

La educación en tiempos de pandemia

Emociones y percepciones en estudiantes
de nivel medio superior y licenciatura

Education in times of pandemic

Emotions and perceptions in high school
and university students

Reyna Castillo Ontiveros / Hanna Díaz Lara

*Fernanda Rodríguez García / Carlos A. Ruán Salazar**

Resumen

Se presentan los resultados obtenidos en la investigación realizada durante la pandemia producida por el virus SARS-CoV-2 o covid-19, donde se vio afectado el sector estudiantil. Esta investigación se enfoca en experiencias y vivencias resultantes del confinamiento y las clases en línea, así como las dificultades y aciertos que se presentan en la implementación de este repentino modelo de enseñanza en estudiantes de nivel medio y superior. Los resultados muestran en general obstáculos y restricciones que desfavorecen la educación en México.

Palabras clave: pandemia, estudiantes, emociones, aprendizaje, covid-19.

Abstract

This article reports the results obtained in the research carried out during the pandemic produced by the SARS-CoV-2 or covid-19 virus, where the student sector was affected. This research focuses on the feelings and emotions resulting from confinement and online classes, as well as the difficulties and successes that arise in the implementation of this sudden teaching model in middle and upper-level students. Resulting in mostly obstacles and restrictions that disadvantage education in Mexico.

Key word: pandemic, students, emotions, learning, covid-19.

Artículo recibido: 18/12/20

Apertura del proceso de dictaminación: 04/01/21

Artículo aceptado: 12/04/21

* Estudiantes de psicología, UAM Xochimilco, México [2192050036@alumnos.xoc.uam.mx] [diazlahanna@gmail.com] [2192025506@alumnos.xoc.uam.mx] [carloaruan@politicas.unam.mx].

El 16 de marzo de 2020 el gobierno de México decretó la suspensión de clases como parte de una serie de medidas de confinamiento social, debido a la pandemia producida por el virus SARS-CoV-2 o covid-19. El confinamiento se extendió para finales de mayo; sin embargo, las circunstancias imprevistas por el gran avance del contagio y la inexistencia de una vacuna efectiva, rebasaron los esfuerzos de los estados por restablecer la normalidad. Por otro lado, la pandemia permitió observar viejas problemáticas como las desigualdades económicas y sociales, e incentivó el surgimiento de otras en distintos niveles sociales, impactando diversas áreas de la vida humana.

Una de las áreas afectadas por esta “nueva realidad” es *la educación* formal y presencial. El perjuicio a esta institución ha sido alarmante debido a “la pérdida del espacio escolar y del aula”,¹ lugares donde acontece la construcción de diferentes tipos de conocimiento. Las respuestas generadas por la pérdida de este espacio no tardaron en llegar; aunque, claro está, poco podían hacer para recuperar los espacios físicos y sus beneficios. De este modo, la interacción presencial se vio sustituida por una interacción virtual. En palabras de Sebastián Plá: “la pandemia, producida por el coronavirus, al cerrar las instituciones como espacios físicos, canceló su lado creativo; es decir, sus potencialidades liberadoras [y sólo quedó] parte de su función reguladora básica: certificar y crear círculos etarios. De ahí la urgencia por salvar el año escolar”.²

¹ Ángel Díaz-Barriga, “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado”, en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, IISUE/UNAM, 2020, p. 20.

² Este autor señala la urgencia de continuar, el *no parar*, pese a las posibles desavenencias: “Es la educación capitalista en su estado neoliberal. De ahí que una preocupación central de la invasión de la escuela obligatoria al seno familiar sea no perder tiempo, que no haya rezagos, que se alcancen todos los aprendizajes esperados que requiere el ciudadano competitivo. Pero ¿qué tiempo se pierde?, ¿rezago con respecto a qué? *Se pierde tiempo de producción*. Se rezaga en relación consigo misma, respecto del programa de estudio lineal y planeado para una situación que no es la que se está viviendo. Esta prisa vinculada con la certificación de los ciclos etarios, muestra que el símil muy citado entre escuela y línea de producción tiene su dejo de verdad. La producción acelerada de sujetos es la que hace que estemos forzando a los estudiantes a seguir el ritmo de la escuela, cuando en realidad no hay escuela. Y junto a esta prisa llegó la ficción didáctica del docente como guía del aprendizaje y de los alumnos como

La institución educativa, en la búsqueda de mecanismos para no perder el proceso de aprendizaje y formación, encontró en las plataformas digitales el soporte para la continuidad, instaurando una educación a distancia.³ En este contexto, la adaptación o la aceptación de una nueva dinámica de estudio (que se sabe es temporal, aunque no existe la certeza de su límite) genera nuevas formas de relaciones entre alumnos, profesores, familiares e instituciones. Esta situación, por otro lado, pone a diversos tipos de alumnos –según el nivel educativo, social y económico al que pertenezcan– frente a un abanico de circunstancias que favorecen y/o perjudican su desarrollo académico. En otras palabras, los esfuerzos institucionales se enfrentan a las distintas subjetividades y realidades.⁴

Paralelamente, las modificaciones en las dinámicas de estudio alteran la estabilidad anímica de los sujetos; lo que provocó una afectación emocional en estudiantes de primaria, secundaria, nivel medio superior y superior.⁵ En este

constructores del mismo” (cursivas nuestras). Sebastián Plá, “La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza”, en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, op. cit., pp. 31 y 33. Por otro lado, es importante resaltar que si bien esta óptica señala una *continuidad productiva*, margina los problemas del trabajo docente y el trabajo administrativo de las instituciones educativas que, suponiendo una suspensión total de actividades, carecerían de un ingreso. Con ello queremos resaltar la complejidad del problema.

³ “Es frecuente referirse a esta continuidad pedagógica como educación a distancia de emergencia, contraponiéndola así a las capacidades y recursos que habría exigido una educación superior a distancia óptima”. Juan Manuel Bosquera Bayona, Giovany Yesid Castillo Otálora y Carlos Alberto Niño Bautista, *Influencia del covid-19 en el índice nacional de competitividad del sector educativo en Antioquia y Chocó*, Antonio Rodríguez Peña (tutor), Bogotá, Universidad EAN, 2020, p. 10 [https://repository.ean.edu.co/bitstream/handle/10882/10212/CastilloGiovany2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y].

⁴ En este sentido, la educación básica tendrá sus propias adaptaciones; incluso en cuanto al nivel primaria, el proceso de transposición y adaptación (de clases presenciales a clases en línea) será muy diferente respecto al nivel secundaria. Para una aproximación sobre el nivel básico véanse Ángel Díaz-Barriga, “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado”, op. cit., pp. 19-29; Gabriela de la Cruz Flores, “El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante el covid-19”, en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, op. cit., pp. 39-46; Patricia Ducoing Watty, “Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna”, en Hugo Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, op. cit., pp. 55-64. Para una aproximación de la adaptación en la educación de alumnos con necesidades especiales, véase David Menéndez Álvarez-Hevia y José Luis Figares Álvarez, “Retos educativos durante el confinamiento: la experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9 núm. 3, 2020, pp. 1-11 [https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12229/12092].

⁵ Reconocemos también que la afectación está presente en los y las docentes de todos los niveles educativos.

sentido, lo que nos interesa es comprender cómo se expresan dichos estados emocionales, así como sus experiencias y vivencias en la modalidad virtual. Nuestro interés por las consecuencias de la transposición y adaptación a las clases en línea en nivel básico, sin embargo, no es prioritario. Reconocemos sus dificultades y el reto que supone la nueva relación entre familia y escuela; pero consideramos también de gran importancia las circunstancias en que se ven inmersos los y las estudiantes de nivel medio superior y superior, dado la formación profesional que reciben y que sería pilar para su futuro desarrollo laboral; asimismo, por lo general, son sujetos que prescinden de la ayuda paterna y materna, siendo su autonomía académica más alta respecto a otros estudiantes de otros niveles educativos y, por tanto, su vida académica suele ser más distante en relación con la familia. Son las percepciones y las emociones de este inmenso grupo las que nos interesa analizar.

