráfica 1. Modificación de la alimentación durante la pandemia de COVID 19. n=1228

FUENTE: Elaboración propia.

Respecto del número de comidas por día antes y durante la pandemia, se presentan los resultados en la tabla 1. Muestran que la pandemia se asocia de manera significativa con el número de comidas realizadas por las personas que participaron en el estudio.

($\chi^2 \leq 0.01$).

Tabla 1. Número de comidas por día.

Número de comidas por día	Antes de la pandemia		Durante la pandemia	
	n	%	n	%
2 o menos	209	17	132	12
3 comidas	656	53	627	49
4 comidas	253	21	301	25
5 o más	110	9	168	14
Total	1 228	100	1 228	100

n = 1228

FUENTE: Elaboración propia.

En la tabla 2, se muestran los resultados acerca del lugar de compra de alimentos antes y durante la pandemia. No hubo diferencia significativa en el antes y durante la pandemia ($\chi^2 \geq 0.05$). El principal lugar de compra fue el supermercado antes y durante la pandemia.

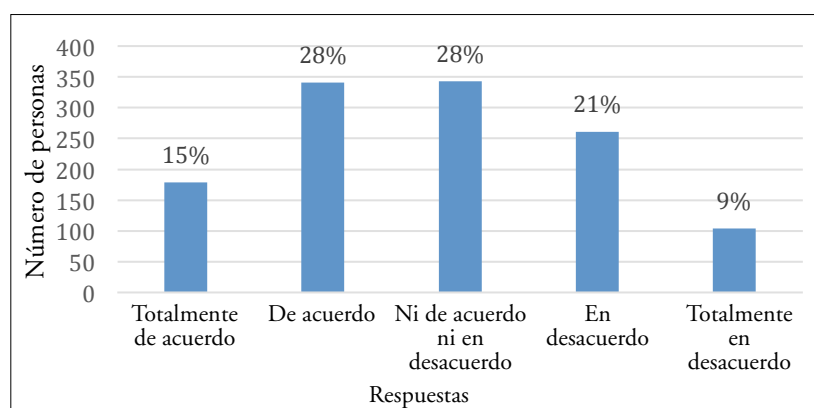
Tabla 2. Lugar de compra antes y durante la pandemia.

Lugar de compra de alimentos	Antes de la pandemia		Durante la pandemia	
	n	%	n	%
Tiendas locales	43	4	31	3
Supermercado	422	34	375	33
Mercado local	79	6	61	6
En línea	10	1	110	5
Otros	674	55	651	53
Total	1 228	100	1 228	100

n = 1228

FUENTE: Elaboración propia.

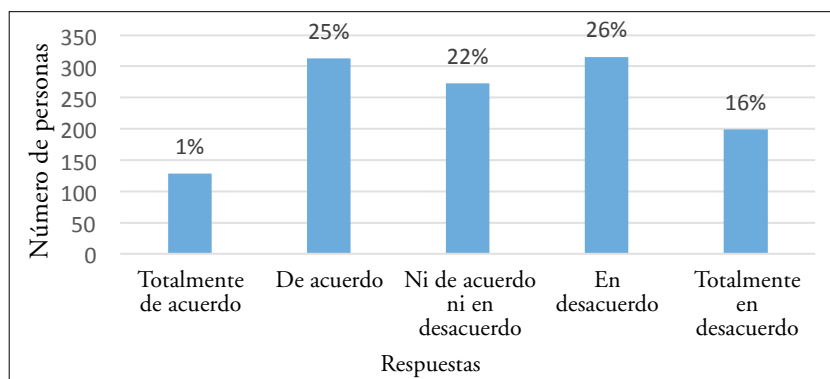
La gráfica 2 refiere al aumento de consumo de alimentos. De manera general, 42% declaró estar totalmente de acuerdo y de acuerdo. 58% contestó ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.



Gráfica 2. Aumento de consumo de alimentos. n=1228

FUENTE: Elaboración propia.

En la gráfica 3 se muestra 26% de aumento en el consumo de alimentos procesados. 64% declaró no haber aumentado su consumo de alimentos procesados.



Gráfica 3. Aumento consumo de alimentos procesados. n=1228

FUENTE: Elaboración propia.

EL consumo de frutas y verduras declarado por los participantes del estudio antes y durante la pandemia se presenta en la tabla 3. Se observa que el consumo de frutas y verduras aumentó durante la pandemia ($\chi^2 \leq 0.01$).

Tabla 3. Consumo de verduras y frutas antes y después de la pandemia.

Consumo de frutas y verduras	Antes	%	Después	%
2 o menos	617	50	506	41
Entre 3 y 5 veces	484	39	534	43
Más de 5 veces	77	6	144	12
Ninguna	50	4	44	4
Total	1 228	100	1 228	100

n = 1228

FUENTE: Elaboración propia.

Los cambios en el consumo de leguminosas antes y durante la pandemia se presentan en la tabla 4; en este caso, la $\chi^2 \geq 0.01$, por lo que no hay diferencia significativa en dicho consumo.

Tabla 4. Consumo de leguminosas antes y durante la pandemia.

Consumo de leguminosas	Antes	%	Después	%
De 1-2 veces	692	56	608	50
De 3-4 veces	354	29	407	33
Más de 5 veces	71	6	86	7
No consumo	111	9	127	10
Total	1 228	100	1 228	100

n = 1228

FUENTE: Elaboración propia.

El consumo de carnes antes y durante la pandemia fue similar. Los datos se presentan en la tabla 5 ($\chi^2 = \geq 0.01$).

Tabla 5. Consumo de carne antes y durante la pandemia.

Consumo de carne	Antes	%	Después	%
De 1-2 veces	239	19	237	19
De 3-4 veces	576	47	570	46
Más de 5 veces	391	32	398	33
No consumo	22	2	23	2
Total	1 228	100	1 228	100

n = 1228

FUENTE: Elaboración propia.

Los resultados sobre el consumo de cereales consumidos antes y durante la pandemia se presentan en la tabla 6. Se considera que el consumo fue mayor durante la pandemia ($\chi^2 = \leq 0.05$).

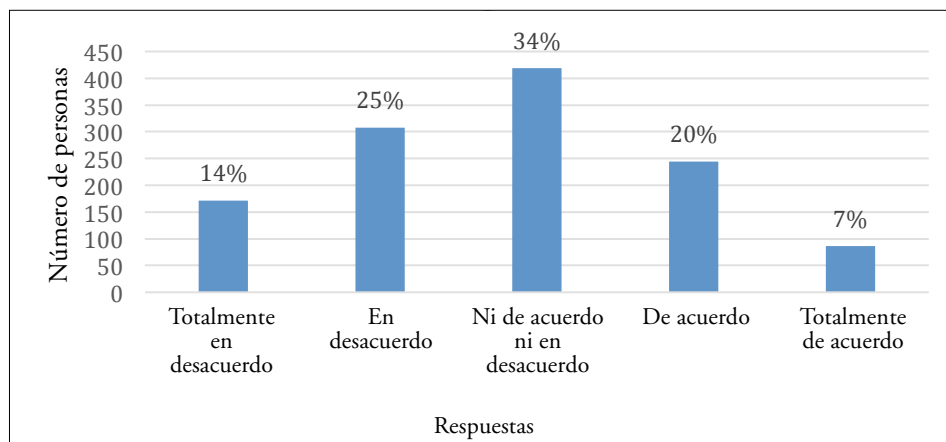
Tabla 6. Consumo de cereales antes y durante la pandemia.

