



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**Representaciones Sociales en la Enseñanza Remota de Emergencia de Estudiantes de
bachillerato**

Tesis

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

Maestra en Docencia para la Educación Medio Superior en Psicología

PRESENTA:

Elizabeth Gallegos Ramírez

TUTOR PRINCIPAL

Dra. Ofelia Contreras Gutiérrez FES – Iztacala

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

Dra. Esperanza Guarneros Reyes FES - Iztacala

Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez FES – Iztacala

Dra. María Leticia Bautista Díaz FES – Iztacala

Mtra. Raquel Abrego Santos FES – Acatlán

Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Resumen

El presente trabajo considera importante las Representaciones Sociales (RS) de los jóvenes de bachillerato a partir de la Enseñanza Remota de Emergencia Hodges (2020), con el fin de detectar los aprendizajes alcanzados y habilidades desarrolladas una vez finalizada la pandemia por COVID -19 y su regreso al salón de clases. Para analizar el punto de vista de los estudiantes, se empleó como fundamento la teoría de las Representaciones Sociales, seleccionando una metodología de corte cuantitativo, a través del empleo de las redes semánticas naturales. De manera adicional, se realizaron preguntas para conocer las condiciones en las que se llevaron a cabo sus actividades académicas.

De acuerdo con los resultados obtenidos podemos observar que, en las representaciones sociales de los estudiantes, los aspectos negativos se encuentran en el núcleo del diagrama, mientras que en áreas periféricas emergen aspectos positivos del aprendizaje en esta modalidad. La teoría de las representaciones sociales, caracteriza a este conocimiento de sentido común entre otras cosas, por la inconsistencia e incluso contradicción de los elementos que los conforman, y emplea el término poligamia cognitiva para dar cuenta teórica de estas contradicciones.

Las condiciones adversas en que se llevó a cabo el cambio de modalidad, la falta de recursos y espacios apropiados para realizar las tareas académicas, el desconocimiento de los profesores de las propuestas didácticas para la enseñanza en línea, pueden dar amplia cuenta teórica del predominio de aspectos negativos en el núcleo central. Sin embargo, cabe también señalar la aparición de muy importantes aspectos y características del aprendiz ideal para este siglo: Capaz de regular su aprendizaje, con manejo de herramientas digitales y adaptable a situaciones altamente cambiantes y con altos niveles de incertidumbre.

Es decisión de las instituciones educativas, el retomar estos aspectos y seguir cultivándolos, a través de modelos híbridos, si es que se desea avanzar hacia modelos educativos que favorezcan las habilidades del estudiante, al mismo tiempo que gana dominio teórico y metodológico sobre los contenidos.

Palabras clave: Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), bachillerato, Representaciones Sociales (RS), enseñanza – aprendizaje en postpandemia.

Abstract

The present work considers the importance of Social Representations (SR) in high school youth within Emergency Remote Teaching Hodges (2020), in order to assess how much learning was achieved and skills developed once the COVID -19 pandemic ended and they returned to the classroom. To analyze the point of view of the students, the theory of Social Representations was used as a foundation moreover, the natural semantic networks was selected as a quantitative methodology in order to know the social representation of the students.

According to the results obtained we can observe that the students social representations, the negative aspects are found in the core of the diagram, while positive aspects of learning in this modality emerge in the peripheral areas. The theory of social representations characterizes this common sense of knowledge, among other things, by the inconsistency and even contradiction of the elements that make it up, and uses the term cognitive polygamy to give a theoretical account of these contradictions.

The adverse conditions in which the change of modality was carried out, lack of resources and appropriate spaces to carry out academic tasks, lack of knowledge of teachers of the didactic proposals for online teaching, can give a broad theoretical account of the predominance of negative aspects in the central core.

However, it´ also worth noting that the emergence of very important aspects and characteristics of the ideal learner for this century: Able to regulate their learning, with the management of digital tools and adaptable to highly changing situations and high levels of uncertainty.

It is up to the educational institutions to take up these aspects and continue to cultivate them through hybrid models, if they wish to advance towards educational models that favor the student's skills, while gaining theoretical and methodological mastery over the contents.

Keywords: Remote Emergency Teaching (ERT), high school, Social Representations (SR), teaching – learning in postpandemic.

