

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

NADA HUMANO ME ES AJENO

COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA Y CONCIENCIA HISTÓRICA

**La dinámica de trabajo en el aula: de la educación remota de
emergencia a la presencialidad. La perspectiva del alumnado**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA Y CONCIENCIA HISTÓRICA

PRESENTA

María Estela de los Remedios Flores Ortiz

Directora de la Tesis

Dra. Jovita Galicia Reyes

Ciudad de México, junio 2025

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS ©

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

Agradecimientos

A la **Universidad Autónoma de la Ciudad de México**,
y en especial a la **Maestría en Didáctica y Conciencia Histórica**,
por transformar mi visión sobre la educación,
lo que redituó en un ejercicio profesional con mayor conciencia social.

A la **Dra. Jovita Galicia Reyes**,
por su apoyo incondicional en la dirección de este proyecto,
pero, fundamentalmente, por su calidad humana y espíritu solidario.

Al **Dr. Raúl Oswaldo Corona Fuentes**,
por compartir sus conocimientos durante mi formación en la Maestría
y brindar su respaldo solidario hasta la culminación de esta etapa académica.

A la **Dra. Magda Elvira Riquer Fernández**
y a la **Mtra. Tania Vanessa Carbajal Carmona**,
cuyas observaciones y comentarios enriquecieron esta investigación.

ÍNDICE

Introducción	4
I. El contexto social	11
A. Antecedentes	11
B. La Pandemia por COVID-19	12
C. El COVID-19 en México: Una mirada integral	14
1. Impacto psicosocial y económico	18
2. Impacto en la educación	20
II. La dinámica de trabajo en el aula	33
A. En la Presencialidad	33
1. Antecedentes	33
2. Aportaciones de los grupos operativos para analizar la dinámica de trabajo en el aula	35
B. En la educación a distancia en línea	41
1. El aula virtual	44
2. Elementos en la dinámica de trabajo en el aula en la educación a distancia en línea	46
C. En la educación remota de emergencia	48
1. El aula en la educación remota	50
2. Elementos presentes en la dinámica de trabajo en el aula en la educación remota de emergencia	51
D. De la educación remota de emergencia a la presencialidad	54
III. Vivencias en la dinámica de trabajo en el aula remota y presencial	57
A. Objetivos y categorías	57
B. El Método	60
1. El Método Descriptivo	60
2. Características de la institución	60
3. Características de la Población Escolar Entrevistada	61
4. Procesamiento Estadístico	62
C. Descripción de las similitudes y diferencias en la dinámica de trabajo en el aula de la educación remota y en la presencialidad	62
IV. Conclusiones	83
V. Fuentes de Consulta	91
VI. Anexo 1. Cuestionario para estudiantes	105

Introducción

La dinámica de trabajo en el aula es un elemento esencial en los procesos de aprendizaje. Por su importancia, a partir de mediados del siglo pasado ha sido analizada por diversas disciplinas y si bien no existe una definición única, concuerdan en que es el producto de la interrelación entre el docente y el estudiantado¹ a partir de un objetivo académico a lograr, en un espacio y un tiempo determinado (Zarzar 1980; Ainscow, Beresford y Harris 2001, Ganenm 2004, Rivera y García 2018).

En esta interrelación están presentes factores biológicos, psicológicos, pedagógicos, ambientales y sociales que, por su complejidad y diversidad, han sido investigados de manera independiente haciendo énfasis en algunos de ellos como las dimensiones y condiciones del espacio físico, la salud, la calidad de las relaciones, la pertinencia de los programas y contenidos y la subjetividad, entre otros; pero también se han realizado estudios desde una perspectiva grupal donde se integran los factores ya citados. Esas investigaciones se han encaminado a conocer las problemáticas y proponer estrategias de solución, enfocadas en el logro de aprendizajes significativos.

En el sistema presencial la base de todas las interacciones se centra en el espacio físico, la escuela y el salón de clases, con horarios establecidos, reglas o encuadres manifiestos o implícitos, que estructuran la dinámica del trabajo en el aula a partir de la implementación de programas, estrategias didácticas, actividades y evaluaciones acordes a la presencialidad. Además, es el espacio donde niños,

¹ Según Toledo (2017) el termino alumno es diferente al de estudiante. El primero se refiere a los que cursan los niveles básicos en donde asumen un rol dependiente de padres y docentes, reciben conocimientos y se les fomenta hábitos. Mientras que el segundo se refiere aquellos que deciden sobre sus aprendizajes desde un pensamiento crítico y autónomo. Por tanto, es importante aclarar que en este documento, alumno y estudiante se toman como sinónimo, aquella persona que está inserta en el proceso educativo a nivel superior.

adolescentes y adultos, socializan, se identifican y forman vínculos importantes que perduran a través del tiempo.

Para el estudiantado que se incorpora por primera vez al nivel superior, asistir a la universidad representa el inicio de su formación profesional que conlleva ilusiones, proyectos y retos que deberán vivenciar con el apoyo docente y la compañía de compañeros y amigos. Un elemento básico en este nivel son las actividades prácticas y el ejercicio de ellas en las instituciones receptoras, ya sean de salud, educativas, laborales, etcétera.

Sin embargo, en el año 2019 la educación presencial se vio interrumpida drásticamente, por la presencia del síndrome respiratorio agudo (SARS-Cov2). El contagio acelerado se extendió globalmente en breve tiempo, impactando en los niveles biológico, psicológico, social, económico y educativo. En México, con la finalidad de evitar mayor contagio y con ello salvaguardar la vida, la Secretaría de Educación Pública (SEP) acató la recomendación del Consejo de Salubridad General del Gobierno de la República para suspender las actividades presenciales en todos los niveles. Al inicio se planteó que adelantar las vacaciones de semana santa sería tiempo suficiente para el regreso a clases, considerando la experiencia vivida en la pandemia de la influenza del 2009, pero el creciente índice de contagio demandó la permanencia en casa por un lapso mayor.

La situación anterior constituyó un momento de crisis de salud que repercutió en la educación. Con la finalidad de continuar los procesos educativos en todos los niveles, las autoridades educativas decidieron que las clases fueran a distancia a través de la utilización de recursos tecnológicos, incluyendo la televisión para el nivel básico y medio básico. En el caso de la educación media superior y superior se decidió que fuera exclusivamente en línea. El término educación en línea causó sorpresa y desconcierto en docentes y estudiantes, que ya vivenciaban situaciones complejas por la enfermedad o muerte de familiares, desestabilidad en la dinámica familiar y en su economía. Para continuar con su formación, los estudiantes

deberían hacerlo a través de la tecnología que implicaba contar con algún dispositivo tecnológico (teléfono celular, tableta o computadora), saber usarlo y contar con el servicio de internet en el domicilio.

A pesar de lo crítico y desconcertante de la situación, docentes y estudiantes, en un acuerdo implícito, se comprometieron a concluir el periodo lectivo en curso, cada quien, con sus posibilidades y recursos, innovando estrategias para enseñar y aprender los contenidos y lo que fue posible de las actividades prácticas. Para el inicio del nuevo periodo escolar, las instituciones educativas realizaron algunos cursos para formar al profesorado y al alumnado en el uso de herramientas utilizadas en la educación en línea, pero fueron insuficientes para conocer y manejar la diversidad de recursos y comprender la lógica de la educación en línea, así que docentes y estudiantes se hicieron responsables de su propio aprendizaje.

Debido a la premura del tiempo y la falta de conocimiento sobre los lineamientos básicos para la elaboración de programas en línea, se continuaron aplicando los que se estaban llevando a cabo en los cursos presenciales con algunas modificaciones. Por lo antes citado, es importante y necesario precisar que, durante el confinamiento, la educación no fue en modalidad en línea a distancia, sino como lo plantean Hodges, Moores, Locke, Trust, y Bond (2020): remota de emergencia (ERE), es decir, aquella modalidad que se implementa en situaciones de crisis en donde es imposible asistir a la escuela, responsabilizando a los docentes para realizar las adecuaciones pertinentes.

Dejar el salón de clases e incorporarse a la ERE fue el primer momento de transición en donde se enfrentaron problemáticas, tanto educativas como psicológicas, económicas y familiares. Durante los cinco semestres que duró el confinamiento, el alumnado empleó estrategias para cumplir con las actividades encomendadas por los docentes, afrontando diversos retos. Uno de ellos fue tener o adquirir los recursos tecnológicos y aprender su manejo. Otro, la organización de las actividades y los tiempos que se le dedicaban a cada materia. Uno más, la inserción

del proceso educativo en la dinámica familiar y adaptarse a participar en clase y relacionarse con sus pares a través de los dispositivos tecnológicos.

Transitar del espacio físico al virtual fue una situación novedosa e inesperada que implicó una dinámica del trabajo diferente en el aula, a pesar de que los programas, contenidos y estrategias fueran similares. El desconcierto y el desconocimiento de cómo se llevaría a cabo el proceso educativo a través de los recursos tecnológicos, propició en el alumnado inquietudes sobre las actividades académicas cotidianas como: la participación en clase, entrega de tareas, formas y actividades para ser evaluados, si se podría trabajar en equipo, si podrían aprobar la materia y si en realidad aprenderían. Durante el tiempo de confinamiento el alumnado se adaptó a la ERE y construyó técnicas y herramientas que le permitieron aprobar las materias.

El 17 de junio de 2021 se informó que poco a poco se restablecerían las actividades laborales y comerciales. Un año después el confinamiento concluyó y se anunció el regreso a los espacios físicos institucionales. Esta noticia implicó un segundo proceso de transición, dejar el hogar y las clases virtuales para regresar al espacio físico, el salón de clases y el sistema presencial. Dos transiciones importantes que fueron más allá del cambio de espacio donde se recibían las clases y el referente de haber aprobado o reprobado el curso. En esos procesos estuvo involucrada la dimensión biológica, la psicoemocional, la pedagógica, la social y la económica que, al entretorse en la subjetividad, dieron como resultado una dinámica grupal de trabajo en el aula particular, donde se construyeron aprendizajes.

Por tanto, el análisis de cómo se dio la dinámica de trabajo en el aula en ambas modalidades cobra relevancia. Si se parte del hecho de que ella es importante para los procesos de aprendizaje, vale la pena preguntarse: ¿cómo el alumnado vivenció la dinámica del trabajo en el aula en cada una de las modalidades?, ¿cuáles fueron las estrategias didácticas que utilizaron?, ¿cómo se estableció la comunicación?, ¿qué roles desempeñaron los docentes y el alumnado?, ¿hubo logros y obstáculos? y ¿cuáles fueron los aprendizajes alcanzados?

Las interrogantes anteriores constituyeron el punto de partida para la realización de una investigación empírica (Fidias 2019) y descriptiva (Hernández, Fernández y Batista, 2014), que tuvo como objetivo conocer las semejanzas y diferencias de la dinámica de trabajo en el aula, en la educación remota de emergencia y en la presencialidad, desde la mirada de un grupo de estudiantes de la carrera de Médico Cirujano de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); quienes cursaron cuatro semestres en la virtualidad y el quinto en la presencialidad.

Es necesario mencionar que, si bien el estudio de la dinámica de trabajo en el aula física ha sido abundante, la mayoría se ha centrado en uno o dos elementos, como ya se mencionó. En lo relacionado a la dinámica del trabajo en el aula virtual, la mayoría de los estudios se centran en el diseño y elaboración del aula virtual, la motivación y el grado de frustración, entre los más relevantes; y en lo que respecta a la ERE, poco es lo que se ha estudiado. Es importante señalar que en esas investigaciones la visión es parcial y se pierde la totalidad de la interrelación de la mayor parte de los elementos psicosociales y pedagógicos.

Por lo tanto, para analizar la dinámica de trabajo en el aula, independientemente de la modalidad, desde una visión integral es importante hacerlo desde la propuesta de la teoría de los procesos grupales, que si bien existen diversos enfoques, para esta investigación se consideró pertinente retomar la propuesta de los Grupos Operativos de Pichon Riviere, tomando como referencia las categorías que él propone: pertenencia, relaciones interpersonales, comunicación, complementariedad vs suplementariedad, miedos y ansiedades, roles, pertinencia, aprendizajes, adicionando el espacio físico, los recursos para el aprendizaje y el encuadre.

Por lo antes planteado, el objetivo de este documento, estructurado en tres capítulos, es dar a conocer el producto de la investigación realizada sobre el impacto

del confinamiento en la dinámica de trabajo en el aula, en las dos transiciones que vivenció un grupo de estudiantes de la carrera antes mencionada.

En el primer capítulo “El Contexto Social” se hace, a manera de introducción a la temática, una semblanza general sobre las principales pandemias que se han presentado en el transcurso de la historia, con la finalidad de construir un contexto para describir desde los primeros momentos cómo fue desarrollándose la pandemia causada por el virus SARS-Cov 2 reconocido mundialmente como COVID-19. Posteriormente se describe el impacto que tuvo a nivel psicosocial y económico; este capítulo finaliza con una narrativa sobre las acciones y los cambios que se dieron en la educación superior durante el proceso de confinamiento a través de tres momentos: el desconcierto, la noticia y el reto que implicó para los docentes y el alumnado.

En el capítulo segundo, “La dinámica de trabajo en el aula”, se presenta una descripción general sobre la historia del estudio de los procesos grupales y se mencionan algunas teorías enfocadas a la educación. A continuación, se explica el porqué de la importancia de analizar la dinámica de trabajo en el aula desde la teoría de los Grupos Operativos de Pichon Riviere, su definición y los elementos que están presentes. Posteriormente se hace referencia a las definiciones del aula de la educación a distancia en línea y la educación remota de emergencia, así como las características que marcan su diferencia.

En el capítulo tercero, “Vivencias en la dinámica de trabajo en el aula remota y presencial”, se hace referencia a las problemáticas que se presentaron en el proceso educativo y la importancia de realizar una investigación empírica descriptiva, las categorías utilizadas y el objetivo a lograr; posteriormente se presentan las características del método que se utilizó. Se continúa con una semblanza de la carrera de Médico Cirujano de la FESI-UNAM y las características generales del grupo de alumnos que participó en esta investigación, a través del llenado del formulario “Opiniones sobre la experiencia del trabajo en el aula en línea

y en la presencialidad” de Google (2023). Dicho cuestionario de preguntas abiertas y cerradas se elaboró, como ya se mencionó, con base en las categorías propuestas por Pichon Riviere. Se finaliza este apartado exponiendo de manera cuantitativa y cualitativa, los discursos del alumnado organizado por las similitudes y las diferencias que se dieron en la dinámica del trabajo en el aula, tanto virtual como presencial. Asimismo, se presentan algunas reflexiones y las conclusiones.

I. El contexto social

Desde tiempos muy remotos la humanidad ha experimentado y enfrentado la agresividad de enfermedades que con gran rapidez contagian a familias, pueblos y naciones. En este capítulo, en un primer momento, se hace alusión a algunas de las pandemias más relevantes que el mundo ha vivido, como preámbulo para describir el proceso invasivo que la población mundial padeció a partir de finales del 2019 debido a la presencia del virus SARS-COV 2. En un segundo momento, se describe el proceso que México vivió en la emergencia sanitaria, las estrategias que el Gobierno elaboró para enfrentarla y el impacto que tuvo a nivel individual, en la dinámica familiar, en el aspecto laboral, en las costumbres y especialmente en la educación a nivel superior.

A. Antecedentes

Si bien no existe una fecha precisa sobre la presencia de la primera pandemia, Martínez (2020), plantea que desde el siglo III a.C. en India o Egipto se presentó la viruela y posteriormente, en el siglo V, la de Atenas (González, 2020). A partir de entonces y hasta este momento, bacterias y virus han sido el azote de la humanidad desestabilizando las áreas de la salud, social, económica y educativa.

Como enemigo desconocido, las enfermedades cobran millones de muertes en el mundo; como la viruela, gran aliado en la conquista de México, (Franco, Lammoglia y Santos, 2003), o bien la Gripe Española, que autores como Edwin Oakes (1927 como se citó en Ramírez, 2021), Beldarraín, Cabrera y Armenteros (2019), consideran que fue una de las pandemias más devastadoras del siglo XX y aunque las cifras a nivel mundial varían, se considera que las defunciones alcanzaron entre 60 y 100 millones.

Una de las características de los microorganismos que generan las pandemias es la rapidez de su propagación, alimentados por comportamientos sociales, como la sobrepoblación, condiciones insalubres, relaciones comerciales, tránsito poblacional y la ambición de poder, pues varias de ellas se presentaron durante

conflictos bélicos como en el caso de la guerra del Peloponeso, la conquista de México o la Primera Guerra Mundial, entre otras, en donde privilegiaron los intereses políticos y económicos en detrimento de la salud y la vida del ser humano.

Las acciones que las poblaciones realizaron para enfrentarlas como: el confinamiento social, el cierre de sus fronteras, intensificación de los hábitos de higiene, como cubrirse la nariz con hierbas en el siglo XIV para evitar el contagio de la peste negra en Europa, fueron insuficientes para evitarlas. Lo cierto es que las pandemias impactan de manera drástica la salud y la vida de la humanidad, pero también la economía, la cultura y la educación, como sucedió al concluir la peste negra en el siglo XIV y la viruela en el siglo XIX, con el cierre de diversas universidades (González, *op. cit.*).

Asimismo, en pleno siglo XXI, los avances científicos, tecnológicos y la experiencia de la humanidad fueron insuficientes para evitar el desarrollo de nuevas epidemias, pues en sus primeros 22 años ya se han enfrentado seis: el Síndrome Respiratorio Agudo grave (2002), la Influenza AH1N1 (2009), el Síndrome Respiratorio de Oriente Medio (2012), el Ébola (2013), el Zika (2015) y el SARS-COV2 en 2019.

B. La Pandemia por COVID-19

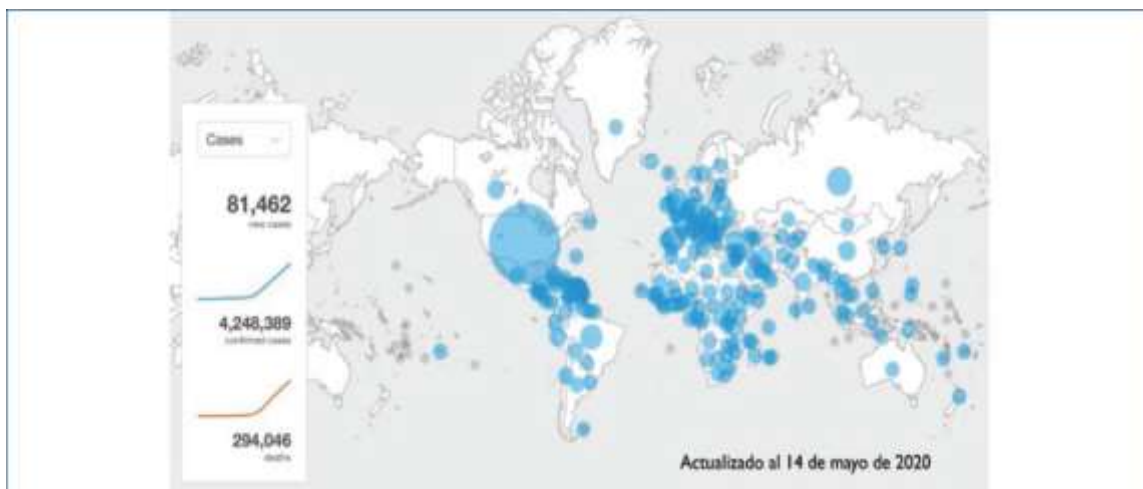
Hace doce años los científicos consideraban que habría una pandemia, quizás de la misma magnitud de la gripe española. Alonso (2010) temía que el virus de la influenza mutara nuevamente y consideraba necesario prepararse para enfrentarlo. Cuánta razón tenía, entre los meses de noviembre y diciembre de 2019, en la ciudad China de Wuhan se presentó una enfermedad desconocida, contagiosa, que afectaba el sistema respiratorio y se manifestaba con neumonías atípicas, a tal grado deterioraba la salud que se podría llegar a la muerte. A finales de diciembre ya había 26 enfermos y un fallecimiento. Todos los casos coincidieron, su origen fue el mercado mayorista de mariscos Huanan de Wuhan. El Centro Chino para el Control y la Prevención de Enfermedades identificó al virus, no se trataba de una mutación de la influenza, sino del coronavirus, nombre que refleja su apariencia con

picos en forma de corona. Desde 1960 estos virus han estado presentes en la humanidad, algunos de ellos causan enfermedades respiratorias leves pero los clasificados como MERS-COV (coronavirus del síndrome respiratorio del medio oriente) y SARS-COV (coronavirus del síndrome respiratorio agudo severo), causan daños graves a la salud; su posible origen se atribuye a los murciélagos y de uno o dos hospederos intermediarios.

Una de sus características es la rapidez del contagio; según Escudero, Guarner, Galindo et. al. (2021), para finales del mes de enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) informó que hay una “Emergencia de salud pública de alcance internacional”. 40 días después había ya 37 mil 364 contagios en el mundo, por tanto, el 11 de marzo, el Dr. Tedros Adhanam Ghebreyesus, director general de la OMS anunció que “la nueva enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19) puede caracterizarse como una pandemia” (OMS, 2020). Para el mes de mayo había 214 países con la enfermedad con 4 millones 248 mil 389 contagios confirmados y 294 mil muertes.

Figura 1

Países infectados por el coronavirus



Fuente. (World Health Organization. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.

C. El COVID-19 en México: Una mirada integral

Con base en la declaratoria de la emergencia sanitaria la Secretaría de Salud, realizó protocolos para identificar la llegada del virus a México. El 27 de febrero, en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias (INER), se detectó el primer caso importado en la Ciudad de México. Durante los días 28 y 29 de febrero y 1, 6, y 7 de marzo se registraron cinco contagios más, distribuidos en los estados de Coahuila, Chiapas y Estado de México: todos los enfermos coincidieron en que habían regresado de Italia. El 11 de marzo en la Ciudad de México y Querétaro se presentaron cuatro más, ahora el punto de coincidencia fue su regreso de España y Estados Unidos. Debido a que los casos eran mínimos y no había contagios locales, las acciones que la Secretaría de Salud implementó se limitaron a informar a la población y hacer énfasis en hábitos de higiene como: lavarse las manos adecuadamente y varias veces al día, utilizar cubrebocas y contener el estornudo con el ángulo del brazo. Además, con la finalidad de evitar la propagación de contagios, la Secretaría de Educación Pública adelanta las vacaciones de semana santa a realizarse del 23 de marzo al 20 de abril (Diario Oficial de la Federación, 2020).

Debido a que para el 21 de abril había ya más de mil casos, el Consejo de Salubridad General del Gobierno de la República reconoce que hay una emergencia sanitaria y establece las siguientes acciones:

- Confinamiento social para toda la población, especialmente para adultos mayores y personas con enfermedades crónicas como hipertensión, diabetes, cáncer e insuficiencia respiratoria, entre otras.
- Suspensión de actividades escolares y laborales no esenciales y reuniones en general, sobre todo las masivas.
- Se establece que la Jornada Nacional de Sana Distancia se extendía hasta el 31 de mayo.

Llama la atención la rapidez con la que se propagó el virus en los primeros meses, muestra de ello es que, para el mes de julio de 2020, según los datos

proporcionados por Statista (2022), hubo más de 90 mil casos, finalizando ese año con 967 mil 825 contagios y 98 mil 542 defunciones (tabla 1). Esta situación generó en la población desconcierto, miedo, angustia, incertidumbre, alteraciones emocionales y también económicas, pues no pocas fuentes de empleo desaparecieron y otras, para sobrevivir, tuvieron que reducir su personal y disminuir los salarios; según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), durante los meses de marzo y abril de 2020, 12 millones 460 mil 841 personas perdieron su empleo, aumentando la población disponible laboralmente a 14 millones 72 mil 186 (Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social, 2020).

Tabla 1

Número de casos confirmados y decesos en México durante los años 2020,2021 y 2022

Año y fecha	Casos confirmados	Defunciones
2020		
1 de junio	93,435	8,200
15 de julio	117,890	9,930
30 de septiembre	567,066	56,757
16 de diciembre	967,825	98,542
Año 2021		
27 de enero	1,869,708	159,100
22 de junio	2,434,562	228,838
8 de septiembre	3,231,616	253,526
1 de diciembre	3,845,733	289,734
Año 2022		
27 de enero	4,125,388	300,334
9 de marzo	5,564,985	319,859
29 de marzo	5,666,215	323,223

Seguramente el último trimestre del 2020 y el primero del 2021 fueron los momentos más complejos para la sociedad. El incremento de contagios y la indefinición de la evolución de la enfermedad multiplicó el número de hospitalizaciones, llegando al punto de la sobresaturación. Además, se realizaron compras de pánico sobre todo en alimentos y medicamentos, provocando, según Koum (2020), la escasez de algunos de ellos, como las vitaminas C, D y A, que prometían incrementar las defensas y así protegerse del virus. También hubo desabasto de oxígeno para los ya infectados quienes, con desesperación, visitaban diversos establecimientos para obtenerlo. Al ser la situación tan crítica, el Gobierno de la Ciudad de México estableció en la explanada de cada municipio centros de abasto de oxígeno para los enfermos que lo requirieran.