Consumo de cereales	Antes	%	Después	%
De 1-2 veces	473	39	406	33
De 3 a 4 veces	481	39	517	42
Más de 5 veces	243	20	263	21
No consumo	31	3	42	3
Total	1 228	100	1 228	100

n = 1228

FUENTE: Elaboración propia.

En cuanto al aumento en el consumo de alimentos con lípidos, los resultados de antes y durante la pandemia se presentan en la gráfica 4. 27% declaró haberlo aumentado; por otro lado, 73% declaró no estar de acuerdo con haber aumentado dicho consumo.



Gráfica 4. Aumento del consumo de alimentos con lípidos.

FUENTE: Elaboración propia.

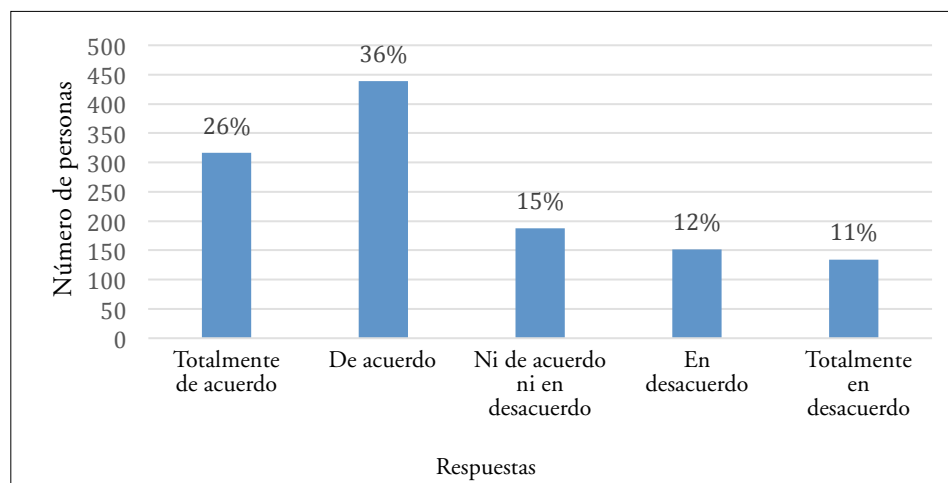
En cuanto a omisión de tiempos de comida, se acepta que la pandemia se asocia con este suceso. Parece que antes de la pandemia se omitía con mayor frecuencia el desayuno; durante ella se reporta un mayor consumo. También se observa que las comidas son el tiempo que menos se omite ($\chi^2 \leq 0.01$).

Tabla 7. Omisión de tiempos de comida.

Omisión de tiempos de comida	Antes	%	Durante	%
No omitía ninguno	317	26	471	38
Merienda o cena	346	28	423	34
Desayuno	375	31	191	16
Comida	39	3	27	2
Almuerzo	151	12	116	9
Total	1 228	100	1 228	100

FUENTE: Elaboración propia.

Respecto de los cambios en los horarios de comida, se observa que 62% de la población modificó sus horarios por la pandemia. El resultado se muestra en la gráfica 5.



Gráfica 5. Cambios en los horarios de comidas.

FUENTE: Elaboración propia.

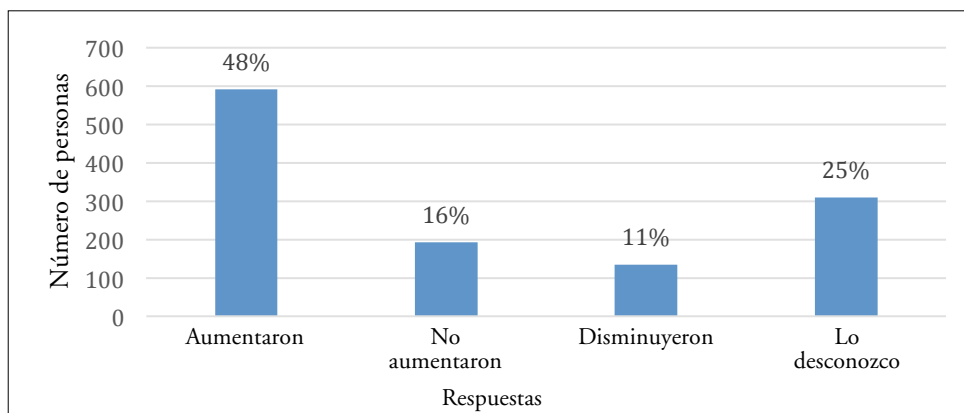
El lugar para comer fue diferente antes y durante la pandemia. Cabe resaltar que durante la pandemia, en el momento en el que se aplicó la encuesta, los participantes reportaron que comían fuera de casa (tabla 8) ($\chi^2 \leq 0.01$).

Tabla 8. Lugar para comer.

Lugar para comer	Antes	%	Durante	%	Total
Cada quien comía en su cuarto	35	3	83	7	118
Comedor	769	63	826	67	1 595
Comíamos fuera de casa	131	11	0	0	131
En la cocina	232	19	205	17	437
En la sala	46	4	52	4	98
Frente a la TV o computadora	15	1	62	5	77
Total	1 228	100	1 228	100	2456

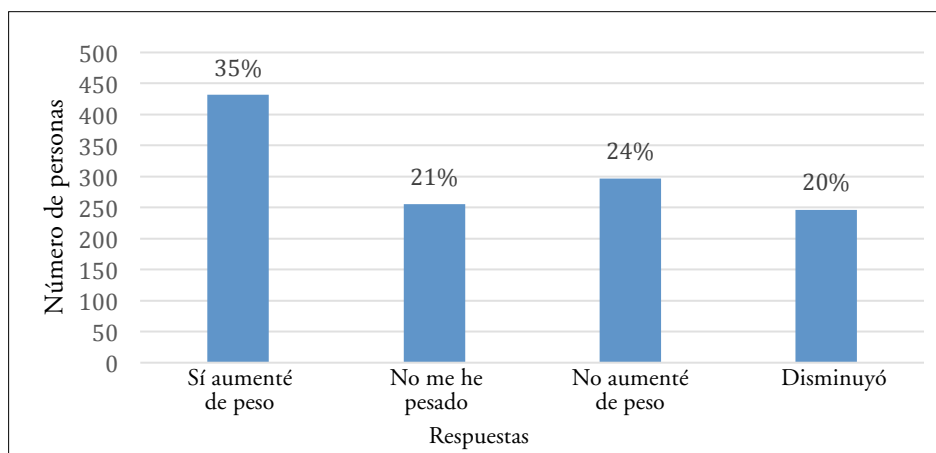
FUENTE: Elaboración propia.

En la gráfica 6 se señala que 48% de los participantes declaró que sus gastos en comida aumentaron durante la pandemia. 16% reporta que no aumentó. 11% declaró que disminuyó el gasto y 25% dijo desconocerlo.