Índice

Introducción	8
Capítulo I	11
La Enseñanza Remota de Emergencia: crisis en el sistema Educativo Nacional	12
Capítulo II	21
Representaciones Sociales una memoria colectiva	22
Transición de la enseñanza virtual a la presencialidad	27
Capítulo III	30
Visión especializada desde las experiencias durante la ERE	31
Capítulo IV	37
Metodología	38
Redes semánticas	40
Procedimiento para la recolección de la información	42
Fase de pilotaje	42
Fase de aplicación	42
Organización de categorías de palabras	43
Capítulo V	45
Análisis de datos	46
Aprendizaje Virtual	48
Logros académicos durante la enseñanza virtual	52
Aprendizaje en postpandemia	56
Capítulo VI	60
Consideraciones finales	61
Anexos	65
Referencias Bibliográficas	70
Bibliografía	75

Índice de Tablas

1 Tabla	No inscripción al ciclo escolar 2020-2021.....	15
2 Tabla	Edad y Género – CBT- Coacalco.....	38
3 Tabla	Participantes en el formulario de “Enseñanza virtual”	43
4 Tabla	Procesamiento de la información por pesos semántico, distancia semántica y distancia semántica cuantitativa.....	44
5 Tabla	Campo semántico “Enseñanza remota de emergencia” (Enseñanza virtual).....	50
6 Tabla	Campo semántico “Logros académicos”	54
7 Tabla	Aprendizaje en postpandemia	58
8 Tabla	Estudiantes con acceso a la enseñanza virtual	64

Índice de Figuras

1 Figura	Tiempo aplicado al aprendizaje durante la enseñanza virtual.....	16
2 Figura	Uso de los recursos tecnológicos en bachillerato 2020 -2021.....	17
3 Figura	Las esferas de pertenencia de las representaciones sociales	23
4 Figura	Mapa de ubicación de Colegio de Bachillerato Tecnológico.....	39
5 Figura	La enseñanza virtual.....	49
6 Figura	Enseñanza virtual	51
7 Figura	Logros académicos.....	53
8 Figura	Logros académicos durante la enseñanza virtual	55
9 Figura	Aprendizaje en postpandemia	57
10 Figura	Aprendizaje en postpandemia	59

Representaciones Sociales
sobre la Enseñanza Remota de Emergencia de Estudiantes de
Bachillerato

“La educación refleja la brecha entre las escuelas, los docentes y los jóvenes, que ponen en entredicho los ritmos históricos y capacidades de las instituciones consagradas, a saber: la escuela enseña contenidos del siglo XVIII, con maestros del siglo XIX y estudiantes del siglo XXI.”

Miranda (2012).

Introducción

La pandemia por COVID19 constituyó un enorme reto para el sistema educativo en su conjunto y de manera particular para los estudiantes, que durante su trayectoria educativa experimentaron la enseñanza presencial; forzados a estudiar en escenarios desconocidos, para los que no se encontraban preparados coexistiendo en una crisis severa dentro del Sistema Educativo.

Ante la demanda de ofrecer educación a la población estudiantil, las instituciones educativas recurrieron a la Enseñanza Remota de Emergencia, concepto que fue designado por Hodges (2020), replicando la enseñanza presencial mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), para equilibrar el ejercicio educativo, que no corresponden con la enseñanza a distancia y requiere de una cuidadosa planeación de contenidos propios de la modalidad.

El objetivo de este trabajo es generar retroalimentación para las instituciones escolares, docentes y alumnos, acerca de la forma en cómo se afrontó una experiencia disruptiva en la vida académica de los estudiantes, y cómo fue representada esta modalidad educativa por ellos. Las preguntas que guiaron este estudio fueron: ¿Las representaciones de los estudiantes en la Enseñanza Remota de Emergencia?, ¿Problemas enfrentados durante la modalidad virtual y cómo fueron resueltos? Y ¿Perspectivas de la educación con el regreso al aula?

En el estudio participó una población de 60 estudiantes, del Colegio de Bachillerato Tecnológico (CBT) María Luisa Marina de Suárez, ubicado en Coacalco de Berriozábal municipio del Estado de México. Para llevar a cabo el trabajo, se eligió una metodología cuantitativa de redes semánticas naturales, como una forma de entender los conceptos que emplean los estudiantes para caracterizar la ERE, con el contenido de la Representación Sociales se ayuda a transformar lo no familiar en familiar, incorporado los universos conceptuales preexistentes y la intersección entre lo psicológico y lo social.

El contenido del trabajo se organiza en los siguientes capítulos: el primero es para contextualizar la situación durante la Enseñanza Remota de Emergencia por la pandemia de COVID19, y la forma en que ésta alteró la actividad de las instituciones educativas a partir de establecer la restricción del contacto personal, la obligatoriedad de llevar a cabo los procesos educativos de forma remota y las consecuencias de estas medidas para la población estudiantil, en especial de los más vulnerable.