El trabajo se organiza en tres partes. Primero se proporcionan las consideraciones metodológicas, señalando los pasos nodales para el desarrollo de la investigación. En la segunda parte presentamos, desde la teoría de la complejidad y la subjetividad colectiva, nuestro punto de partida epistemológico con el fin de contextualizar la exposición de resultados. En la tercera se desarrolla el análisis de los puntos de discusión de las entrevistas participativas. Finalmente señalamos los puntos más destacados del análisis de las entrevistas, exponiendo las principales percepciones de las y los estudiantes mexicanos de las clases en línea, así como de sus estados de ánimo.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS⁶

Se realizó una aproximación hacia los posibles sujetos de estudio por medio de un sondeo exploratorio⁷ en la comunidad de las redes sociales, particularmente en Facebook, identificando los temas de discusión y las inquietudes escolares y emocionales que los y las integrantes de esta comunidad expresaron por medio de *memes*⁸ y comentarios que los acompañan. El análisis de estos

⁶ Véase Anexo 1.

⁷ El sondeo no debe de entenderse como una medición estadística, sino como una primera averiguación sobre algo.

⁸ El *meme*, utilizado como una herramienta en la investigación, tiene fundamento en la teoría del chiste (el *meme* como el chiste contemporáneo), el cual es considerado como una manifestación psíquica que tiene funcionamiento en la socialización del mismo. Véase Lilia López López, "El chiste y su uso contemporáneo. Un acercamiento a partir de Freud y Lacan", *CIENCIA ergo-sum. Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, vol. 27, num. 2, 2014,

elementos (*memes* y publicaciones similares) estuvo motivado por dos circunstancias: 1) la indisposición de salir a campo debido a las condiciones de emergencia sanitaria; y 2) por la notoria relevancia de la función de este tipo de publicaciones como detonador de múltiples reacciones y participaciones de ciertas partes de la comunidad de esta red social, que expresan un sentimiento o una idea respecto a la cual aluden al meme.

El sondeo siguió los pasos de la casualidad y la intuición, los cuales se llegaban a dar al momento de *navegar* en las redes sociales. Las cualidades de este espacio virtual, que podrían ser consideradas como *propiedades rizomáticas*,⁹ nos permitieron pasar de un estado a otro sin inconvenientes, y posibilitaron la exploración de grupos universitarios, de los cuales ya teníamos conocimiento de su existencia, encontrándonos, a la vez, con la interacción cotidiana de páginas –ajenas o relacionadas con los intereses de los grupos– identificadas en las publicaciones compartidas por algunos integrantes de éstos o por los administradores de los mismos.

La trayectoria de un espacio a otro (grupos/páginas)¹⁰ nos llevó a considerar la importancia de las opiniones suscitadas en ellos. Así, decidimos elegir cuatro espacios importantes por su constante desempeño para detonar discusiones u opiniones a partir de *memes* y publicaciones sugestivas. La observación de estas publicaciones se concentró en el periodo del 16 de marzo al 16 de octubre de 2020. Esta segunda revisión exhaustiva no tuvo

pp. 1-10 [<https://www.redalyc.org/jatsRepo/104/10462656010/html/index.html>]. Por ello, al *meme* lo dotamos de un valor detonante de opinión y discusión, siendo alto el número de comentarios que éste provocaba.

⁹ Gilles Deleuze, “Rizoma: Introducción; marzo 1977” [<http://www.fen-om.com/spanishtheory/theory104.pdf>].

¹⁰ Por grupos y páginas entendemos a los espacios de socialización virtual en los que se comparten imágenes, preguntas, denuncias, chistes, memes, peticiones, información, etcétera, que implican una afinidad e identidad de los miembros que constituyen el grupo; esta identidad o afinidad pueden ser la institución escolar, la escolaridad misma, la profesión, la disciplina, los gustos, hobbies, intereses, etcétera. Lo que distingue, sin embargo, a las páginas y los grupos, es su condición de privacidad. Mientras que las páginas son espacios plurales y abiertos a cualquier público, los grupos suelen tener como requisitos ciertas cualidades –como ser parte de una institución específica o tener un interés específico (por ejemplo el cine)– y en los que la interacción será específicamente sobre los temas requisitados. Ambos espacios, por otro lado, suelen ser administrados por una o varias personas. Dichas páginas fueron seleccionadas con base en el mayor número de publicaciones realizadas, el contenido de discusión de las publicaciones y la mayor interacción entre usuarios, dicha interacción entendida como el mayor número de comentarios relevantes por la información que aportaron a raíz de la publicación.

otra finalidad que proporcionar la *saturación* y la *variación*¹¹ que requiere una investigación con enfoque cualitativo.

Las páginas seleccionadas, después del primer sondeo, fueron las siguientes:

- Nosotros los Estudiantes
- No te la memes Anáhuac
- Sememestre
- UAMemes

Los criterios para la selección fueron: 1) tener una discusión enfocada a temas estudiantiles de nivel medio superior y superior; 2) tener publicaciones relacionadas con las dinámicas estudiantiles en las clases virtuales; y 3) contar con amplio número de seguidores y amplia discusión entre sus seguidores en las publicaciones realizadas por dichas páginas. En los casos de UAMemes y No te la memes Anáhuac, el criterio utilizado fue lograr incluir, en la observación, páginas representativas de dos grupos estudiantiles distintos: por un lado, estudiantes de una universidad pública (la Universidad Autónoma Metropolitana) y, por otro, de una universidad privada (la Universidad Anáhuac).¹²

La vasta aportación de opiniones y discusiones que se suscitaron por medio de la publicación de *memes* u opiniones enmarcadas en una especie de aureola de chiste y mofa, permitió, a partir de la observación no participante, el desarrollo de un análisis sobre las diversas expresiones y sentires; análisis en el que hubo una primera interpretación y construcción colectiva de una parte de la realidad: las emociones que generan las clases en línea. Pero esta interpretación era insuficiente.

¹¹ Acerca de los criterios de saturación y variación, Maritza Montero señala: “La investigación cualitativa [posee] criterios de rigor propios para garantizar la calidad y seguridad de los datos obtenidos dentro de los estándares de la ciencia. Así, busca garantizar la *adecuación y la propiedad* de los datos respecto del problema investigado. Por *adecuación* se entiende la calidad y también la cantidad de los datos producidos en función de esa calidad. A su vez, la adecuación consta de dos subcriterios: 1) la saturación, es decir, cuando las fuentes consultadas han producido elementos de sentido que ya no incluyen diversidad y que han comenzado a repetirse (por ejemplo, ya sea porque reiteran la información, o confirmar datos previamente recolectados) y 2) la variación, entendida como la capacidad del método empleado para incluir una diversidad de aspectos”. Maritza Montero, *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*, Buenos Aires, Paidós, 2006, pp. 51-52.

¹² Con esto no se quiere decir que se tuvo la intención de entrevistar a alumnos o alumnas específicamente de estas instituciones.

Conscientes de la desventaja que representa la falta de interacción con los sujetos y, por tanto, de la pérdida de los otros tipos de lenguaje, como los no verbales y paralingüísticos, decidimos emprender la selección de *actores relevantes*,¹³ ubicados en las páginas anteriormente mencionadas. El criterio de esta selección fue a partir del muestreo por intensidad que identificamos bajo tres criterios sustanciales: 1) estudiantes de nivel medio superior o superior; 2) generadores de discusión en los comentarios de las publicaciones revisadas; y 3) la relevancia de la información aportada por los y las estudiantes, según su contexto, en los comentarios.

Después de la selección llevamos a cabo el contacto en Facebook. Hubo quienes nos rechazaron, otros no respondieron, sin embargo, logramos consolidar grupos para la elaboración de cinco entrevistas participativas.¹⁴ El primer grupo estuvo constituido por cuatro personas; el segundo por seis; el tercero, cuarto y quinto por tres participantes.¹⁵ Las entrevistas se realizaron el 31 de octubre y el 1 de noviembre de 2020, siendo la plataforma Zoom la herramienta utilizada para lograr el diálogo.