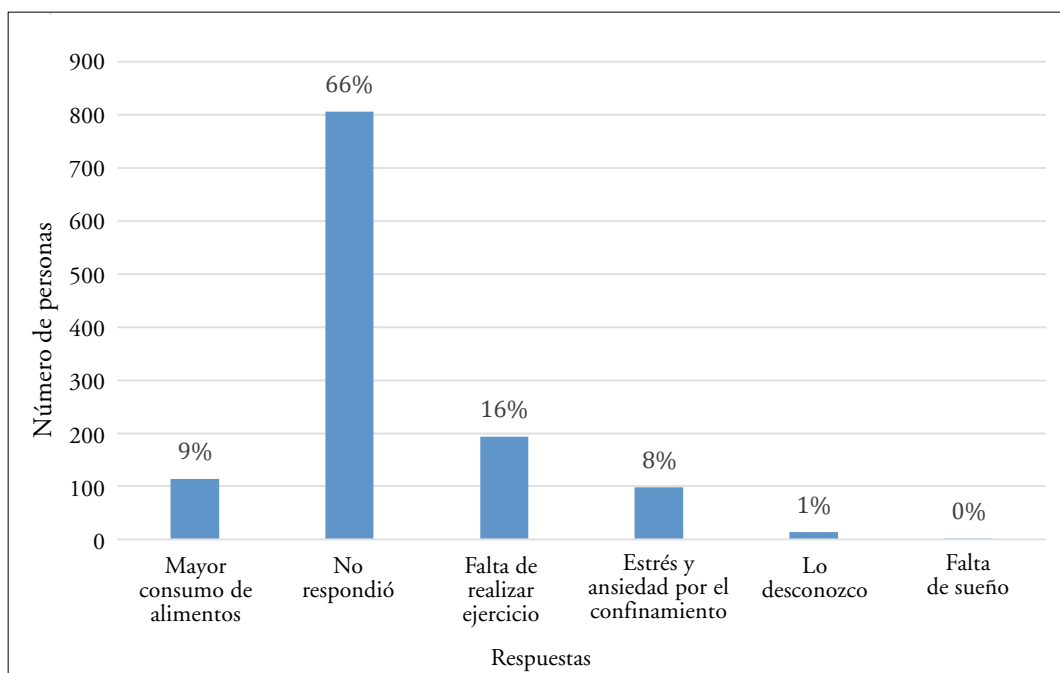
Gráfica 6. Gasto en comida antes y durante la pandemia. n=1228
FUENTE: Elaboración propia.

En la gráfica 7 se señala que 35% de la población estudiada declaró haber aumentado de peso y 24% declaró no haber aumentado de peso. 20% declaró haber bajado de peso durante la pandemia.



Gráfica 7. Cambios de peso durante la pandemia. n=1228
FUENTE: Elaboración propia.

Las razones principales que declararon quienes aumentaron de peso (34% de los participantes) fueron, en primer lugar, falta de ejercicio, mayor consumo de alimentos, estrés y ansiedad y falta de sueño, como lo indica la gráfica 8.



Gráfica 8. Razones del aumento de peso durante la pandemia. n=1228

FUENTE: Elaboración propia.

2. Ejercicio

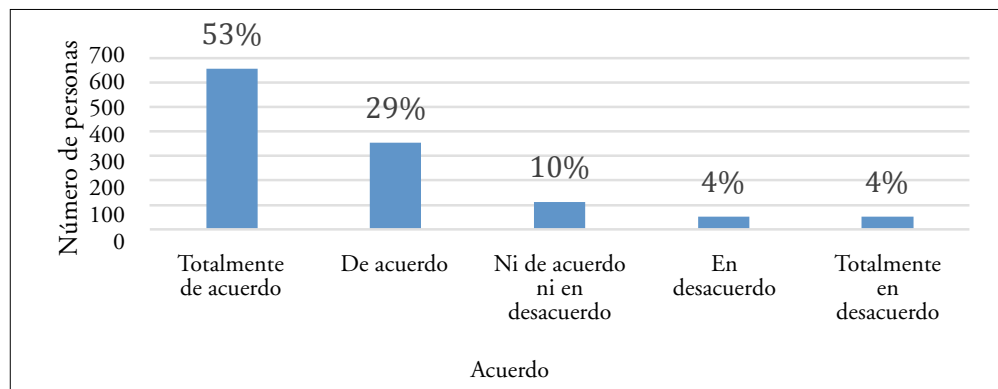
Durante la pandemia aumentó la cantidad de personas que no hacía ejercicio. Quienes realizaban una hora o más de ejercicio también disminuyeron los tiempos dedicados al ejercicio ($\chi^2 = \leq 0.01$).

Tabla 9. Horas de ejercicio realizado al día antes y durante la pandemia.

Horas de ejercicio	Antes	%	Durante	%
No realizaba ejercicio	252	21	331	27
Menos de 1 hora	322	26	394	32
De 1-3 horas	540	44	436	36
Más de 3 horas	114	9	67	5
Total	1 228	100	1 228	100

FUENTE: Elaboración propia.

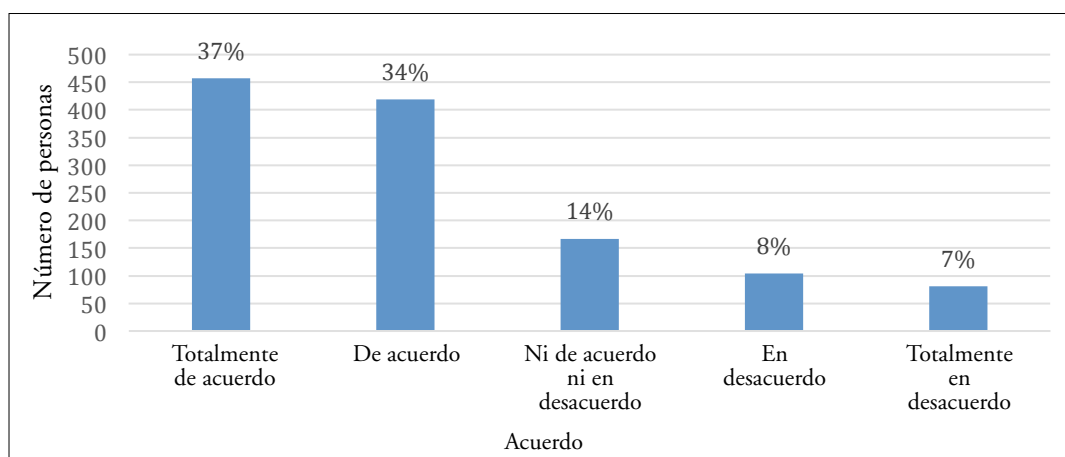
82% de la población estudiada declaró haber pasado más tiempo sentada durante la pandemia, como lo muestra la gráfica 9.



Gráfica 9. Pasó más tiempo sentado durante el confinamiento por COVID.
FUENTE: Elaboración propia.

3. Estilo de vida

71% de los participantes declaró que se modificó su sueño y así lo muestra la gráfica 10.



Gráfica 10. Modificación del sueño.
FUENTE: Elaboración propia.

En la tabla 10, se muestra cómo fue la modificación en número de horas al día. La mayor diferencia es en el grupo de personas que durmió de 2 a 4 horas; durante la pandemia, este grupo aumentó de 7 a 14%. Sólo una tercera parte de la población estudiada durmió 8 horas o más ($\chi^2 \leq 0.01$).

Tabla 10. Número de horas de sueño antes y durante la pandemia.

Número de horas de sueño	Antes	%	Después	%
8 horas o más	389	32	378	31
Entre 5-7 horas	751	61	681	55
Entre 2-4 horas	88	7	169	14
Total	1 228	100	1 228	100

FUENTE: Elaboración propia.

El consumo de bebidas alcohólicas presentó diferencia antes y durante la pandemia ($\chi^2 = \leq 0.01$). Durante la pandemia el consumo disminuyó, de acuerdo con el reporte de los participantes que arroja la tabla 11.

Tabla 11. Consumo de bebidas alcohólicas por semana.