En un segundo capítulo, se sustenta el marco teórico de este trabajo, a partir de la teoría de las representaciones sociales, recuperando el conocimiento de sentido común que las personas construyen de una experiencia a partir de las cuales interactúan con la realidad y con los otros, concentrando los significados del sistemas de referencia para interpretar y dar un sentido a lo inesperado (Jodelet., 1986).

El tercer capítulo presenta el estado del arte sobre las vivencias, condiciones, logros y obstáculos que vivieron los estudiantes durante la ERE, reportados en la literatura especializada.

El cuarto capítulo muestra la metodología y al conjunto de procedimientos que ayudaron a alcanzar los objetivos del estudio, es decir, construir las redes semánticas que sobre la ERE generaron los participantes. Tomando en consideración las características de la población participante y el contexto social; para elaborar las palabras estímulo y las técnicas que acceden a las dimensiones del universo semántico de las Representaciones Sociales mediante categorías de análisis.

El quinto capítulo hace referencia a los resultados de las categorías gramaticales que estructuran las Representaciones Sociales, a partir de la opinión de los estudiantes durante la ERE, sus logros académicos y las experiencias de aprendizaje en postpandemia.

El sexto capítulo muestra las consideraciones finales, de acuerdo con los resultados obtenidos observados en el núcleo del diagrama de las categorías de análisis de acuerdo con los aspectos negativos de las representaciones sociales de los estudiantes, mientras que en las áreas periféricas emergen aspectos positivos del aprendizaje en esta modalidad.

En relación a las condiciones adversas en que se llevaron a cabo por el cambio de modalidad respecto a la falta de recursos y espacios apropiados para realizar las tareas académicas, el

desconocimiento de los profesores de las propuestas didácticas para la enseñanza en línea, dieron una amplia cuenta teórica del predominio de aspectos educativos en el núcleo central de las redes semánticas.

Finalmente, es decisión de las instituciones educativas, el retomar estos aspectos y seguir cultivándolos, a través de modelos híbridos, si es que se desea avanzar hacia modelos educativos que favorezcan las habilidades del estudiante, al mismo tiempo que ganen dominio teórico y metodológico sobre los contenidos.

Capítulo I

La Enseñanza Remota de Emergencia: crisis en el sistema Educativo Nacional

Con la llegada de la pandemia por COVID-19, los procesos educativos tuvieron un cambio repentino que alteró a gran parte de la población estudiantil, a través del cierre de las escuelas, el salón de clases se trasladó al ciberespacio para continuar la enseñanza; rompiendo con el modelo tradicional de educación en el que coexistieron profesores y estudiantes, empleando de manera preponderante el paradigma de la educación bancaria¹.

Al modificarse las condiciones en que tradicionalmente se había llevado a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje: sincrónicas y presenciales, ante la restricción que impuso el distanciamiento social; las instituciones educativas se dieron a la tarea de buscar opciones viables, siendo la mediación digital la seleccionada e impulsada por las autoridades educativas, transitando de manera abrupta hacia la modalidad virtual.

La transición fue tan severa que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), situó la pandemia por COVID-19, como una transformación en los contextos educativos, más allá del uso de plataformas educativas y la necesidad de adaptarse a una lógica diferente, que demandó aprendizajes relevantes en este nuevo contexto educativo (Arias., 2009).

En esta lógica, los procesos de enseñanza y aprendizaje tomaron nuevos rumbos, con la pérdida de espacios presenciales para el intercambio de ideas entre estudiantes y profesores; la mediación tecnológica como condición necesaria para la acción educativa, y la disparidad en oportunidades de aprendizaje derivada de la condición diferencial de acceso a los recursos tecnológicos por las diferentes capas de la población; más la premura por continuar con los ciclos escolares en tiempo, configuró una respuesta educativa que se caracterizó por ser el traslado del modelo presencial a la enseñanza virtual, dejando de lado la necesidad de realizar los ajustes y la cuidadosa planeación que la educación a distancia requiere. Parece ser que la clave de la acción fue “cambiar el medio, sin tocar la estructura”.

¹ La educación bancaria es la concepción de la educación como un proceso en el que el educador deposita contenidos en la mente del estudiante. El término aparece por primera vez en la obra *Pedagogía del oprimido* del pedagogo brasileño Paulo Freire (1970), analizando de forma crítica esta visión de la educación, la cual denuncia como un instrumento fundamental de opresión, en oposición a una educación popular.