Desafortunadamente, las acciones y los esfuerzos de todos los sectores fueron insuficientes para contener a la enfermedad, abriendo paso a la muerte, quien cobró la vida de más de 300 mil mexicanos. Los servicios funerarios colapsaron (Pradilla y Ángel, 2020) pues el incremento constante de las personas fallecidas fue desproporcionado al número de servicios de cremación posibles por día. Ante la muerte de un ser querido era muy difícil contar con una agencia funeraria que se hiciera cargo oportunamente y el tiempo de espera en el mes de mayo del 2020 fluctuaba al menos entre 24 y 48 horas.

Debido a las dimensiones del contagio, la Secretaría de Salud suspendió los encuentros en los velatorios y los entierros, siendo la única opción la cremación y la entrega individual de las cenizas del cuerpo a sus familiares. Esta decisión fracturó uno de los ritos más importantes para la sociedad: velar e inhumar a sus familiares. Si bien fue una medida necesaria, el impacto para la familia fue muy doloroso. No hubo forma de despedirse del ser amado a quien días antes, con la esperanza de sanar, lo ingresaron al hospital y ahora solo tuvieron una urna con sus cenizas. Faltó la presencia de familiares y amigos para acompañar y fortalecer a los deudos. Los ritos y las costumbres cambiaron para dar paso a nuevas opciones, como dar el

pésame vía telefónica y realizar ceremonias virtuales para despedir al ser amado y fortalecer a sus deudos.

El 23 de diciembre de 2021 la secretaría de Salud anuncia la llegada del primer cargamento de vacunas contra el virus SARS-Cov-2 de la farmacéutica Pfizer BioNTech destinadas a la protección del personal de salud (médicos, enfermeras, camilleros, laboratoristas, administrativos, etcétera), quienes se vieron severamente afectados. Sin lugar a dudas, muy a pesar de que algunos grupos se oponían a la vacuna, su existencia sembró en una parte de la sociedad esperanza para ver el control y el fin de esta pandemia. Con este hecho da inició el Programa Nacional de Vacunación para la población mayor y posteriormente se organizaron por grupos de edad en cada uno de los municipios de México. En total se aplicaron cinco diferentes marcas de vacunas: Pfizer, CanSino, Moderna, Sputnik V y AstraZeneca (Secretaría de Salud, 2021). El número total de personas vacunadas con el esquema completo (dos dosis y una de refuerzo) para mayo de 2022 fue de 79 millones 945 mil 002.

Fue evidente que el comportamiento del virus y el apego de la sociedad a las medidas sanitarias y las vacunas, contribuyeron al decremento de contagios y muertes; por tanto, el 7 de junio de 2021 el Consejo de Salubridad General informó a la población que existían las condiciones para suspender paulatinamente el confinamiento social. Así, algunos alumnos regresaron a las escuelas, se incrementó el aforo en los comercios en general y la apertura de centros recreativos, remarcando la continuación de las reglas sanitarias.

Afortunadamente, para el mes de mayo de 2022 continuó la tendencia a la baja y la Secretaría de Salud (2022) a través de la Subsecretaria de Prevención y Promoción de la Salud, en su informe semanal mencionó que a nivel mundial se reportaron 8 millones 342 mil 708 casos nuevos y el nivel de letalidad global era del 1.2%. Asimismo, la situación en México también mejoró; según datos referentes a la primera semana de mayo 2022, la UNAM (2023) a través de la Plataforma de Información Geográfica sobre el COVID-19 en México, reportó 481 casos positivos

y 6 muertes diarias en promedio. El franco decremento de las cifras fue la base para la reanudación total de las actividades escolares, comerciales y de esparcimiento y la consecuente reactivación de la economía del país.

1. Impacto psicosocial y económico

El incremento desmedido de enfermos, aunado al desconocimiento de un tratamiento certero para enfrentar al COVID-19, propició que en un lapso breve las instituciones de salud, públicas y privadas colapsaran, reflejándose en la carencia de medicamentos, oxígeno, aparatos básicos como el respirador y espacios suficientes para atender a pacientes de nuevo ingreso. Fue evidente que el sector salud no estaba preparado para enfrentar esta crisis y lamentablemente, la carencia de protocolos, equipos adecuados para la protección del personal y las largas jornadas de trabajo, cobró la vida de muchos de ellos, pues para mayo de 2021, según el informe de la Secretaría de Salud, habían fallecido 3 mil 885 trabajadores (Navarrete, 2021).

La población confinada en sus hogares para, en ellos vivir, trabajar y estudiar, desconcertada por la situación, se sintió amenazada por el riesgo de contagiarse y morir. El miedo, la angustia, la tristeza, la desesperanza, la frustración y el coraje fueron las emociones más recurrentes; pero también la negación, generada por el desconcierto y la frustración; era mejor aparentar que no sucedía nada y pretender vivir como siempre.

Esta dinámica se vio alterada: antes de la pandemia el tiempo de permanencia en casa era breve, los padres trabajaban y los hijos asistían a la escuela, de tal forma que la convivencia era intermitente y en muchos casos llevadera; pero interactuar 24 horas al día los siete días de la semana, compartiendo el mismo espacio y los recursos, para dar respuesta a las demandas laborales y escolares, o bien afrontar la reducción del salario, la pérdida del trabajo o la de seres queridos por el COVID-19, fue una situación muy compleja. Emergieron problemáticas familiares que se encubrían y que ahora se manifestaban en una dinámica familiar disfuncional,

siendo el incremento de la violencia un ejemplo de ello, según Equis (2020), simplemente de marzo a abril hubo 11.2 mujeres asesinadas por día, además se registraron 143 llamadas de auxilio por violencia familiar.

Un elemento más que contribuyó al desconcierto y la frustración fue que las actividades cotidianas como ir al trabajo, a la escuela, hacer compras, pagos, visitar a los familiares o simplemente divertirse, por el confinamiento era imposible realizarlas. Por tanto, el papel de la tecnología fue la alternativa para aprender a vivir de una manera diferente. En este proceso de transformación se hicieron presentes diversos obstáculos; uno de ellos fue que solo una parte de la población contaba con dispositivos como el celular inteligente, la tableta o la computadora y el servicio de internet; el otro, era el analfabetismo tecnológico que existía en la población. Fue evidente que la necesidad se impuso y aquellos que contaban con los recursos económicos, los adquirieron a través de tarjetas de crédito. Según Marcos (2022), en diciembre de 2021, las transacciones financieras alcanzaron los 508 millones, 26% más que en 2020. Asimismo, según Alvino (2022), para finales de 2020, había 92 millones de mexicanos conectados a internet, fundamentalmente a través de celulares y el número de usuario alcanzó 3.5 millones más de los usuales (Alvino, *op. cit.*).

El confinamiento impuso vivir a través de la tecnología y el internet, ahora es posible trabajar, estudiar, pagar servicios, comprar lo necesario y aún lo superfluo; además de ser un elemento central para la diversión y el esparcimiento. Es indudable que el encierro dio un giro en las formas de hacer las actividades cotidianas, la tecnología fue la alternativa para sobrevivir durante el confinamiento, lamentablemente esta opción no fue para todos. La pandemia remarcó las diferencias afectando a los que por su situación económica no tuvieron acceso a la tecnología y al internet; pero también a los analfabetos tecnológicos que, a pesar de tener los dispositivos, no pudieron hacer uso de ellos.

La suspensión de las actividades, impactó negativamente a la economía nacional y, desde luego, en la familiar. Según el INEGI (2021), el 58% de la población vio afectada su economía, el 95% redujo gastos, el 80% utilizó sus ahorros y el 40% pidió préstamos a familiares y amigos. En marzo de 2022, el porcentaje de desempleo fue de 3%, 1.7% menos que en abril de 2021, siendo los hombres los más afectados; en contraste con la industria farmacéutica, las farmacias, las clínicas y los hospitales particulares y las agencias funerarias, que tuvieron un incremento sustancial. Los primeros duplicaron sus ingresos (El hospital, 2020), los segundos, tuvieron un incremento del 97% de los servicios en comparación con el 2019 (Navarrete *op. cit.*).

Si bien la crisis de salud estaba aparentemente controlada, la económica apenas empezaba; la Redacción El Economista (2022), mencionó que analistas financieros preveían que la inflación cerraría en 6.7 % ese año, un aumento de 33 puntos sobre lo comentado a principios del mes de mayo; reflejándose en el incremento de precios de la canasta básica, nuevamente impactando a las clases sociales menos favorecidas.

2. Impacto en la educación

Debido a que, para el mes de febrero de 2020, había 37 mil 364 contagios en el mundo, con la finalidad de evitar aún más la propagación del virus y resguardar la vida del estudiantado y del profesorado, más de 190 países cerraron los espacios educativos y con ello la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, además de las actividades complementarias. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para mediados de mayo de 2020, “más de mil 200 millones de estudiantes habían dejado de tener clases presenciales en la escuela” ... “de ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina” (UN. CEPAL-UNESCO, 2020 p.2) incluyendo los 57.2 millones de estudiantes mexicanos (INEGI, *op. cit.*).

a. El desconcierto

En México, para prevenir el contagio y salvaguardar la vida de la población universitaria, el 14 de marzo de 2020 la Secretaría de Salud y el Consejo Nacional de Autoridades Educativas de México (CONAEDU) elaboran estrategias para reorganizar el trabajo educativo a nivel superior. Entre las más relevantes se encontraron: la difusión de las medidas sanitarias, la creación de estrategias de comunicación colectivas entre las instituciones educativas y la suspensión de las clases presenciales desde el nivel básico hasta el superior, del 20 de marzo al 20 de abril (Diario Oficial de la Federación, *op. cit*). Dado que ese lapso comprendía cuatro semanas y que en ellas estaba presente el período vacacional, las instituciones educativas consideraron que no habría gran problema, pues en breve se retomarían las clases y habría acciones administrativas para concluir los programas.

Conforme las semanas pasaban, se incrementaron los contagios y los decesos, de tal forma que a partir del 13 de abril las instituciones de educación superior dudaron regresar a clases presenciales en las fechas propuestas y manifestaron su inquietud por las consecuencias que se podrían presentar en la formación del alumnado, tanto nacionales como de intercambio, así como en las investigaciones y los servicios que se prestan a las comunidades. Dichas preocupaciones se plasmaron en diversas publicaciones como la del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE - UNAM mayo 2020), donde se analizó el proceso educativo a la luz de la emergencia sanitaria, sobre los contenidos de los programas, las habilidades de los estudiantes, el quehacer de las universidades y los currículos, las desigualdades sociales y su impacto en la educación y el regreso al hogar como el centro del aprendizaje (Casanova *et. al.* 2020).

Con base en el desarrollo epidemiológico de la pandemia y la necesidad de ampliar el periodo de cierre de los centros educativos, el subsecretario de educación superior Dr. Luciano Concheiro Bórquez, en el documento Respuestas de las

Instituciones Públicas de Educación Superior en México para Enfrentar la Crisis del COVID-19, publicado el 17 de abril de 2020, mencionó los lineamientos a seguir:

- Apoyo a la Secretaría de Salud. Las universidades contribuirán con la sociedad haciendo énfasis en las áreas rurales, para el conocimiento de todo lo relacionado con el COVID-19: síntomas, medidas de prevención, lugares de atención, entre otros, a través de la elaboración de materiales audiovisuales a transmitirse por radio, televisión y medios sociodigitales. Asimismo, se solicita que se elaboren programas para las comunidades para atender aspectos emocionales, legales, médicos, así como su contribución para la formación urgente de profesionales de la salud para la atención de la pandemia. Además, las áreas de investigación deberían contribuir para atender las necesidades de la sociedad, elaborando gel antibacterial, mascarillas, respiradores y todo aquellos que puedan apoyar en el control del virus.
- Continuar con las actividades docentes, de investigación y de difusión de la cultura haciendo uso de las herramientas tecnológicas. Se solicita a las instituciones de educación superior el desarrollo de estrategias para que estudiantes y docentes cuenten con las plataformas y los cursos necesarios para su manejo. Asimismo, se hace énfasis en la importancia de continuar los programas de formación en temas relacionados con el abuso sexual y la violencia; además de crear programas de difusión cultural para que la población elabore el gel antibacterial y los cubrebocas (ANUIES, 2020).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP), solicitó a las instituciones de educación superior que consideraran, para las actividades académicas, los cuatro principios recomendados por la UNESCO, (*op. cit*): flexibilidad, inclusión, equidad y prioridad a los grupos vulnerables. En consecuencia, se propuso:

- Adecuar los procesos y tiempos administrativos, como la conclusión del semestre, período de exámenes, primer ingreso y reinscripciones, de acuerdo a las condiciones del momento.

- Realizar los trámites escolares en línea.
- Ajustar los programas, tomando como referencia los contenidos esenciales, considerando que al concluir la contingencia sanitaria se realizaran cursos de regularización.
- Elaborar estrategias de aprendizaje acordes al momento que se vive.
- Diseñar estrategias para que las comunidades escolares que no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios continúen con su formación.

b. La noticia

Dos días después, el 19 de abril se comunicó que la suspensión de clases presenciales continuaría hasta el mes de junio y se solicitó que los docentes establecieran contacto con el alumnado para reiniciar a distancia los cursos escolares. En un ambiente de desconcierto y miedo, se restableció la comunicación entre el profesorado y el alumnado a través de llamadas telefónicas, mensajes de texto y de WhatsApp, para explorar los recursos con que se contaba para continuar los programas. En un primer momento, las clases se restablecieron con los recursos disponibles. Con base en los temas que faltaban para concluir el programa, los docentes siguieron las siguientes opciones. La primera hizo referencia a la elaboración de trabajos de investigación sobre puntos del temario, para ser entregados vía correo electrónico en las fechas señaladas por el profesor. La segunda incluía la elaboración de trabajos con asesoría del docente a través del correo electrónico, mensajes de texto y WhatsApp. La tercera hizo uso de las plataformas digitales como Zoom, Cisco y Meet, utilizando los equipos personales para dar clases sincrónicas y/o asincrónicas. Fue evidente que, gracias a la cooperación del alumnado y el profesorado, el semestre se concluyó.

c. El reto

Debido al incremento de contagios y muertes, las autoridades educativas comunicaron que el ciclo escolar 2021-1 (agosto - noviembre 2020) también sería en línea (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2020) (Serrano, 2020). Ciertamente es que la decisión fue necesaria para evitar mayores contagios y muertes, pero para las

instituciones de educación superior implicaba enfrentarse a una situación novedosa para lo cual no estaban preparadas (Schleicher, 2020) y que presentaba diversas problemáticas.

Una de ellas implicaba el cambio de un sistema educativo presencial a uno virtual sin contar con una planeación adecuada. Era obvio que difícilmente se podría garantizar que el profesorado y el alumnado contara con los dispositivos tecnológicos adecuados, el conocimiento para su manejo, un servicio de internet funcional para la transmisión y recepción de las clases, así como el espacio adecuado en la casa, pues al estar en confinamiento, otros miembros de la familia, también lo ocupaban.

Otra problemática a enfrentar fue la adaptación de los programas presenciales vigentes. La UNESCO sugería seleccionar las temáticas esenciales para reducir los contenidos, pero ¿con base a qué elementos se podría realizar?, ¿seguir el objetivo de la materia o bien retomar la presencia del COVID -19 como punto de partida para la reorganización? Ambos casos planteaban el problema de cómo reducir los contenidos, que estrategias didácticas se podrían implementar, pues si la formación docente era para el sistema presencial, se carecía de elementos para diseñar programas para la modalidad virtual; además de las opciones para evaluar.

Uno reto más que las instituciones de educación superior debían afrontar era la adecuación de las materias prácticas, sobre todo las carreras de medicina, enfermería, odontología, optometría, química, entre otras, quienes se preguntaban: ¿cómo lograr que el alumnado contara con experiencias supervisadas fundamentales para su formación y que era imposible hacerlas en línea?, pues implicaba además de la interacción con el paciente, la utilización de instrumentos especializados ubicados en los laboratorios y clínicas universitarias o bien en instituciones receptoras.

Asimismo, había que resolver los procesos administrativos como el de inscripción, y reinscripción, incorporar al alumnado de nuevo ingreso, así como los tramites de inicio y finalización del servicio social y exámenes profesionales.

d. La preparación

Dado que por la situación epidemiológica que presentaba el país, la educación superior continuaría en línea, se planteaba como imprescindible la capacitación, en primera instancia de los docentes (ANUIES *op. cit.*). De acuerdo a las posibilidades de las instituciones, se organizaron cursos intensivos para el manejo de plataformas digitales, elaboración de programas en línea, construcción de aulas virtuales; que serían la base para la realización de las clases, elaboración y calificación de exámenes y repositorio de documentos centrales como programas y materiales diversos para el alumnado.

Es indudable que esta estrategia fue muy importante, pero era imposible garantizar la formación de todo el profesorado. Por un lado, la capacidad tecnológica de las instituciones era limitada y difícilmente abarcaría a toda la población en el periodo intersemestral (dos meses). Además, si bien la UNESCO planteaba que las universidades apoyaran a los docentes para que contaran con los dispositivos tecnológicos, ellas no tenían condiciones para hacerlo. Por tanto, sin la certeza de que todos contaran tanto con los dispositivos como con un servicio de internet adecuado, difícilmente se garantizaría la formación tecnológica de toda la población. Asimismo, es importante mencionar que también algunos docentes, ante tal situación, se formaron de manera independiente, haciendo uso de la diversidad de apoyos que la red empezó a ofrecer. Otros, dado que formarse en el mundo tecnológico implicaba una fractura en los recursos y métodos para enseñar, o bien porque no contaban con los recursos necesarios, continuaron encomendando trabajos de investigación y con asesoría en línea ocasionales (UNESCO IESALC, 2020).

En relación a la actualización de los programas, actividades, contenidos y evaluaciones, cada docente se responsabilizó de hacer las adecuaciones necesarias, dejando a un lado los procedimientos institucionales establecidos para la revisión y modificación de programas. El análisis y las propuestas colegiadas para la actualización de programas, se cambió por la creatividad del docente, que construyó estrategias para abordar las temáticas, tanto teóricas y fundamentalmente prácticas.

e. El alumnado

Sin contar con un plan alternativo, el 14 de marzo de 2020, la SEP suspendió las actividades escolares presenciales en todos los niveles incluyendo el superior. De los 33.6 millones de estudiantes en el país, el 38%, entre 19 y 24 años, y el 10.4% entre 25 y 29 de ese gran total (INEGI *op. cit.*), regresó a casa sin una fecha certera para regresar a las aulas. Conforme pasaron las semanas, se restableció la comunicación con los docentes, con desconcierto y confusión, pero con el ánimo de no perder el semestre. Se retomaron las clases, pero ahora a través de los recursos que se tuvieron a mano, (llamadas telefónicas, mensajes de texto, por internet y, en el mejor de los casos, por alguna aplicación como Zoom y Cisco, entre otras (Miguel 2020), siendo el teléfono celular inteligente el más usado (López, 2020).

Si bien transitar del sistema presencial al virtual, necesario para contribuir a evitar el contagio y así salvaguardar la salud y la vida de los actores universitarios; también es cierto que fracturó la vida cotidiana del alumnado. La edad de inicio de la formación universitaria se ubica entre los 18 y 20 años, fin de la adolescencia y principios de adultez (Blos, 1980); jóvenes que aún reciben el apoyo económico. Su principal actividad se centra en la formación profesional y el espacio de convivencia central es el salón de clases; en él interactúan y establecen vínculos cercanos entre pares para acompañarse y apoyarse en las actividades académicas, pero también son fundamentales para la socialización y convivencia cotidiana (Aberastury y Knobel, 1987).

Considerando lo antes planteado, la suspensión de las clases presenciales, actividades extraescolares y servicios educativos, constituyó una ruptura sin precedentes en su vida cotidiana y una desorganización psicológica y socioemocional que puso a prueba su resistencia a la frustración y su capacidad de adaptación, no solo por la carencia del espacio universitario, sino también por una estancia de tiempo completo en el seno familiar, que difícilmente habían tenido en algún otro momento, con apremios por la inestabilidad económica y, sobre todo, por el temor al contagio o incluso la propia muerte o de sus seres queridos.

Ante el desconcierto que vivió una sociedad desorganizada y temerosa, el alumnado, preocupado por salvar el semestre, se introdujo a un mundo desconocido: la enseñanza remota de emergencia, ¿pero el alumnado contaría tanto con los recursos tecnológicos como con las habilidades para incorporarse a la modalidad emergente en línea?, ¿cómo se sentirían en este proceso? A dos meses de las clases en línea, el alumnado se sentía inconforme y estresado (Miguel, *op. cit.*), las ideas centrales eran de que no iban a aprender, que era difícil y que no lo lograrían. Además, les resultaba complicado comunicarse con los docentes, consideraban que las tareas eran excesivas y que no contaban con la retroalimentación necesaria de los profesores; era como aprender en soledad, además, la impotencia porque los dispositivos tecnológicos o el servicio de internet eran deficientes.

Otro elemento que contribuía a su estado emocional era la percepción que tenían de que los docentes no estaban preparados para dar clases en línea. Miedos y ansiedades que a pesar de estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano, no fueron vistos ni considerados y menos apoyados, así que cada quien se hizo cargo de ello. Para junio de 2020, conclusión del primer semestre en línea, “los estudiantes se sentían más que nada agotados” (Colín, 2021 p. 99) y “abrumados por el tiempo dedicado a estar frente a una pantalla, las fallas en la comunicación y la falta de contacto físico con los profesores y compañeros” (García, 2020 como se citó en Colín, *op. cit.* p. 99).

Otra situación que se presentó en este proceso de transición fue la permanencia escolar. De acuerdo a los datos arrojados por la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación, realizada por el INEGI (2021), el 2.2% del alumnado del nivel superior no concluyó el semestre (febrero-mayo, 2020). Además, 5.2 millones de alumnos de 3 a 29 años de edad, o sea el 9.6% de la población total, no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021. Entre los principales argumentos se tienen: enfermedad, dificultades financieras, carecer de computadora y conexión a internet, así como considerar que las clases a distancia no son funcionales, la falta de contacto con sus profesores e, incluso, que la escuela suspendiera sus actividades. La situación es preocupante, pues es difícil conocer el impacto que tendrá en la educación el aprendizaje virtual; sobre todo cuando en la última evaluación realizada por el Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos 2018 (PISA) mostró que los adolescentes de 15 años que estudiaban el nivel medio básico, son deficientes en su capacidad lectora, matemática y en ciencias, ocupando el penúltimo lugar de los países participantes (Poy, 2019). Con base a los datos anteriores, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿cuál será la consecuencia de la educación remota de emergencia?, ¿tendrán las suficientes habilidades para incorporarse al nivel superior?, ¿los universitarios concluirán con las competencias necesarias para incorporarse al ámbito laboral?

f. El alumnado de intercambio

Es un hecho que las instituciones de educación superior oficiales y algunas particulares, además de la formación del estudiantado nacional, también abren sus espacios a nivel internacional. Existen acuerdos entre universidades a nivel mundial que fomentan el intercambio para contribuir a una formación multicultural, ampliar sus conocimientos a través de las vivencias en otro país, costumbres, lengua, programas y docentes. Además, la internacionalización educativa implica mayor comunicación entre las universidades y la posibilidad de impulsar su modernización (Fenol-Brunet, como se citó en Martínez-Lara, Rodríguez y Leyva, 2021).

Con relación a los alumnos mexicanos que cursaban materias en otros países, así como los que México había recibido de otros lugares del mundo, en el momento que se anunció el paro de las clases presenciales, generó angustia, miedos, incertidumbre, depresión y frustración. Un proyecto formativo que los llevó a vivir experiencias que implicaban grandes retos como: la separación temporal de la familia, responsabilizarse de su persona y de su aprendizaje, incluirse en una cultura diferente, se fracturó. Los sentimientos que se experimentaron fueron de preocupación, tristeza, angustia y culpa, primero por la posibilidad de que alguno de su familia o ellos mismos, se pudieran contagiar y morir, y ellos, en un país extraño, provocando sensaciones de soledad (Martínez-Lara, Rodríguez y Leyva, *op. cit.*). Ante el cambio de modalidad, la universidad receptora anunció que las clases continuarían a través de medios digitales, si bien fue la estrategia que se requería, eliminó la vivencia en otro país, su cultura y la interacción con compañeros en las universidades receptoras. El semestre (febrero-mayo, 2020) concluyó y con ello su estancia en el país, pero lamentablemente, debido al incremento de contagios y muertes, muchos países cerraron sus fronteras, lo que complejizó el regreso a casa.

g. Los docentes

El profesorado desde el inicio de la pandemia, jugó un papel determinante para la transición de la modalidad presencial a la remota de emergencia, su compromiso contribuyó para la conclusión de los programas de cinco semestres realizados durante el período marzo de 2020 a junio de 2022. Sin lugar a dudas, la noticia que, debido a las condiciones epidemiológicas, el sistema presencial cambiaría a una educación virtual, causó desconcierto en los docentes, quienes incrédulos se preguntaban: ¿cómo haré si no cuento con la formación necesaria en los recursos tecnológicos y los principios de enseñanza en línea? y ¿cómo realizaré la adaptación de los programas, el diseño de estrategias de aprendizaje, las evaluaciones y exámenes? Sin lugar a dudas la situación crítica que se vivía implicaba acciones rápidas paralelas al proceso formativo sobre el manejo de los recursos tecnológicos para construir una modalidad nueva, la educación remota

emergente, que evidentemente distaba mucho de los lineamientos de la educación en línea tradicional.