Consumo de bebidas alcohólicas	Antes	%	Durante	%
Sin consumo bebidas alcohólicas	792	64	830	68
Entre 1-3 copas a la semana	305	25	230	19
Entre 4-6 copas a la semana	79	6	73	6
Otros	52	4	95	8
Total	1 176	100	1 133	100

FUENTE: Elaboración propia.

De manera general, la alimentación, el ejercicio y los otros factores de estilo de vida mostraron las siguientes diferencias respecto del antes y durante el confinamiento.

- 59% de la población estudiada declaró que modificó su alimentación durante la pandemia.
- El número de comidas por día más frecuente fue de 3, que se movió de 51% a 48%. El número de personas que hacía 2 comidas o menos disminuyó, de 61% a 38%. Los grupos que hacían 4 o 5 comidas en promedio aumentaron de 43 a 56%.
- Durante la pandemia aumentó la compra en línea. El supermercado fue el principal lugar de compra de alimentos antes y durante la pandemia. En cuanto al gasto en comida, 64% de los participantes declaró haber gastado más durante la pandemia.

- La mayor parte de la población encuestada (64%) declaró que no hizo cambios en el consumo de alimentos procesados; en cambio, aumentó el consumo de frutas y verduras y de cereales. No se declaró ni se mostró diferencia en el consumo de lípidos, leguminosas y carnes.
- Antes de la pandemia se omitía con mayor frecuencia el desayuno. Durante la pandemia se reporta un mayor consumo de desayunos.
- Los horarios de comida cambiaron, de acuerdo con la declaración de los participantes (61%). El lugar donde se come también cambió; aumentó el número de personas que comió en el comedor, en su propio cuarto y frente a la televisión o la computadora durante la pandemia.
- 35% de los participantes declaró haber subido de peso y 20% haber bajado. Los factores que mencionaron como razones para el aumento de peso fueron: falta de ejercicio (16%), mayor consumo de alimentos (9%) y estrés y ansiedad (8%).
- Las personas disminuyeron el tiempo dedicado al ejercicio, mientras que aumentó el tiempo de estar sentados (53%).
- Los participantes disminuyeron las horas de sueño durante la pandemia; sólo 31% de los participantes declaró dormir 8 horas o más. La mayor parte de la población durmió entre 5 y 7 horas, 61% y 55% antes y durante la pandemia, respectivamente.
- El consumo de alcohol disminuyó durante la pandemia, aunque 31% de los encuestados declaró consumir al menos una bebida alcohólica durante la semana.

Discusión de resultados

En este estudio participaron mil 228 personas pertenecientes a la comunidad UIC. 62% de los participantes en el estudio tiene de 14 a 20 años, 16% estuvo en el grupo de 21 a 30 años y 22% en el grupo de mayores de 40 años. Las mujeres representaron 59 % y los hombres 41%. 79% fueron estudiantes de bachillerato o de licenciatura, lo que concuerda con la edad de la mayoría de los participantes. El nivel de confinamiento completo en la población fue de 50% y el de confinamiento parcial 47%; 97% en total.



Durante la pandemia se registró un aumento significativo en las compras en línea, aunque el primer lugar lo ocupa el supermercado.
Foto: Depositphotos

61% declaró que no había modificado su alimentación durante la pandemia, resultado similar al que se observó en un estudio en India (Madan *et al.*, 2021), donde se reportó que 66% de los participantes no informó cambios en los estilos de vida, incluyendo la alimentación.

61% declaró que no había modificado su alimentación durante la pandemia

Se encontraron cambios hacia una mejor alimentación; tal es el caso del número de comidas por día, donde disminuyó el número de personas que hacía dos comidas o menos, de 61% a 38%, antes y durante la pandemia, respectivamente. Los grupos que hacían cuatro o cinco comidas en promedio aumentaron de 43% a 56%. En un estudio realizado en España (Rodríguez *et al.*, 2020), los resultados describieron comportamientos dietéticos más saludables durante el confinamiento en comparación con los anteriores; en particular, acerca de la ingesta de frituras, *snacks*, comidas rápidas, carnes rojas y bollería.

También se observó que antes de la pandemia se omitía con mayor frecuencia el desayuno (30%) y durante la pandemia se reporta una menor omisión, pues sólo 16% de la población no desayunaba (n = 1223).



Se observó que antes de la pandemia se omitía con mayor frecuencia el desayuno.
Foto: Depositphotos

Antes de la pandemia se omitía con mayor frecuencia el desayuno

Otro cambio considerado saludable es que gran parte de la comunidad UIC encuestada (64%) declaró que no hizo cambios en el consumo de alimentos procesados, sino que aumentó el consumo de frutas, verduras y cereales. No se declaró ni se mostró diferencia en el consumo de lípidos, leguminosas y carnes. En India, en el trabajo realizado por Madan *et al.* (2021), informaron que 65% de los participantes reportó un aumento en el consumo de avena, en particular.

En otro estudio en México (Villaseñor, Jiménez, Ortega, Islas, González y Silva, 2021) 17.1% de las personas dijo que durante la pandemia comió todo el tiempo. Se reporta que la mayoría de las personas consumen alimentos frescos, procesados y enlatados. 52.5 %

La mayor parte de la población encuestada (64%) declaró que aumentó el consumo de frutas y verduras y de cereales.
Foto: Depositphotos



comenta que no ha aumentado el consumo de dulces ni de bebidas con azúcar y 37% consume más alimentos chatarra.

En este trabajo se reporta que durante la pandemia se registró un aumento significativo en las compras en línea, en comparación con los demás lugares para comprar alimentos, aunque el primer lugar lo ocupa el supermercado, con 32.5%, en promedio. En el estudio de Di Renzo (2020) en Italia, la mayoría de la población (75.8%) compró alimentos en el supermercado, 26% en las tiendas de comestibles, 14.8% en negocios locales y 9% en línea.

En cuanto al gasto en comida, 64% de los participantes declaró gastar más durante la pandemia que antes de ella. No se co-

noce la razón de esto, pero podría ser que por tratar de mejorar la alimentación familiar. Por su parte, los horarios de comida sí cambiaron en 61%.

En cuanto al gasto en comida, 64% de los participantes declaró gastar más durante la pandemia

El lugar donde se come también cambió; aumentó el número de personas que comió en el comedor, en su propio cuarto y frente a la televisión o la computadora. Las comidas fuera de casa se suprimieron en el periodo estudiado; datos similares se encontraron en un estudio en India, donde 89% de la población estudiada (N = 1000) realizó sus comidas dentro de casa (Madan *et al.*, 2021).

35% de los participantes declaró haber subido de peso y 20% haber bajado. Entre los factores que declararon como razones para el aumento estuvieron los siguientes: falta de ejercicio, mayor consumo de alimentos, estrés y ansiedad y falta de sueño.

En India, Madan (2021) encontró que 65% de la población que estudió declaró un aumento en el peso corporal durante el periodo COVID-19. En este caso, la razón principal fue la dieta.



Los factores en el aumento de peso fueron estrés, ansiedad, mayor consumo de alimentos, falta de ejercicio y falta de sueño.
Foto: Depositphotos

*35% de los participantes declaró haber subido de peso
y 20% haber bajado de peso*

En otro estudio en Italia (Di Renzo *et al.*, 2020), la percepción de aumento de peso se observó en 48.6% de la población. En el estudio realizado por Oliveira, Santos, Sousa, Lopes, Gomes y Oliveira (2021), en Portugal, se concluyó que la percepción de la población fue que su peso no cambió en el confinamiento, aunque, en general, la pandemia tuvo un impacto negativo en su condición física.