APROXIMACIÓN A LA SUBJETIVIDAD

Desde el paradigma de la complejidad se propone que no existe un saber total o un pensamiento cierto. Según Morin: “La conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y

¹³ Decimos *relevantes* dado que el concepto de *actores clave* podría no ser el adecuado, dada la extensión del espacio virtual y los innumerables miembros que lo conforman. No sabríamos si los actores seleccionados serían o no clave fundamental para la investigación, pero su notoria participación en los comentarios los hizo relevantes por encima de otros, siendo valorados por una mayor y posible participación. Si en una publicación tenían algo que decir, tal vez en una entrevista tendrían más que compartir.

¹⁴ Como se ha de notar, consideramos que los resultados de la observación no participante fueron insuficientes, por lo que decidimos optar por la adopción de una de las técnicas de intervención de la observación participante: las entrevistas participativas. A partir de la información obtenida por la observación no participante, las entrevistas fueron elaboradas a razón de tres ejes de discusión: 1) ambiente de aprendizaje; 2) proceso de aprendizaje; y 3) efectos emocionales y otros (Anexo 2). Asimismo, señalamos que antes de su elaboración, realizamos una entrevista piloto con algunos compañeros de nuestra universidad.

¹⁵ Los participantes fueron estudiantes tanto de nivel superior como medio superior (tres estudiantes, hombres y tres mujeres, cursaban el último año a nivel preparatoria; las personas restantes, siete hombres y siete mujeres, en algún semestre o trimestre; y sólo una de ellas estaba en proceso de titulación). En los cuadros del apartado de exposición de resultados se especifica la carrera o el nivel de estudios de las personas entrevistadas.

que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad".¹⁶ El autor francés propone tres principios: el primero es el *dialógico*, en el cual nos da como ejemplo el orden y el desorden, y que no son, como uno creería, opuestos. Este principio nos ayuda a comprender de manera más compleja los fenómenos que observamos. Por ejemplo, la pandemia alteró el orden instituido de la educación e interrumpió el desarrollo de las relaciones sociales como existían hasta entonces, cambiando, al mismo tiempo, lo que significaba estudiar para muchos y la relación enseñanza-aprendizaje.

El segundo principio es el de *recursión*, en el cual Morin propone que la sociedad es *resultado* y *causa*. En este sentido, la expansión del covid-19 obligó a la reclusión de las personas en sus hogares, propiciando una reestructuración económica, política y social. En el caso de la educación, la adaptación al estudio mediante plataformas digitales modificó los elementos para la construcción del conocimiento. Esta primera adaptación transformó paralelamente el papel del estudiante dentro de las clases en línea (su comportamiento, compromiso y responsabilidad), así como el ambiente de aprendizaje en el que se suscitan cualidades que influyen y afectan el desempeño de los estudiantes; estas alteraciones, asimismo, repercuten en el desarrollo posterior del proceso de aprendizaje, de las relaciones escolares y del nivel educativo en general. Morin afirma:

Los individuos producen la sociedad que produce a los individuos. Somos, a la vez, productos y productores. La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo autoconstitutivo, auto-organizador, y autoproducción.¹⁷

Finalmente, el tercer principio es el *hologramático*, donde Morin afirma que cada parte del *sistema* contiene la totalidad. "En un holograma físico, el menor punto de la imagen del holograma contiene la casi totalidad de la información del objeto representado".¹⁸ Por esta razón, como investigadores, no podemos observar el fenómeno de estudio desde el exterior, el sujeto no puede separarse del objeto, ya que nos conduciría a un escaso conocimiento del objeto de estudio. El todo no puede comprenderse sin las partes, ni

¹⁶ Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1995, p. 101.

¹⁷ *Ibid.*, p. 107.

¹⁸ *Idem.*

las partes sin el todo; las clases en línea no son un hecho aislado de los estudiantes, ni los estudiantes de esta implementación repentina de enseñanza.

En consecuencia, se reconoce el valor que puede aportar, en este caso, la subjetividad (colectiva) de los y las estudiantes. Margarita Baz menciona que “la idea de una subjetividad colectiva se refiere a aquellos procesos de creación de sentido instituidos y sostenidos por formaciones colectivas”.¹⁹ Así, pues, la subjetividad respecto a la efectividad o eficiencia de las clases en línea, las emociones²⁰ y perspectivas, varían de acuerdo con la subjetividad de cada sujeto, que, en este caso, no se desentiende de la subjetividad colectiva, sino que refiere a distintas perspectivas (*o niveles*, según Morin) de observación, donde cada sujeto se presenta como creador de significados.

Asimismo, según Baz:

[...] desde la perspectiva de la subjetividad, la cuestión del imaginario social –en su dinámica instituido/instituyente– abre vías para la comprensión de lo colectivo, visto entonces como ámbito y como dimensión autoinstituida que se alimenta de múltiples organizadores de sentido: campos discursivos, narrativas, mitos, emblemas, rituales, etcétera.²¹

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Como señalamos, la aproximación hacia los estudiantes fue, primero, a partir de la observación no participante en redes. Posteriormente, con la información obtenida se elaboró la estructura de la entrevista participativa (Anexo 3), aplicada a 19 estudiantes (14 de nivel superior y cinco de nivel medio superior), distribuidos en cinco grupos. Las personas seleccionadas,

¹⁹ *Ibid.*, p. 107.

²⁰ Conocemos la diversidad de significados que se les da a las emociones al ser uno de los aspectos más centrales en el ser humano; sin embargo, nos basamos en la descripción de éstas como “portadoras de interpretaciones y significados dependientes de consideraciones sociales y culturales (p. ej. de carácter ético y normativo) que definen los momentos y las circunstancias en que debe ser experimentada cada una de ellas y con qué grado de intensidad debe hacerse”. Vease Tania Rodríguez Salazar, “El valor de las emociones para el análisis cultural”, *Papers: revista de sociología*, núm. 87, Universitat Autònoma de Barcelona, 2008, pp. 145-159 [https://ddd.uab.cat/record/26259].

²¹ Margarita Baz, “La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología”, en *Tras las buellas de la subjetividad*, México, UAM-Xochimilco, 2003, p. 146.

recordemos, fueron las que denominamos como *actores relevantes*,²² y cuyo criterio de selección fue por medio del muestreo por intensidad que identificamos bajo tres elementos sustanciales: 1) estudiantes de nivel medio superior o superior; 2) generadores de discusión en los comentarios de las publicaciones revisadas; y 3) la relevancia de la información aportada por los y las estudiantes, según su contexto, en los comentarios. Después de la selección nos dispusimos a realizar el contacto mediante mensajes en Facebook. Como mencionamos en el apartado metodológico, hubo quienes nos rechazaron y otros no respondieron; sin embargo, logramos consolidar grupos para la elaboración de cinco entrevistas participativas.

Las entrevistas estuvieron constituidas por tres ejes de discusión: 1) ambiente de aprendizaje, 2) proceso de aprendizaje y 3) efectos emocionales. En cuanto al análisis, señalamos que fue el análisis temático²³ el que nos permitió desarrollar la interpretación de los datos. Los grupos, por su parte, estuvieron conformados como se muestra en los siguientes cuadros:

GRUPO 1
Datos generales de los y las participantes

| Nombre | Edad | Entidad | Institución | Carrera | Año/semestre |
|--------|------|------------------|---|--|-------------------------------------|
| Juana* | 23 | Ciudad de México | UAM Azcapotzalco | Ingeniería electrónica | Cuarto trimestre |
| Lesbia | 19 | Puebla | Escuela normal "Profr. Darío Rodríguez Cruz" | Educación preescolar | Tercer semestre |
| Elha | 17 | Guanajuato | Instituto Irapuato-Oficial | Media superior | Quinto semestre |
| Paco | 21 | Chihuahua | Universidad Autónoma de Ciudad Juárez | Diseño gráfico / Diseño digital de medios interactivos | Sexto semestre / quinto semestre |

* Los nombres utilizados son ficticios y tienen como finalidad proteger la identidad de las personas entrevistadas.

²² Véase nota 13.

²³ El análisis temático es definido como "un método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio". Para una aproximación del análisis temático véase María Dilia Mieles Barrera, Graciela Tonon, Sara Victoria Alvarado Salgado, "Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social", *Universitas Humanística*, núm. 74, 2012, pp. 195-225.