Nuevas condiciones de enseñanza requerían recursos diferentes, así que además de aprender el manejo de los dispositivos tecnológicos, las herramientas digitales y adaptar los programas, las actividades y las evaluaciones, fue necesario contar con los elementos tecnológicos básicos. Por tanto, aquellos docentes que tuvieron los recursos económicos compraron computadoras y accesorios, como pantallas, cámaras, micrófonos, entre los más relevantes y, por supuesto, debieron adecuar el servicio de internet (Ayala, Pérez y Zapata, 2023). Además de construir las aulas virtuales para cada grupo, también tuvieron que adecuar, en sus hogares, un espacio que les facilitará la impartición de clases presenciales, pero ahora a través del internet.

Las condiciones de la nueva modalidad propiciaron que los horarios laborales fueran rebasados; por un lado, el tiempo invertido para la capacitación y la preparación de los materiales a utilizar en clase, y por otro, la revisión de trabajos, tutorías, comunicación adicional con el alumnado a través de los mensajes electrónicos Ayala, Pérez-Fra y Zapata (*op. cit.*), propiciando que la división del horario laboral y el familiar se desdibujara, teniendo que compaginar las responsabilidades laborales con las familiares (cuidado de hijos y padres mayores).

La realidad es que los docentes del sistema presencial con una formación limitada sobre conocimiento y manejo de los dispositivos tecnológicos, así como de las competencias digitales, generaron dudas sobre la eficacia de su trabajo y por ende del impacto que tendrían en sus condiciones laborales. Según Escalante (2020) para diciembre 2020 había 720 mil 788 profesores universitarios, de los cuales el 60% no contaba con tiempo completo ni base contractual, lo que implicaba una condición laboral inestable. A esta realidad, se suman los comentarios de Quintero (2020), cuando hace referencia a la disminución de las inscripciones al nuevo ciclo escolar, la suspensión de algunas investigaciones, la disminución del presupuesto asignado para la educación y el cierre de algunas universidades particulares. Un

futuro incierto que generó un clima de inseguridad laboral para los docentes que, aunados a los conflictos familiares y personales, incrementaron severamente sus niveles de estrés, ansiedad, depresión, insomnio y agotamiento laboral (Colín, *op. cit.*) (Gavotto y Castellanos, 2021).

En síntesis, la educación presencial se vio severamente afectada. La decisión de cerrar las instituciones de educación superior sorprendió a directivos, administrativos, docentes y al alumnado, quienes regresaron a casa desconcertados, sin imaginar el tiempo que estarían en ella; lo que evidenció la carencia de estrategias para enfrentar situaciones críticas. Sin embargo, fue claro que la educación superior no se detuvo, durante cinco semestres el profesorado y el alumnado, como en un acuerdo implícito, se propusieron continuar su proceso educativo, enfrentando una serie de obstáculos sin precedentes.

El profesorado y el estudiantado, inmersos en la sociedad y en la familia, experimentaron la pérdida de la libertad y, con ello, limitaron sus relaciones presenciales a una dinámica familiar de tiempo completo, muchas veces en espacios reducidos; además la posibilidad de contagiarse, sufrir la enfermedad y morir siempre estuvo presente, así como la incertidumbre económica. La inexperiencia y el desconcierto propiciaron una carga excesiva de trabajo en docentes y estudiantes, perdiéndose los límites entre el trabajo y la vida familiar, lo que generó inestabilidad emocional, duda en sus capacidades e incremento en los niveles de estrés, ansiedad y depresión.

Sin lugar a dudas, a pesar de que las condiciones fueron muy adversas, también se construyeron aprendizajes, pero la pregunta está latente, ¿qué aprendieron? Docentes y estudiantes dudan que sus conocimientos sean suficientes para comprender las temáticas siguientes o bien que los que concluyeron su carrera, tengan la formación necesaria para incorporarse al mundo laboral, pero como se dice, se hizo lo que se pudo, y cada uno tendrá el compromiso de cubrir lo faltante.

Pero también esta nueva forma de trabajo remarcó las diferencias, porque aquellos que no tuvieron las condiciones, pospusieron o concluyeron su formación.

Si bien hubo muchas pérdidas, también fue el punto de partida para fomentar la creatividad, la resistencia a la frustración y el crecimiento personal. El alumnado tomó actitudes encauzadas hacia el autodidactismo; los docentes aprendieron el manejo de las nuevas tecnologías y una forma diferente de enseñar; pero entre pérdidas y aprendizajes, aún queda pendiente la investigación sobre los efectos a corto y mediano plazo en lo referente al proceso formativo que dejó el vivir por más de dos años en franco encierro, en un ambiente incierto que puso en juego la flexibilidad y la rigidez, las sensaciones que se tuvieron por perder la certeza de un día nuevo y el control de quién soy y que haré. Las vivencias y los temas aprendidos ¿contribuirán a hacerlos mejores seres humanos, más conscientes y responsables?

II. La dinámica de trabajo en el aula

Transitar de la educación presencial a la virtual fue la alternativa para continuar la formación académica durante el confinamiento. El cambio intempestivo desestructuró el sistema escolar presencial y, con ello, la dinámica de trabajo en el aula. La propuesta de las autoridades educativas de utilizar los recursos tecnológicos, dispositivos, la conectividad y la gran variedad de herramientas, propició que se considerara que la educación sería en línea, en lugar de educación remota de emergencia, modalidad poco conocida. Por tal motivo, en este capítulo, con la finalidad de comprender las diferencias que existen entre las tres modalidades en lo relacionado a la dinámica de trabajo en el aula, se presentan definiciones y los elementos que las conforman, tomando como punto de referencia la teoría de los grupos operativos de Enrique Pichon Riviere (1985).

A. En la Presencialidad

1. Antecedentes

Los obstáculos que el estudiantado presenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la dinámica de trabajo en el aula como: la angustia, el miedo, la frustración y la falta de atención entre otros, por interferir en el aprendizaje, han sido motivo, desde el siglo pasado, de diversas investigaciones. Algunas de ellas abordaron la dimensión biológica a través de la nutrición, el desarrollo y funcionamiento neurológico, presencia de enfermedades, la agudeza visual (Ruvalcaba, Duran y Ortigoza, 2007). Otras se centraron en el estudio del vínculo que se establece entre profesores, alumnos y el aprendizaje (Vásquez y Martínez (1996), Pereira (2010), Mejía, (2011), aspecto que fue retomado posteriormente por Castro y Morales (2015). Además, Penalva, Hernández y Guerrero (2013) entre otros, analizaron la formación teórico-metodológica de los docentes y su congruencia en las estrategias didácticas.

Por su parte Montessori (1986) y Jiménez (1997) consideraron necesario estudiar la relación que existe entre el diseño ambiental construido (dimensiones, colores, ventilación, entre otros), el ambiente emocional y el proceso de aprendizaje, y desde

principios de siglo XXI el uso de herramientas tecnológicas y su impacto en la educación (López de la Madrid, 2007), (Berman y Sams, 2014), (Rivera y García, 2018). Es importante señalar que todos los elementos antes mencionados corresponden al nivel de lo observable, pero otros investigadores como Ana Freud, (1997), Toledo, Sosa, Aguilar y Colín (1998), Grajeda y Anzaldúa (2001), se centraron en la subjetividad que está presente en el trabajo en el aula.

Todos los elementos antes citados se interrelacionan día a día en un espacio común: el salón de clases, y que autores como Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001, Ganenm, 2004, Morales, 2009, Díaz Barriga, 2011, lo denominaron trabajo en el aula; pero también es reconocido como ambiente escolar (Castro y Morales, *op. cit.*), ambiente de aprendizaje, la vida de la clase o proceso de clase (Breton, 1996) (Carrillo, Leal, Alcocer y Morgan, 2010), entre los más relevantes.

Es claro que no existe un solo término para referirse a la dinámica de trabajo en el aula, pero tampoco lo hay para su definición. Sin embargo, se observan dos perspectivas: la positivista, que lo define como el espacio físico designado para la transmisión del conocimiento, en donde el personaje principal es el profesor, poseedor del conocimiento y del poder, encargado de cumplir y hacer cumplir las reglas que la institución impone para mantener el orden, la disciplina, el conocimiento y el que valora el trabajo del alumno (Carrillo, Leal, Alcocer y Morgan *op. cit.*). Para esta visión, la presencia de otros elementos es irrelevante.

Otra perspectiva es la didáctica crítica (Roja, 2009) que define a la dinámica del trabajo en el aula como la complejidad de la construcción de un espacio en un tiempo determinado, donde alumnos y profesores se encuentran para alcanzar el objetivo de construir nuevos conocimientos. En esa construcción intervienen tanto elementos físicos (dimensiones y características del espacio, ruido, iluminación, ventilación), como aspectos psicológicos: la motivación, la comunicación, la atención, las interacciones entre docentes y el alumnado. Además de los

pedagógicos, como las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los programas, los contenidos, etc. (Hernández e Infante, 2017).

La amplitud y complejidad de cómo los factores se interrelacionan propició que el estudio del trabajo en la dinámica en el aula, se fracturara y que solo se estudiara la relación de uno o dos factores, lo que representa una realidad fraccionada sobre cómo los elementos ambientales (Steiner 1986, Gump 1991), psicológico pedagógicos, (Barraza y Silerio 2007) tecnológicos (Tello 2015, Picado, Valenzuela y Peralta 2015 citados en Flores, Morales y Rojas 2023), intervienen en el aprendizaje y han dado interpretaciones parciales sobre preguntas como: ¿por qué se da el bajo rendimiento académico, la rivalidad, las relaciones distantes, la falta de motivación, la actitud dependiente, la apatía, y el bullying, entre otros?.

Dentro del enfoque de la didáctica crítica, también se observa la propuesta de considerar al trabajo en el aula como la totalidad de un proceso dinámico en donde se encuentran cotidianamente estudiantes, docentes y contenidos, circunscritos a reglas explícitas impuestas por la institución como: el horario, los contenidos, los roles asignados y los sistemas de calificación, en un espacio y un tiempo definido. El énfasis está en cómo se construye la dinámica grupal que se va formando día a día y momento a momento a través de las interacciones, la comunicación, los vínculos, las relaciones de poder, la cooperación o la competencia. Según Morales (*op. cit.*) es la columna vertebral del trabajo en el aula, en donde lo central no es la transmisión de conocimientos sino la construcción de ellos. Esta mirada implica colocarse en el análisis de los procesos grupales.

2. Aportaciones de los grupos operativos para analizar la dinámica de trabajo en el aula

a. Generalidades sobre el estudio del análisis grupal

Analizar la dinámica de trabajo en el aula desde la perspectiva de la teoría de los grupos, implica reconocer algunos elementos de la historia del estudio de los procesos grupales, que, si bien existen diversos puntos de vista a continuación, se

presentan algunos hechos sobresalientes desde la postura de la sociopsicología propuesta por Lappasade en 1999.

Las primeras investigaciones reconocidas sobre el estudio de los grupos fueron a principios del siglo antepasado con Fourier en 1810 y treinta años después Proudhon, quienes se interesaron por comprender el comportamiento de los grupos sociales y laborales. Al primero se le considera el padre de los grupos pequeños y enfatiza la relación entre lo pedagógico y lo político, y al segundo por considerar la autogestión (Lappasade, *op. cit.*). A principios del siglo XX Elton Mayo (1927) modificó factores ambientales y laborales en la Western Electric Company para ver el impacto en la productividad laboral. Posteriormente, Moreno (1932) dio un giro en el estudio de los grupos y lo situó como la psicoterapia grupal a través de las técnicas del psicodrama y el sociograma (citados en Lappasade, *op. cit.*).

En 1944 Kurt Lewin aportó el término dinámica de grupos y propuso la bidireccionalidad entre el que investiga y el investigado. Posteriormente, con autores como Carl Roger, Politzer, Wallon, Bales, Pichon Riviere y Cohen de Govia, entre otros, se hizo énfasis en la importancia del enfoque grupal para el análisis del proceso grupal en la educación, considerándolo como el medio necesario para que el aprender vaya más allá de la simple repetición de contenidos; por el contrario, apunte a la formación de seres pensantes, críticos y reflexivos capaces de lograr la autogestión de sus conocimientos, teniendo como base el proceso grupal.

b. La propuesta de los grupos operativos de Enrique Pichon Riviere

Como derivado de su historia y su formación médica psiquiátrica y psicoanalítica, Pichon Riviere, retoma algunos elementos del psicoanálisis, fundamentalmente Freud, y la teoría de Melani Klein, el materialismo dialéctico de Marx, la psicología social, la teoría de campo, la visión de la dinámica grupal, la propuesta metodológica de investigación acción de Kurt Lewin, la concepción de Moreno sobre cómo el espacio grupal es una repetición del familiar, la didáctica crítica de Paulo Freire y la Gestalt, para construir la Teoría de los Grupos Operativos.

Desde su visión en la dinámica grupal existen dos niveles, el objetivo y el subjetivo, y su finalidad está centrada en vincular la teoría y la práctica, el pensar, el sentir y el actuar, de tal forma que la falta de cooperación grupal, la escisión grupal y la comunicación disfuncional, las considera como conductas que obstaculizan el logro del objetivo central, pero no por un acto voluntario sino como la manifestación de un conflicto instalado en el nivel subjetivo. Así que no pasa por el no querer, sino por el no darse cuenta (Mora, 2006).

Desde esta postura se considera al grupo como “el conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad” (Pichon, 1985. p. 209). Cuando hace referencia a “articuladas por su mundo interno” implica ir más allá de lo que miro o aparentemente escucho, denominado nivel objetivo y más bien se refiere al nivel subjetivo, donde se interrelacionan los vínculos que se han construido en el transcurso de la historia a partir de los discursos y las acciones de personajes significativos (Mendoza, Cieza, Galli, y Mamaní, 2004).

Cuando el grupo inicia, cada participante se incorpora con su historia o esquema, conceptual referencial y operativo (ECRO) individual, es decir, sus aprendizajes y experiencias sobre las cuales ha construido formas para responder y defenderse en la cotidianidad. Ese momento en realidad es un reencuentro con figuras del pasado que cobran sentido en el aquí y el ahora y que al primer vistazo un integrante te cae bien o mal, tan solo por las primeras impresiones que se tienen ya sea por la complejidad física, su tono de voz, sus ademanes; estímulos que hacen conexión inconsciente con personajes significativos que dejaron huella. A esta reacción Pichon (*op. cit*), la denominó *tele* (del griego a distancia) positivo o negativo, concepto que retomó de Jacobo Levy Moreno para referirse a la disposición o no de trabajar con algún miembro del grupo (Yudelevich 2014).

Posteriormente, cuando inician las participaciones más que una interacción es una sumación de acciones y discurso que tienen como finalidad el logro de un objetivo individual. En este momento las conductas son estereotipadas; o sea, patrones inconscientes que han utilizado en su historia como la forma de dirigirse al profesor y a los compañeros, la manera de tomar decisiones o bien los roles, ya sea de líder, portavoz, seguidor o saboteador (Chehaybar, 1977).

Además, el inicio de un ciclo escolar implica un cambio en el cual se producen lo que Pichon nombró como ansiedades básicas. Es decir, miedo a perder una situación conocida que le representaba comodidad y seguridad en el manejo de ella a través de los recursos adquiridos en la historia; en este caso, el ciclo escolar anterior. Simultáneamente, también está presente la angustia por tener que enfrentar una situación novedosa, desconocida, que produce una sensación de inseguridad y ansiedad: ¿seré capaz de realizar las actividades?, ¿me aceptarán los compañeros?, ¿se me presentarán los mismos problemas que en el ciclo anterior?, ¿podré enfrentarlos? (Mendoza, Cieza, Galli, y Mamaní, *op. cit.*) (Alamilla y Zaldívar, 2011).

Es importante mencionar que a este enfoque también se le conoce como grupos centrados en la tarea; es decir, de manera explícita o implícita, los participantes se han reunido para lograr, en el caso de los grupos académicos, aprendizajes sobre el conocimiento de una temática; pero para este autor el aprender va más allá de la repetición de contenidos, implica conjuntar el pensar, el sentir y el actuar, para la transformación personal y social; en otras palabras, estar centrados en la tarea u objetivo grupal. Para lograrlo, implica la construcción de un Esquema Conceptual Referencia y Operativo grupal (ECRO); es decir, la elaboración grupal de códigos comunes que van desde el establecimiento de las normas y los criterios de evaluación de la materia, así como los acuerdos sobre el significado de los conceptos y acciones; es decir, “el conjunto organizado de nociones y conceptos generales, teóricos, referidos a un universo del discurso, que permite una aproximación instrumental al objeto particular concreto (Pichon, *op. cit.* p. 205).

La construcción de un ECRO grupal será un elemento central que permitirá una comunicación operativa, que va más allá de la idea simplista que es tan solo la transmisión de información entre el emisor y el receptor; más bien es un proceso complejo que requiere la construcción de significados compartidos entre los interesados y la identificación de los obstáculos que puedan interferir (Pichon, Pampliega, Gandolfo y Lazzarini, 1985).

Otros elementos que están presentes en la dinámica grupal son la cooperación y la competencia o complementariedad. La primera, centrada en la complementación de las acciones para lograr una tarea más enriquecida, objetivo de reunión del grupo, y la acción suplementaria, que es la lucha que establecen dos o más personas para obtener individualmente y a toda costa su objetivo; en este sentido podría ser la mejor calificación sin importar lo que tenga que hacer; la complementariedad empobrece al individuo y a la tarea.

Conforme se va dando el proceso en la formación del ECRO grupal, la comunicación y la cooperación para el logro de la tarea, también el sentido de pertenencia se va fortaleciendo, al igual que las acciones o estrategias que facilitarán alcanzar los objetivos a las que Pichon las denomina como acciones o estrategias pertinentes.

Como todo proceso en constante cambio, se presentan momentos en que el grupo se estanca o bien se manifiestan actitudes de malestar, indiferencia y rechazo, o bien, la aprehensión de los conocimientos no se da. En esta situación es fundamental reconocer los obstáculos; es decir, aquello que está presente y que estanca el proceso; por ejemplo, la dificultad para comprender un concepto, o bien participar, etc. Desde este enfoque se considera que existen dos tipos de obstáculos: el relativo a la falta de conocimientos teóricos, denominado obstáculo epistemológico, para comprender la información, ejemplo de ello es cuando se requiere aprender los músculos del cuerpo humano y no se tiene claridad en lo referente al plano sagital, frontal transversal, etc., y el epistemofílico; es decir, aquellas experiencias inconscientes que hacen muy difícil el aprendizaje. En el

ejemplo anterior, además de ignorar el significado de los planos, también está el significado de que la ignorancia no es aceptada, además de los gritos y frases hirientes que en transcurso de la vida contribuyen a no querer ser juzgado y menospreciado (Fernández, 2009).

Para dar cuenta de cómo se interrelacionan los elementos ya mencionados, Pichon elaboró una representación gráfica de los que llamó vectores del cono invertido. Como se puede apreciar en la figura 2, la base representa el nivel objetivo, lo que aparentemente se observa y se escucha y en la punta el subjetivo o inconsciente. En el cuerpo del cono se observa el movimiento dialéctico de la dinámica grupal a través de una espiral. Fuera ya del cono se encuentran los vectores, siendo los más relevantes: la pertenencia, la pertinencia, la comunicación, la cooperación y la competencia o suplementariedad, los roles, los obstáculos, el aprendizaje y la tarea.

Figura 2

Representación gráfica del Cono Invertido y los vectores



Fuente: Pichon, R. (1985). Del Psicoanálisis a la psicología social. *Nueva Visión*, p. 43. En su versión digital, publicado el 23 de junio de 2013 por Verito.

Esta propuesta es una opción para evaluar los procesos de enseñanza- aprendizaje, porque integra los elementos centrales que se dan en la dinámica del trabajo en el aula y se deja a un lado la idea de que solo uno de ellos intervenga de manera preferencial para el aprendizaje. Además, rompe el estereotipo de que los alumnos no participan porque no están interesados o reprueban porque no “le echaron ganas” o son incumplidos; desde esta visión, las conductas anteriores son los síntomas de obstáculos que, como ya se mencionó, tienen que ver fundamentalmente con su historia familiar y escolar.

En este sentido, la función del docente implicaría conocer lo que sucede en la dinámica de trabajo en el aula para diseñar estrategias de intervención que solucionen los obstáculos oportunamente, antes de la reprobación. Los obstáculos no deberían definir la calificación, más bien es la materia prima para lograr un aprendizaje; es decir, construir elementos para que el estudiantado realice una lectura de la realidad crítica que reditúe en su capacidad para crear y transformar (Martínez-Salanova, s/f).

De acuerdo a lo antes mencionado, para esta investigación se retomó la definición de la dinámica de trabajo en el aula que planteó, en 2010, el Grupo Multidisciplinario de Atención al Rendimiento Académico de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, que la define como la interrelación que se da entre estudiantes y docentes para el logro de un objetivo académico en un espacio y un tiempo determinado, bajo lineamientos institucionales. En la interrelación se da un proceso dinámico, transversal y longitudinal donde se entretajan la objetividad y la subjetividad de las dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales, que dará como resultado la construcción de aprendizajes (Flores, Sánchez, Morales 2012).

B. En la educación a distancia en línea

Comúnmente se consideran a la educación a distancia, abierta, en línea o virtual y remota, como sinónimos, lo cual es erróneo. La educación a distancia, nombrada así porque se imparte fuera del espacio escolar, tuvo su origen, según García-Aretio

(1999), con la aparición de la escritura, ya fuera en piedra o madera. A partir de ese momento y con los avances de la historia, sus características y modos han ido cambiando. Si bien el papel y la imprenta fueron centrales, el sistema postal inglés, aproximadamente en 1680, (García- Aretio, *op. cit.*) dio origen a la educación a distancia por correspondencia, la cual fue una alternativa para que la población menos favorecida, tuviera a su alcance cursos a base exclusivamente de textos impresos con una asesoría mínima y sin un respaldo oficial, lo que dio origen a la educación a distancia abierta, definida por Cervantes (1987 como se citó en Salas, 2012) como la modalidad que permite al educando construir sus conocimientos a partir de investigar y seleccionar contenidos en diversas fuentes, de acuerdo a sus intereses o necesidades, en el espacio y tiempo que considere pertinente. Desde este enfoque el alumno organiza tiempos, estrategias de estudio, contenidos y textos, para lograr sus objetivos.

Dada la respuesta positiva que tuvo en la sociedad a nivel mundial, se incorporaron la radio, en 1894; el teletipo, en 1910, y la televisión, en 1925. Todos estos recursos se utilizaron como apoyo para fomentar la educación y cultura en la comunidad; ejemplo de ello fue la elaboración de programas educativos que por primera vez se transmitieron en 1952 en Chicago.

En la década 1960, la educación a distancia abierta es complementada con recursos audiovisuales utilizando, con mayor certeza, la radio y la televisión, Garrison (1985, como se citó en García-Aretio *op cit.*), la denomina la enseñanza multimedia a distancia. Tales condiciones, permitieron que la educación a distancia abierta se empezara a considerar como una opción para enfrentar tres problemáticas. La primera, se refiere a brindar formación media superior y superior en regiones y comunidades distantes. La segunda, fue una alternativa para el incremento de la población estudiantil que era difícil incorporar al espacio físico de las universidades, y la tercera, que implicaba una reducción en los gastos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En 1969, la Open University en el Reino Unido organizó programas de educación superior a distancia, y en 1972, en España, se instauró la Universidad Nacional de Educación a Distancia, y en México, el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM. A partir de ese momento y durante al menos dos décadas, se abrieron otros centros universitarios en Alemania, Holanda, Suecia y Francia. En todos ellos su propuesta educativa estaba orientada a la formación universitaria, con programas y tiempos establecidos de acuerdo a la estructura de cada institución de educación superior.

La educación a distancia dejó de ser exclusivamente abierta para iniciar una historia también como educación para la formación de profesionales con reconocimiento de las instituciones educativas. Este hecho fue el punto de partida de una forma innovadora de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Implicó repensar y modificar el rol del alumnado y del docente, el diseño y elaboración de planes de estudio acordes a las nuevas condiciones, el significado del trabajo en el aula, las formas de comunicarse, las estrategias didácticas y la planeación de actividades, entre otras. Un trabajo minucioso de planeación y elaboración que contribuyera a que el alumnado se hiciera responsable de sus aprendizajes con acompañamiento de los tutores.