Este período en la educación tal como señala Díaz (2020), quedó atrapado en el formalismo del currículo, del aprendizaje, de la eficiencia y de la evaluación; dejando de lado la tarea de enseñar y aprender, centrado en cumplir horarios, en completar protocolos académicos, simulando el interior del salón de clases, reclamando a los estudiantes simular estar en el pupitre: tomar apuntes, presentar tareas y aplicar exámenes. Poniendo énfasis en presentar evidencias de toda actividad vinculada al trabajo escolar en casa, apostando poco a la construcción de los aprendizajes. Qué y cómo aprendieron los estudiantes durante la ERE, parece ser una tarea todavía pendiente.

La enseñanza se mostró como una situación de desconocimiento para la comunidad educativa, sin embargo, ¿Qué hay de certeza en esta época? La incertidumbre fue algo característico en este periodo histórico de la humanidad, mediante sensaciones de inseguridad y temor; la educación trajo cada día nuevos retos para los estudiantes y profesores, que consideran fue algo repentino en su vida, exponiendo la exigencia de tener una cámara para tomar clases, por parte de algunos profesores, además de ser una época difícil y fatigante, debido a la transición educativa, mencionando la necesidad de motivación y disposición para el desarrollo de nuevas habilidades de organización en la transformación de los aprendizajes.

La urgencia por “rescatar” el ciclo escolar, por no perder el tiempo, se convirtió en la meta de los sistemas educativos; saturando la labor docente: diseñar actividades, materiales, recursos didácticos, formas de comunicación y supervisión; sobre cargo el trabajo de los docentes, condición que se maximizó al tener que evaluar una gran cantidad de tareas y evidencias de aprendizaje que se solicitaron a los estudiantes, haciendo a un lado la dimensión pedagógica de la educación en este momento histórico (Plá, 2020).

La transición hacia la enseñanza virtual, no fue buscada, deseada o esperada; sino por el contrario se trató de una conversión forzada, creando un reto para profesores y estudiantes, y puso en evidencia y de manera muy clara que la tecnología por sí sola no promueve aprendizajes significativos.

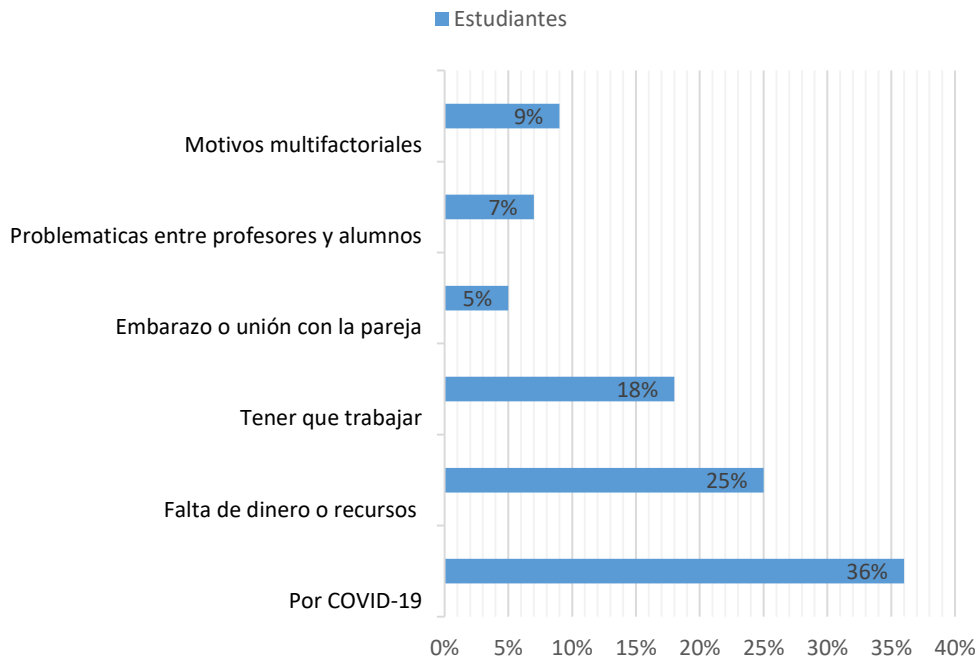
Los espacios para reflexionar, sobre lo que estaban viviendo profesores y estudiantes, en favor de promover aprendizajes significativos, quedaron olvidados (Álvarez., 2020). Lo que predominó fue la improvisación, los profesores hicieron lo mejor que podían con los recursos que tenían y con aquello que sabían sobre manejo de tecnología para el aprendizaje, en condiciones completamente desconocidas para la enseñanza remota. Cabe recordar que la gran mayoría de los docentes nunca había dado clases en línea, por lo que tuvieron que aprender sobre la marcha a utilizar las plataformas digitales con la ayuda de estudiantes, colegas, tutoriales o mediante ensayo y error.