GRUPO 2
Datos generales de los y las participantes

| Nombre | Edad | Entidad | Institución | Carrera | Año/semestre |
|----------|------|------------------|--------------------------|--|------------------|
| Ariel | 20 | Veracruz | Universidad Veracruzana | Fisioterapia | Quinto semestre |
| Brenda | 20 | Veracruz | Universidad Veracruzana | Fisioterapia | Quinto semestre |
| Cristian | 26 | Ciudad de México | UAM Xochimilco | Economía | Décimo trimestre |
| Gustavo | 19 | Ciudad de México | Tecnológico de Monterrey | Ingeniería mecánica con especialización en diseño automotriz | Tercer semestre |
| Lizbeth | 20 | Ciudad de México | Tecnológico de Monterrey | Mercadotecnia | Quinto semestre |
| Yareli | 23 | Veracruz | Universidad Veracruzana | Fisioterapia | Quinto semestre |

GRUPO 3
Datos generales de los y las participantes

| Nombre | Edad | Entidad | Institución | Carrera | Año/semestre |
|--------|------|------------------|------------------|------------------------|-----------------|
| Irving | 20 | Ciudad de México | UNAM | Física | Tercer semestre |
| Ramón | 24 | Ciudad de México | UAM Azcapotzalco | Ingeniería electrónica | Tesista |
| Miguel | 17 | Estado de México | CECyT 6 IPN | Técnico en ecología | Quinto semestre |

GRUPO 4
Datos generales de los y las participantes

| Nombre | Edad | Entidad | Institución | Carrera | Año/semestre |
|--------|------|------------------|-------------------------------------|----------------|--------------|
| Alexis | 18 | Ciudad de México | Colegio Anglo Mexicano de Coyoacán | Media superior | Tercer año |
| Denís | 17 | Ciudad de México | Colegio Anglo Mexicano de Coyoacán | Media superior | Tercer año |
| Renata | 17 | Guadalajara | Universidad Autónoma de Guadalajara | Medicina | Primer año |

GRUPO 5

Datos generales de los y las participantes

| Nombre | Edad | Entidad | Institución | Carrera | Año/semestre |
|--------|------|------------------|----------------------------|----------------|-----------------|
| Perla | 16 | Ciudad de México | Anglo Mexicano de Coyoacán | Media superior | Segundo año |
| Héctor | 18 | Ciudad de México | Anáhuac | Nutrición | Primer semestre |
| José | 20 | Ciudad de México | ITAM | Economía | Segundo año |

El ambiente de aprendizaje

En el primer eje de discusión tuvimos como intención enmarcar los comentarios acerca de la transición de las clases presenciales a las clases en línea, así como la *ilustración* del espacio donde éstas eran tomadas. Nuestro objetivo era comprender las circunstancias del entorno que influirían al momento de tomar las clases, profundizando en las ventajas o las inconveniencias durante el estudio en línea; objetivo que posteriormente, en el desarrollo de las entrevistas, se vio rebasado por distintos criterios que hasta entonces no habíamos dilucidado. Las experiencias de los y las participantes nos facilitaron tener la propiedad del espacio como una firme referencia, entendiendo a la propiedad como la cualidad idónea para el proceso de estudio –que, en este caso, se refiere al entorno del hogar–, e identificar una serie de tópicos que permitieron inscribir la diversidad de las experiencias.

a) La propiedad del espacio

Los participantes en general denunciaron, como una de las principales afectaciones, no contar con un espacio propio. Por ejemplo, tener una sala de estudio o un dormitorio propio durante la clase puede marcar una gran diferencia; sin este espacio la dificultad se extiende a la imposibilidad de realizar las actividades prácticas requeridas por los docentes. En el caso de Indira, por ejemplo, estudiante de licenciatura en educación preescolar, hubo un requisito de modificar el espacio como aula infantil; al no contar con un espacio propio, la dinámica se volvía complicada y, en ocasiones, imposible.

Por otro lado, la ausencia de recursos materiales para responder a las necesidades de la carrera, como equipo de laboratorio, libros, o herramientas

tecnológicas (PC o softwares), repercute de manera sustancial al desempeño de las clases y el proceso de aprendizaje.²⁴ Los materiales que prestan las instituciones educativas, ahora no están disponibles. Asimismo, tanto las ciencias naturales como las sociales se han visto incapaces de ingresar al campo o entrar en contacto presencial con elementos y sujetos de estudio.

Si bien el acceso a las clases en línea está condicionado al pago de los servicios de internet, también estará condicionado a la zona geográfica (zonas con poca, mucha o nula señal de internet) y, al mismo tiempo, al clima (tormentas o días lluviosos, principalmente en zonas costeras). Sin embargo, el pago del internet no es el único gasto que las familias realizan, también se incluye la factura de la luz, que incrementa por “el exceso de horas de trabajo frente a la pantalla”. En este último sentido, se expresa el uso excesivo de la tecnología, comparado con las clases presenciales, cuyo uso era mucho más reducido.

Otro obstáculo son las responsabilidades familiares, en el sentido singular de las estudiantes que son madres o los estudiantes que son padres, y que tienen que responder paralelamente a la educación de sus hijos, compartiendo equipo o dedicando tiempo en la orientación educativa de éstos. En este sentido, se conjuga la dificultad del espacio y de los dispositivos compartidos con otros miembros de la familia que también estudian o, en otros casos, trabajan. Respecto al trabajo, se agrega que los efectos de la pandemia, como la cuarentena y la parálisis de la economía, afectó el nivel de ingreso de las familias, por lo que algunos estudiantes se vieron obligados a la búsqueda de trabajo para resarcir la carencia familiar; esta situación llevó incluso al abandono de la educación, como en el caso de los compañeros de Perla, cuyos padres no pudieron mantener el pago de la colegiatura.

Las diversas circunstancias en las que viven los y las estudiantes, determina en creces la viabilidad de llevar a cabo una buena educación a distancia. Desde la percepción de Lesbia, quienes logran tener mayor desempeño en esta modalidad son quienes mejores posibilidades (económicas y materiales) tienen para solventar las necesidades que las clases en línea exigen: “Para mí, estar aquí en mi casa, es cómodo porque tengo todo” (grupo 3, Ramón, 24 años). La afectación y los obstáculos son mínimos para quien logra tener todas las necesidades cubiertas. “No son para todos, son para los que tienen privilegios” (Grupo 1, Lesbia, 19 años). Y estos privilegios pueden ser el

²⁴ Juana señala que las complicaciones en alumnos y profesores, como la carencia de material o herramientas tecnológicas para desarrollar la clase, son situaciones que rebasan la responsabilidad tanto del alumno como del profesor.

acceso (de calidad) a internet, contar con un espacio propio, contar con herramientas digitales y no tener la necesidad de solventar las carencias económicas acuciadas por la pandemia.

b) Flexibilidad. Disociación entre el espacio virtual y el hogar

Los distractores, factores bastante enunciados por los y las entrevistadas, son vastos y diversos. Los ruidos externos, las comodidades del hogar y la familia son los principales elementos de distracción; aunque no son los únicos. Existen también distractores que parten de responsabilidades singulares como el cuidado de los hijos.

[...] yo tengo compañeras [...] que ya tienen hijos. [A ellas] se les dificulta mucho más, ¿por qué? porque a esas compañeras, pues, también [a] sus niños les dejan tarea en línea y que tienen que mandar por Classroom (grupo 1, Lesbia, 19 años).

Con base en lo anterior, podemos señalar dos tipos de distractores: los simples y los complejos. En los primeros ubicamos a los distractores externos, como los ruidos de algún transporte, la recolección de basura, el ruido que anuncia la venta y la compra del fierro viejo, los promocionales para venta de alimentos –como pan y tamales–, la música de los vecinos, los ladridos de los perros o las mascotas que se tengan en casa, etcétera. Asimismo, los distractores por comodidad del hogar, como el fácil acceso del teléfono móvil, a los videojuegos, o cualquier otro elementos que acapara la atención. Los distractores tienen un papel central puesto que merman la concentración y el desempeño académico de los estudiantes. La diferencia con las clases presenciales, en este sentido, es que en las aulas no hay muchos distractores y además se cuenta con maestros, una figura de autoridad –la docente– puede tomar una medida coercitiva y/o sancionadora, algo que en línea, debido al poco control de observación, no sucede.