En Portugal, las personas redujeron el tiempo del ejercicio y disminuyeron las horas de sueño. Foto: Depositphotos

Respecto del ejercicio, los resultados principales en este trabajo fueron que las personas redujeron el tiempo dedicado al ejercicio, aumentaron el tiempo sentados y disminuyeron las horas de sueño; sólo 31% de los participantes declaró dormir 8 horas o más. En el estudio de Madan *et al.* (2021), 13% y 10% informaron una disminución en la actividad física y el sueño, respectivamente.

En 38.3% de los encuestados, Di Renzo *et al.* (2020) reportaron un ligero aumento de la actividad física, especialmente para el entrenamiento con peso corporal. El consumo de bebidas alcohólicas en este estudio disminuyó de manera significativa, aunque aproximadamente 30% de la población declaró consumir al menos una bebida por semana. Di Renzo (2020) encontró resultados similares en su estudio con población italiana.

Conclusiones

Durante la pandemia, la comunidad UIC cambió su alimentación hacia las buenas prácticas; tal es el caso del aumento en los siguien-

tes rubros: el consumo de frutas, el número de personas que desayunaron, la frecuencia de comidas por día, además de comer en casa.

Durante la pandemia, la comunidad UIC cambió su alimentación hacia las buenas prácticas

Sobre el ejercicio y el sueño, los resultados principales muestran movimiento hacia prácticas menos saludables, pues la comunidad UIC reportó haber disminuido el tiempo dedicado al ejercicio y aumentó el tiempo de estar sentada; es decir, la actividad física disminuyó durante la pandemia, aunque la población reportó dormir menos horas por día.

En otros países se han realizado estudios similares y muestran también resultados similares, por lo que se recomienda continuar con este tipo de investigaciones —quizá por medio de estudios de cohorte—, con el fin de conocer mejor los cambios en prácticas de alimentación, ejercicio y otros factores de estilo de vida.



Sobre el ejercicio y el sueño, los resultados principales muestran movimiento hacia prácticas menos saludables. Foto: Depositphotos

Referencias

- Almendra-Pegueros, R. *et al.* (2021). Conducta alimentaria durante el confinamiento por COVID-19 (Cov-Eat Project): protocolo de un estudio transversal en países de habla hispana. *Revista de Nutrición Clínica y Metabolismo*, 4 (3), 1-150. Recuperado de <https://revistanutricionclinicametabolismo.org/index.php/nutricionclinicametabolismo/article/view/267/449>
- AEND Consenso (2020). *Recomendaciones de alimentación y nutrición para la población española ante la crisis sanitaria de COVID-19*. Barcelona: Academia Española de Nutrición y Dietética. Recuperado de <https://academianutricionydietetica.org/NOTICIAS/alimentacioncoronavirus.pdf>
- Aucancela, F., Heredia, D., Ávila, C. y Bravo, W. (2020). La actividad física en estudiantes universitarios antes y durante la pandemia. *COVID-19 Polo del Conocimiento*, 5 (11), 163-176. doi: 10.23857/pc.v5i11.1916
- Di Renzo, L. *et al.* (2020). Eating habits and lifestyle changes during COVID-19 lockdown: An Italian survey. *Journal of Translational Medicine*, 18 (229), 1-15. doi: 10.1186/s12967-020-02399-5
- Grant, W. *et al.* (2020). *Evidence that Vitamin D Supplementation Could Reduce Risk of Influenza and COVID-19 Infections and Deaths*, 12 (5), 1466. doi: 10.3390/nu12051466. PMID: 32438620; PMCID: PMC7284818
- Kumar, A. *et al.* (2021). SARS-CoV-2-specific Virulence Factors in COVID-19. *Journal of Medical Virology*, 93 (3), 1343-1350. doi: 10.1002/jmv.26615
- Lake, M. (2020). What we know so far: COVID-19 current clinical knowledge and research. *Clinical Medicine*, 20 (2), 124-27. doi: 10.7861/clinmed.2019-coronavirus
- Madan, J. *et al.* (2021). Effect of COVID-19 pandemic-induced dietary and lifestyle changes and their associations with perceived health status and self-reported body weight changes in India: A cross-sectional survey. *Nutrients*, 13 (3682), 1-13. doi: 10.3390/nu13113682
- Martínez, J. y Roca, M. (2020). Comparación de las recomendaciones de expertos sobre nutrición clínica en pacientes hospitalizados con COVID-19. *Nutrición Hospitalaria*, 37 (5), 984-998. doi: 10.20960/nh.03194
- Naja, F. y Hamadeh, R. (2020). Nutrition amid the COVID-19 pandemic: a multi-level framework for action. *European Journal of Clinical Nutrition*, 74 (8), 1117-1121. doi: 10.1038/s41430-020-0634-3
- Oliveira, J., Santos, T., Sousa, M., Lopes, J., Gomes, S. y Oliveira, M. (2021). Physical health of food consumers during the COVID-19 pandemic. *Social Sciences*, 10 (218), 1-14. Recuperado de <https://www.mdpi.com/journal/socsci>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

- Ramón, E. *et al.* (2019). Conducta alimentaria y su relación con el estrés, la ansiedad, la depresión y el insomnio en estudiantes universitarios. *Nutrición Hospitalaria*; 36 (6), 1339-45. Recuperado de <https://www.nutricionhospitalaria.org/articles/02641/show>
- Rodríguez, C. *et al.* (2020). Changes in dietary behaviours during the COVID-19 Outbreak confinement in the Spanish COVIDiet Study. *Nutrients*, 12 (1730), 1-19. doi:10.3390/nu12061730
- Pérez, C., Gianzo, M., Hervás, G., Ruiz, F., Casis, L. y Aranceta, J. y Sociedad Española de Nutrición Comunitaria (2020). Cambios en los hábitos alimentarios durante el periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19 en España. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 26 (2). Recuperado de http://www.renc.es/imagenes/auxiliar/files/RENC_2020_2_0X_Cambios_habitos_alimentarios_estilos_vida_confinamiento_Covid-19%281%29.pdf
- Villaquiran, A., Ramos, O., Jácome, S. y Meza, M. (2020). Actividad física y ejercicio en tiempos de COVID-19. *CES Medicina*, 34, 51-58. Recuperado de <https://revistas.ces.edu.co/index.php/medicina/article/view/5530>
- Villaseñor, K., Jiménez, A., Ortega, A., Islas, L. González, O. y Silva, T. (2021). Cambios en el estilo de vida y nutrición durante el confinamiento por SARS-CoV2 (COVID-19) en México: un estudio observacional. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 25, 1-21. doi: 10.14306/renhyd.25.S2.1099

Relatoría sobre el coloquio *El modelo educativo nacional a debate: Análisis, aportes, desafíos*

JUAN CARLOS MARTÍNEZ JARDÓN *

El 3 de marzo de 2022 se llevó a cabo el coloquio *El Modelo educativo nacional a debate: Análisis, aportes, desafíos*, promovido por la Dirección de Posgrados en Ciencias para el Desarrollo Humano, de la Dirección Divisional de Posgrados, Investigación, Educación Continua y a Distancia, de la Universidad Intercontinental, UIC.

Dicho coloquio tuvo como propósito reflexionar sobre los alcances, retos y oportunidades del actual modelo educativo y las políticas públicas que lo formalizan. Para ello, el panel de especialistas compartió sus reflexiones a partir de dos interrogantes: 1) ¿el modelo actual proporciona a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAYJ) las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales para insertarse en la sociedad de forma eficiente y eficaz?; 2) ¿el sistema educativo actual es el adecuado para los ciudadanos del nuevo siglo? La primera pregunta estaba orientada a los alcances y desafíos de la política educativa gubernamental, mientras que la segunda a los aportes, pendientes y omisiones.