La urgencia por “rescatar” el ciclo escolar, y no perder el tiempo, se convirtió en la meta de los sistemas educativos; saturando la labor docente al tratar de diseñar actividades, materiales, recursos para el trabajo de los estudiantes; al mismo tiempo que se evaluaban una gran cantidad de tareas y evidencias de aprendizaje que se solicitaron a los estudiantes, haciendo a un lado la dimensión pedagógica de la educación en relación a la sociedad y su momento histórico (Plá, 2020).

La transición hacia la enseñanza virtual, no fue buscada, deseada o esperada; sino por el contrario se trató de una conversión forzada, para la que profesores y estudiantes no estaban preparados, creando un reto para ambos, ya que la tecnología por sí sola no podía garantizar aprendizajes positivos. Los resultados fueron desalentadores, como muestran datos del INEGI (2020), las problemáticas respecto al abandono escolar en bachillerato durante la pandemia, se pueden apreciar en la tabla 1, directamente vinculadas con el cambio de modalidad hacia la enseñanza en línea.

Un alto porcentaje de los estudiantes no pudieron dar este salto, y como señala el INEGI (2020), que reporta que durante el 2020 se vivió el punto más alto de abandono escolar en el bachillerato mexicano, objeto de estudio del presente trabajo. De acuerdo con los datos reportados en la encuesta para la mediación del impacto del COVID-19 en la educación (INEGI, 2020) el 36% de los estudiantes que abandonaron el sistema educativo, señalando como principal causa el COVID-19, mientras que el 25% reconoce que fue por falta de dinero y el 18% tuvieron que iniciar la vida laboral.

1 Tabla No inscripción al ciclo escolar 2020-2021

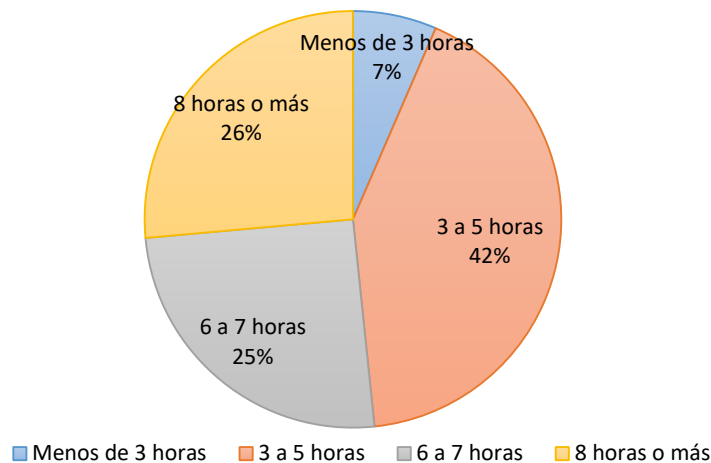


Nota: Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación.
Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI.

En la tabla anterior se muestran, las principales causas de la no inscripción dentro del periodo escolar 2020-2021, considerando razones multifactoriales prevalecidas durante la pandemia, problemáticas con profesores y compañeros de clase, embarazo o unión con la pareja y tener que ingresar al campo laboral para aportar a la economía familiar en el caso de los estudiantes.

Otro factor que complejiza el estudio en esta modalidad es el tiempo invertido para la enseñanza virtual, según un informe de la ONU (2020), muestra una comparación en las horas que los estudiantes pasaban frente a un monitor para presenciar las clases virtuales, (Ver figura 1), Cabe señalar que tantas horas frente a una parrilla con interacción muy restringida, en algunos casos como una visión muy limitada, dado el tamaño de la pantalla (teléfono celular) o la calidad de la transmisión, por la potencia de la red, son factores de peso al valorar los aprendizajes alcanzados.

1 Figura Tiempo aplicado al aprendizaje durante la enseñanza virtual



Nota: Elaboración propia con datos de INEGI. Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación Media Superior.

Acorde con, los tipos de distractores que experimentaron los estudiantes durante la enseñanza virtual y el número de horas frente a un monitor para tomar clases se encontró en Machado (2021):

- a. Distractores externos: ruidos; deficiente iluminación; temperatura inadecuada; postura excesivamente cómoda; falta de un horario que planifique las actividades; excesiva dificultad o facilidad de la materia; la monotonía; la competencia de otros estímulos externos.
- b. Distractores internos: problemas personales y familiares; nivel de ansiedad; falta de interés o de motivación; asuntos sin resolver; acumulación de tareas; fatiga física o psíquica; falta de voluntad.