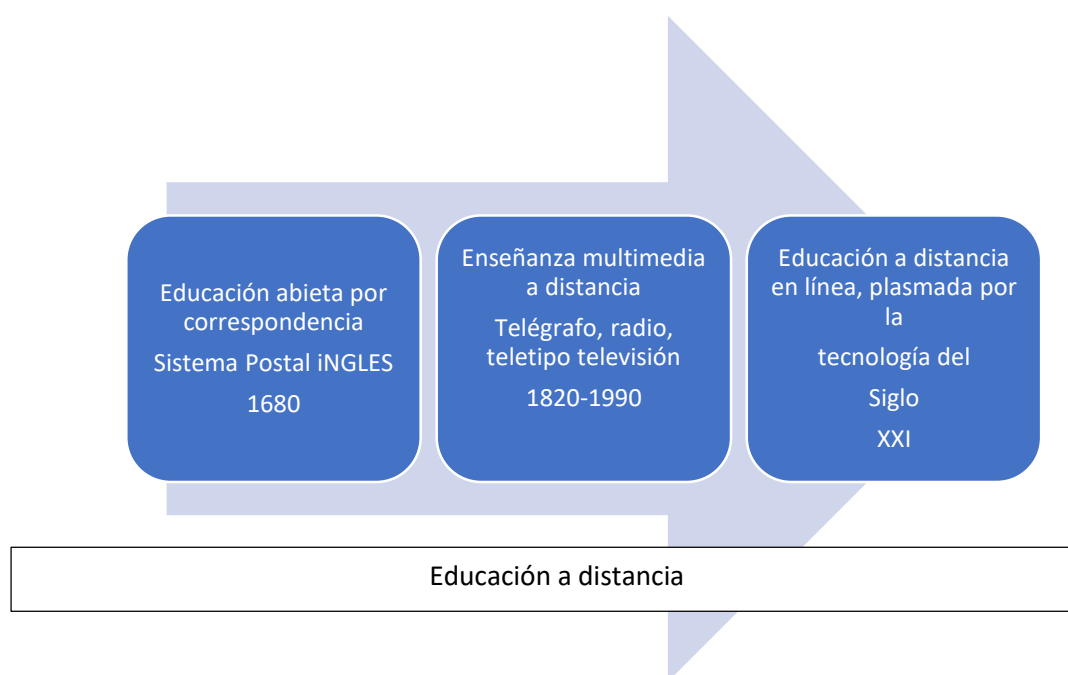
Las amplias posibilidades que significaba la educación a distancia para erradicar el analfabetismo mundial, contribuyeron para que la UNESCO la definiera en 1998 como, "entornos de aprendizaje que constituyen una forma totalmente nueva, en relación con la tecnología educativa... un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada" (Chirinos, Hinojosa y González, 2010, p. 2).

Una de las características de finales del siglo XX y principios del XXI, fue el desarrollo y la expansión mundial de la tecnología, lo que revolucionó los medios y las estrategias tradicionales para la realización de la educación a distancia. Los avances en los dispositivos tecnológicos, el internet, los sistemas y aplicaciones digitales y las plataformas, entre otros, fueron la base para que en la actualidad

exista una gran tendencia para que la educación a distancia sea digital, como una propuesta de un modelo abarcador, no presencial y soportado en su totalidad por sistemas digitales. Esta característica fue la base para que surgiera la educación a distancia en línea o virtual, también reconocida como aprendizaje electrónico (e-learning), siendo el aula virtual uno de los elementos centrales (Figura 3).

Figura 3

Representación gráfica de las modalidades de la educación a distancia



1. El aula virtual

En la educación a distancia en línea, Roxanne Hiltz, en la década de 1980, introduce el término *aula virtual* y la define como “el empleo de comunicaciones mediadas por computadores para crear un ambiente electrónico semejante a las formas de comunicación que normalmente se producen en el aula convencional” (como se citó en EcuRed, 2022 p.1). A partir de este momento han sido diversas las definiciones que se han elaborado. A continuación, se presentan algunas.

Bello (2005, como se citó en Acosta y Villegas, 2013), la llama aulas sin paredes, espacio virtual mediado por el internet, que se caracteriza por ser representacional, distal, asincrónico, multicrónico y sin fronteras, que pueden alcanzar cualquier lugar que tenga las condiciones tecnológicas básicas. Rodríguez, Iglesias y Juanes (2018), señalan que es un programa informático interactivo de carácter pedagógico, que posee una capacidad de comunicación integrada.

Dos años más tarde, tiempo correspondiente a la pandemia de Covid-19, lo consideran como un espacio simbólico donde se establece la relación entre alumnos, profesores y conocimiento, utilizando sistemas de comunicación electrónica, herramienta que posibilita las clases virtuales, ya fueran sincrónicas o asincrónicas (EcuRed *op. cit.*). Por su parte Evol Campus (2022), la define como un entorno digital de intercambio de conocimientos y experiencias fundamentales para posibilitar el aprendizaje, espacio donde se concentra y genera el proceso de aprendizaje a través de recursos tecnológicos. Y, finalmente, la Universidad de Murcia (2022) menciona que, el aula virtual es la plataforma *e-learning* donde docentes y estudiantes cuentan con herramientas digitales que facilitan la construcción de aprendizajes. Definiciones con visiones diferentes que tienen como base la construcción de un aula donde, a través de la tecnología y procesos comunicacionales, definen y organizan contenidos, actividades individuales y colaborativas, destinadas a la construcción de conocimientos.

Por tanto, el diseño del aula virtual es fundamental; incluso, Camacho, Lara, y Sandoval (2018) elaboraron cinco características que se deben considerar: a) la interactividad, o sea, fomentar la participación del alumnado; b) la inclusión de diversidad multimedia; c) que sea actualizable; d) que incluya actividades sincrónicas y asincrónicas, y e) que en su estructura contenga el nombre del aula, el número de registro, las temáticas, los materiales, las actividades a realizar, las fechas de entrega y los criterios de evaluación. Desde esta visión, lo fundamental no es el encuentro cara a cara en un mismo tiempo, sino que el eje central está en

la planeación y diseño del aula que permita al alumnado ir a su ritmo en diferentes tiempos y donde el docente no sea el personaje principal.

2. Elementos en la dinámica de trabajo en el aula en la educación a distancia en línea

Aparici (2011) considera que el aula virtual posibilita la interacción, la comunicación grupal y, fundamentalmente, la información; lo que contribuye positivamente a la construcción interactiva de aprendizajes que repercuten en la modificación de comportamientos de los participantes, generando en ellos mayor confianza, seguridad, organización y responsabilidad de su aprendizaje (Centro de Capacitación en Educación a Distancia, 2013). Lo que retoma y afirma García-Aretio (2019), cuando menciona que “el aprendizaje, que es un fenómeno social por naturaleza, se construye a través de diferentes diálogos o situaciones conversacionales”; entonces; el aprendizaje es el resultado de “un entramado comunicativo” (García-Aretio, *op. cit.* s/p), es el diálogo que se establece entre el alumno y el docente, entre el docente y el grupo, entre el alumnado, y entre éstos y el conocimiento.

Debido a su importancia para el proceso de aprendizaje, para la comunicación existen diversos canales para fomentarla como: correo electrónico, mensajes directos entre alumno-docente, conversaciones entre pares, foros de discusión y trabajo colaborativo. Todas las opciones están estructuradas con tiempos flexibles y su finalidad es fomentar la discusión grupal, el trabajo colectivo, el esclarecimiento de dudas, entre los más relevantes. Los espacios comunicativos que se establecen para lograr el objetivo de una materia fomentan las interacciones entre el docente y el alumnado, creando vínculos cercanos, así como la cohesión grupal y la cooperación que, en su conjunto, son elementos presentes en la retroalimentación (Chiecher, 2011).

Los roles también son considerados y se establecen a partir del lugar asignado por la institución, docente o estudiante. El docente pasa de ser el poseedor del

conocimiento, al de acompañar, retroalimentar, aclarar dudas, llevar el control de las tareas y evaluar (Flores, 2005, como se citó en Alamilla y Zaldívar, *op cit*), (Chiecher, *op. cit*). Por su parte, el alumno debe hacerse responsable de su aprendizaje, organizar sus tiempos y cumplir con las tareas, tanto individuales como colectivas, en los tiempos señalados, así que desde ahora es el gran responsable de su aprendizaje (Adell, 1997) (Alamilla y Zaldívar *op. cit*).

Otro elemento medular presente es el relativo a las estrategias didácticas, definidas como el conjunto de procedimientos y técnicas para lograr el objetivo planteado en el curso; es necesario que sean congruentes con el enfoque teórico y metodológico educativo que estructura al curso (Guerrero, 2020). Además, de ellas depende el interés, la participación, la motivación del alumnado, aspectos centrales para la construcción del conocimiento (Delgado y Solano, 2009).

Dado que la propuesta de educación en línea es que el alumnado sea el responsable de su aprendizaje, es muy importante que las estrategias y las técnicas sean variadas y pertinentes para el logro del objetivo, considerando el grado de dificultad, la claridad en las instrucciones y, sobre todo, el contexto en que se llevarán a cabo. Asimismo, es necesario remarcar la importancia del diseño del proceso de retroalimentación oportuna, tanto del docente como del mismo estudiante, pues ello contribuye a identificar y reconocer los obstáculos presentes para establecer un plan de acción, así como para valorar los avances (Alvarado, 2014).

También se presenta la cooperación a través del trabajo colaborativo que se realiza en encuentros asincrónicos donde todos participan en diferentes tiempos, interactúan a través de la palabra escrita que fomenta la comunicación y las interacciones; es un cambio sustancial para el alumnado que recién ingresa a este sistema, pues es una forma muy diferente a cómo se organiza en la presencialidad.

Otro elemento lo constituyen los obstáculos: el primero de ellos hace referencia a las posibilidades que tiene la población para tener un dispositivo electrónico (celular inteligente, tableta o bien una computadora); el servicio y la calidad del internet, pues está en función de sus condiciones económicas. Contar con los recursos para adquirir el dispositivo, no es suficiente para su manejo, así como tener el dominio de la tecnología también es insuficiente si no se cuenta con las condiciones para su adquisición; es necesario, por tanto, contar con un dispositivo y saber utilizarlo.

El segundo lo constituye el diseño y la construcción del aula virtual que requiere del conocimiento de los contenidos del programa y de los recursos tecnológicos; su complemento es fundamental para diseñar las estrategias didácticas y las actividades para que el estudiantado construya paulatinamente sus conocimientos. Entre mayor claridad tenga la secuencia, las instrucciones, diversidad en los materiales, actividades que fomenten el trabajo colaborativo, la claridad y frecuencia de los espacios para interactuar con el tutor y el grupo, mayor es la motivación y la permanencia para concluir el curso. Igualmente es importante señalar que cuando el docente no participó en el diseño del aula virtual, a pesar de seguir las instrucciones, existe un desfase entre quien planea, quien ejecuta y el alumnado (Gutiérrez, 2015).

C. En la educación remota de emergencia

Cuando en el año 2019, ante la contingencia sanitaria, las autoridades sanitarias y educativas decidieron la suspensión de las actividades presenciales en los centros educativos, mencionaron que la opción era que las clases se impartieran en línea, término que llevó a la falsa idea de transitar de la presencialidad a la educación en línea. De acuerdo con lo planteado en el apartado anterior, la educación a distancia en línea o también reconocida como aprendizaje electrónico requiere, antes que nada, una planificación cuidadosa no solo del contenido que se debe cubrir, sino también cuidar esmeradamente cómo va a apoyar diferentes tipos de interacciones que son importantes para el proceso de aprendizaje.

Este enfoque reconoce el aprendizaje como un proceso social y cognitivo, no simplemente como una cuestión de transmisión de información” (Hodges, Moores, Locke, Trust, y Bond, 2020, p. 5). Por tanto, la planta docente debe tener la formación necesaria para la elaboración e implementación de los programas, que implica también el diseño de ejercicios y materiales enfocados a que el alumnado, de manera independiente y con apoyo del tutor, logre la adquisición de los aprendizajes. Tal proceso requiere de la formación especializada de los docentes, pues era imposible que el profesorado, con experiencia en la presencialidad, lograra, al instante, hacer una educación en línea.

Hodges, Moores, Locke, Trust, y Bond (*op. cit.*), reconocen que en la educación que se realizó durante la pandemia, si bien el internet, los dispositivos tecnológicos y las aplicaciones fueron las que dieron vida a la educación en una situación de crisis; también mencionan que los ajustes del programa de la materia, el diseño, las actividades y las formas de evaluación, estuvieron bajo la responsabilidad de los docentes de la presencialidad quienes, basados en sus conocimientos tanto de la materia como los tecnológicos y su creatividad, hicieron lo mejor posible. Dadas las características ya mencionadas, es importante reconocer que dicha educación debe reconocerse como remota de emergencia (ERE), definida como:

“Un cambio temporal de las formas de desarrollo de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverían a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido” (Hodges et. al *op. cit.* p. 13).

Durante el confinamiento, Maggio (2021) considera que en la educación remota de emergencia hubo tres momentos. El primero, sorpresivo e inesperado, referido al momento en que el profesorado echó mano del correo electrónico, mensajes y llamadas por WhatsApp, para restablecer la comunicación con el estudiantado y dar lineamientos para la entrega de trabajos sobre las temáticas faltantes de programa.

Otros docentes, de acuerdo a sus conocimientos, recurrieron a encuentros sincrónicos con el estudiantado, donde intentaron replicar el trabajo presencial, pero ahora a través de plataformas como Cisco, Zoom, Google y Meet, entre las más conocidas, para continuar el proceso de enseñanza- aprendizaje, donde la meta era concluir el semestre.

El segundo momento se caracterizó por el intento limitado de las instituciones por capacitar de manera intensiva al profesorado y orientar al estudiantado, en un tiempo breve, para contar con una formación superficial sobre los recursos tecnológicos que se podrían utilizar como: el diseño de cursos en línea a través de plataformas, para resolver problemas como: la dificultad de compartir documentos, la elaboración, aplicación y resolución de exámenes, así como, la utilización de otros recursos, tales como videos, presentaciones y elaboración de actividades de interacción, de forma asíncrona.

El tercero, fue la construcción, por parte de los docentes, de un estilo propio, donde, la historia presencial se impuso, a través de espacios virtuales utilizando aplicaciones como Zoom, Google y Meet, a través de los cuales se realizaban, de manera sincrónica, las clases, según los horarios establecidos por las instituciones, y se complementaban con videos, entregas por correo electrónico, mensajes por WhatsApp, y páginas web, entre los más relevantes.

1. El aula en la educación remota

Contrario a la educación en línea, en la educación remota de emergencia el aula es entendida como la diversidad de espacios virtuales, donde estudiantes, docentes y contenidos interactúan sincrónica o asincrónicamente para construir aprendizajes. Sus características están íntimamente relacionadas con la situación crítica que impide continuar en la presencialidad; está abierta a todas las opciones que contribuyan a que el proceso de enseñanza-aprendizaje continúe y está matizada por la creatividad y posibilidades del docente. Por tanto, no existen directrices

teórico-metodológicas definidas para la construcción del aula remota de emergencia.

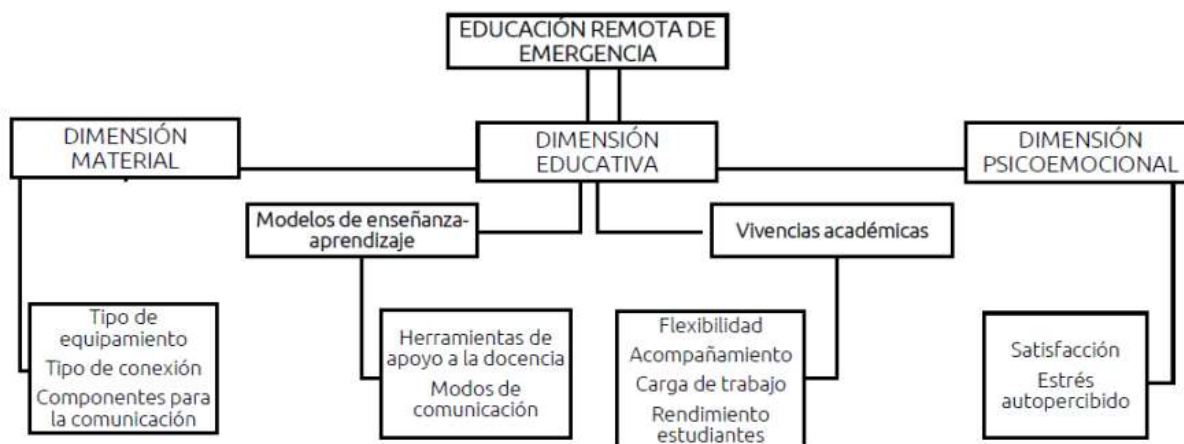
Las vivencias generadas por la pandemia del COVID-19, mostraron la posibilidad de complementar los encuentros sincrónicos (a través de alguna plataforma) con contenidos presentados en una página web, el diseño y elaboración de materiales audiovisuales, mensajes de texto, correo electrónico, llamadas telefónicas, etc.; lo que es recomendable para que, el alumnado desempeñe un rol activo, se integre al grupo, participe, se dé la comunicación, se sientan motivados y se rompa el patrón predominante de la exposición como estrategia central para el aprendizaje (Muñoz y Flores, 2022).

2. Elementos presentes en la dinámica de trabajo en el aula en la educación remota de emergencia

Es fundamental mencionar que la educación remota de emergencia es un recurso temporal para continuar la educación en situaciones de crisis. Los lineamientos para su realización no tienen, por el momento, una construcción teórico-metodológica sólida, más bien, desde sus inicios, su base central es que docentes y estudiantado construyan un espacio temporal que permita continuar con su formación a través de recursos tecnológicos y de las posibilidades que la situación de crisis permita. Sin embargo, Pérez y Alzás (2023), proponen una estructura organizada por tres dimensiones: la primera hace referencia a los aspectos materiales como la conectividad, los dispositivos y herramientas tecnológicas. La segunda, implica los modelos de enseñanza aprendizaje y las vivencias académicas, y la tercera, la psicoemocional, en donde se considera al nivel de satisfacción, estrés y auto percepción como las más importantes (Figura 4)

Figura 4

Dimensiones del ecosistema de la Educación Remota de Emergencia



Fuente: Pérez, L. y Alzás, T. (2023). Marco analítico para la educación remota de emergencia en las universidades en tiempos de confinamiento.

Según (Hodges, et. al. *op. cit.*), la transición temporal de la educación presencial a la remota de emergencia, implicó la adaptación de patrones establecidos a las nuevas circunstancias, entre los principales se encuentran los espacios de trabajo, del salón de clases físico escolar al espacio de casa donde se realizó la conectividad y, con ello, las herramientas empleadas, impactando en los roles de profesores y estudiantes, las interacciones, la comunicación, el aprendizaje y enfrentando diversos obstáculos.

Muñoz, y Flores, (*op. cit.*), hacen énfasis en la importancia del diseño de estrategia didáctica multimodal como, por ejemplo, la elaboración de una página web y el diseño de materiales para presentarse en alguna de las plataformas donde, al encontrarse cara a cara, se discutían y se construían aprendizajes. De acuerdo a los resultados obtenidos, consideraron que la interacción de estos elementos, facilitaron el aprendizaje de los contenidos; la utilización del correo electrónico y mensajes de texto, entre otros medios, propiciaron la comunicación, pero la integración grupal y el trabajo colaborativo fueron deficientes, pues tendieron más

hacia la individualidad, lo que se evidenció con las cámaras apagadas durante las sesiones en la modalidad remota de emergencia.

Por su parte Pérez y Alzás (*op. cit*), en un estudio realizado a estudiantes universitarios, dan cuenta de obstáculos básicos que se presentaron como: un espacio físico inadecuado para realizar y participar en los encuentros virtuales, exceso de ruido, deficiencias tanto en los dispositivos electrónicos, en el servicio de internet y la dificultad para su uso, fomentaron el deterioro en la comunicación, la integración grupal y la retroalimentación, generando frustración y desmotivación (Núñez, 2021). Otro obstáculo más fue el desconcierto, pues ante una situación desconocida, los docentes la enfrentaron dejando un exceso de trabajos que implicaron una sobrecarga para los estudiantes, generándoles niveles importantes de estrés, que vivenciaron en soledad, pues no hubo ese amigo solidario que pudiera apoyar. Además, el alumnado mencionó su inconformidad por la relación entre su esfuerzo empleado y su rendimiento académico y dudaron de la calidad de los aprendizajes obtenidos.

Es importante mencionar la actitud que se observó en el estudiantado, pues ante una situación desconocida, hubo una tendencia para hacerse responsable de la organización de su tiempo y de su aprendizaje. Y aunque, desde la mirada del estudiantado, la actitud de los docentes osciló entre flexibilidad y rigidez, la retroalimentación fue insuficiente, dando una sensación de soledad.

Por lo antes planteado, hacer un recorrido por las concepciones sobre el trabajo en el aula en la modalidad presencial, la educación a distancia en línea y la educación remota de emergencia, permitió tener bases para reiterar que la modalidad que sostuvo la educación durante dos años y medio que duró la contingencia por la presencia del Covid-19 fue la educación remota de emergencia.

La característica de ser un cambio temporal y transitar a un modo alternativo debido a una situación de crisis, fueron las condiciones para migrar a la educación remota

de emergencia. Si se parte del hecho que la adaptación de los programas presenciales la llevó a cabo cada docente, así como la selección de materiales y estrategias didácticas, entonces es pertinente considerar la diversidad de versiones documentadas o por comentarios particulares que se pueden encontrar. A través de las experiencias compartidas, se observa que si bien algunos utilizaron exclusivamente sesiones sincrónicas nutridas por diversos recursos tecnológicos (videos, páginas web, entre otros) enriqueciendo los encuentros cara a cara, otros, se orientaron exclusivamente a compartir información, solicitar y recibir trabajo a través del correo electrónico y WhatsApp, entre los más usados; y unos más, optaron por la combinación de todo lo que estuvo a su alcance.

Por tanto, la diversidad de los medios y recursos utilizados también determinaron las formas de interacción entre el docente y el estudiantado y, con ello, la dinámica grupal. Concluir los programas y evitar la reprobación, fueron las tareas centrales, en detrimento de considerar las conductas y emociones que los protagonistas presentaban.

D. De la educación remota de emergencia a la presencialidad

La transición obligatoria de la presencialidad a la educación remota de emergencia, generó reacciones de incredulidad, negación y coraje, entre otras; conductas que generalmente se presentan ante la pérdida de algo valioso (Kubler-Ross, 2018 y Flores y Chaverry, 2021). En este caso, la suspensión de la vida académica, implicaba, también, la pérdida de un estilo de vida que proporcionaba seguridad, al que Pichon (1985) denominó, miedo a la pérdida. Simultáneamente, también se presentó la incertidumbre, manifestada por preguntas como: ¿se aprenderá en las clases virtuales?, ¿podré aprender el uso de las TIC?, ¿cómo me evaluarán?, ¿podré aprobar el semestre?, ¿los docentes tendrán la formación adecuada para dar clases en línea?, pensamientos que generaron ansiedades definidas como miedo al ataque.

En todo proceso de cambio se establece una lucha entre lo viejo y lo nuevo, la rigidez y la flexibilidad, que puede desembocar en dos puntos. El primero hace referencia al predominio de la rigidez y resistencias, que se manifiesta en vivir en el pasado, estar estancadas en una realidad inexistente, que paraliza o enferma física y emocionalmente. El segundo, la flexibilidad, que contribuye, según Pichon (1985), a una adaptación acorde a la nueva realidad, a través de la construcción de diversas estrategias para enfrentar una situación, derivando en aprendizajes y un relativo equilibrio emocional.

Transitar de la presencialidad a la remota de emergencia implicó abandonar el espacio seguro, destinado para que el estudiantado se encuentre con el docente, sus pares y los contenidos. Espacio cuyo diseño (dimensiones, luz, ventilación, etcétera), al igual que las interacciones, los contenidos y las estrategias didácticas, conforman una unidad que contribuye o no, a los aprendizajes. Dejar el espacio y definir algún lugar en la casa para recibir las clases virtuales, generó una sensación de inseguridad y malestar, pues había que compartirlo con padres o hermanos, que también lo necesitaban para la vida cotidiana, además de la imposibilidad de controlar los ruidos externos, tanto los de la dinámica familiar, como los de la calle.

Tal situación implicó cambios en la dinámica de trabajo en el aula. Según Dimas (2021) hubo una tendencia a estar y no presente, lo que se manifestó en prender o no la cámara y el audio. El trabajo en equipo decrementó y se privilegió el individual obstaculizando el sentido de pertenencia, la comunicación y la cooperación (Miguel, 2020). Es interesante comentar que, en las clases sincrónicas, la estrategia que predominó fue la exposición, mayormente por parte de los alumnos, lo que causó gran malestar, pues consideraban que los docentes deberían haber expuesto las temáticas, debido a que ellos no tenían conocimiento para hacerlo (Habib, González y Villanueva, 2021). Otro aspecto central en la formación profesional son las actividades prácticas, las cuales se reemplazaron por videos específicos de práctica médica; si bien fueron importantes, es difícil considerar que pudieron reemplazar a las que se realizan en laboratorios, clínicas, hospitales, escuela, etcétera.

Dos años y medio después, el confinamiento concluyó y representó el regreso a las instalaciones universitarias, un reencuentro con el pasado y con otra realidad, aparentemente conocida pero adicionada con los espacios que dejaron compañeros que se dieron de baja o fallecieron. Además, las experiencias que dejó estar expuesto a la muerte, el reconocimiento de la dinámica de su familia y, por supuesto, la dinámica de trabajo vivenciado en la educación remota de emergencia.

Si bien se ha investigado sobre el impacto que representó la transición a la educación remota de emergencia y posteriormente la vuelta a la presencialidad, aún hay mucho por conocer, sobre todo a lo relacionado a cómo el estudiantado vivenció la dinámica de trabajo en el aula en ambas modalidades.

III. Vivencias en la dinámica de trabajo en el aula remota y presencial

Una vez que en los capítulos anteriores se expuso la situación que vivió México durante el confinamiento por la epidemia del COVID-19 y la problemática que representó para la vida productiva, social y, fundamentalmente, educativa, se torna necesario abrir un espacio para que el estudiantado, protagonista de esta historia, de su opinión sobre la dinámica de trabajo, tanto en la virtual en la ERE como en la presencial. Por tal motivo, en este capítulo, retomando la problemática ya planteada, se describe el procedimiento que se siguió en esta investigación empírica, para recolectar la opinión del alumnado y, finalmente, compartir la información obtenida por ellos.