La aportación anterior añade otro elemento importante a la investigación: la flexibilización de la relación docente-alumno. Anteriormente, en las clases presenciales había explícita o implícitamente reglas en las relaciones dentro del aula. Poner atención y no faltar al respeto a la exposición del profesor o profesora. Usar el teléfono celular, platicar con un compañero o compañera aledaña, o realizar actividades ajenas a la clase, eran actividades sancionadas o simplemente vedadas por los mismos alumnos y alumnas que preferían evitar problemas con los y las docentes. En las clases en línea, en cambio, al perder el contacto presencial y al existir la posibilidad de ocultar nuestra

presencia, la tensión de esta relación se ve afectada y, consecuentemente, la función de contención de distracciones. Por otro lado, la misma institución o el campus universitario se desempeñaba como contención de los distractores externos. En este sentido, el hogar adolece de los elementos de contención necesarios para un mejor aprovechamiento de las clases en línea.

Otro factor importante yo creo que es el hecho de que a veces los papás o los familiares cerca no dimensionan, justo como mencionaban las compañeras. No piensan que una clase virtual es como una clase normal y realmente eso es muy molesto porque llegan y te molestan y tú les dices, bueno, pues estoy en clase, aguanta tantito y se molestan y, digamos, se crea un entorno como de “ay, ya vas a estar de flojo; todo el día en la computadora; no quieres hacer nada, y no sé qué”. Por ejemplo, en mi caso yo sí estoy todo el día en mi casa, en mi cuarto precisamente, ya sea por las clases, por mi trabajo, por lo que hago, mis hobbies, lo que sea [...] entonces la familia piensa que sólo te estás haciendo flojo, te estás haciendo menso, solamente estás con los videojuegos, todo ese tipo de cosas y se crea un entorno en el cual no quieres estar en tu casa, porque sabes que te van a criticar en ese aspecto y realmente, bueno, al menos en mi caso, sí es un poco frustrante porque ya no se crea un entorno de aprendizaje, sino un entorno en el que pones atención a tu familia (grupo 2, Cristian, 26 años).

A estos distractores simples se le suman los distractores complejos, que son los familiares. La injerencia familiar es mayor y poco respeta horarios para solicitar apoyos de la casa o mandados (que llegan a ser más recurrentes).

Los roles desempeñados en la familia, en la relación padres-hijos o tutores-tutorados, condicionan las relaciones entre los miembros, cargando responsabilidades y obligaciones en ambas partes. El hijo o la hija acatan las órdenes de sus padres, cumplen con sus obligaciones del hogar y son solicitados para el apoyo de las tareas que se requieran. La presencia continua de los hijos en el hogar, dada la cuarentena, suele fortalecer esta relación de mando y obediencia. A esto se suma la percepción que podrían tener los mismos padres sobre las actividades de sus hijos; es decir, la percepción de que los hijos no desempeñan grandes responsabilidades, tanto escolares como laborales. La percepción familiar de que por ser clases en línea, se tienen menos cargas de trabajo y más disponibilidad de tiempo libre.

Todas estas circunstancias motivan, por otro lado, un estado particular del sujeto que toma clases en línea: estar presente sin estarlo, una especie de disociación entre el espacio virtual y el espacio del hogar. Sobre esto, Ramón señala: “No tienes la obligación de poner atención, sabes; sino que puedes

estar viendo tu serie en una pantalla atrás y dejar tu clase ahí, y nomás estar presente sin estarlo” (grupo 3, Ramón, 24 años).

c) Algunas ventajas

Si bien se señala que una de las ventajas son las comodidades del hogar, éstas paralelamente adquieren un carácter ambivalente, pues, como se señaló, conducen más a la distracción; restan importancia a las clases y el espacio de descanso se vuelve paralelamente de estudio.²⁵ Por otra parte, las ventajas constantemente mencionadas son el ahorro de dinero de transporte, renta (en el caso de los foráneos), la omisión de presiones por el tiempo del traslado y el embotellamiento, y el mayor tiempo de sueño y descanso.

d) La pérdida de la socialización

La relevancia de la interacción social era una parte sustancial en la convivencia presencial entre los y las alumnas que compartían clases. Lo social, refiriéndose a la convivencia –decía Paco–, era “lo bonito de la universidad”.²⁶ Con las amistades se comparten momentos de divertimento, pero también situaciones de apoyo en la comprensión de los temas vistos en la carrera. La generación de charlas fortuitas sobre temas incomprendidos, y la ayuda grupal para entenderlos, eran un beneficio de las clases presenciales que ahora no ocurren en las virtuales en un contexto de cuarentena. Asimismo, interactuar para los estudiantes, como Irving, fomentaba una autosuperación que, a su vez, era compartida con otros. Así, compartir experiencias, dudas e incluso la generación de historias²⁷ quedan, en su mayoría, proscritas en la interacción virtual.

²⁵ Esta situación tiene una relación con la disciplina. Al estar en casa es más complicado diferenciar horarios; en cambio, estudiar en un espacio escolar *físico* permitía tener horarios de trabajo fijos.

²⁶ Luego añadiría: “Las clases son relativamente pesadas y el hecho de estar con amigos, salir de las aulas, platicar con otros amigos e irse a comer, era como un desestrés” (grupo 1, Paco, 21 años).

²⁷ Se pierde la posibilidad de generar anécdotas y memorias compartidas. Por ejemplo, uno de los mencionados específicamente por los estudiantes de nivel medio superior, es el caso de la pérdida de graduaciones; otro caso, es la pérdida de fiestas de final de semestre en algunas Facultades que permiten la socialización con personas no sólo de la carrera, sino de la universidad.

En la modalidad en línea, al no ver al *otro*, es no ver tampoco los problemas compartidos. Es decir, el sujeto, al no comprender un tema y percibir que sus compañeros y compañeras tampoco lo hacían, mitigaba un sentimiento de culpa por no ser capaz de entender. La dificultad, en este sentido, se notaba generalizada; y si bien antes un paliativo ante dicha crisis era la interacción con compañeros y profesores que pudiesen ser apoyos extraacadémicos, ahora el o la estudiante quedan reducidos a sí mismos, sin alguien que les pudiese proporcionar ayuda presencial.

Por otra parte, la pérdida de los lazos e interacciones sociales debido al confinamiento, mitiga la confianza y la empatía²⁸ entre alumnos y profesores, lo que a su vez acota la posibilidad de recibir ayuda. Además, la disminución de la comunicación paralingüística y afectiva, no sólo mengua las interacciones sociales virtuales entre compañeros, sino también en la relación entre amigos, enfatizando un distanciamiento entre éstos. Si antes la convivencia de los y las estudiantes estaba centrada en los amigos, ahora ésta tiene su centro en lo familiar.

Procesos de aprendizaje

En este segundo eje de investigación recopilamos información sobre la transmisión de conocimientos en clases en línea y el desarrollo académico de los y las estudiantes, con el fin no sólo de comprender el desarrollo de la nueva dinámica escolar, sino, principalmente, en la manera como esta dinámica influye en la satisfacción de sus objetivos académicos y profesionales. En las entrevistas realizadas pudimos observar temas de discusión como la adaptación, ya sea de profesoras(es), de alumnos(as), o el cambio de dinámica entre ambos, así como las dificultades y desavenencias que tienen los estudiantes con las estrategias para llevar a cabo el aprendizaje práctico, etcétera.