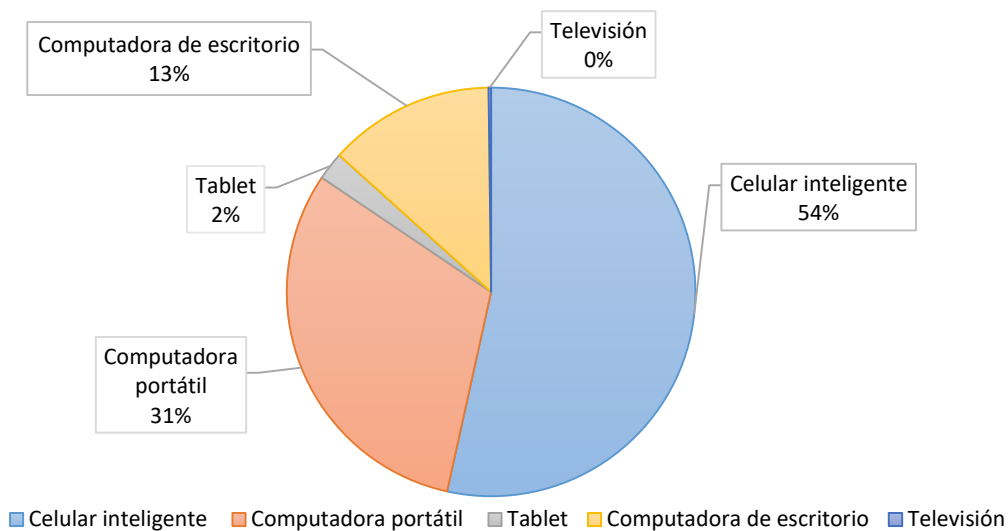
En oposición, autores como Díaz (2020), mencionó que la enseñanza virtual en el Sistema Educativo Mexicano², no estaba en condiciones de hacer una oferta educativa en línea, por la demanda del acceso y manejo a la tecnología, la falta de un equipo multidisciplinario para realizar de manera coordinada los programas y materiales para la enseñanza virtual, así como aplicaciones o cursos en línea, creados en la lógica de la demanda del trabajo digital, para potencializar la tecnología en los contextos educativos.

² El Sistema Educativo Mexicano es el conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinados a ofrecer servicios educativos a la población mexicana.

Así pues, los conceptos que definieron a la educación en tiempos de pandemia fueron utilizados como sinónimos, bajo el nombre de educación en línea, enseñanza virtual y aprendizaje a distancia. Sin embargo, conocer el concepto de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) fue importante, ya que se implementó como una necesidad de responder al cambio en la dinámica de aprendizaje al no poder recrear un entorno educativo tradicional, proporcionando acceso temporal a la educación de una manera funcional como beneficio pedagógico (Hodges., 2020).

Las condiciones educativas, durante el confinamiento por la crisis sanitaria y la falta de recursos tecnológicos, en particular de dispositivos digitales e internet (ver figura 2), hicieron que el costo en términos de educación y bienestar general aumentará para la población más vulnerable (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2020). Problemáticas determinadas principalmente por la falta de servicio de internet permanente y gratuito para el acceso a clases virtuales.

2 Figura *Uso de los recursos tecnológicos en bachillerato 2020 -2021*



Nota: Para el ciclo escolar 2020-2021, no se modifica el comportamiento de uso de aparatos o dispositivos electrónicos, en relación con el ciclo escolar anterior (2019-2020), respecto a los dispositivos utilizados para la enseñanza virtual 2020-2021
Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI, "Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación".

La falta de dispositivos propios y adecuados para tomar las clases virtuales, se muestra de acuerdo con los datos del INEGI (2020), el 54% de los entrevistados se beneficiaron de las clases en línea en un teléfono móvil, el 31% lo hizo en una computadora portátil, el 13% en una computadora de escritorio y el 2% empleó una tableta, considerando que, para algunos casos el uso de computadora y celular no fue de uso exclusivo, sino que habían compartirlo con más de un integrante del hogar.

En concordancia con estos datos, en el 2019 el Banco de Desarrollo de América Latina CAF, había informado la necesidad de cerrar las brechas digitales en América Latina y el Caribe, pero únicamente 4 de cada 10 hogares contaban con una conexión de banda ancha fija, menos del 50% de la población tenía acceso a internet móvil y en los hogares de bajos ingresos y zonas rurales persistían desigualdades importantes en la cobertura de los servicios digitales (Jaramillo, 2019, julio 05).

Lo que la pandemia mostró fue, que el cambio de un entorno convencional a un entorno virtual, más que generar una brecha digital nueva, incremento simultáneamente la brecha digital, la brecha educativa y la brecha socioeconómica, enfatizando que la brecha digital no es una categoría propiamente educativa, sino que afecta al ejercicio completo de una ciudadanía activa y viene determinada, en primer lugar, por condiciones técnicas y económicas.