* Universidad Intercontinental, UIC, Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Contacto: juanc.martinezj@universidad-uic.edu.mx

El reto es lograr que el progreso derive en desarrollo humano para la búsqueda de la felicidad. Foto: Depositphotos



Como punto de partida, el rector de la Universidad Intercontinental, el ingeniero Bernardo Ardavín, señaló la necesidad de encontrar los medios para que una persona se desarrolle de manera

plena en la actualidad, en la que hay exigencias y retos diferentes de las de otras épocas históricas, en el marco de la evolución tecnológica y la globalización. El reto es lograr que el progreso derive en el desarrollo humano, considerando todas sus dimensiones para ser felices.

Por parte de los expertos, es importante destacar la diversidad de perspectivas y opiniones que hacen posible organizar sus reflexiones en torno a los puntos que a continuación se presentan.

a) La política pública y su implementación.

Un primer posicionamiento es que la sociedad actual demanda un país próspero y listo para la dinámica global. Por ello, es imperante cuestionarse si se cuenta con los medios para el adecuado ejercicio de la política pública y si el Sistema Educativo Nacional se encuentra en condiciones para ofrecer educación de calidad y para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes mexicanos. Al respecto, uno de los grandes desafíos de la política educativa es la desarticulación entre lo que queda asentado en papel (como en la legislación actual), en el diseño de éstas y lo que sucede en la realidad. Entre las potenciales causas que originan esta situación encontramos la falta de una política transexenal y de un diagnóstico integral de la educación a nivel nacional.

b) Los alcances del modelo educativo actual.

Hoy en día, la educación básica se vive en la convergencia de diversos modelos educativos, razón por la cual vale la pena cuestionarse

en cuál de éstos se debe hablar. Las reformas educativas, desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Reforma Integral de Educación Básica y la reforma del sexenio pasado (2012-2018), han dejado como herencia el Acuerdo 592 (Articulación de la Educación Básica) y el Nuevo Modelo Educativo (2018), los cuales están presentes en las escuelas y han sido implementados por los docentes.

En estricto sentido y en términos teóricos, el modelo educativo proporciona a NNAYJ las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales para insertarse en la sociedad de forma eficiente y eficaz, respondiendo al desarrollo integral del estudiante; aunque, en la realidad, depende de cómo se interpreta al momento de llevarlo al aula. Lo preocupante es que el logro de aprendizaje no ha mejorado, porque las evaluaciones estandarizadas dan cuenta de que hay problemas en el lenguaje y comunicación, así como en el pensamiento matemático. Además, cabe destacar que, si bien durante el periodo de contingencia por la pandemia las escuelas cerraron, la educación no paró; pero ¿qué aprendizajes se alcanzaron durante ese tiempo?

En fechas recientes se ha dado a conocer el marco curricular 2022, centrado en la Nueva Escuela Mexicana, donde se ponderan aspectos didácticos como la implementación de métodos colaborativos y el trabajo por proyectos. Aunque todavía no se tiene certeza sobre lo que va a suceder, pues sólo se trata de una propuesta, es evidente que se está pasando a un nuevo currículo sin evaluar el anterior. En vísperas de lograr que este planteamiento llegue a las escuelas y las aulas, se debe cobijar la formación docente.



Los métodos colaborativos y el trabajo por proyectos son algunos de los rasgos principales de la Nueva Escuela Mexicana.
Foto: Depositphotos

c) La formación docente y la revalorización del magisterio.

El Estado mexicano le ha quedado a deber al alumno y al maestro. La deuda con el estudiante es en torno a su aprendizaje, a que sea autónomo, que sepa comunicarse, que desarrolle su curiosidad, que aprenda a partir del conflicto cognitivo. En síntesis, que logre un desarrollo integral. Con el docente hay dos grandes pendientes: una formación inicial y continua acorde con sus necesidades y con el contexto y la revalorización magisterial.

La formación de profesores para educación básica en las escuelas Normales siempre ha sido esencial, pero ha existido un desfase, pues no corresponde lo que aprenden con el modelo instalado en las escuelas. Las reformas al plan de estudios de dichas instituciones (desde 1984 hasta la de 2018) no van de la mano con los cambios curriculares, acarreado dificultades en la práctica docente sobre cómo se debe trabajar en el aula con el alumnado.

Por otro lado, la formación continua docente es un área de oportunidad. El reto está en no caer en los errores que se han cometido (como la capacitación en cascada vigente en la actualidad). El nuevo planteamiento 2022 requiere cuestionarse: ¿cómo interpreta el docente un nuevo plan de estudios?, ¿qué sucede en las escuelas y con los sujetos cuando hay un nuevo currículo?, ¿cómo se tiene que asimilar esta propuesta? La formación continua requiere un enfoque de renovación y reflexión. El maestro mexicano necesita el diseño de perfil docente distinto, así como de flexibilidad para que organice su trayecto de acuerdo con sus necesidades y contexto.

La formación continua docente es un área de oportunidad; requiere un enfoque de renovación y reflexión.
Foto: Depositphotos



La revalorización del magisterio considera escuchar a los docentes para el cambio del plan y los programas de estudio, así como para su formación, además de un mayor ingreso económico, pues al pagárseles mejor, se podrán centrar más en su práctica docente.

d)Articulación entre niveles educativos.

Como se ha hecho evidente en estas conclusiones, priva en la educación nacional el interés por el tipo básico, convirtiéndose la educación primaria en el gran ordenador, sin observar el resto de los niveles. Con ello se reconoce la necesidad de la articulación entre niveles y tipos educativos. Algunos ejes transversales que pueden ser temas nodales para la vinculación son la educación socioemocional, a la que se ha dado énfasis en educación básica, y la cultura de paz, un tema que está trabajándose de manera ardua en educación superior.

e) La pertinencia del Sistema Educativo vigente para el ciudadano del nuevo siglo.

Ante la interrogante sobre si el Sistema Educativo actual es el adecuado para el ciudadano del nuevo siglo, la respuesta es que no se están atendiendo las condiciones necesarias para su desarrollo, particularmente, si se toma como referencia la limitada o carente infraestructura escolar, la desarticulación de la política y la realidad, la falta de evaluación de los modelos educativos, entre otros. Aunado a ello, destaca la ausencia de la contextualización en los planteamientos educativos sobre la era en la que nos encontramos y el momento histórico que atravesamos (la posmodernidad y la pandemia por COVID-19). Desde esta perspectiva, es importante repensar cuáles son los retos del sistema educativo, siempre situando a la escuela en el centro, como una organización inteligente.

Finalmente, aunque se observan aspectos que fortalecen a la educación nacional, como la integración y el posicionamiento de la inclusión,

La integración, la inclusión, la perspectiva de género, la cultura, las artes y la educación socioemocional fortalecen la educación nacional.
Foto: Depositphotos



la perspectiva de género, la cultura y las artes, la cultura física y la educación socioemocional, se identifican puntos que se han omitido (o quedado en el olvido), tal es el caso de la formación y el desarrollo de competencias para la vida y habilidades blandas, así como la gestión educativa, el seguimiento y la evaluación. Además, quedan como dos grandes pendientes la infraestructura y la formación docente. Cabe decir que, para dar estructura y coherencia al mensaje de los participantes en el coloquio, sin perder el hilo conductor del discurso, se articularon estas conclusiones con base en los temas referidos del inciso *a* al *e*, sin perjuicio de la autoría de las ideas. Por esa razón, menciono ahora a los participantes en el evento, quienes son los verdaderos autores de las ideas reflexionadas en el presente texto:

Doctor Giovanni Cardona Martínez, coordinador de Formación Docente y Educación Continua de la Universidad Vasco de Quiroga, Michoacán.