²⁸ Una de las pérdidas derivada de la falta del contacto presencial, es la empatía, “el pan de cada día” en clases presenciales, de algunos profesores hacia sus alumnos; en contraste, en las clases en línea, la empatía se ve reducida a la comprensión de las dificultades técnicas, pero no tanto a las dificultades de aprendizaje. Por otro lado, se llega a señalar que algunos profesores no llegan ni siquiera a empatizar con dichas dificultades, desentendiéndose de las realidades de los *otros*.

a) La adaptación

La transición de las clases presenciales a las clases en línea se inscribe en un contexto excepcional. La pandemia, de proporciones inusitadas, afectó las relaciones sociales hasta entonces existentes; entre estas afectaciones estuvo el ingreso de innumerables familias. En este sentido, el primer hecho al que se enfrentan los y las estudiantes suele ser la crisis económica de su hogar; ante esta situación se pondera la decisión entre trabajar para resarcir las carencias del hogar o estudiar. El otro, que se deslinda ya de la mala situación económica, es la subestimación *per se* hacia las clases en línea, fundamentada en la creencia de que el proceso de aprendizaje no es el mismo, que lo que ocurre en esta modalidad es una pérdida de tiempo. Las opciones que priman en esta situación son: continuar con los estudios y evitar atrasarse, o esperar a regresar a clases presenciales (con el fin de obtener un conocimiento completo para, posteriormente, ejercer la profesión).

Este perjuicio, sin embargo, no está del todo errado. Como se mencionó en el apartado anterior, la imposibilidad de acceder a equipos (técnico, por lo general) o materiales, cuerpos y animales (principalmente para las áreas médicas), así como al acceso a espacios para el desarrollo de prácticas (como laboratorios), obstruye una completa formación del alumnado, en concreto del conocimiento práctico-metodológico, auspiciando, asimismo, el desconocimiento del uso correcto de las herramientas de trabajo.

Pero, evidentemente, estas desavenencias no son iguales para todos. Los y las estudiantes de semestres avanzados serán los sujetos más perjudicados a diferencia de los estudiantes de primeros semestres. Es así como también se comprende que hay mayor dificultad para el desarrollo de un mejor aprendizaje en materias prácticas que en teóricas.²⁹ Desde esta perspectiva, los alumnos valoran la forma en la que adquieren el conocimiento:³⁰ los alumnos no quieren aprender simplemente lo teórico, quieren aprender a hacerlo.³¹

²⁹ Con esto no se quiere decir que estudiantes de una u otra carrera tienen mayores dificultades o facilidades en el proceso de aprendizaje. Lo que se quiere señalar es que las carreras o materias que necesitan una mayor intervención práctica, se ven mayormente afectadas.

³⁰ Una expresión de los compañeros de ciencia, era que el laboratorio “es lo más bonito de la carrera”, así como la gratificación de la observación directa que este medio proporciona. Irving comentaba que la experiencia inmediata con el medio físico permite impresiones gratificantes que logran adherirse de mejor manera a la memoria y que por consecuencia refuerza el aprendizaje.

³¹ Esto por dos razones: 1) el gusto por saber y 2) el miedo por no contar con el conocimiento suficiente para lograr un buen desempeño laboral y, en consecuencia, tener repercusiones adversas.

b) Profesores y alumnos

Al considerar estas complicaciones en el aprendizaje, algunos estudiantes buscan alternativas externas, como la inscripción de cursos que complementen sus deficiencias educativas. Esta iniciativa de los estudiantes forma parte de un cambio en las responsabilidades de éstos. Hay una necesidad y obligación que tienen los estudiantes por volverse autodidactas dentro de esta modalidad. Pero este aumento de responsabilidad no responde sólo a las dificultades de conectividad o de material –como se ha señalado–, sino también por la falta de intervención docente. Esta *falta del docente* se puede interpretar de las siguientes maneras: 1) el docente deja de ser un fuerte apoyo para la clase y 2) su papel como actor de autoridad se desvanece. Este segundo punto es más complejo, por lo que se hablará de él en un momento posterior.

En el primer punto se considera un cambio en las aptitudes de los docentes. La mayoría de los alumnos y alumnas señalan que los profesores que eran buenos dando clase en el sistema presencial, ahora en línea son mal evaluados. Esto por las dificultades a la adaptación tecnológica y al desconocimiento de las tecnologías de información y comunicación (TIC), mermando el aprovechamiento de éstas. “No saben cómo transmitir los conocimientos”. Asimismo, perder la dinámica y el uso de herramientas que proporcionaba el aula, fomenta en los profesores menos actualizados y menos creativos el regreso a prácticas tradicionales como los dictados, o simplemente al envío de archivos PDF. Esto lleva a que los estudiantes se pregunten sobre el apoyo institucional que reciben los propios docentes para la actualización en el manejo de la tecnología.³²

Además, los alumnos perciben que sus profesores creen que, al ser clases en línea, hay más tiempo para estudiar y para hacer actividades escolares,³³ por lo que la carga de trabajo delegada hacia ellos es mucho mayor; tarea que, a su vez, satura al mismo profesor.

³² Es importante señalar que la falta de actualización fue más notoria en los primeros meses de las clases en línea; posteriormente se produjo una mejora. Por otro lado, el respaldo institucional que en todos los casos fue insuficiente, tuvo sólo una excepción: el ITAM. José comentó que el acompañamiento por parte de la institución hacia los alumnos se vio reflejado en todo momento.

³³ Esto implica que el día se sature de actividades escolares y que los estudiantes pasen más tiempo frente al monitor. Perla expresa que en presencial el trabajo se canalizaba en clase, con ejercicios de reforzamiento; y ahora todo el trabajo es reorientado a las tareas. En el caso de las evaluaciones, la unanimidad no es la misma. Si bien las tareas aumentan, las evaluaciones se mantienen, pero algunas se flexibilizan y otras se dificultan.

c) La ausencia coercitiva

Como se mencionó, la segunda interpretación a la *falta del docente* es la disolución de la autoridad de los profesores. La flexibilidad permitida por las clases virtuales –como ocultar el rostro– permite que se distiendan las relaciones tradicionales que permitían al profesor aplicar un llamado de atención o una sanción, incluso de imponer el mismo respeto que en clases presenciales. La flexibilidad, en este sentido, permite la no obligatoriedad del alumno a poner atención, relegando la exposición del docente a segundo plano; esto último se enfatiza con los distractores, como el uso del teléfono, cuyo control está fuera de las manos del profesor. En otras palabras, las restricciones, las sanciones y las llamadas de atención se omiten porque no hay evidencia visible de que los alumnos están o no poniendo atención.³⁴

[...] en aula siempre sólo es las butacas y el escritorio del profesor y un pizarrón. No hay mucho con lo que nos podamos distraer, a menos que con un celular o dibujando, no lo sé; pero los maestros nos dirían que dejemos de hacer eso; y aquí como no muchos pueden obligarnos a tener la cámara prendida, o simplemente no queremos o no tenemos, pues nos distraemos de cualquier manera posible (grupo 1, Elha, 17 años).

d) Sin autoridad, sin guía

Una consecuencia más de la *falta del docente* es la poca o nula supervisión, esta vez no con fines coercitivos, sino con fines pedagógicos. En las clases presenciales, la observación directa entre el quehacer práctico del estudiante y el resultado de éste, permitía al docente captar si la recepción del conocimiento había sido correcto o si había complicaciones, si había dudas o si había omisiones; estas apreciaciones permitían que el profesor pudiera brindar mayores recomendaciones, así como las correcciones pertinentes.

En este sentido, la falta de guía o de supervisión de una enseñanza práctica condiciona el desarrollo de la formación académica; y en casos extremos, la falta de supervisión de prácticas pudiera ser causa de accidentes.

³⁴ Esto complejiza aún más la situación del alumno. Si bien su responsabilidad aumenta ante la *falta del docente*, también es causa de su propio desempeño al *disociarse* de las clases virtuales.