- *Brecha digital, se refiere a la diferencia de capacidades entre ciudadanos que tienen tanto competencias personales como acceso efectivo y suficiente a la red, y aquellos otros que no tienen alguna de estas dos capacidades.*
- *Brecha de uso (lúdico-formal), se refiere la dificultad –sobre todo en los más jóvenes– hacia el paso de un uso lúdico y social de un dispositivo a un uso educativo y profesional de ese mismo dispositivo. (González., et al 2021)*

Ante estas circunstancias, factores como la composición familiar, niveles educativos de los padres, ingresos económicos, número de hijos en el hogar, tipo de familia, entre otras situaciones, afectó a los estudiantes, principalmente a aquellos que pertenecen a hogares desfavorecidos e instituciones educativas públicas, con falta de espacios o recursos propios para realizar las tareas escolares.

Los escenarios familiares no contaban con equipo de cómputo personal o compartido y sólo contaban con una computadora, para labores académicas personales, de cuidadores o hermanos, generando dificultades al tomar clases, mediante teléfono móvil para el acceso a la enseñanza virtual (Gómez., 2021).

En consecuencia, el capital económico, social y cultural de las familias determinó directamente la capacidad que tuvieron los estudiantes para adaptarse al nuevo contexto educativo durante el confinamiento, en otras palabras, la educación virtual agravó las desigualdades sociales, añadiendo la falta de competencias digitales, problemas de accesibilidad a las TIC y conectividad, al capital cultural general del entorno familiar y la existencia de problemas específicos de convivencia, vulnerabilidad y pobreza que afectaron al seguimiento académico (Bonaf., 2021)

Las dificultades agravadas durante la pandemia, en cifras de INEGI (2021), muestran que los estudiantes tuvieron la necesidad de buscar empleo por la pérdida de trabajo de algún integrante del hogar o la muerte de algún familiar; registrando mayor vulnerabilidad en los grupos desfavorecidos social y económicamente, constituyendo otra problemática para los estudiantes que dependían del entorno físico de las escuelas como material educativo, orientación y de un lugar seguro en su vida.

Ante este panorama vale la pena detenernos a reflexionar para futuras investigaciones, siendo este un momento oportuno para reconocer las experiencias de los estudiantes a través de las representaciones sociales y exponer los retos, los logros y las experiencias desde las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se visualizó la transición educativa durante la pandemia?
- ¿Cuáles fueron sus logros y dificultades?
- ¿Cuál fue la afectación emocional?

Dichos saberes habrán de reconocerse y fundirse con los saberes previos, para constituir una pedagogía emergente³ concepto propuesto por Adell (2012); donde el saber y la forma de entenderlo ha sido alterado, situación que reclama respuestas al currículo⁴, que ya ha sido rebasado, y evidenciado por otras propuestas aplicadas en la cotidianeidad (Puiggrós, 2005).

El currículo, visto como una herramienta que le proporciona al docente un marco de organización que le permite dar seguimiento continuo al progreso de los alumnos en su nivel de dominio, en cuanto a alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. El currículo, como un elemento fundamental del sistema educativo, requiere una revisión frecuente para su mejora, así como la conjunción de resultados de aprendizaje claros y nutrirse de las necesidades de la sociedad (Malagón, 2016).

3 Las pedagogías emergentes como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.

4 Etimológicamente, currículo significa "plan a ejecutar", con el deseo de llegar a un punto final. Pero, para llegar a un lugar determinado es necesario saber cuál es el punto de partida y de ahí determinar la mejor ruta para lograrlo (Malagón, 2016).