Doctora Beatriz Teresa Pelayo Aréchiga, profesora-investigadora de la Universidad del Valle de Atemajac (Univa-Guadalajara) y miembro del Comité Académico de Espacio Docente en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Doctora Lucía Valencia Virgen, directora de Humanidades de la Universidad Cristóbal Colón, Veracruz.

Doctora Francisca Susana Callejas Ángeles, profesora-investigadora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

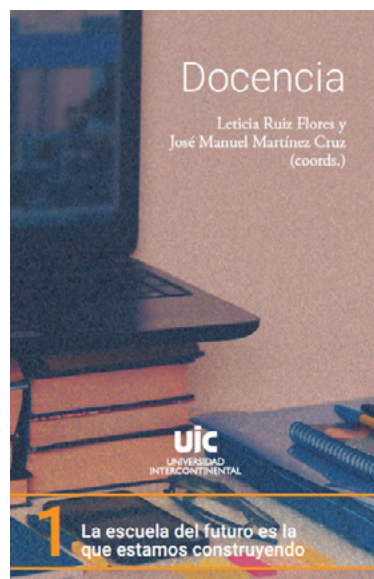
Doctor Rubén Altamirano Contreras, supervisor de Educación Básica de la Ciudad de México y docente-investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Cuautitlán Izcalli y la Universidad Hebreaica.

La escuela del futuro es la que estamos construyendo. Conclusiones de la presentación del proyecto editorial, 25 de febrero de 2022

RAMIRO ALFONSO GÓMEZ ARZAPALO DORANTES *

El primer cuaderno, dedicado al tema *Docencia*, fue presentado por el doctor Rubén Altamirano Contreras, quien puntualizó que los ejes problemáticos a destacar en relación con la docencia son *a)* el papel del docente (fuera del ámbito del poder y el control); *b)* el papel de la sociedad; *c)* el papel de la tecnología, y *d)* la educación frente al cambio (en especial, ante la emergencia, de repente y sin tiempo para planear).

La pandemia cambió los escenarios educativos, entendidos como los lugares y formas de aprender. La sociedad también se transformó frente a esta situación provocada por la pandemia, por lo que el docente igualmente debe adaptarse e involucrarse en esa sociedad, lo cual implica prácticas distintas a las usuales. Así, el aprendizaje y la enseñanza se redefinen; se hace un balance crítico a partir de lo que nos ocurrió en el periodo de pandemia.



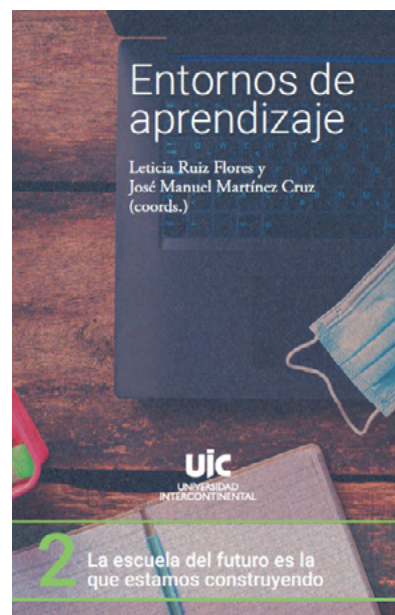
* Universidad Intercontinental, México. Correo: rarzapalo@uic.edu.mx

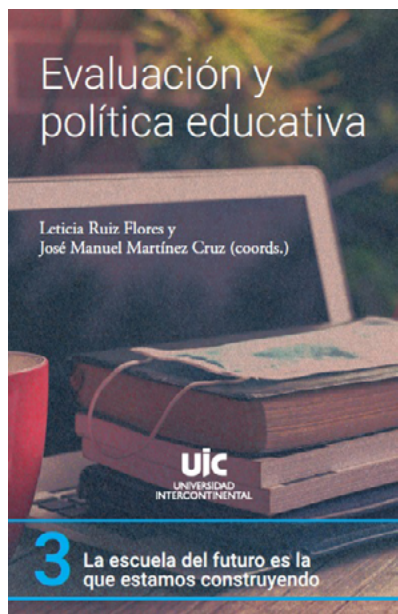
El nuevo rol del docente ya no es el de sólo dar información, pues está constatado que ya hay otras muchas vías que pueden proveer esa información de manera permanente y eficaz. Ahora, más bien, en la docencia se apuesta por diferentes estrategias y recursos cobijados por la tecnología en una visión de educación transformadora. Este tipo de educación implica formas distintas de aproximación humana, como el mediatizado por los dispositivos electrónicos de comunicación, de manera paradójica, distantes en ciertos sentidos, pero más íntimos en otros aspectos. La distancia real y física es evidente, pero la entrada de ambas partes (docentes y estudiantes) al ámbito íntimo, singular y sagrado del hogar del otro es una realidad nueva que no tenía símil en el periodo pre-pandémico.

En su intervención como moderador, el doctor José Manuel llamó la atención sobre las cercanas maniobras y estrategias que será necesario aplicar en el tránsito de esta emergencia hacia la reinstauración de lo que había antes de que esto empezara. Resalta lo delicado de esta situación, pues es un momento crucial en la redefinición y reconstrucción del proceso docente; al respecto, cabe preguntarse: ¿queremos realmente regresar ávidos a lo que teníamos? En este sentido, se hace necesaria una actitud crítica y un proceso de discernimiento cuidadoso entre ambas formas, teniendo clara conciencia de que la redefinición y reestructuración de la educación pospandemia es en realidad un proceso constructivo y creativo.

El segundo cuaderno, *Entornos de aprendizaje*, el cual introdujo la doctora Ana Milena Mujica Stach, insistió en el hecho de que el concepto educativo ha sido afectado por la situación cultural que afrontamos con la pandemia. La realidad cambió y la educación igual. Lo inesperado de la pandemia obligó a una adaptación acelerada y el aislamiento social provocado por la cuarentena constituyó un reto inmediato, pues las herramientas previamente utilizadas estaban orientadas a la presencialidad.

En ese sentido, tuvimos que abrirnos al chat, a los entornos virtuales, a las plataformas, a las modalidades mixtas, a la tecnología y a la comunicación digital. Por ello, se hizo necesario reevaluar y revalorar el paradigma del aula como espacio único de educación o, al menos, como espacio privilegiado y preferente.





De la mano de todos estos avatares en perspectiva tecnológica irrumpen también en la escena educativa temas de un profundo humanismo y visión ética, como el cuidado del otro, la educación emocional, los valores, la creación de redes de apoyo y la solidaridad.

El tercer cuaderno, *Evaluación y política educativa*, lo presentó la doctora Norma Nélica Reséndiz Melgar. Por medio de los textos particulares que conforman el tercer volumen se abordan problemas que nos recuerdan cómo la pandemia generó nuevos retos que enfrentan los estudiantes para continuar sus aprendizajes. Los retos no son cosa nueva, ya existían —y numerosos—, pero la pandemia los exacerbó y agravó, especialmente, en sectores con preexistentes dificultades y adeudos sociales, por ejemplo, el de las mujeres (en cuestiones de equidad de género y violencia) y el de los indígenas (en materia de reconocimiento intercultural y acceso a oportunidades reales en tecnología y comunicación).