Efectos emocionales

Dentro de este tercer eje se propuso ahondar en las emociones manifestadas por los alumnos durante las clases en línea bajo el contexto de pandemia. Durante las entrevistas se logró observar un patrón en las emociones presentadas por los entrevistados, las cuales impactaron en su desarrollo como estudiantes.

a) Emociones experimentadas

En las entrevistas hubo una constante exposición de emociones mencionadas en cada uno de los ejes –aunque las preguntas no fueran dirigidas con esa intención. Las emociones que se lograron discernir como constantes en cada una de las entrevistas fueron: agobio, ansiedad, estrés, impotencia y miedo. Estas emociones están implicadas en un proceso de cambio a lo largo de los meses de la cuarentena. Las clases en línea, en este sentido, han predispuesto a los sujetos a ignorar algunas emociones experimentadas. Las entrevistas, por su parte, permitieron que los participantes realizaran una introspección respecto a sus sentires, que si bien entre éstos algunas fueron afines al inicio de la cuarentena, muchos otros devinieron contingentes al paso del tiempo. José, por ejemplo, quien experimentó un estado de confort desde el inicio de la pandemia, no tuvo las dificultades ni la intensidad de las emociones que consideramos negativas, como ansiedad, estrés, impotencia, frustración, etcétera,³⁵ que otros participantes mantuvieron a lo largo la cuarentena.

b) Repercusiones del distanciamiento social

Ahora bien, dentro de la conversación se logró percibir que los alumnos que presentan un bajo rendimiento en las clases, tienen como causa la falta

³⁵ La acepción negativa en las emociones hace referencia a aquellas “reacciones emocionales básicas que se caracterizan por una experiencia afectiva desagradable o negativa”. José A. Piqueras Rodríguez, Victoriano Ramos Linares, Agustín E. Martínez González, Luis A. Oblitas Guadalupe, “Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física”, *Suma Psicológica*, vol. 16, núm. 2, 2009, pp. 85-112. En tanto, las emociones denominadas como positivas se entienden como aquellas en las que predomina la valencia del placer o bienestar”. Ahmad R. Barragán Estrada, Cinthya I. Morales Martínez, “Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios”, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 19, num. 2, 2014, pp. 1-4.

de motivación que implican las clases en línea, dicha motivación suele estar asociada con el proceso de socialización entre amigos y compañeros. Estas interacciones, como se abordó en la *pérdida de la socialización*, disminuyen los niveles de ansiedad y el estrés en los estudiantes. La cuarentena, por otro lado, incentivó el distanciamiento social, lo que provocó que las tensiones emocionales se acumularan.

La convivencia llega a ser de vital importancia para el desarrollo no sólo académico, sino también en el ámbito personal. La búsqueda por el acompañamiento escolar con amigos condiciona, incluso, ciertas decisiones de la trayectoria escolar. Por ejemplo, Alexis menciona que la deserción de los estudios no es una opción por su necesidad de ir a la par con sus compañero (“hacer nuevos amigos en estas condiciones –dice– sería difícil”). El miedo a la soledad en este caso impidió la deserción; posteriormente, sin embargo, el mismo participante conjeturó que si hubiese tenido una experiencia precedente de las clases en línea, hubiera replanteado la posibilidad de continuar.

Siguiendo la lógica de la necesidad de interacción, algunos participantes buscaron nuevas dinámicas de socialización –a raíz del sentimiento de soledad– en plataformas tecnológicas; aunque aclararon que les son insuficientes: la interacción no es lo mismo.³⁶

c) Detonadores emocionales

En el proceso de investigación fue posible identificar lo que denominamos *detonadores emocionales*, esto hace alusión a elementos provenientes de las clases en línea que evocan emociones en los alumnos. Logramos reconocer dos elementos causales de emociones como estrés, ansiedad e impotencia; las causas de ello se deben a dos factores fundamentales: el desvanecimiento del aula, y el exceso de tareas.

En el primero se alude esencialmente a la pérdida del espacio físico, se considera un detonador emocional ya que la pérdida de este espacio no sólo

³⁶ Un caso más que se relaciona con la interacción, es la preocupación de alumnos que están por realizar o ya realizaron su transición de media superior a superior; afirman que esta transición se siente incluso aún más difícil, debido a la separación con los compañeros. Esta nueva etapa, además de estar caracterizada por el emprendimiento individual, la socialización –motivo por el cual los alumnos se ven más entusiasmados– es eliminada en línea, lo cual genera preocupaciones, incertidumbre y miedo acerca de cómo se llevará la interacción con los nuevos sujetos.

abarca elementos fundamentales –por ejemplo, tener un espacio óptimo de estudio como un salón de clases–, sino que además existe una modificación en el horario escolar. Se considera que el espacio físico permite delimitar los lugares de trabajo y descanso; ahora la casa se ha convertido en el espacio escolar, lo que en consecuencia impide la imposición de horarios o límites y el rol de estudiante se alarga en el día, contribuyendo a los niveles de estrés y ansiedad de los alumnos.

Aunado a lo anterior, el exceso de tareas rebasa los niveles convencionales de trabajo. En específico surgió una disyuntiva alrededor de los alumnos de nuevo ingreso al nivel superior, los cuales consideran que la carga de trabajo que se les otorga es habitual al nivel en el que se encuentran; por el contrario, los compañeros de semestres o años avanzados, sí denuncian el exceso de tareas. Por otro lado, en varios de los entrevistados existen sentimientos de impotencia e insuficiencia cuando son incapaces de realizar todas las actividades, o cuando llegan a encontrar dificultades que no se logran resolver mediante las dinámicas digitales.

La relevancia de los detonadores emocionales es que, si bien son factores que pueden pasar desapercibidos en su consideración, se encuentran repercusiones que afectan el desempeño y aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

En la investigación se logró reunir información para comprender las experiencias y percepciones de los estudiantes respecto a las clases en línea, así como las emociones que en éstas se presentaban. Con dicha información se elaboraron tres ejes de discusión, los cuales delimitaron las circunstancias del entorno de estudio y las dificultades que éste representa, así como las disconformidades en las estrategias de enseñanza y las manifestaciones emocionales, detonadas durante los procesos de estudio.

En una primera parte, en el eje *ambiente de aprendizaje* encontramos que al no contar con la experiencia presencial y el acceso a los elementos de estudio necesarios, como equipos y materiales, se crea un estado de ánimo que repercute en la falta de motivación para atender las clases en línea. Al mismo tiempo, los elementos presentes dentro de los espacios del hogar brindan una comodidad ambivalente: lo que garantiza un confort, paralelamente se convierte en una distracción que interrumpe la concentración de los alumnos.

Gracias a los resultados logramos observar que estudiar dentro de un ambiente familiar puede ocasionar distintas complicaciones. Otro punto importante, evidente y constante, respecto de las complicaciones que

se generan al estudiar en casa, fue la falta de privacidad que existe en el hogar. Muchos de los entrevistados compartieron su frustración hacia esto en particular, debido a que consideraban *el espacio de estudio* como una necesidad básica e imprescindible para la concentración y, por tanto, para la optimización del aprendizaje.

Por otro lado, en algunos casos se señaló la carencia de los materiales necesarios para la realización de tareas, proyectos o prácticas o, en algunos casos, la falta de espacios idóneos para el desarrollo de las prácticas.

Respecto de la socialización, pudimos observar que cumple una parte fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que consolida relaciones de apoyo que ayudan a disminuir niveles de estrés y ansiedad que causan las responsabilidades académicas; a su vez, permite reafirmar los temas de estudio.