A. Objetivos y categorías

La situación que vivenció el alumnado al cambiar a la educación remota de emergencia y, posteriormente, a la presencialidad en lo relacionado al proceso de enseñanza aprendizaje, fue una invitación para preguntarse: ¿Qué le significó al alumnado retornar de la educación remota de emergencia a la presencialidad? ¿Cómo fue la dinámica de trabajo en el aula en ambas modalidades? ¿Hubo cambios? ¿Alguna favoreció más a su rendimiento académico?

Para dar respuesta a las interrogantes antes planteadas, se tomó como base la teoría de los grupos operativos de Enrique Pichon Riviere (1985). Debido a que su propuesta implica ver la dinámica grupal como un todo. Como ya se mencionó, para esta investigación, la dinámica de trabajo en el aula es considerada como el espacio, físico o virtual, donde en un tiempo establecido, alumnos y docentes se encuentran para el logro de un objetivo académico, bajo un encuadre institucional, proceso dinámico, transversal y longitudinal donde los factores ambientales, psicológicos, pedagógicos, sociales y biológicos se entretajan por la subjetividad. El producto de esta interrelación se manifiesta en el acontecer cotidiano, que es posible reconocerlo y analizarlo a través de los vectores del cono invertido.

Por lo antes planteado, los objetivos de esta investigación fueron:

Objetivo general: Conocer la opinión de un grupo de estudiantes de la carrera de médico cirujano sobre su experiencia en la educación remota de emergencia y de regreso a la presencialidad en lo relacionado a la dinámica de trabajo en el aula, para establecer las similitudes y las diferencias.

Objetivos específicos

1. Identificar las condiciones físicas en donde se realizó el trabajo virtual y el del aula escolar, así como el acceso, la capacidad para el manejo de los recursos tecnológicos y su frecuencia de uso.
2. Describir los elementos que estuvieron presentes en la dinámica grupal como: pertenencia, estrategias didácticas y su pertinencia, comunicación, cooperación, relaciones, roles y ansiedades básicas.
3. Reconocer la percepción que el alumnado tuvo sobre su aprendizaje y el impacto en su rendimiento académico.

Para lograr dichos objetivos se elaboraron, con base en los vectores de Pichon, las siguientes categorías que guiaron el diseño del cuestionario “Opiniones sobre la experiencia del trabajo en el aula en línea y en la presencialidad” que constó de treinta y tres preguntas, abiertas y cerradas (Anexo1).

- a. Espacio físico: descripción del lugar físico donde el alumnado recibió las clases en línea, y ahora del salón de clases: amplitud, privacidad, luz, ventilación y ruido.
- b. Encuadre grupal: Se refiere al conocimiento del programa, actividades, criterios de evaluación y normas que se dan al inicio del proceso.
- c. Recursos para el aprendizaje:
 - ✓ En la virtualidad
 - Accesibilidad a los recursos tecnológicos: Se refiere a las posibilidades que tuvieron los alumnos de contar con internet,

teléfono celular, tableta y computadora, y los conocimientos para su manejo.

- Efectividad de los recursos tecnológicos: Señal constante y funcionamiento de la cámara, micrófono y altavoces.
 - ✓ En la presencialidad
 - Físicos y tecnológicos
- d. Pertenencia al grupo y a la tarea. Sentirse parte del grupo y comprometidos con la tarea.
 - e. Relaciones interpersonales: Vínculos que se establecen entre el estudiante y el profesor y entre el alumnado
 - f. Comunicación: construcción de un lenguaje grupal que facilite la comprensión de los mensajes en pro del logro de la meta; así como los recursos para que esto se logre.
 - g. Cooperación: Contribución complementaria entre el estudiantado y el docente para lograr el objetivo académico
 - h. Rivalidad: Acciones y comportamientos individuales dirigidos al logro de la meta individual
 - i. Miedos y ansiedades: Sensaciones y pensamientos generados por la pérdida de una situación conocida y la amenaza que representa insertarse en una nueva.
 - j. Roles profesorado y alumnado: Papel designado por la institución, definiendo actividades y responsabilidades para cada uno de ellos.
 - k. Pertinencia de las estrategias didácticas. Acciones que realizan profesores y alumnos para lograr el objetivo grupal.
 - l. Aprendizajes. Se refiere a los productos derivados del proceso grupal, ya sea de contenidos y/o aquellos que fueron significativos para la vida; además, el impacto que tuvieron en su rendimiento académico y la relación entre esfuerzo y calificaciones.
 - m. Objetivo grupal: Se refiere a la conclusión o no, de la meta que reunió al grupo.

B. El Método

1. El Método Descriptivo

Esta investigación empírica se realizó bajo los lineamientos del método descriptivo que según Hyman (1955, citado en Cazau, 2006) es una mera descripción de los fenómenos, su objetivo es conocer las propiedades (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) o características de personas, grupos o comunidades que se requiera estudiar, a través de la observación y la medición; por tanto, los resultados solo son válidos para la población estudiada (Lafuente y Marín, 2008). Asimismo, Arias (2012), menciona que su finalidad es la caracterización de un hecho o fenómeno, con el fin de conocer el comportamiento de grupos homogéneos, proporcionando información sistemática. En este tipo de estudios, se pueden conocer, medir y analizar, de forma independiente, las variables o categorías que tentativamente conforman al objeto de estudio, a las que (Fidias, 2012) denominó estudios de medición de variables independientes, teniendo como resultado final un panorama general del objeto a investigar. Una de sus características es que no se formulan hipótesis; otra, es la correlacional, cuya finalidad es determinar la relación no causal que existe entre las variables o categorías (Fidias *op. cit.*).

2. Características de la institución

Al inicio de la década de 1970, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), máxima casa de estudios del país, puso en marcha un ambicioso programa de descentralización de escuelas y facultades de estudios superiores de su *campus* central de Ciudad Universitaria (CU), al sur de la Ciudad de México, pues su población estudiantil en ese nivel pasó de 60 mil alumnos en 1960 a 105 mil en tan sólo 10 años; programa cuyo eje rector fue la creación de cinco nuevos *campus* en diversas partes de la zona metropolitana denominados Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP's), a cuyo nombre se agregó el del lugar en que se ubicaron, surgiendo así, en Los Reyes, Iztacala, en Tlalnepantla, Estado de México, la ENEP Iztacala, inaugurada en marzo de 1975, con cuatro programas de licenciatura (Biología, Cirujano Dentista, Médico Cirujano y Psicología, y Enfermería, de nivel técnico, que años más tarde se elevaría a licenciatura), y en

1992 se sumaría Optometría, también licenciatura. En abril de 2001, el Consejo Universitario de la UNAM aprobó la transformación de esta unidad multidisciplinaria en Facultad de Estudios Superiores, para participar en programas de posgrado.

De 1975 a la fecha la carrera de Médico Cirujano, curricularmente ha atravesado por tres periodos. El primero se inicia en 1975 con el plan tradicional que se llevaba en la Facultad de Medicina de CU. El segundo, se remonta a 1978 cuando entra en vigor el Plan de Estudios Modular con vigencia hasta el 2016, y el tercero, de 2016 a la fecha, denominado *Modificación del Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura de Médico Cirujano* (FESI-UNAM, 2016).

La misión de la carrera de médico cirujano es “ formar médicos mediante un modelo educativo innovador orientado a una sólida formación científica, técnica, humanista y ética con capacidad de integración social, psicológica, biológica, preventiva y resolutive de los problemas de salud-enfermedad globales, así como sus repercusiones; con una actitud crítica, propositiva y comprometida con las cambiantes necesidades de salud en nuestro país y los diversos ámbitos donde se desarrollen” (FESI-UNAM *op. cit.*) Lo cual quiere lograr a partir de su nuevo plan de estudios, a siete años de su implementación.

La formación dura seis años, organizados por 40 módulos, 37 obligatorios y tres optativos con un total de 442 créditos, 430 obligatorios y 12 optativos. Tiene dos ejes centrales: uno, el básico, integrado por cuatro ciclos (biomédico, métodos de investigación, sociopsicológicos y humanístico y práctica clínica). Y dos, el propiamente clínico, que se realiza en los hospitales que reciben a los alumnos de pregrado.

3. Características de la Población Escolar Entrevistada

Participaron en esta investigación estudiantes que cursaban el tercer semestre del ciclo básico de la carrera de médico cirujano, los cuales fueron seleccionados por conveniencia, siguiendo los lineamientos del método descriptivo. Es decir, a través

de los jefes de grupo se invitó al alumnado a contestar el cuestionario “Opiniones sobre la experiencia del trabajo en el aula en línea y en la presencialidad” a través de un formulario de Google. Los que aceptaron, ingresaron al enlace correspondiente para contestarlo, enfatizando en el anonimato de sus respuestas.

Respondieron a la invitación 124 estudiantes, de los cuales el 72% fue del turno matutino, el 16% del vespertino y el 12% mixto. El 70% fueron mujeres y 30% hombres, cuyas edades fluctuaban entre los 22 y 23 años. Es importante señalar que todos estudiaron en la educación remota de emergencia el período 2021-I y II y 2022-I, regresando al sistema presencial a partir del semestre 2023-I y II.

4. Procesamiento Estadístico

Las preguntas cerradas se contabilizaron y se obtuvieron frecuencias y porcentajes, construyendo su respectiva presentación en gráficas. Dado que el alumnado podría elegir más de una opción, los números absolutos y/o porcentuales se procesaron por separado; por tanto, la sumatoria de las respuestas pueden rebasar a los 124 alumnos que participaron. Las preguntas abiertas se categorizaron para obtener frecuencias y porcentajes.

C. Descripción de las similitudes y diferencias en la dinámica de trabajo en el aula de la educación remota y en la presencialidad

A continuación, se presentan de manera comparativa los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, a través de las categorías ya mencionadas.

El espacio físico

Como era de esperarse el espacio físico y las características donde se ubicaron para recibir las clases en línea durante la pandemia, fueron diferentes al salón de clases. Cuando se les preguntó en que parte de la casa realizaron el enlace virtual, como se observa en la Figura 5, la recámara fue la más utilizada con un 74%, seguido por el comedor (31%), la sala (29%) y en una mínima proporción la cocina

5%. En contraposición con el regreso a clases presenciales en donde el 100% utiliza el salón de clases, haciendo evidente que las clases virtuales concluyeron.

Figura 5

Espacios físicos utilizados durante la modalidad remota

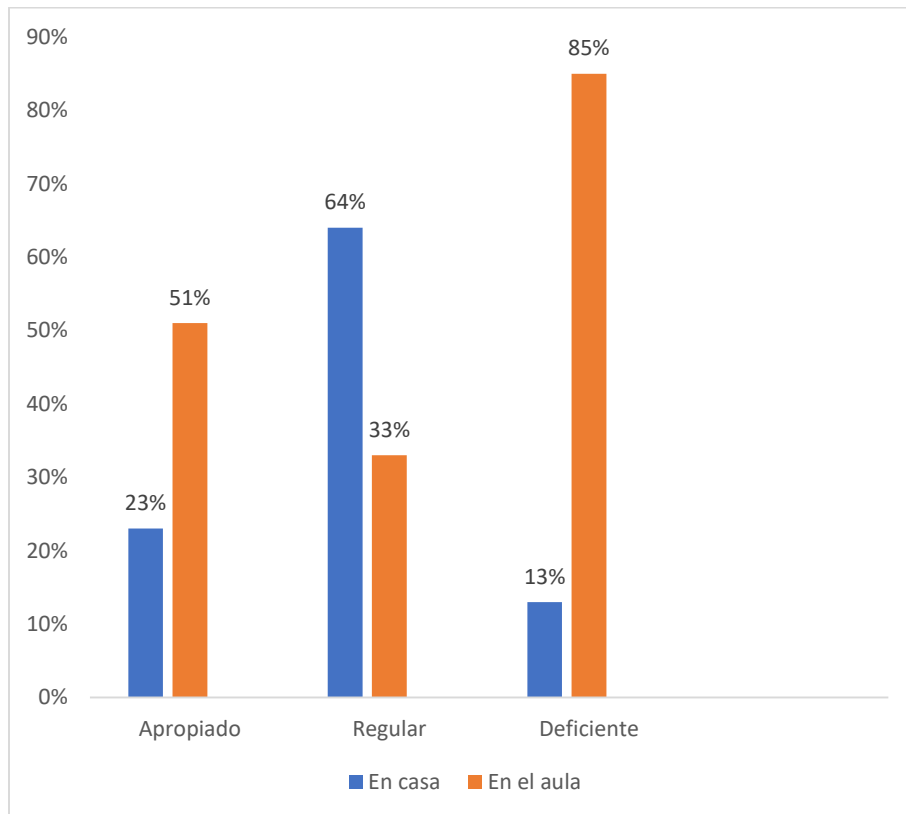


Dado que la psicología ambiental considera que la dimensión del lugar, la iluminación, la ventilación, la privacidad y el ruido del espacio físico donde se estudia son elementos que intervienen en el aprendizaje, se consideró importante conocer la opinión del alumnado sobre el espacio físico utilizado en ambas modalidades. Sus respuestas, como se presentan en la Figura 6, se agruparon en tres categorías: apropiado, regular y deficiente. El 23% consideró que el espacio de casa fue apropiado, pero el 51% menciona que es más apropiado el salón de clases. Para la categoría de regular, los porcentajes se invierten, pues el de casa obtuvo el 64% y el escolar 33%; pero llama la atención que el 85% del estudiantado consideró que el salón de clases es deficiente en su ventilación y con exceso de ruidos externos “el ruido de las podadoras no deja escuchar ni concentrarnos”; en contraste con el

13% en casa. Es interesante observar que a pesar de que el espacio de la casa fue compartido, además de los ruidos externos, el estudiantado consideró que es mejor que el salón de clases.

Figura 6

Condiciones del espacio físico utilizado en la modalidad remota y en la presencial



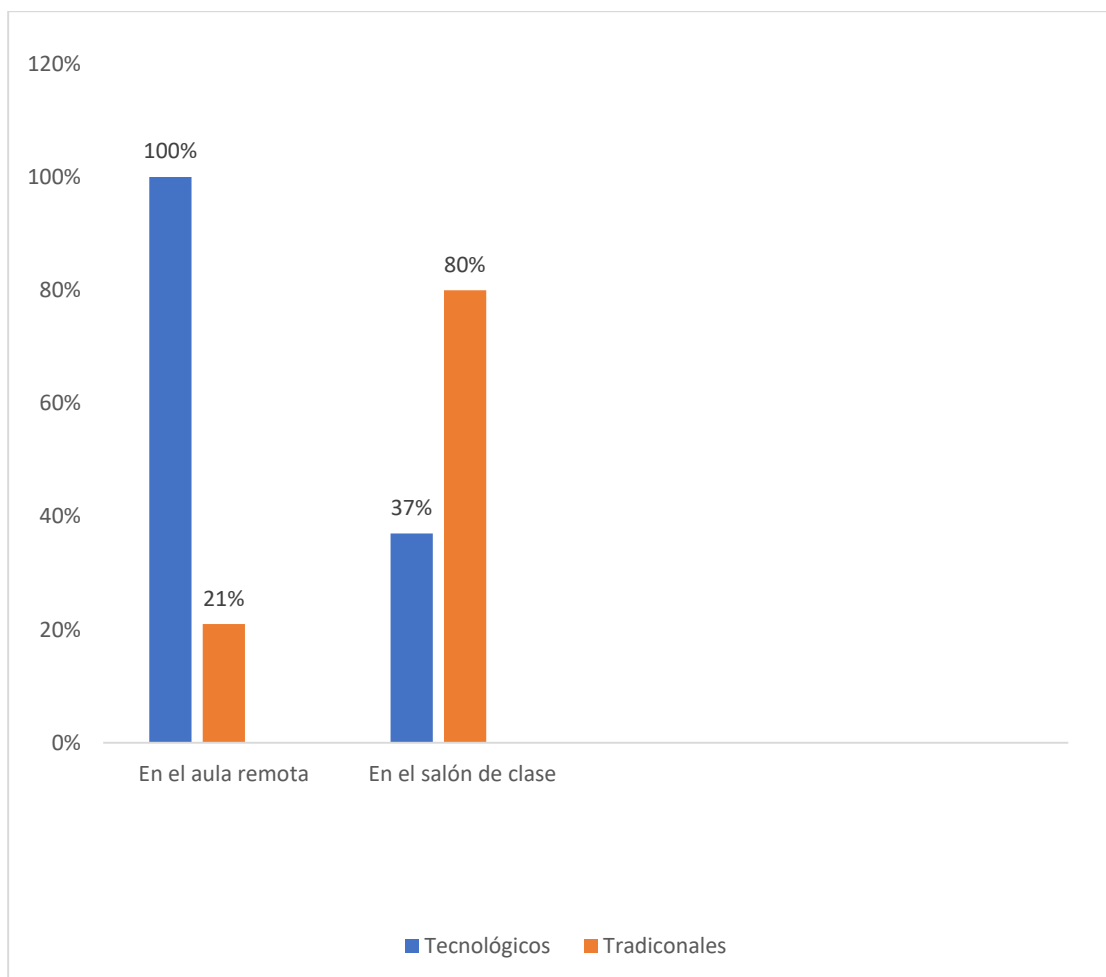
Recursos utilizados

Evidentemente, como se observa en la Figura 7, durante el confinamiento, el material básico de trabajo fueron los dispositivos electrónicos con un 100%, predominando la computadora con un 87% sobre el teléfono celular inteligente y la tableta. De regreso a clases presenciales, los dispositivos electrónicos tuvieron un decremento importante pues solo el 37% los utilizó como material de apoyo; en contraste con el incremento del 80% que tuvieron los tradicionales como el pizarrón,

los cuadernos, lápices, etcétera, que solo el 21% los utilizó en la modalidad remota de emergencia durante la pandemia.

Figura 7

Recursos tecnológicos y tradicionales utilizados en ambas modalidades



Asimismo, en cuanto la función de los recursos para el aprendizaje, el alumnado mencionó que la tecnología contribuyó a que las clases continuaran; sin embargo, también obstaculizó el aprendizaje, pues “la señal del internet era mala, me sacaba constantemente”, “no tuve los recursos para tener un mejor internet” “la luz también se iba y ya no podía entrar”. En cambio, “en el salón de clases hacemos la presentación de los temas utilizando la computadora, y el videoprojector, que

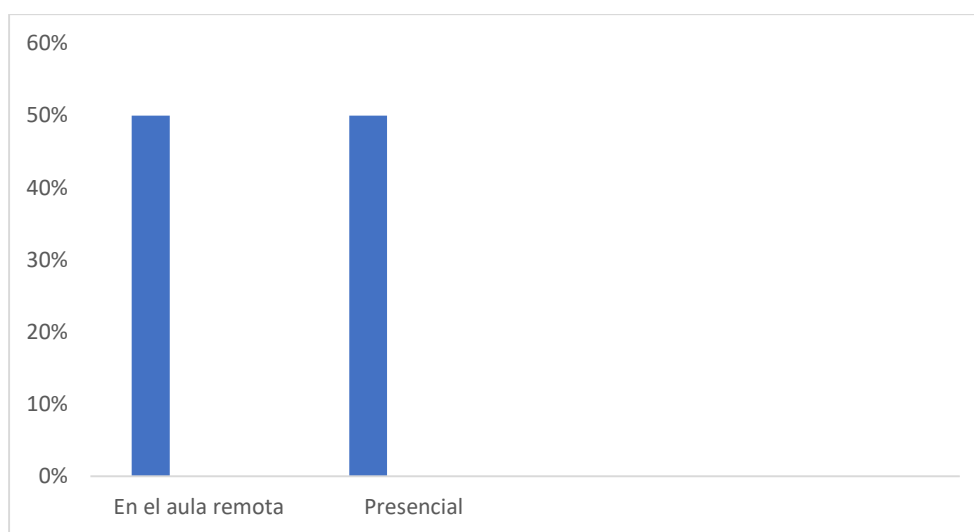
facilitan el aprendizaje”, además de que se complementan con los recursos tradicionales y “se pueden preguntar las dudas a los profesores o a los compañeros”

El Encuadre

En todo grupo existen normas explícitas o implícitas que estructuran; el escolar no es la excepción, es necesario explicitar los objetivos, las temáticas, las estrategias, las actividades a realizar, las normas y los criterios de evaluación. Al respecto, la población estudiantil entrevistada coincidió en que solo al 50%, tanto en la modalidad remota de emergencia como en la presencialidad, les dieron a conocer las reglas o encuadre al inicio del semestre (Figura 8). Entonces, la omisión de no dar a conocer el encuadre, no tiene que ver la modalidad empleada.

Figura 8

Presentación del encuadre en la modalidad en línea y presencial



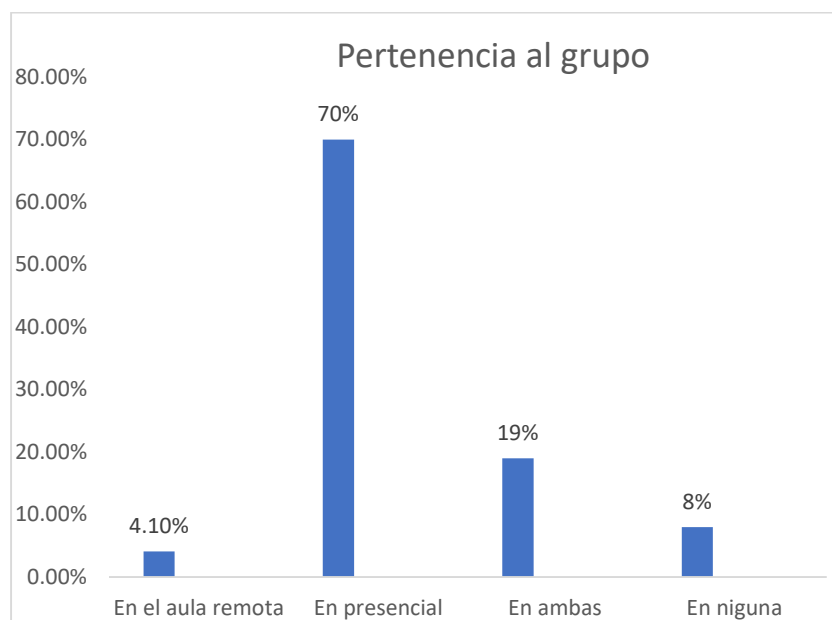
Pertenencia

La pertenencia según Pichon Riviere, es un indicador del grado en que los participantes han establecido vínculos con la tarea u objetivo a lograr y con los demás estudiantes. En la Figura 9, se observa la gran diferencia que se presenta en ambas modalidades. Solo el 4% del alumnado se sintió parte del grupo en la modalidad remota de emergencia, “cuando tomaba las clases en línea, no conocí a

nadie, todos tenían apagada su cámara” “casi nadie participaba” “y la mayor parte del tiempo el profe hablaba”. En cambio, en la presencialidad el 70% del estudiantado consideró que se sintió parte del grupo, “ahora conozco a mis compañeros” “platicamos y hacemos trabajos en equipo”. El 19% mencionó que en ambas y el 8% que en ninguna.

Figura 9

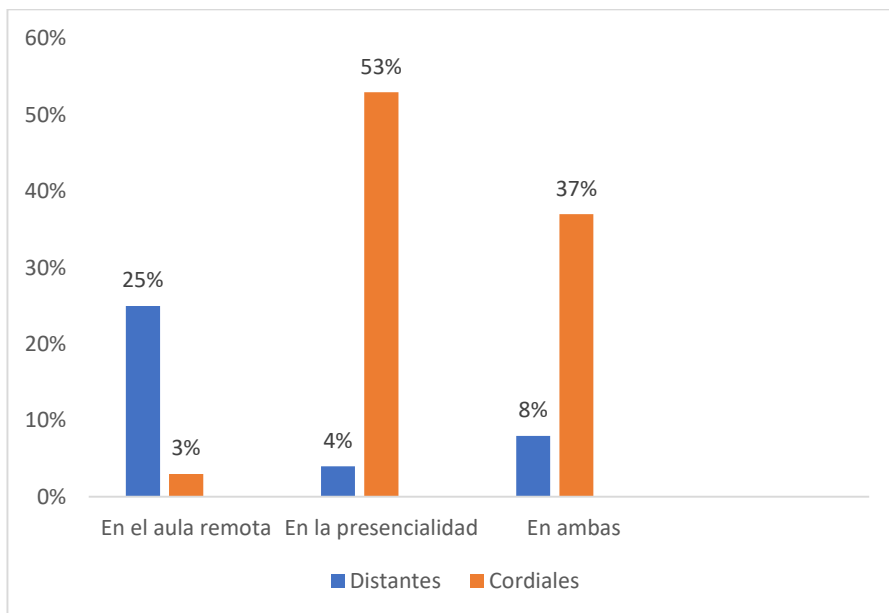
Sentido de perteneciente al grupo



En este mismo sentido, el 25% del estudiantado consideró que en la modalidad remota de emergencia las relaciones fueron distantes, en contraste con el 4% en la presencial. Solo el 3% consideró que las relaciones fueron cordiales en la remota de emergencia, a diferencia de la modalidad presencial, cuyo porcentaje fue de 53%. El 8% mencionó que ambas son distantes, mientras que el 37% señaló que en las dos hay cordialidad (Figura 10).

Figura 10

Cualidad de las relaciones que se establecieron durante la dinámica de trabajo en ambas modalidades.