Educar sin presencialidad ni horarios fijos ha sido un gran reto que la escuela pública y privada ha tenido que afrontar. Los desafíos de inclusión y equidad se ven incrementados por esta realidad.

En este contexto, con su caos inherente, destaca la necesidad de evaluar procesos y no sólo productos. La virtualidad posibilita y reta la capacidad de aprender lejos del modelo presencial. Esta virtualidad se hace presente y evidencia sus posibilidades, que son muchas. Sin embargo, la accesibilidad a las herramientas y recursos tecnológicos son esenciales para los estudiantes y agrava el riesgo inminente de quedar excluidos y aislados del derecho a la educación.

El cuaderno que cierra la serie, dedicado al tema *Educación socioemocional*, que presentó el maestro Oswaldo Hernández Morín, enfatiza que el papel de los agentes de enseñanza-aprendizaje es interactivo y nunca aislado. Docentes, padres de familia, personal administrativo y los propios estudiantes son fundamentales —en conjunto e interacción— para el proceso educativo. El éxito o fracaso del estudiante depende de esa sana interacción; pero, sobre todo, destaca el papel de la familia como la célula básica de la sociedad y del propio proceso educativo. Hay un estrecho vínculo entre todos los agentes de educación, pero la contribución del resto de agentes educativos es inútil si no hay corresponsabilidad dentro del

núcleo familiar. Por ejemplo, la necesidad de arcar reglas y normas es fundamental en el proceso educativo y en ese sentido el apoyo en casa es básico.

Ante los problemas de desvinculación entre la parte docente y administrativa, así como la desmotivación de los docentes al no ver reflejado su esfuerzo en un adecuado reconocimiento económico y el problema de falta de capacitación del estudiantado en temas tecnológicos, se propone que los planes y programas de estudio estén acordes con la realidad sociocultural actual; de igual manera, se sugiere involucrar activamente al estudiante en su propio proceso de autoformación. Finalmente, cierran estas propuestas el recordar el humanismo ante las tendencias meramente pragmáticas y tecnocráticas.



NORMAS PARA PUBLICAR

Enlace, publicación de la Dirección Divisional de Posgrados e Investigación de la Universidad Intercontinental, es una revista digital arbitrada y de periodicidad semestral; un medio de comunicación de las investigaciones de docentes y estudiantes de la división de posgrados de la misma, así como un espacio para investigadores y académicos de diferentes universidades nacionales e internacionales.

Esta publicación recibe colaboraciones de todas partes del mundo, siempre que se apeguen a las normas que a continuación se detallan.

NORMAS GENERALES

1. Los artículos deben considerar el perfil de cada sección que conforma la revista desde una perspectiva académica. Las secciones son:
 - *Status quaestionis*: Sección monotemática y desde un enfoque *multidisciplinario* dedicada a la publicación de artículos *académicos* y de *investigación* sobre diferentes tópicos y que nos sitúen en el “estado del arte” en las disciplinas que conforman la revista (Humanidades y Educación, Ciencias de la Administración, Ciencias de la Salud, Comunicación y temáticas afines).
 - *Excerpta*: Sección dedicada a la publicación de *extractos de investigaciones* de tesis de grado, preferentemente tesis doctorales u otros reportes de investigación de relevancia.
 - *Coloquio*: Sección en la que pueden publicarse escritos de interés actual, de carácter *divulgativo*, así como *noticias* relevantes, pero dirigidos a un público *académico no especializado*, por lo cual se respetará el nivel del lenguaje.
 - *Recensiones*: Sección dedicada a la publicación de reseñas que pueden ser expositivas, de análisis o comentario sobre obras de relevancia y actualidad de los campos disciplinares que aborda la revista y que se han publicado en los últimos tres años.
2. Sólo se acepta un artículo inédito por autor.

3. Sólo se aceptan artículos en español; los textos que incluyan pasajes en un idioma distinto deben presentar también la traducción al español.
4. No se reciben ensayos o artículos sin aparato crítico, el cual debe consignarse según el *Manual de Publicación de la Asociación Americana de Psicología* (6ª ed., 2019).
5. Los artículos serán sometidos a doble arbitraje ciego del Consejo Editorial de la revista y, una vez publicados, la Universidad Intercontinental poseerá, de manera no exclusiva, sus derechos de reproducción.
6. En caso de ser aceptado, el artículo se someterá a proceso editorial (corrección de estilo y edición).
7. Una vez publicado, el autor recibirá un ejemplar del número en el que aparezca su texto.

FORMATO

1. Todos los trabajos propuestos deberán ser escritos en tipografía *Times New Roman* 12 pts., con espacio interlineado de 1.5 y márgenes justificados por ambos lados.
2. Los artículos para las secciones *Status quaestionis* y *Excerpta* deberán tener una extensión mínima de 10 cuartillas y máxima de 20, incluido el listado de referencias.
3. Para la sección *Coloquio*, los escritos deberán tener una extensión de entre 6 y 8 cuartillas; también se pueden incluir referencias al final.
4. En el caso de *Recensiones*, las reseñas tendrán una extensión de entre 3 y 4 cuartillas si es expositiva, y entre 8 y 10 si es de análisis y comentario.
5. Cada trabajo —excepto *Recensiones* y *Coloquio*— deberá incluir resumen del artículo, no mayor de siete líneas y palabras clave no incluidas en el título, ambos en español y en inglés.
6. Los archivos de los textos deberán presentarse en documento en formato de Word.

ENVÍO

1. Los artículos o escrito propuestos deberán enviarse por correo electrónico a las siguientes direcciones de correo: juan.milan@universidad-uic.edu.mx; investigacion@uic.edu.mx.
2. Deberán incluirse los siguientes datos del autor, en una hoja aparte: a) departamento/escuela, b) institución/universidad, c) país; d) correo electrónico.
1. El sistema de citación y referencias será el propuesto por el *Manual de Publicación de la Asociación Americana de Psicología* (6ª ed., 2019). [<https://apastyle.apa.org/>]
2. Las referencias bibliográficas deberán estar consignadas en el cuerpo del trabajo, según el formato (Apellido de autor, año de publicación, #)
3. La citación en el cuerpo puede ser:

- *Citación entre paréntesis*: (Jackson, 2019; Sapolsky, 2017); (Mason & Martin, 1998: 27).
 - *Citación Narrativa*: Jackson (2019) y Sapolsky (2017) ...; Mason & Martin, (1998) ... (p. 27).
4. El listado de referencias al final del escrito respetará el formato; se escribirá en orden alfabético, (cuando haya dos o más obras de un mismo autor se reportarán desde la más antigua a la más reciente. La estructura básica es la siguiente:
- Autor (año de publicación). *Título*. lugar: editorial.
- Ejemplo:
- Jackson, L. M. (2019). *The Psychology of Prejudice: From Attitudes to Social Action* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000168-000>
 - Marchesi, A. & Martin, E. (1998). *Calidad en la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
 - Mason, R. & Lind, D. (1998). *Estadística para la Administración y Economía: Nueva actualización*. Monterrey: Alfaomega.
 - Sapolsky, R. M. (2017). *Behave: The biology of humans at our best and worst*. Penguin Books.
5. Las notas a pie de página tendrán el único propósito de aclarar o complementar ideas que se consideren pertinentes y que eviten distraer la lectura si se colocan en el cuerpo. Si se hacen citas y referencias en las notas al pie, serán con el mismo formato APA. (Apellido de autor, año de publicación, #)