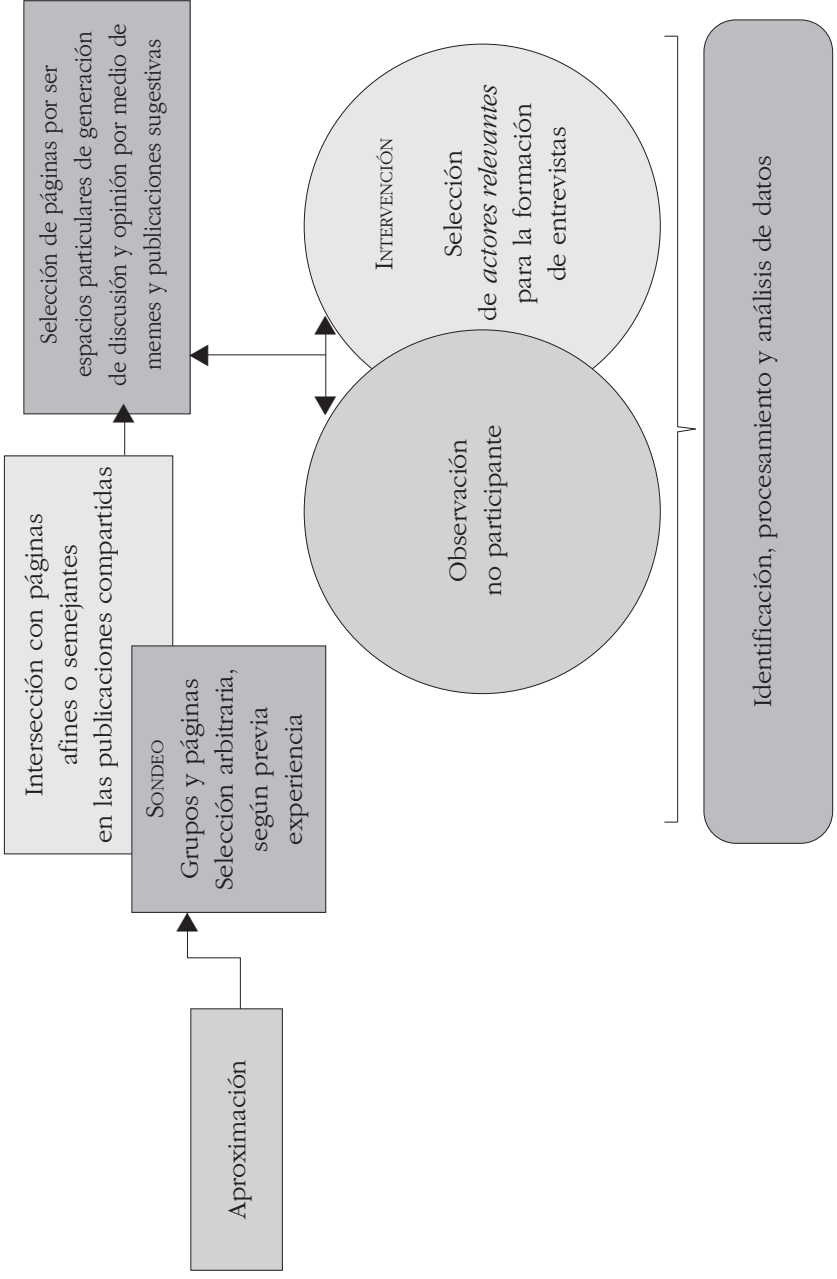
En el eje *procesos de aprendizaje* logramos dilucidar ciertas dificultades que se presentan en las clases en línea respecto de los materiales, la metodología y el involucramiento por parte de docentes y alumnos, para el óptimo desarrollo de la clase. De acuerdo con el primer punto, podemos deducir que la falta de materiales con los que cuenta la escuela retrasa e imposibilita las prácticas, indispensables para los procesos de aprendizaje, dejando a los alumnos sin la preparación suficiente para la comprensión de los temas.

Una problemática más es la falta de dinámicas por parte de los profesores y la ausencia de su papel como figura de autoridad y guía pedagógica. Por último, se habla acerca de la saturación de proyectos y tareas, con materiales y bibliografía deficiente, en la que no se puede apreciar con claridad lo que se desea conocer.

En cuanto a los *efectos emocionales*, nos percatamos de que las clases en línea incrementan las emociones que perjudican aún más los procesos de aprendizaje. Si bien la pandemia agrega tensión a la situación actual, las circunstancias que conlleva estudiar en línea agrava aún más la tensión emocional.

Dentro de este eje también se logró identificar un sentimiento de insuficiencia en relación con su propio desempeño. A pesar de sus intentos por cumplir sus tareas, los estudiantes no consideran que sus objetivos se estén cumpliendo, que el conocimiento obtenido no es el mejor y que su aprendizaje no llega a ser suficiente. Esta sensación se agrava en un contexto como el actual, en el que el o la estudiante se encuentra aislado y sin la oportunidad de compartir con sus compañeros la misma frustración, hecho que mitiga la sensación de ser el único que no comprende lo visto en clase.

ANEXO 1
Esquema metodológico



ANEXO 2
Temas ejes

Resultados del análisis de datos obtenidos por la observación no participante en campo virtual

1. AMBIENTE DE APRENDIZAJE

- a) Proceso de socialización
- b) El disfrute de las clases
- c) Herramientas para el aprendizaje “TIC” (relación con el punto dos)
- d) Flexibilidad de traslado, facilidad de evaluación
- e) Comodidad del ambiente

2. PROCESO DE APRENDIZAJE

- a) Metodología (estrategias) → adaptación de estrategias / falta de técnicas innovadoras para la adaptación a las clases *online* (reducción a la asignación excesiva de tareas)
- b) *Calidad* del aprendizaje → Tipo de material de trabajo/Apoyo e involucramiento (alumnos-profesores)
- c) Responsabilidad de las partes (alumnos/profesor/institución)
- d) Dilución de las normas de convivencia, quedarse dormido en clase, falta de consecuencias (se relaciona con el punto uno)
- e) Dificultades en las distintas áreas del conocimiento para el desarrollo de sus prácticas
- f) Comprensión / entendimiento de los temas
- g) Exámenes *online*
- h) Deserción escolar
- i) Involucramiento alumnos –silencio, simulación, evasión

3. EFECTOS EMOCIONALES Y OTROS

- a) Depresión
- b) estrés.
- c) tristeza
- d) Falta de motivación
- e) Desilusión
- f) Empatía
- g) Soledad

ANEXO 3
Esquema de la entrevista participativa

1. AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Las clases presenciales, como las clases en línea, son diferentes en muchas cosas, una de ellas es el espacio en el que se desarrollan; por un lado, en las clases presenciales existe el salón de clases como un espacio compartido por todos y todas; por el otro, en las clases virtuales

*¿Cómo es ese nuevo espacio (para ti), físico y virtual, en el que se dan las clases? ¿cómo lo describen?**

¿Qué dirían ustedes de estos otros espacios? ¿Consideran que éstos tienen alguna influencia en el desarrollo de su conocimiento? ¿Cuáles serían las grandes diferencias que les hace, por un lado, preferirlos, o por el otro, despreciarlos? ¿Cómo te sientes respecto a la comodidad en el lugar donde tomas las clases? ¿Disfrutas tus clases en línea?

¿Cómo te ha afectado la transición de las clases presenciales a las clases en línea?

¿El sitio donde tomas las clases en línea es apropiado?

2. PROCESO DE APRENDIZAJE

Es evidente que se han suscitado cambios dentro de la forma de enseñanza a partir de las clases en línea. Respecto al proceso de aprendizaje...

¿Consideras que los cambios en la dinámica, el material, incluso la adopción de estrategias para el desarrollo de las clases en línea son productivos para tu proceso de aprendizaje?

¿Qué nuevas estrategias implementaron tus profesores para la enseñanza de las clases en línea? ¿Qué facilidades y complicaciones existen en estas clases? ¿Cómo te sientes con respecto a las mismas?

* Las preguntas en cursivas son las detonantes y se utilizaron para iniciar o enriquecer el diálogo.

¿Consideras que cumples tus objetivos escolares en las clases en línea?

¿Los elementos que te brinda el profesor (documentos en PDF, links, videos, etcétera) son de calidad (accesibles, legibles, comprensibles)?

¿Consideras que tu responsabilidad como alumno se ha visto rezagada?, ¿por qué?

¿Prefieres mantener la cámara encendida o apagada?, ¿por qué? ¿Cómo te ha afectado no llevar a cabo las prácticas (de campo, laboratorio, etcétera) que se requieren en tu carrera?

¿Si has pensado darte de baja, cuál es la primera razón por la cual recurre a esta idea?

3. EFECTOS EMOCIONALES Y OTROS

Las clases en línea son una nueva modalidad para muchos, por lo que pueden generar distintas emociones.

¿Qué es lo primero que sientes al pensar en las clases en línea?

¿Qué experiencias por asuntos escolares durante la pandemia han afectado tu bienestar emocional? ¿Qué emoción te generan las clases, tareas y proyectos en esta modalidad? ¿Sientes alguna diferencia en tus emociones respecto a las clases en línea y las clases presenciales?

¿Qué emociones se han manifestado en ustedes durante las clases en línea y las situaciones que las atraviesan, es decir la cuarentena?