Pertinencia

Sentirse parte del grupo y de la tarea (objetivos académicos a lograr), está en función de otros vectores, como la estructura pedagógica que el docente, de manera explícita o implícita, da al grupo. Las actividades promueven los roles, la cooperación en grupo, la comunicación, incluso fomenta el sentido de solidaridad o la rivalidad entre otras; por tanto, se consideró necesario conocer, desde la mirada del alumnado, cuáles fueron las actividades que se llevaron a cabo en ambas modalidades, y si estuvieron encaminadas al logro de la tarea (pertinencia).

En este sentido, como se puede observar en la Tabla 2, las actividades que se realizaron en ambas modalidades fueron las mismas, pero los porcentajes en la presencialidad se incrementaron, sobresaliendo el análisis de texto que va del 32% al 59%; así como las actividades prácticas del 18 al 76%.

Tabla 2

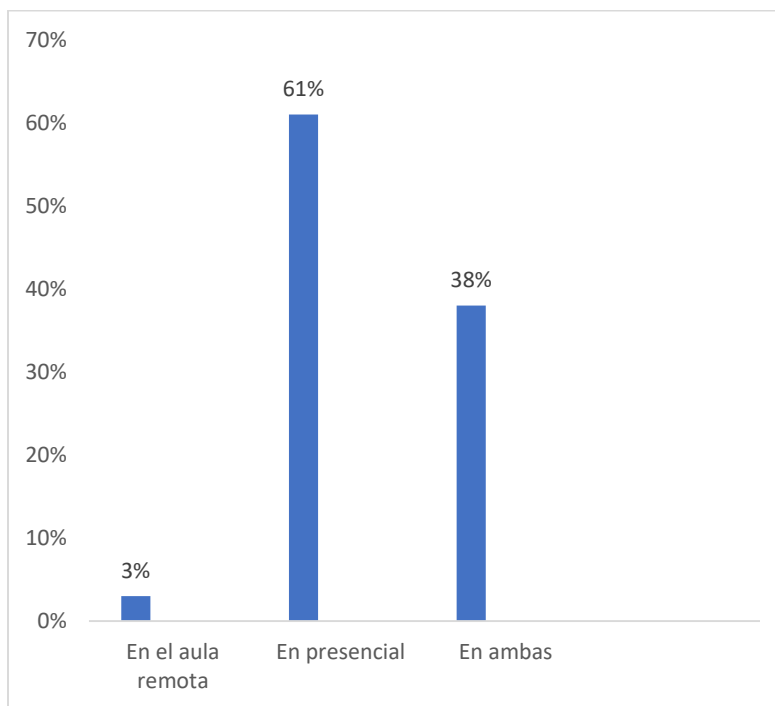
Actividades realizadas por docentes y estudiantes para la conclusión de los programas

Técnicas y actividades	En las clases remotas	En la presencialidad
Exposición docente	79%	82%
Exposición del alumnado	87%	94%
Participación individual del estudiantado	70%	82%
Análisis de textos	32%	59%
Actividades grupales	72%	89%
Actividades prácticas	18%	76%

Sin embargo, a pesar de que las actividades fueron las mismas, el alumnado consideró que las realizadas en el salón de clases contribuyeron mayoritariamente al logro de los objetivos del programa con 61%, en contraste con el 3% de las que hicieron en la modalidad remota de emergencia, “me sentí perdido y mejor decidí ser autodidacta”. El 38% consideró que en ambas modalidades las actividades contribuyeron para alcanzar las metas (Figura 11).

Figura 11

Pertinencia de las actividades para la conclusión de los programas

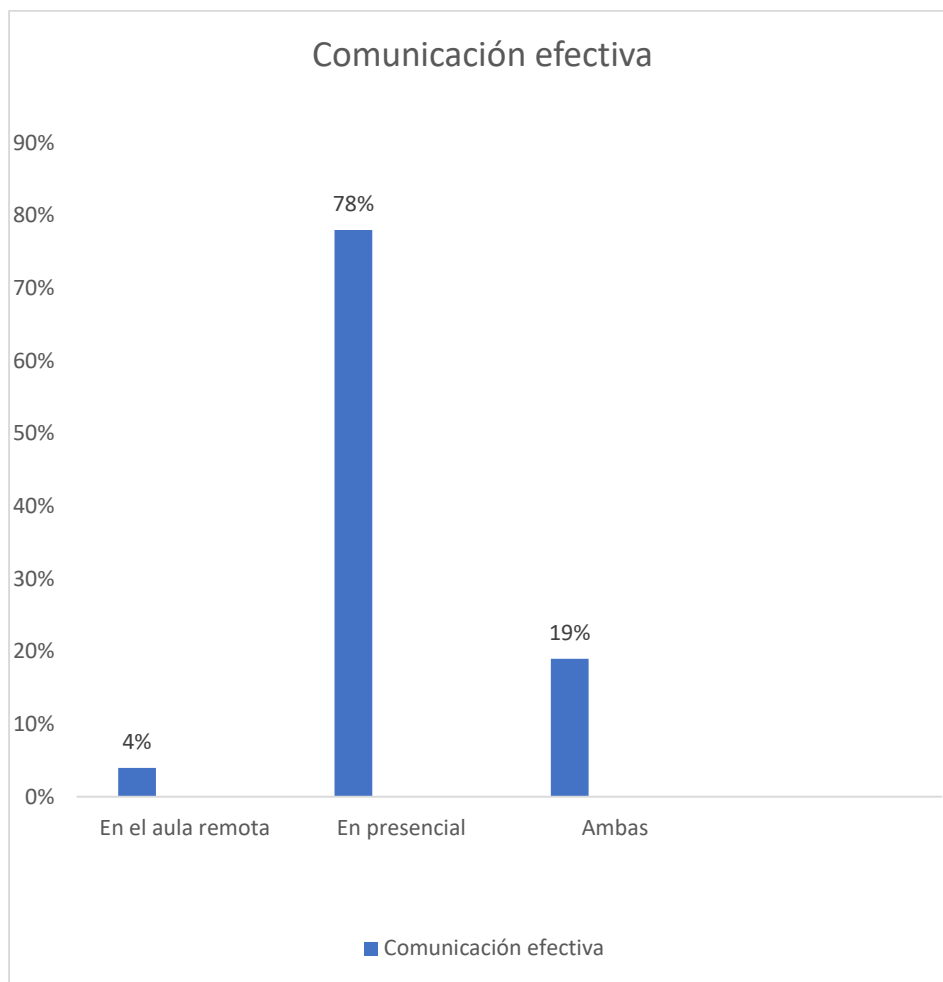


Comunicación

La comunicación en la dinámica de trabajo en el aula es muy importante y va más allá del emisor, el receptor y el mensaje. Implica la construcción de un lenguaje común que está en función del contenido de las materias, pero también de las interacciones que se presentan, la claridad de las explicaciones y de las instrucciones para la realización de actividades. En este sentido y como se aprecia en la Figura 12, el 78% del alumnado consideró que la comunicación fue más efectiva en la modalidad presencial, en oposición a la que se tuvo en la remota de emergencia con un 4%, “cuando estaba en línea, no entendí las exposiciones” en línea se me dificultó saber que tenía que entregar”. El 19% mencionó que en ambas hubo comunicación.

Figura 12

Comunicación efectiva en ambas modalidades



Los roles desempeñados por el docente

Como se aprecia en la Tabla 3, los roles que se realizaron fueron los mismos en ambas modalidades, pero se aprecia un incremento en la presencialidad fundamentalmente en escuchar las necesidades del grupo, que va del 18% al 53%; darse cuenta de los obstáculos que el grupo presentaba, del 16% al 41%, y el de propiciar la cooperación, del 23% al 46%.

Tabla 3*Diferencia de los roles desempeñados por los docentes en ambas modalidades*

Actividades	Modalidad remota	Modalidad presencial
Líder del grupo	31%	38%
Guía del grupo	56%	68%
Escuchó necesidades	18%	53%
Detectó obstáculos	16%	41%
Propició la cooperación	23%	46%

Los roles desempeñados por el alumnado

El estudiantado, como se observa en la Tabla 4, desempeñó en ambas modalidades seis roles, pero se realizaron mayormente en la presencialidad. Así, se tiene que los porcentajes que más se incrementaron fueron: propiciar la cooperación, del 53% al 70%, seguida de la colaboración para concluir los programas, del 26% al 43%. Ser líder del grupo, seguir instrucciones y exponer problemas individuales o grupales, tuvo una diferencia leve que varió del 6% al 9%. Llama la atención que las acciones individuales tuvieron un decremento importante, del 57% en la modalidad remota a 34 % en las clases presenciales.

Tabla 4*Diferencia en porcentajes de los roles desempeñados por el estudiantado*

Actividades	En clases remotas	En la presencialidad	Diferencia
Seguir instrucciones del docente	63%	71%	8%
Acciones individualistas	57%	34%	23%
Líder del grupo	7%	13%	6%
Colaborar para la conclusión del programa	26%	43%	17%
Propiciar la cooperación	53%	70%	17%
Exponer problemas individuales o grupales	11%	20%	9%

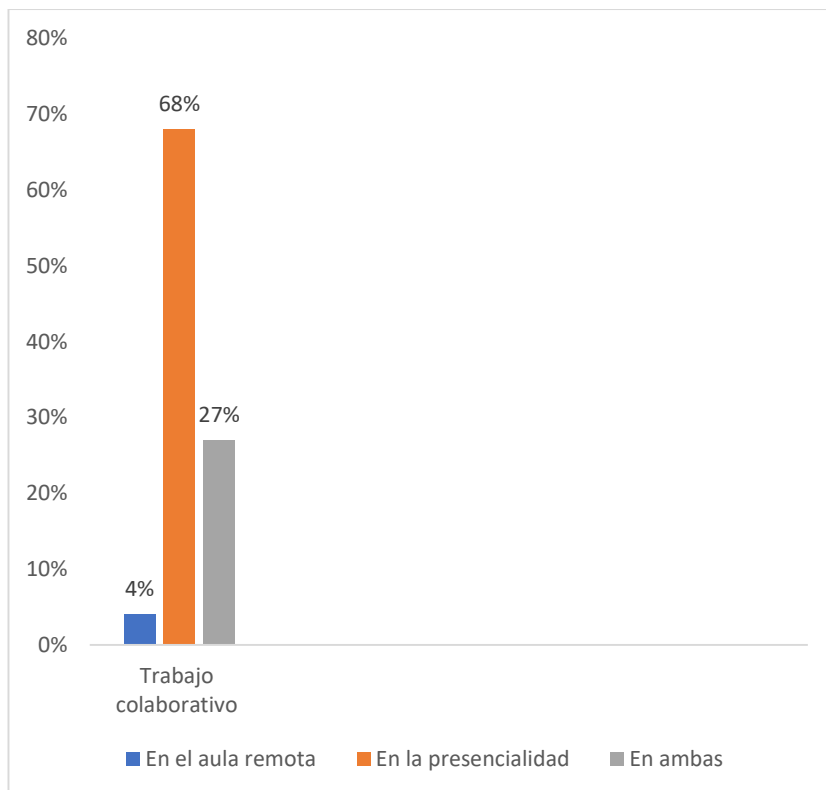
Sobre el trabajo colaborativo

Como parte de la formación profesional, aprender a trabajar en equipo es sumamente importante. Compartir ideas, escuchar la opinión de otros, complementar conocimientos, tomar decisiones en conjunto y lograr una construcción grupal, es un elemento básico para el médico en formación; ya que, en el área clínica cotidianamente se trabaja en constante interacción con otros profesionales, pero el punto central es que el alumnado aprenda a hacer equipo con

el paciente. En este sentido, en la Figura 13 se observa una diferencia importante en ambas modalidades, pues en la remota de emergencia, solo el 4% realizaron trabajo colaborativo, en contraste con el 68% de la presencialidad; el 27% consideró que en ambas opciones lo hubo.

Figura 13

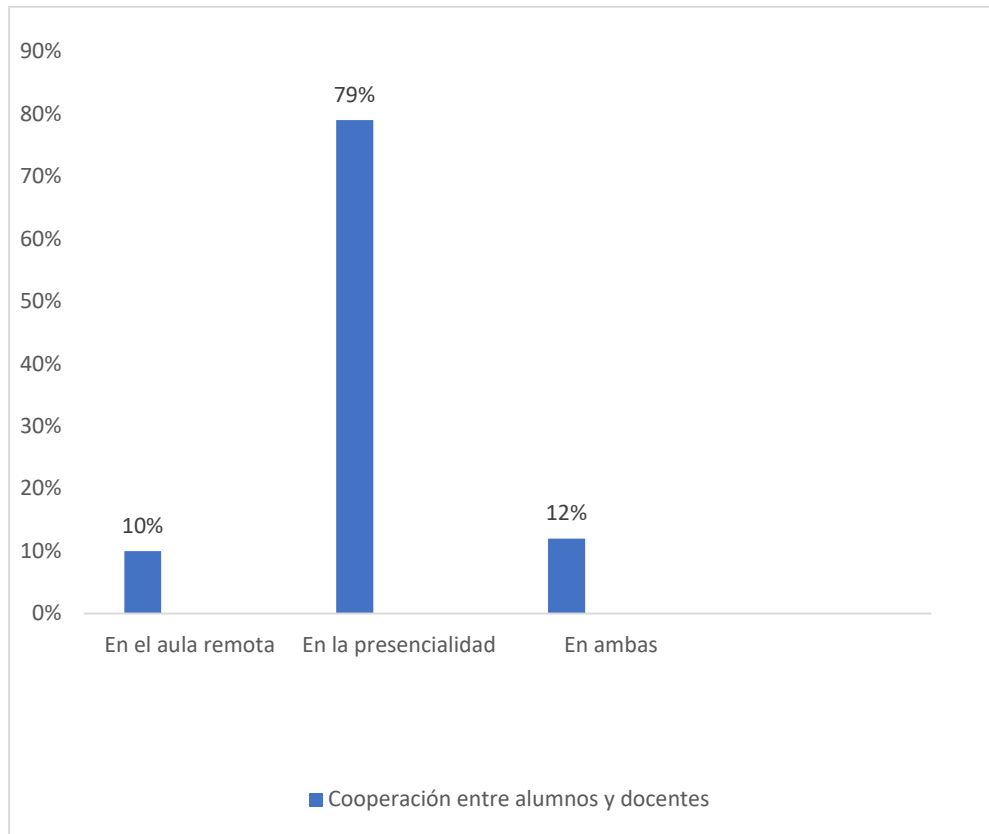
Trabajo colaborativo en ambas modalidades



Lo anterior también se puede constatar en la Figura 14, que muestra cómo el estudiantado consideró que, en la modalidad remota de emergencia, la cooperación entre los compañeros fue muy escasa (10%), “nadie se interesaba por el otro, si entendía bien y si no también”. En la presencialidad, “la cosa cambió, hay mayor cooperación entre los compañeros y el docente” (79%); el 12% consideraron que en ambas hubo cooperación.

Figura 14

Cooperación entre compañeros y docentes en ambas modalidades

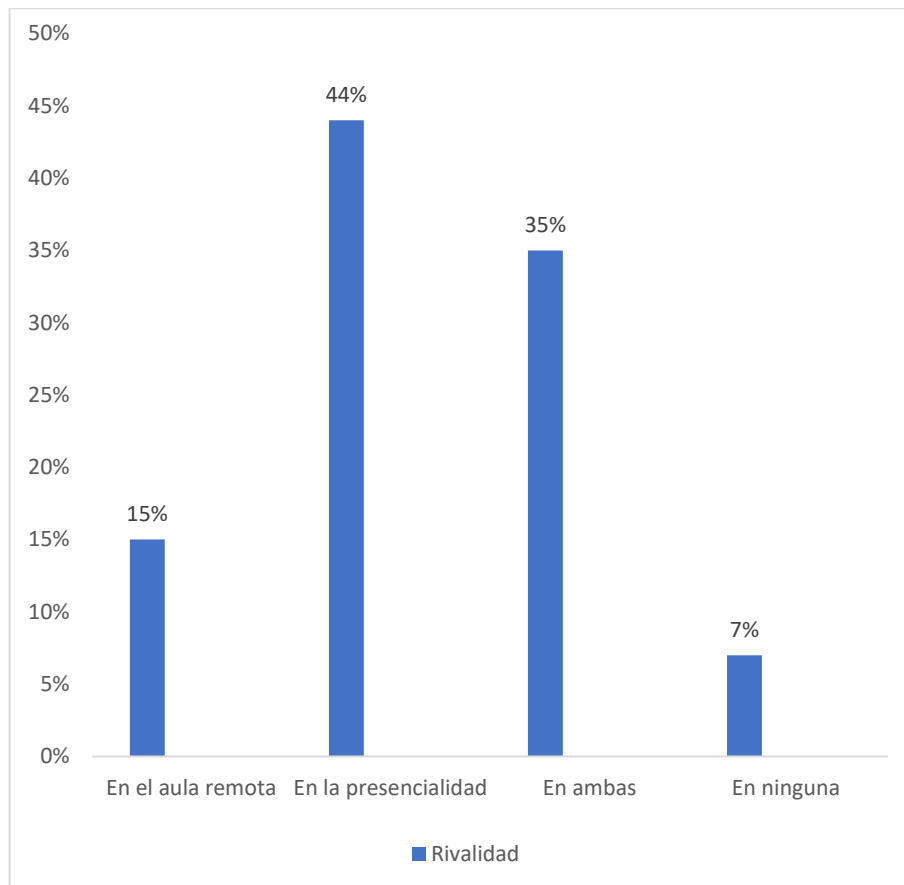


Rivalidad entre compañeros

Querer ser mejor que otros a través de roles más individualistas, dificultan la dinámica de trabajo grupal debido a que propicia malos entendidos, rivalidades que dificultan la comunicación y el logro de la tarea grupal. En este sentido, en la Figura 15 se observa que hay menor rivalidad en la modalidad en línea (15%), que en la presencial con un 44%. El 35% menciona que, en ambas, y solo el 7% señala que en ninguna hubo.

Figura 15

Rivalidad entre compañeros en ambas modalidades



Sobre los miedos y las ansiedades

En todo proceso de aprendizaje se presentan miedos y ansiedades que, en exceso, obstaculizan la aprehensión del conocimiento; por tanto, es fundamental que el docente los reconozca para que incida en ellos. Evidentemente, en la transición de la formación presencial a la remota de emergencia y nuevamente a la presencialidad, estos existieron. En la Tabla 5 se presentan los pensamientos negativos que el estudiantado tuvo al iniciar tanto el aprendizaje en la modalidad remota como en la presencial. Llama la atención que los porcentajes se incrementaron al regresar a la presencialidad, según la diferencia en los porcentajes; el miedo a reprobado incrementó 26% más, seguido por el que sería un semestre difícil con 19% y, finalmente, con un 13%, que sería difícil adaptarse.

Tabla 5*Comparación de los pensamientos que el alumnado tuvo al iniciar ambas modalidades*

	En las clases remotas	En la presencialidad	Incremento
Sería difícil adaptarse	61%	74%	13%
Sería un semestre difícil	47%	66%	19%
Que reprobaba	23%	49%	26%

Sobre la conclusión de los programas

Como se aprecia en la Tabla 6, en ninguna modalidad se concluyeron los programas; el 66% del estudiantado de la modalidad remota y el 77% en presencial consideraron que abarcaron el 80%. El 19% en la remota y el 8% en la presencialidad mencionaron que concluyeron solo el 60% de los programas.

Tabla 6*Porcentaje de conclusión de los programas en ambas modalidades*

	En las clases remotas	En la Presencialidad
Se concluyeron los programas	16%	15%
Solo el 80%	66%	77%
Menos del 60%	19%	8%

Entre los factores que intervinieron para la no conclusión de los programas en ambas modalidades, como se observa en la Tabla 7, se encuentra la extensión de los programas que tiene un porcentaje mayor en la presencialidad (74%). Los contenidos fueron un poco más complejos de entender en la modalidad remota 30% que en la presencialidad (24%). También la comunicación fue deficiente en la modalidad remota (38%) en contraste con el 11% en la presencialidad. Según la opinión del estudiantado el compromiso de profesores y alumnos fue menor durante las clases remotas (24%).

Tabla 7

Factores que propiciaron la no conclusión de los programas

Factores	En las clases remotas	En la presencialidad
Programas muy extensos	59%	74%
Contenidos difíciles de comprender	30%	24%
Comunicación deficiente	38%	11%
Deficiente compromiso entre los profesores y estudiantes	24%	14%

Obstáculos

En la educación remota de emergencia

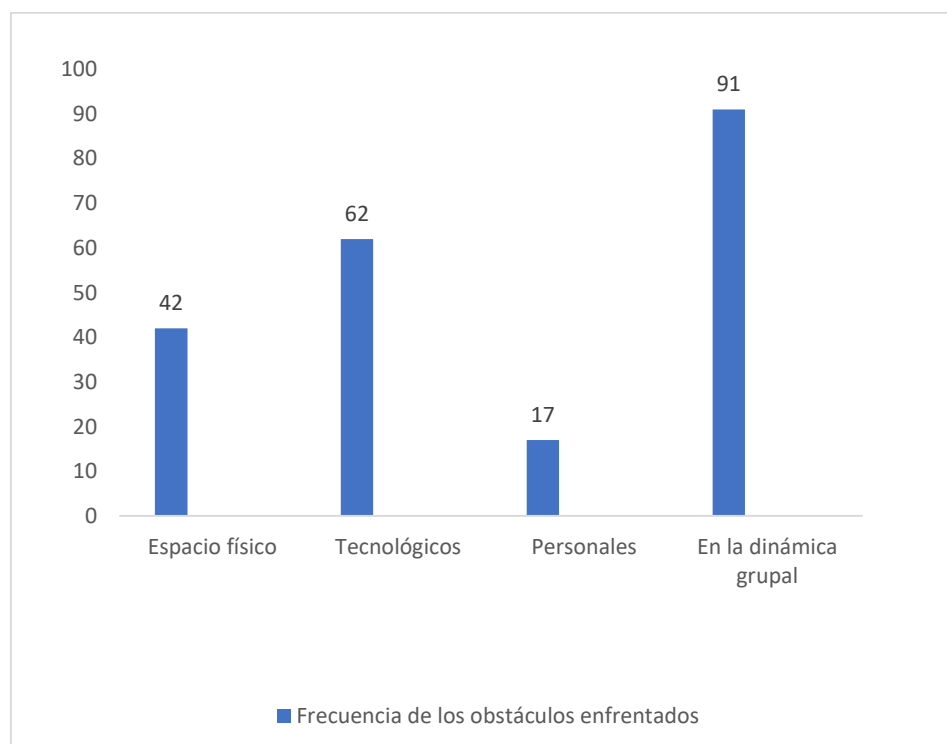
Las respuestas que el alumnado emitió a la pregunta abierta de “En caso de haber tenido obstáculos en la modalidad remota de emergencia, menciona tres”, sus respuestas se organizaron por frecuencias (puntos) y en cuatro categorías (Ver figura 16):

- Espacio físico, con 42 puntos, resaltando que el lugar era inadecuado, con ruido, problemas con el suministro de energía eléctrica, distractores familiares y deficiente ventilación.

- Tecnológicos, con 62 puntos, haciendo referencia a los dispositivos, la conectividad y las aplicaciones.
- Personales, con 17 puntos, sobresaliendo la falta de concentración, el cansancio, la desorganización, la desmotivación, los problemas personales y la ansiedad por el encierro.
- Elementos presentes en la dinámica grupal, con 91 puntos, resaltando la extensión de los programas y la complejidad en los contenidos, las estrategias didácticas inadecuadas, el exceso de tareas, la carencia de actividades prácticas, además de la deficiente retroalimentación y aclaración de dudas por parte del docente, continuando con la dificultad para comunicarse y relacionarse con profesores y compañeros, la rivalidad entre ellos, la falta de cooperación y la escasa participación en clases.

Figura 16

Obstáculos que se presentaron en la modalidad remota de emergencia



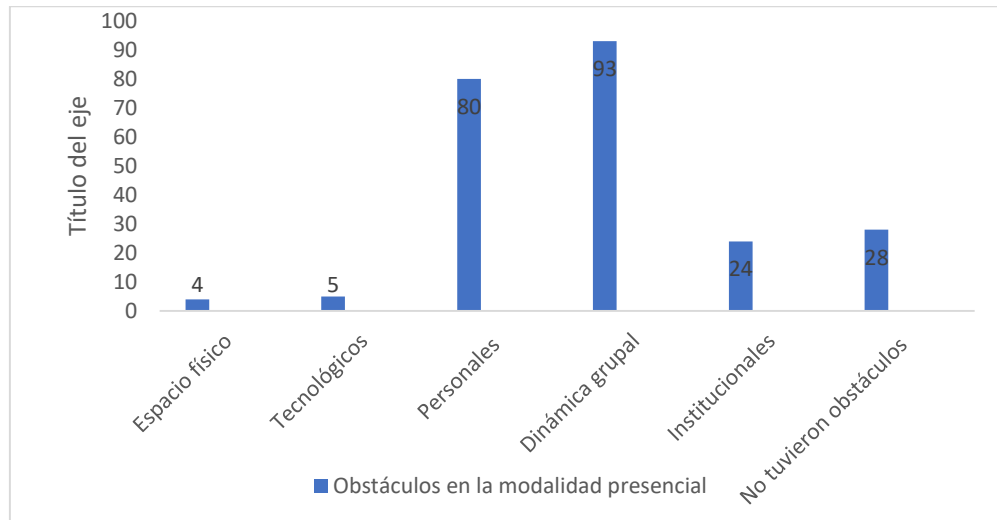
Obstáculos en la modalidad presencial

De igual manera que en la pregunta anterior, las opiniones que emitió el estudiantado en la pregunta abierta: “En caso de haber tenido obstáculos en la modalidad presencial, menciona tres”, sus respuestas se organizaron en las siguientes categorías a través de frecuencias (puntos) y se pueden observar en la figura 17.

- Espacio físico, con 4 puntos, resaltando espacios reducidos y ruido externo.
- Tecnológicos y materiales de apoyo, con 5 puntos.
- Personales, con 80 puntos, resaltando el tiempo de transporte (25), dificultad para adaptarse (12), la falta de organización (19); además de problemas de salud como, cansancio, sueño y una alimentación deficiente, y psicológicos, como desmotivación, falta de compromiso, técnicas de estudio deficientes, dificultad para aprender y poner atención.
- Elementos presentes en la dinámica grupal, con 93 puntos; resaltando la extensión de los programas, temas y el tiempo insuficiente para cumplirlos, 27 puntos; seguido por la complejidad de los contenidos, 20 puntos; además de la relación deficiente con docentes y compañeros (12); así como deficiencia en la comunicación (9) y en menor frecuencia, las estrategias didácticas (8). Otros más mencionaron la deficiente aclaración de dudas (5), la poca retroalimentación, la rivalidad, la falta de cooperación y participación grupal con 2 puntos.
- Institucionales, con 24 puntos, resaltando los paros, días festivos, duración del semestre y
- Finalmente, 28 estudiantes, consideraron no haber enfrentado ningún obstáculo.

Figura 17

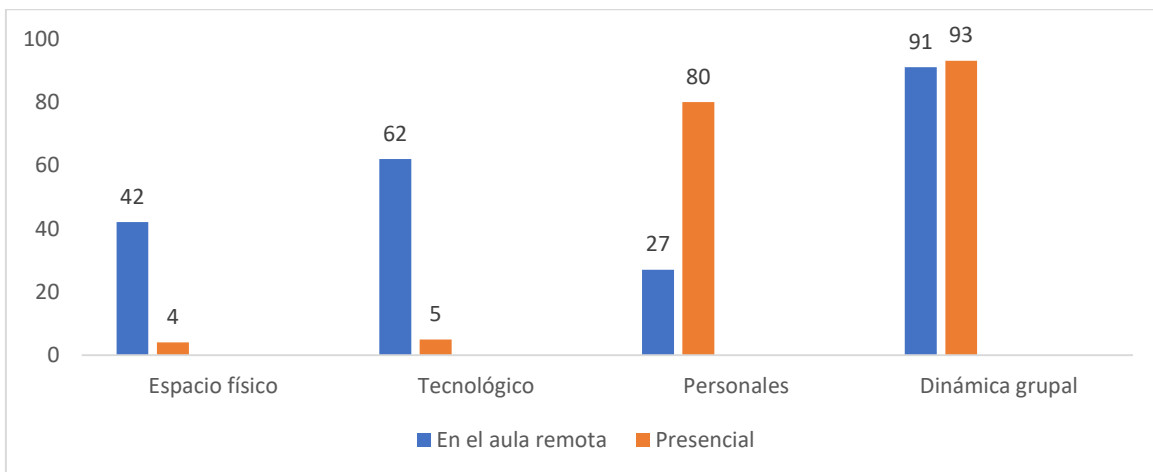
Obstáculos que se presentaron en la modalidad presencial



Como se observa en la figura 18, en ambas modalidades se presentaron obstáculos. En el espacio físico hubo un decremento, de la casa al salón de clases de 42 a 4 puntos, así como en los problemas tecnológicos de 62 a 5 puntos; pero los personales se incrementaron en la presencialidad de 27 a 80 puntos y, finalmente, los que se mantuvieron fueron los de la dinámica de trabajo en el aula con 91 y 93.

Figura 18

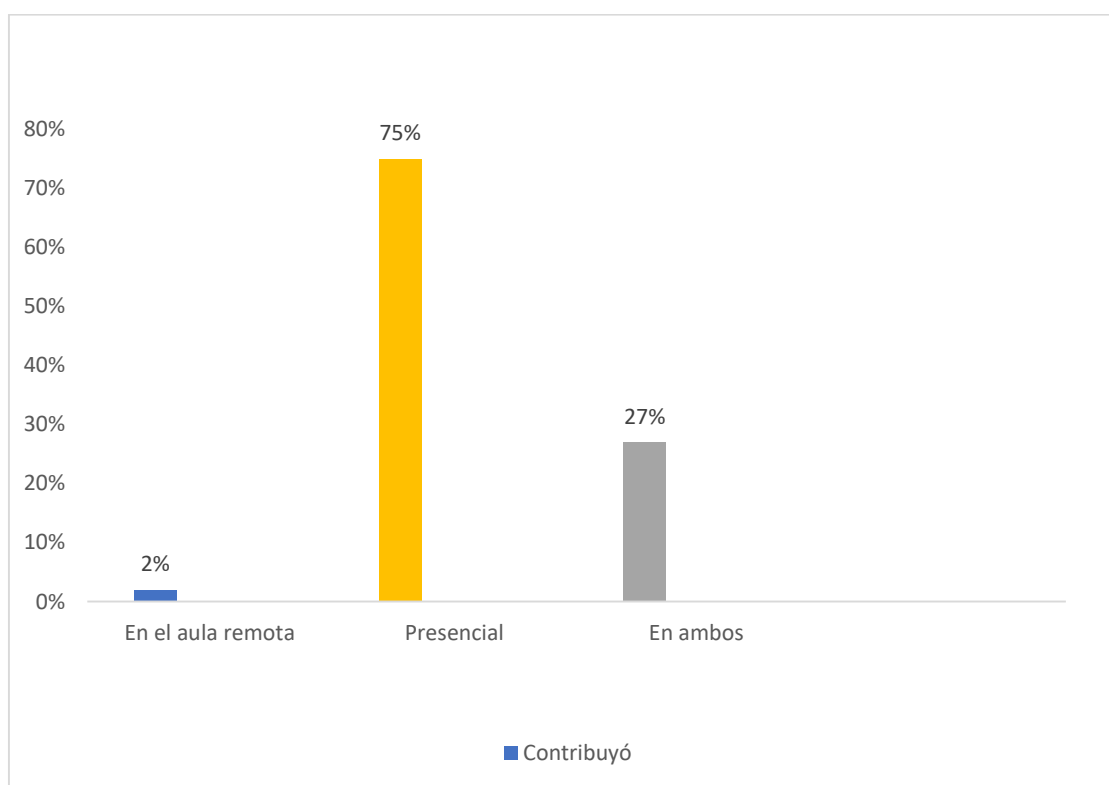
Comparación de los obstáculos que se presentaron en ambas modalidades



Finalmente, en relación a la contribución de los aprendizajes para su formación en ambas modalidades, el alumnado consideró que en la educación remota de emergencia en realidad poco le aportó (2%), incrementándose de manera muy importante en la presencialidad, con un 75%. Solo el 27% consideró que ambas modalidades le aportaron (Ver figura 19).

Figura 19

Contribución de los aprendizajes en ambas modalidades para su formación



Los resultados antes descritos muestran la descripción general, de la percepción del alumnado sobre el comportamiento de los elementos que conformaron, la dinámica en el trabajo en el aula en ambas modalidades. En ellas resaltan como similitudes, la carencia del establecimiento de un encuadre y la imposibilidad de concluir los programas; y las diferencias, representadas por el incremento en sus porcentajes, se observaron en el regreso a la presencialidad. Derivado de lo anterior a continuación se presentan las conclusiones.

IV. Conclusiones

Es importante mencionar que, de acuerdo a los lineamientos de la investigación descriptiva, los resultados solo son representativos de la población estudiada, de tal forma que las reflexiones y conclusiones que se presentan no son generalizables para otro grupo de estudiantes que cursen el nivel superior, incluso ni siquiera para otros grupos de la misma institución o carrera (Hernández, Fernández y Batista, 2014) y (Lafuente y Marín, 2008)

Considerar el éxito de la formación estudiantil durante el confinamiento, tomando como referente exclusivamente las calificaciones obtenidas, es una mirada estrecha que deja fuera la dinámica de trabajo en el aula, experimentada por el estudiantado en la modalidad virtual y presencial. Centrar la atención en la dinámica de trabajo en el aula permitió introducirse en cómo la pertenencia al grupo, el establecimiento de vínculos, las estrategias didácticas, la comunicación, las rivalidades, los roles y los miedos, se entretajeron en un espacio para favorecer u obstaculizar el aprendizaje del grupo estudiado.

El punto de partida fue la decisión de las autoridades de transitar de la educación presencial a la educación en línea, término que mostró la poca claridad de las autoridades que, sorprendidas e incrédulas ante la carencia de un protocolo establecido para tales circunstancias, consideraron que la opción era la educación en línea, concepto que causó confusión y resistencia de profesores y estudiantes, quienes se declaraban ignorantes, pues su historia educativa era presencial y poco conocían sobre la educación a distancia en línea.

Bajo el contexto de la confusión en general y específicamente en el alumnado de la FES- Iztacala que participó en esta investigación, la reorganización de los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento y de regreso a las instalaciones universitarias, estuvo a cargo de docentes y estudiantes. Después de cuatro semestres de formación realizada a través de los dispositivos tecnológicos y un semestre de regreso al salón de clases, fue necesario abrir un espacio para que el

estudiantado reconociera sus vivencias y posteriormente fueran analizadas desde la propuesta de los grupos operativos de Pichon (1985). Este marco de referencia permitió elaborar categorías que fueron la base para identificar las similitudes y las diferencias de la dinámica del trabajo en el aula en la modalidad remota de emergencia y de regreso a la presencialidad.

En lo relacionado a las semejanzas, se observaron las siguientes. La primera hizo referencia a la deficiencia por parte de los docentes por construir al inicio del curso, el encuadre, elemento básico que da una estructura grupal. La segunda, hace alusión a que los programas, las estrategias y las actividades que se aplicaron durante el confinamiento fueron las mismas que se estaban realizando en la presencialidad. Es decir, no hubo modificaciones ¿cuál sería la causa? Es imposible dar la respuesta correcta, pero se pueden plantear al menos dos hipótesis. Una hace referencia a un proceso inconsciente de negación sobre la crisis que se vivía, a pesar de que el protagonista era la enfermedad, concepto central en la carrera de Médico Cirujano. Otra, es que ni la institución ni los docentes estaban preparados para enfrentar una crisis de tal magnitud, por lo que la opción más viable fue continuar con los programas y las estrategias didácticas ya conocidas. Además, en ninguna de las modalidades se concluyó el programa, entre las razones que mencionan se encuentra la extensión y la complejidad de sus contenidos. ¿Cuál es el sentido y la utilidad de aplicar programas extensos si difícilmente se pueden concluir?

La tercera semejanza, se refiere la imposibilidad que se presenta en los docentes para reconocer e incidir en los obstáculos que se presentan en el proceso de la dinámica grupal, pues en ambas modalidades los porcentajes fueron muy bajos. Pareciera que en el profesorado se advierte más que una indiferencia, un desconocimiento sobre la importancia que tiene la dinámica de trabajo en el aula, aspecto que repercute severamente en el proceso grupal porque los obstáculos están ahí, pero no se abordan; se ignoran, trayendo como consecuencia un proceso

más centrado en la transmisión de la información con el objetivo de aprobar los cursos.

En relación a las diferencias, la más obvia fue el espacio físico utilizado para la formación. Dado que la historia del alumnado ha sido en la modalidad presencial, se esperaba que el salón de clases fuera el más apropiado, pero llamó la atención que lo consideraron deficiente, debido al exceso de ruido de las podadoras que, además de ser molesto, dificulta la escucha y, con ello, la comunicación. Entonces, a pesar de la presencia de otros miembros de la familia en el espacio hogareño y los constantes ruidos de la calle, la casa resultó mejor para tomar las clases. Lo anterior permite preguntarse: ¿las autoridades de la FES Iztacala, desconocen este dato y, si lo saben, no les ha sido posible solucionarlo a pesar de su impacto en el proceso de aprendizaje del alumnado.

El uso de los dispositivos tecnológicos en la presencialidad, antes de la pandemia, se consideraba un elemento que distraía la atención del estudiantado, pero durante el confinamiento en la educación remota de emergencia, constituyeron la base para dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje. Desafortunadamente la ignorancia en el uso y manejo de las aplicaciones tecnológicas en la educación presencial, propició en profesores y alumnos un manejo muy elemental de la tecnología que, aunado al deficiente servicio de internet, en un primer momento se sumaron para obstaculizar la formación de los estudiantes Sin embargo, esta situación propició otras alternativas como encargar a los alumnos la elaboración de ensayos y presentaciones, entre otros, para enviarlos al profesor a través del correo electrónico o bien por la aplicación de WhatsApp; situaciones que dificultaron la comunicación, la participación y comprensión de los contenidos; pero, indiscutiblemente, con el tiempo se dio un gran avance en el proceso de adquisición del conocimiento y uso de la tecnológica. Lamentablemente, de regreso a la presencialidad, según la opinión del estudiantado, su uso durante las clases presenciales es mínimo y, entonces, ¿de qué sirvió la experiencia? ¿No sería mejor incluirla y así aprovechar lo aprendido?

A pesar de que las actividades que se realizaron en ambas modalidades fueron las mismas, en la presencialidad, el análisis de texto, las actividades grupales y prácticas tuvieron un incremento importante. Este dato es interesante, porque mostró que a pesar de las posibilidades que la tecnología brinda para realizar actividades grupales en la virtualidad, la estrategia fue más individual. Además, las actividades prácticas como auscultar y escuchar el latido cardiaco, entre otras, no se lograron reemplazar, dejando un hueco importante en la formación del estudiantado; vacío que será fundamental subsanar a partir de crear estrategias complementarias para cubrirlos, motivo por el cual, el alumnado prefirió el sistema presencial.

Es interesante observar que los roles que desempeñaron los docentes y el estudiantado fueron los mismos en ambas modalidades, pero los porcentajes se incrementaron en la presencialidad. En el alumnado resaltan las acciones encaminadas a fomentar la integración, el trabajo grupal, colaborar para la conclusión de los programas, tener una actitud de cooperación y la posibilidad de exponer las problemáticas. En los docentes, según la opinión del estudiantado, escuchar las necesidades, detectar los obstáculos y fomentar la comunicación. Nuevamente surge la pregunta: ¿qué sucedió en la virtualidad que el trabajo grupal fue imperceptible? Algunas hipótesis podrían ser un servicio de internet inestable, la tendencia a tener apagada la cámara; pero, fundamentalmente, porque el profesorado estaba formado para la enseñanza presencial y no hubo el tiempo suficiente para aprender los principios básicos para elaborar un aula virtual, actividades congruentes a la modalidad y sistemas de retroalimentación oportunos.

Otra de las categorías en donde se muestra la diferencia, fue la rivalidad. Durante la educación remota el alumnado consideró que se presentó muy poco, debido a que las relaciones entre ellos eran mínimas y, por lo tanto, hubo un comportamiento de aislamiento e indiferencia; cada quien se centró en aprobar sus materias. De regreso a la presencialidad, la situación fue diferente pues al incrementarse las interacciones, el estudiante buscaba ser mejor que sus compañeros.

En relación a los miedos y ansiedades que manifestó el alumnado, llama la atención que adaptarse nuevamente a la presencialidad, el porcentaje fue mayor que para la virtualidad, Los datos anteriores, son una invitación a preguntarse, si el alumnado era del sistema presencial, por qué regresar a él les generó mayores miedos y ansiedades, con pensamientos como que sería un semestre difícil y que reprobarían. Una hipótesis sería que no se sentían seguros de los conocimientos aprendidos y entonces se enfrentarían a nuevos contenidos para los cuales les faltarían elementos para comprenderlos. Lo anterior se puede corroborar cuando mencionaron que la virtualidad aportó muy poco a su formación profesional a pesar de considerar que docentes y estudiantes se comprometieron para lograr los objetivos. Otra hipótesis sería que, al ser la retroalimentación insuficiente, el autorreconocimiento del alumnado no fue suficiente para valorar sus aprendizajes.

En relación a los obstáculos en el aprendizaje en el aula remota, el alumnado mencionó que los tecnológicos fueron los más importantes, pues al inicio fue difícil contar y saber utilizar el teléfono celular inteligente y la computadora, así como tener un servicio de internet funcional, condiciones que se fueron solucionando durante el proceso, pero es lamentable que, durante las clases presenciales, la utilización de la tecnología haya tenido un decremento importante. En contraposición, los obstáculos que mayormente mencionaron en el regreso a la presencialidad fueron los problemas personales, incrementándose tres veces más que en la virtualidad.

Continuando con la idea que impusieron las autoridades educativas en lo relacionado con la educación en línea, García-Aretio (2021) plantea que el aula virtual fomenta la comunicación grupal y contribuye para la construcción colaborativa de los aprendizajes, modifica comportamientos, generando estudiantes seguros, organizados y responsables. En contraposición, el alumnado consideró que en la formación virtual no se sintieron pertenecientes al grupo, la comunicación fue deficiente, los roles se invirtieron, dejaron de ser grupales y predominaron los individuales, donde cada quien tuvo que asumir la responsabilidad de su aprendizaje, si su meta era aprobar la materia, hecho que confirma que la modalidad

no fue educación a distancia en línea sino remota de emergencia, dato que se reafirma en el regreso a clases presenciales, pues el estudiantado consideró que el aula escolar es el ambiente propicio para la comunicación, la cooperación, la integración y donde les permite tener certeza de lo aprendido. Los datos antes expresados permiten concluir que el trabajo en el aula que se realizó durante la pandemia, no fue educación a distancia en línea, como mencionaron las autoridades, más bien corresponde a la educación remota de emergencia, cuya característica central fue cambiar el espacio físico escolar, por el espacio físico del hogar; donde, mediados por la tecnología, continuaron su formación de acuerdo a las posibilidades, conocimientos y creatividad del docente y del alumnado.

En este sentido, predominaron las clases sincrónicas siguiendo la estructura de la presencialidad, donde la estrategia de exposición por parte del alumnado continuó, y en ella, conforme pasaba el tiempo y la deficiencia del servicio de internet, se perdía la comunicación y el interés, situación que propició que el alumnado, ante el riesgo de reprobación, se hiciera cargo de su organización y de su aprendizaje, logro que se desdibujó en la presencialidad, ya que nuevamente el docente organizó y guio el trabajo, en los tiempos que consideró necesarios.

En la experiencia de la educación remota de emergencia, se utilizaron diversos recursos tecnológicos y aunque prevalecieron las reuniones sistemáticas en alguna plataforma, también cada profesor utilizó diversos medios de comunicación complementarios, como mensajes en el correo electrónico y por WhatsApp, la utilización de aulas virtuales, como *Google Classroom* y todo lo que estuvo a su alcance. Todo ello encaminado a que el alumnado tuviera la información y el material que se utilizaría en el programa, así como una opción para realizar los exámenes y entregar las calificaciones.

Si bien la educación no fue a distancia en línea y sí remota, no deja de ser menos valiosa, gracias al esfuerzo de profesores y alumnos; las actividades educativas continuaron durante dos años, tiempo en el que aprender la tecnología fue

imperativo, constituyendo un avance para profesores y estudiantes, a pesar de que el alumnado consideró no estar satisfecho y sentirse inseguro de sus aprendizajes. En esta experiencia también se puso a prueba la fuerza de voluntad del estudiante, su resistencia a la frustración, adaptarse a la nueva realidad y asumir que su formación profesional es su responsabilidad, principio central para ejercer la profesión con ética y dignidad.

En conclusión, realizar la descripción y el análisis de la dinámica de trabajo en el aula, tanto en la opción remota como en la presencial, fue sumamente importante. Deconstruir los elementos presentes que sistemáticamente estuvieron en constante interjuego en el proceso de enseñanza - aprendizaje, permitió dar cuenta de una realidad eclipsada que se vive día a día en el aula y que impacta sustancialmente en este proceso. Además, la mirada grupal permitió conocer cómo al entretenerse lo objetivo y lo subjetivo, se puso mayor énfasis, no en la aprobación o reprobación del curso, sino en la identificación de sus vivencias, reconociendo y valorando el esfuerzo que, en soledad, realizaron.

Es claro que el alumnado se siente inseguro de lo aprendido, y que no son capaces de reconocer sus logros, quizás porque no concluyeron los programas y el camino fue más solitario, pero también porque no hubo el reconocimiento institucional para valorarlo. En este sentido, era responsabilidad de la institución realizar un diagnóstico, tanto del nivel de conocimientos como del estado emocional del alumnado al regresar a la presencialidad, en lugar de continuar como si nada hubiera sucedido. Era necesario abrir cursos adicionales que permitieran al alumnado recuperar, sobre todo, las actividades clínico-prácticas que no se pudieron realizar, para que, al ingresar a los hospitales, tuvieran los conocimientos necesarios. En lugar de ello, nuevamente se enfrentan a que es su responsabilidad y tendrán, si quieren salir adelante, resolverlo para que el estereotipo de ser médico de la generación de la pandemia sin conocimientos, se pueda modificar.

Pero aún es tiempo para no dejarlos solos; sería importante que la institución realizara una investigación con estudiantes que cursaron los últimos semestres en los hospitales, en la que narraren su experiencia sobre su inserción en los campos clínicos, cuáles fueron sus conocimientos más débiles y si lo resolvieron o, como sucede en ocasiones, aprendieron a vivir con ello en detrimento de su calidad profesional.

Finalmente, después de dos años en que la educación fue remota de emergencia, es importante plantear las siguientes preguntas: ¿qué aprendió el cuerpo directivo de la carrera de médico cirujano de la FES Iztacala? El esfuerzo del alumnado y del profesorado, ¿sirvió para que la institución elabore un protocolo de emergencia para enfrentar situaciones críticas que, como la de la pandemia de 2020 -2022 impidan la asistencia a las aulas? O bien, se dejará morir esta experiencia, deseando que no vuelva a suceder y, como en esta ocasión, hacer simplemente lo que se pueda, aunque la consecuencia de esta visión vaya en detrimento de la misión institucional:

La misión de la carrera de médico cirujano es formar médicos mediante un modelo educativo innovador orientado a una sólida formación científica, técnica, humanista y ética con capacidad de integración social, psicológica, biológica, preventiva y resolutive de los problemas de salud-enfermedad globales, así como sus repercusiones; con una actitud crítica, propositiva y comprometida con las cambiantes necesidades de salud en nuestro país y los diversos ámbitos donde se desarrollen. (FESI- UNAM 2016, p4)

V. Fuentes de Consulta

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1987). *La adolescencia normal*. Paídos Educador.
- Acosta, C. y Villegas, B. (2013). Uso de las aulas virtuales bajo la modalidad de aprendizaje dialógico interactivo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 19, 121-141
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65232225008>
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDU-TEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7).
https://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para mejorar el trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Editorial Narcea, S.A. de Ediciones.
- Alamilla, B. y Zaldívar A. (2011). La denagogía como obstáculo para el uso eficiente de las TIC en la educación de la era digital- *Apertura, Universidad Guadalajara*, (3)1. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68822701007.pdf>
- Alonso, C. (2010). La influenza A(HN1N1) y las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias. *Desacatos*, (32), 35-52.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n32/n32a4.pdf>
- Alvarado, M. (2014). Retroalimentación en educación en línea: Una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED – Revista Iberoamericana de*
<https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248004.pdf>
- Alvino, C. (2022). *Estadísticas de la situación digital de México en el 2020-2021*. Branch. <https://branch.com.co/marketing-digital/estadisticas-de-la-situacion-digital-de-mexico-en-el-2020-2021/>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (27 de abril de 2020). *Para enfrentar emergencia sanitaria por el COVID-19, rectores y directores de instituciones de educación superior públicas y particulares asociadas a la ANUEIES, establecen Acuerdo Nacional*. ANUEIES.
<http://www.anuies.mx/noticias/para-enfrentar-emergencia-sanitaria-por-el-covid-19-rectores-y>

- Aparici, R. (2011). *La educación 2.0 y las nuevas alfabetizaciones*. Gedisa.
- Arias, F. (2012). *El proyecto. Introducción a la metodología científica*. (6ª ed.). Editorial Episteme.
- Ayala, M., Pérez, M., Zapata, E. (2023). Trabajo docente, vida cotidiana y cuidados en tiempos de COVID-19 en México. *La ventana, Revista de Estudios de género*, 7(57). 77-107. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7488>
- Barraza, A. y Silerio, J. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *Revista Investigación Educativa Duranguense*, 1(7), 48-65.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358918>
- Beldarraín, E., Cabrera, A. y Armenteros, I. (2019). La gripe de 1918 en Cuba. *Revista Cubana de Salud Pública*, 45(4), 1-16.
<https://www.scielosp.org/pdf/rcsp/2019.v45n4/e1556/es>
- Berman, J. y Sams, A. (2014), *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y en cualquier lugar*. Biblioteca Innovación Educativa.
https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2014/05/156140_Dale-la-vuelta-a-tu-clase.pdf
- Blos, P. (1980). *Psicoanálisis de la adolescencia*. Editorial Joaquín Mortiz.
- Breton, A. (1996). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes del magisterio*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/2243/1/T21042.pdf>
- Camacho, M., Lara, Y., y Sandoval, G. (2018). Estrategias de aprendizaje para entornos virtuales. Universidad Técnica Nacional.
<https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1399-63cb.pdf>
- Carrillo, M., Leal, M., Alcocer, M. y Morgan, J. (2010). Percepción del estudiante sobre el trabajo en el aula: el caso de una carrera universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(15), 13-20.
<https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=97035>

- Casanova, C., Aguilar, J., Alcántara, A., Álvarez, F., Amador, R. Concepción, B., Bravo, M., Carbajosa, D., Castañeda, R., Cejudo, D., Chehaibar, L., de Alba, A., de la Cruz, G., Delgado, G., Díaz, M., Díaz-Barriga, A., Didriksson, A. Ducoing, P., Gallardo, A., ... Zabalgoitia, M. (2020). *Educación y Pandemia. Una visión académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. (3ª ed.). Buenos Aires.
- Centro de Capacitación en Educación a Distancia. (2013). *¿Qué son las estrategias didácticas?* Universidad Estatal a Distancia.
https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf
- Chehaybar, E. (1977). Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal. *Perfiles Educativos*, 63, 43-58
<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1994-63-elementos-para-una-fundamentacion-teorico-practica-del-proceso-de-aprendizaje-grupal.pdf>
- Chiecher, A. (2011). Tareas grupales en ambientes virtuales. Dificultades percibidas y aprendizajes logrados por estudiantes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 443-445.
<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734011.pdf>
- Chirinos, M., Hinojosa, C., González, C. (13-15 de septiembre de 2010). *TIC y Educación. La educación virtual como apoyo instruccional durante el proceso de aprendizaje en la educación superior de Venezuela*. [Congreso Iberoamericano de Educación]. Metas 2021, Buenos Aires, República Argentina.
https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/TI_CEDUCACION/R1133_Hinojosa_Chirinos.pdf

Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH. UNAM (28 de mayo de 2020). *Hacia la conclusión del semestre 2020-2 en línea*. [Comunicado 2805]. Ciudad Universitaria, México.

<https://cch.unam.mx/sites/default/files/Comunicado2805.pdf>

Colín, C. (2021). Impacto de la pandemia Covid-19 sobre profesores y estudiantes en escuela de negocios en México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 14(55). 81-102.

<http://doi.org/10.26457/recein.v14i55.2773>

Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social (2020), Efectos Sociales y Económicos por la Pandemia de COVID-19 en México. Boletín CIEPS. Perspectivas y opiniones sobre la política pública desde el desarrollo social.

http://cieps.edomex.gob.mx/sites/cieps.edomex.gob.mx/files/files/6_%20junio%202020.pdf

Delgado, F. y Solano, G. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058027>

Diario Oficial de la Federación (2020). ACUERDO número 06/03/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 27 de marzo al 30 de abril del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0

Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.

<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>

- Dimas, M. (2021). Modelo de trabajo en aulas virtuales en tiempos de pandemia: percepciones de estudiantes del área de Ingeniería en N. Álvarez, y L. Habib (Eds.), *Retos y desafíos de las universidades ante la pandemia de COVID 19* (pp. 191-211). <http://eprints.uanl.mx/22934/7/22934.pdf>
- EcuRed. (2022). *Aula Virtual*. https://www.ecured.cu/Aula_virtual
- El Hospital. (10 de julio de 2020). *Contrastes en el impacto del COVID-19 en el sector salud*. <https://www.elhospital.com/temas/Contrastes-en-el-impacto-del-COVID-19-en-el-sector-salud+134668>
- El Universo. (27 de diciembre de 2020). *Pandemia impulsó las ganancias de farmacéuticas y del sector de la salud este año*. <https://www.eluniverso.com/noticias/2020/12/23/nota/8720509/pandemia-impulso-ganancias-farmaceuticas-sector-salud-este-ano/>
- Escalante, F. (diciembre 23 de 2020). Docentes Universitarios. Precarización laboral de los profesores del IPN, una realidad nacional. *Res Internacional. La izquierda. Diario*. <https://www.laizquierdadiario.mx/Precarizacion-laboral-de-los-profesores-del-IPN-una-realidad-nacional>
- Escudero, X., Guarner, J., Galindo, A., Escudero, D., Alcocer, G. y Del Río, C. (2021). La pandemia de Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): Situación actual e implicaciones para México. *Archivos de Cardiología de México*, 90(1), 7-14. <https://www.scielo.org.mx/pdf/acm/v90s1/1405-9940-ACM-90-Supl-7.pdf>
- Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. (1983). *Memorias de la ENEP Iztacala, 1975-1982*. [texto inédito]. FESI-UNAM.
- Equis, Justicia para las mujeres (2020). *Las dos pandemias: Violencia contra las mujeres en México en el contexto de COVID-19*. (Informe elaborado para la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias). <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/informe-dospandemiasmexico.pdf>
- Evol Campus (2022). *¿Qué es un aula virtual y para qué sirve? LSM plataforma by EvolMind*. <https://www.evolmind.com/blog/que-es-un-aula-virtual-y-para-que-se-puede-utilizar/>

- Fernández, E. (2009). De obstáculo epistemofílico a vínculo dialéctico. Reflexiones acerca de una experiencia sobre lectura académica. *Primer Encuentro interdisciplinario para tratar la problemática de la lectura y la escritura en la Universidad. UCES*.
https://w.uces.edu.ar/wp-content/uploads/2014/08/fernandez_ema_de_obstaculo_epistemologico_a_vinculo_dialectico.pdf
- FESI-UNAM. (2016). *Plan de estudios de la licenciatura de Médico Cirujano*. [Texto inédito]. FESI-UNAM.
- Fidias, G. (2019). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (6ª Ed.). Editorial Episteme.
- Flores, E., Morales, A. Sánchez, C. (2012). El rendimiento académico desde la multidisciplinaria en Flores, E. y Sánchez, C. (2012) *Cómo evaluar el rendimiento académico*. Éxodo.
- Flores, E. y Chaverry, R. (2021). *Sobre la muerte y el proceso de morir*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Flores, E., Morales, A., y Rojas, F. (2023). Dinámica del trabajo en el aula virtual durante la pandemia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 26(2).
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/86044>
- Franco, C., Lammoglia, L. y Santos, J. (2003). Perspectiva histórica de la viruela en México: aparición, eliminación y riesgo de reaparición por bioterrorismo. *Gaceta Médica de México*, 10(3), 321-327.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/gmm/v140n3/v140n3a13.pdf>
- Freud, A. (1997). *Psicoanálisis para el jardín de infantes y la educación del niño*. Paídos.
- Ganem, P. (2004). *Escuelas que matan II. Las partes enfermas de las instituciones educativas*. Limusa Noriega.
- García-Aretio, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 8-27.
<http://repositorio.cucea.udg.mx/jspui/handle/123456789/40>

- García-Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Dialogo Didáctico Mediado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, RIED*, 22(1), 245-270.
- García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 8-25.
- Gavotto, O. y Castellanos, L. (2021). Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ried.v12i23.1006>
- González, E. (2020). El coronavirus, ¿Una crisis inédita? en C. Casanova, J. Aguilar, A. Alcántara, F. Álvarez, R. Amador, B. Concepción, M. Bravo, D. Carbajosa, R. Castañeda, D. Cejudo, L. Chehaibar, A. de Alba, G. de la Cruz, G. Delgado, M. Díaz, A. Díaz-Barriga, A. Didriksson, P. Ducoing, A. Gallardo, ... M. Zabalgoitia, (Ed.), *Educación y Pandemia. Una visión académica*. (pp. 217-224). Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Grajeda, B. y Anzaldúa, R. (2001). *Subjetividad y relación educativa* (1ª ed.). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Guerrero, J. (2020). 8 estrategias y técnicas didácticas para impartir clases virtuales o en línea. *Blog, Docentes al día*. <https://docentesaldia.com/2020/04/19/8-estrategias-y-tecnicas-didacticas-para-impartir-clases-virtuales-o-en-linea/>
- Gump, P. (1991). School and classroom environments en Stokols, D. y Altman, I. (Eds.). *Handbook of Environmental Psychology* (Vol. I, pp. 692-732). New York: A Wiley-Interscience Publication.
- Gutiérrez, E. (05 de julio de 2015). *Algunos obstáculos de la educación en línea*. RID-RED Humanidades digitales. <http://humanidadesdigitales.net/algunos-obstaculos-de-la-educacion-en-linea/>
- Habib, L., González, K. y Villanueva, J. (2021). Experiencias de estudiantes de nivel superior ante las clases en línea en tiempo de COVID-19 en Álvarez, N. y

- Habib, L. (Eds.), *Retos y desafíos de las universidades ante la pandemia de COVID-19* (pp. 63-74). Labýrinthos editores.
<http://eprints.uanl.mx/22934/7/22934.pdf>
- Hernández, R. e Infante, M. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y educadores*, 20(1), 27-40. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.2>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta edición). MC GRAW HILL Education.
- Hodges, Ch., Moores, S., Locke, B. Trust, T y Bond A (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. EDUCAUSE Revisión de Educause.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI. (2021). Comunicado de Prensa Número 185/21. INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Jiménez, M. (1997). *Dimensión ambiental y ciencias sociales en educación secundaria*. CESU, plaza y Valdez editores.
- Koum, B. (2020). COVID 19 (coronavirus): compras de pánico y su impacto en las cadenas de suministro de salud. Word- Bank Blogs
<https://blogs.worldbank.org/en/health/covid-19-coronavirus-panic-buying-and-its-impact-global-health-supply-chains>
- Kubler-Ross, E. (2018). *Sobre la muerte y los moribundos*. DEBOLSILLO clave.
- Lappasade, G. (1999). *Grupos, organizaciones e instituciones*. La transformación de la burocracia. Gedisa Editorial
- Lafuente, C. y Marín, A. (2008). Metodologías de la Investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64), 5-18.
<https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.450>

- López de la Madrid, M. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, 7(7), 63-81.
<https://www.redalyc.org/pdf/688/68800706.pdf>
- López, E. (06 de agosto de 2020). Educación en línea; enseñanza remota de emergencia en la FESI. *Gaceta Iztacala UNAM*.
<https://fenix.iztacala.unam.mx/?p=28720>
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la universidad. Pandemia ... y después. *Integración Y Conocimiento*, 10 (2), 203-217.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34097>
- Marcos, L. (24 de enero de 2022). Los mexicanos cierran 2021 con récord en el uso de sustarjetas bancarias. *Expansión*.
<https://expansion.mx/economia/2022/01/24/pagos-tarjetas-record-diciembre-2021>
- Martínez, H. (2020). Las primeras autopsias en México durante la pandemia de 1576 en C. Casanova, J. Aguilar, A. Alcántara, F. Álvarez, R. Amador, B. Concepción, M. Bravo, D. Carbajosa, R. Castañeda, D. Cejudo, L. Chehaibar, A. de Alba, G. de la Cruz, G. Delgado, M. Díaz, A. Díaz-Barriga, A. Didriksson, P. Ducoing, A. Gallardo, ... M. Zabalgoitia, (Ed.), *Educación y Pandemia. Una visión académica*. (pp. 217-224). Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Martinez-Lara, S., Rodriguez, E., y Leyva, O. (2021). El intercambio académico ante la pandemia Covid-19: caso específico de los estudiantes de Educación Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León, 26(39), 79-90.
<https://doi.org/10.17081/just.26.39.4801>
- Martínez-Salanova, S. (s/f). Grupos operativos en la Formación. *Aula Creativa*. Recuperado el 11 de abril de 2024 en:
ducomunicacion.es/didactica/0041gruposoperativos.htm#Momentos_de_integración_del_grupo_e_indicadores

- Mejía, A. (2011). Estrés ambiental e impacto de los factores ambientales en la escuela. *Pampedia*, (7), 3-18.
<https://xdoc.mx/documents/estres-ambiental-e-impacto-de-los-factores-ambientales-en-la-5ef11428822d2>
- Mendoza, P. Cieza, F., Galli, J., y Mamani, E. (2004). El papel del grupo en la escuela actual. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy. Argentina, 22, 23- 31.
<https://www.redalyc.org/pdf/185/18502202.pdf>
- Miguel, J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(Especial), 13-40.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Montessori, M. (1986). *La formación del hombre*. Editorial Diana
- Mora, P. (2006). El trabajo grupal en la enseñanza. El grupo operativo de aprendizaje de E. Pichon Riviére. *Kaleidoscopio*. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Venezuela, 4(7), 43-49.
<https://psicoeducativaweb.files.wordpress.com/2016/05/grupos-operativos.pdf>
- Morales, J. (2009). Formación Integral y profesionalismo médico: una propuesta de trabajo en el aula. *Educación médica*, 12(2), 73-82.
<https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v12n2/colaboracion2.pdf>
- Muñoz, M. y Flores, Z. (2022). Enseñanza Remota de Emergencia: instrumentación en procesos educativos, estudiantes universitarios. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*. 13(25), 1-27.
<https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2022.13.25.1>
- Navarrete, F. (03 de febrero de 2021). Morir en tiempo de COVID-19: precios de los servicios fúnebres registran su mayor alza en 10 años. *El financiero*.
<https://www.elfinanciero.com.mx/empresas/morir-en-tiempos-de-covid-19-precios-de-los-servicios-funebres-registran-su-mayor-alza-en-10-anos/>

- Núñez, E. (2021). Educación remota durante la emergencia por COVID-19. Análisis de la experiencia de los estudiantes universitarios. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(19), 231-255. <https://doi.org/10.19053/01227238.12632>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (11 de marzo de 2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. Organización Panamericana de la Salud. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Penalva, L., Hernández, M. A. y Guerrero, C. (2013), La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 77-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>
- Pereira, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, XIV (1), 7-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115343002>
- Pérez, L. y Alzás, T. (2023). Marco analítico para la educación remota de emergencia en las universidades en tiempos de confinamiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 25, e12. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e12.4965>
- Pichon, E. (1985). *Del psicoanálisis a la psicología social (Tomo I)*. Editorial Nueva Visión.
- Pichon, E, Pampliega, A. Gandolfo, C. y Lazzarini, M. (1985). Grupo Operativo y Modelo Dramático. En: Pichon, R. (1985). *Del Psicoanálisis a la psicología social*. ED. Nueva Visión Argentina.
- Poy, L. (03 de diciembre de 2019). PISA 2018: México, penúltimo país de la OCDE en nivel de lectura. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2019/12/03/sociedad/034n1soc>
- Pradilla, A. y Ángel, A. (01 de mayo de 2020). Te llevas el cuerpo de tu madre o se lo lleva el MP: Funerarias colapsan por COVID-19. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/2020/05/funerarias-colapsan-muertos-covid-19-imss>

- Quinteiro, J. (06 de junio de 2020). *¿Cómo afectará el COVID-19 a la movilidad académica internacional?* UNESCO.
<https://www.iesalc.unesco.org/2020/06/19/como-afectara-el-covid-19-a-la-movilidad-academica-internacional/#:~:text=La%20permanencia%20forzada%20en%20sus,fuera%20o>
- Ramírez, M. (2021). Entre dos pandemias: la influenza española y el Covid-19. *Revista mexicana de sociología*, 83(1), 215-237.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v83n1/2594-0651-rms-83-01-215.pdf>
- Redacción El Economista. (05 de mayo de 2022). Inflación en México llegará a 6.67% en 2022, calcula analistas. *El Economista*.
<https://www.eleconomista.com.mx/economia/Inflacion-en-Mexico-llegara-a-6.67en-2022-calculan-analistas-20220505-0066.html>
- Rivera, F. y García, A. (2018). Aula invertida con tecnología emergentes en ambientes virtuales en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1), 108-123.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n1/rces08118.pdf>
- Rodríguez C., Iglesias, M. y Juanes, B. (2018). Estrategia didáctica para el aprendizaje interactivo en ambientes en línea en el postgrado. *Revista Conrado*, 14(63). <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n63/1990-8644-rc-14-63-35.pdf>
- Roja, O. (2009). La didáctica crítica, crítica la crítica educación bancaria. *Revista Integra Educativa*, 2 (1) 93-108
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000100006&lng=es&tlng=es
- Ruvalcaba, C., Duran, G., y Ortigoza, R. (2007). Mi hijo no aprende. ¿Estará enfermo?, en Flores, O. y Morales, R. (2007). Rescatemos a los niños. Grupo Editorial Éxodo. 39-52
- Salas, M. (2012). *Orígenes del sistema de enseñanza abierta de la Universidad Veracruzana*. [Archivo PDF].
http://www.uv.mx/sea/files/2012/11/001_historia.pdf

- Schleicher, A. (29 de junio de 2020). *El impacto del Covid-19 en la educación perspectivas de la educación en un vistazo 2020 (Education at a Glance)*. RedE América.
<https://www.redeamerica.org/Noticias/Detalle/ArtMID/1370/ArticleID/2185/El-impacto-del-Covid-19-en-la-educaci243n-perspectivas-de-la-educaci243n-en-un-vistazo-2020#gsc.tab=0>
- Secretaría de Salud (2021). Dirección General de Comunicación. Ficha Técnica.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/602182/FICHA_T_CNICA_VACUNA_PFIZER_BIONTECH_2_.pdf
- Secretaría de Salud (2022). Subsecretaría de prevención y Promoción de la Salud. Informe técnico semanal, covid-19.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/722642/Informe_Tecnico_Semanal_17_COVID-19_2022.05.02.pdf
- Serrano, I. (16 de abril de 2020). El ciclo escolar 2020 A concluirá de forma virtual. *Gaceta Universidad de Guadalajara*. <http://www.gaceta.udg.mx/el-ciclo-escolar-2020-a-concluire-de-forma-virtual/>
- Statista (16 de abril, 2020). *Número semanal de casos confirmados y muertes causadas por el coronavirus (COVID-19) en México entre enero de 2020 y marzo 2022*. Statista Research Department.
<https://es.statista.com/estadisticas/1110089/numero-casos-muertes-covid-19-mexico/>
- Steiner, R. (1986). *El segundo septenio. Fundamentos pedagógicos para el desarrollo del ser humano*. Editorial Antroposófica.
- Toledo, M., Sosa, E. Aguilar, C., Colín, C. (1998). *El traspatio escolar: Una mirada al aula desde el sujeto*. Paidós.
- Toledo, L. (05 de junio de 2017). ¿Alumno o estudiante? ¿Cuál es el término correcto? *Universidad Isabel 1* <https://www.ui1.es/blog-ui1/universidad-isabel-i-alumno-estudiante-t>
- UN. CEPAL-UNESCO. (agosto de 2020). *La Educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

- UNESCO IESALC (2020). *Informe de UNESCO IESALC revela que el acceso a la educación superior pasó de 19% a 38% en las últimas dos décadas*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/12/28/informe-de-unesco-iesalc-revela-que-el-acceso-a-la-educacion-superior-paso-de-19-a-38-en-las-ultimas-dos-decadas/>
- Universidad de Murcia (2022). *¿Qué es el aula virtual? Ayuda aula virtual*. <https://www.um.es/aulavirtual/primeros-pasos/que-es-el-aula-virtual/>
- Universidad Nacional Autónoma de México (11 de diciembre de 2023). *Plataforma de información geográfica de la UNAM sobre COVID-19 en México*, Coordinación de la Investigación Científica. <https://covid19.ciga.unam.mx/>
- Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Paidós.
- Yudelevich, P. (2014). El psicodrama de Jacob Moreno: ¿una opción educativa? *Revista Xictli de la Unidad UPN*. www.unidad094.upn.mx
- Zarzar, Ch. (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. *Perfiles Educativos*. 9(1). 14-36. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-9-la-dinamica-de-los-grupos-de-aprendizaje-desde-un-enfoque-operativo.pdf>

VI. Anexo 1. Cuestionario para estudiantes

OPINIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO EN EL AULA EN LÍNEA Y EN LA PRESENCIAL

B I U ↻ ✕

Con la finalidad de conocer y reflexionar cómo fue tu experiencia en las clases en la modalidad en línea y ahora en la modalidad presencial, te invitamos a contestar el siguiente cuestionario. Tus respuestas son anónimas, pero serán de gran ayuda para analizar las ventajas y desventajas de cada una y proponer estrategias que complementen tu formación. Puedes decidir responder y entregar completo el cuestionario o suspender tu participación en el momento que así lo consideres.

Instrucciones: En las preguntas cerradas, **puedes marcar más de una respuesta**, en las abiertas da brevemente tu opinión.

1. Durante la pandemia el espacio físico donde recibiste las clases en línea fue:

- Sala
- Comedor
- Cocina
- Recamara
- Otros

2. El espacio físico que ocupaste durante la pandemia (por sus características: amplitud, luz, ventilación, privacidad) consideras que fue: *

- Muy apropiado
- Regular
- Deficiente

3. Ahora que cursaste el semestre en un salón de clases, cómo te pareció este espacio (puedes seleccionar varias opciones):

- Tiene la amplitud necesaria para el número de estudiantes
- Es cómodo
- Dispone de suficiente luz natural y eléctrica
- El entorno es silencioso y permite la concentración
- La ventilación es adecuada
- Cuenta con recursos tecnológicos (cañón, pantalla, computadora) adecuados
- Todas las anteriores
- Ninguna de las anteriores

4. En cuál de los siguientes espacios te concentras más y facilita tu aprendizaje *

- En el espacio utilizado en casa para las clases
- En el salón de clases actual
- En ambos
- En ninguna

5. En qué modalidad el docente te presentó el programa, las actividades a realizar, las normas a seguir y los criterios de calificación:

- En línea
- En la presencial
- En ambas
- En ninguna

6. Que modalidad te hace sentir que eres parte del grupo: *

- La presencial
- La virtual
- Ambas
- Ninguna de las dos

7. Con relación a los recursos tecnológicos (celular, tableta o computadora), el servicio de internet (disponibilidad y calidad de la señal) y el manejo de las plataformas utilizadas durante la pandemia:

- Facilitaron totalmente tu aprendizaje
- Posibilitaron parcialmente tu aprendizaje
- Obstaculizaron tu aprendizaje

8. En el regreso al salón de clases, cuál(es) recursos se utilizaron para tu aprendizaje:

- Equipos tecnológicos (cañón, computadora, internet, plataformas, libros electrónicos) predominantemen...
- Recursos tradicionales (pizarrón, pintarrón, cuadernos, lápices, copias, libros físicos) predominantemente
- Combinación de recursos tecnológicos y tradicionales
- Otros recursos
- Ninguno

9. Los recursos que seleccionaste en la pregunta anterior: *

- Contribuyeron totalmente tu aprendizaje
- Posibilitaron parcialmente tu aprendizaje
- Obstaculizaron tu aprendizaje

10. Según tu experiencia las relaciones entre alumnos y profesores que se establecieron en la modalidad virtual y en la presencial son: *

- En ambas son frías
- En ambas son cordiales
- En la virtualidad son frías
- En la presencialidad son más cordiales
- En la virtualidad son más cordiales
- En la presencialidad son más frías

11. En relación a la comunicación consideras que: *

- En la modalidad en línea es más efectiva
- En la modalidad presencial es más efectiva
- En ambas modalidades es efectiva
- En ninguna de las dos es efectiva

12. Selecciona las (s) técnicas de enseñanza-aprendizaje que vivenciaste durante la **modalidad en línea**

- Exposición del docente
- Exposición por parte de los alumnos
- Participación individual de los alumnos
- Análisis y discusión de las lecturas
- Actividades en equipo
- Actividades prácticas

13. Selecciona las (s) técnicas de enseñanza-aprendizaje que actualmente se realizan en la modalidad **presencial**

- Exposición del docente
- Exposición por parte de los alumnos
- Participación individual de los alumnos
- Análisis y discusión de las lecturas
- Actividades en equipo
- Actividades prácticas

14. Según tus vivencias en qué modalidad las técnicas y las actividades contribuyeron de manera significativa al logro de los objetivos del programa

- En línea
- En el salón de clases
- En ambas
- En ninguna de las dos

15. De acuerdo a tus vivencias en la **modalidad en línea** las funciones que desempeño el docente fueron:

- Líder del grupo
- Guía del grupo
- Escucha de las necesidades del grupo
- Detectó los obstáculos para el aprendizaje y les dió solución
- Propició la cooperación y la comunicación grupal

16. De acuerdo a tus vivencias en la **modalidad presencial** las funciones que desempeñó el docente fueron: *

- Líder del grupo
- Guía del grupo
- Escucha de las necesidades del grupo
- Detectó los obstáculos para el aprendizaje y les dio solución
- Propició la cooperación y la comunicación grupal

17. Las funciones que realizaste durante las clases en línea fueron: *

- Líder del grupo
- Colaboraste para la conclusión del programa
- Propiciaste la cooperación para el logro de las tareas
- Denunciaste las problemáticas con el fin de resolverlas
- Tu actitud fue mayoritariamente individual
- Seguiste las indicaciones del docente

18. Las funciones que realizaste durante las clases presenciales fueron: *

- Líder del grupo
- Colaboraste para la conclusión del programa
- Propiciaste la cooperación para el logro de las tareas
- Denunciaste las problemáticas con el fin de resolverlas
- Tu actitud fue mayoritariamente individual
- Seguiste las indicaciones del docente

19. De acuerdo a tu experiencia que modalidad fomenta más el trabajo colaborativo *

- La modalidad en línea
- En la modalidad presencial
- En ambas
- En ninguna

20. En que modalidad consideras que hubo mayor cooperación entre los compañeros y el docente

- En la modalidad en línea
- En la modalidad presencial
- En ambas
- En ninguna

21. En que modalidad consideras que hubo **mayor rivalidad** entre los compañeros para obtener mejores calificaciones

- En la modalidad en línea
- En la modalidad presencial
- En ambas
- En ninguna