Capítulo II

Representaciones Sociales una memoria colectiva

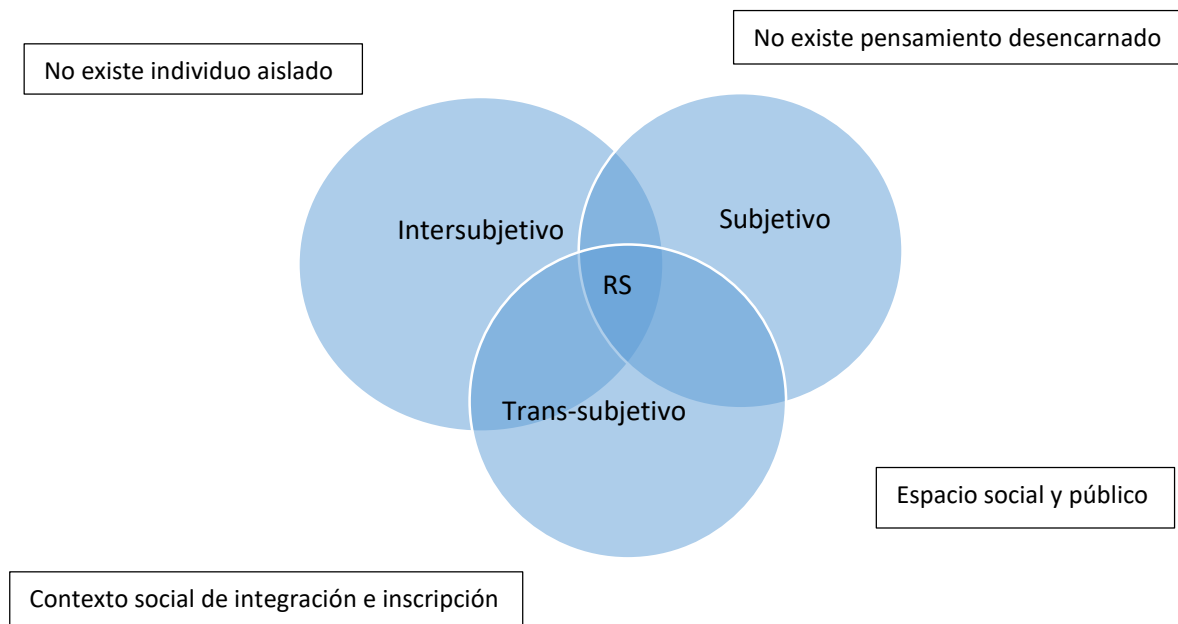
Las Representaciones Sociales (RS) en referencia a la cita de Moscovici (1979), sirven para transformar lo no familiar en familiar, afirmando que una representación es creada cuando algo nuevo (lo no familiar), es incorporado a los universos conceptuales preexistentes (lo familiar), haciendo que lo novedoso sea socialmente conocido y “real”. Como un universo de palabras, que circulan, se cruzan y se cristalizan en gestos de encuentros ensamblando, elementos sociales, cognitivos y emotivos.

Una forma de recuperar los discursos de los estudiantes y analizar sus representaciones sociales, seleccionada para el presente trabajo, es el análisis de redes semánticas. “Las redes de significados -llamadas también redes semánticas - son las concepciones que las personas hacen de cualquier objeto de su entorno” (Noriega, 2005), mediante el conocimiento de ellas se vuelve factible conocer la gama de significados, expresados a través del lenguaje cotidiano, que tiene todo el objeto social conocido.

El contexto educativo durante la pandemia, fue el protagonista para reflejar los desafíos dentro de la práctica pedagógica, articulando teorías que ayuden a construir conceptos, sin perder de vista la singularidad histórica del contexto cultural llamado “espacio simbólico” (Jodelet, 1986), ayudaron a elaborar los esquemas organizadores y las referencias intelectuales que ordenan la vida social, a partir de procesos de categorización de objetos y personas.

Destacando que la teoría de las Representaciones Sociales Jodelet (1986), explica que el conocimiento es socialmente elaborado que tienen un objetivo práctico y concurrente en la construcción de una realidad común, por parte de un conjunto social. Considerando al estudiante no como individuo aislado, sino como actor social activo, perteneciente a los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se desarrolla en un contexto social de interacción (ver figura 3).

3 Figura Las esferas de pertenencia de las representaciones sociales



Fuente: (Jodelet, 2008). Nota: La noción de subjetividad considera los procesos que operan a nivel de los mismos individuos. La intersubjetividad pasa por el cuerpo: no existe pensamiento desencarnado flotando en el aire. La trans-subjetividad, compone elementos que atraviesan tanto el nivel subjetivo como el intersubjetivo.

En este sentido, las Representaciones Sociales, nos permite entender la naturaleza subjetiva de la realidad educativa en postpandemia, como un fenómeno cultural ideológico y social, que se transforma en un elemento afectivo, cognitivos, simbólicos y valorativos para dicha constitución. Formando un corpus organizado de conocimientos de sentido común, actividades psíquicas y modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (Romero, 2022).

Para el conocimiento de las RS, como lo plantea Abric (2001), es necesario reconocer el núcleo central (sistema central) como elemento esencial de toda representación constituida, puesto que es el que más resiste al cambio y, a la vez, determina la creación, transformación y significación de los otros elementos constitutivos (su función generadora) y la naturaleza de los lazos que unen dichos elementos de la representación (su función organizadora).

Considerando que, para capturar las RS de los estudiantes de bachillerato se necesita incluir las siguientes dimensiones:

- a) La información (qué se sabe, cuáles son las fuentes), es decir las experiencias sobre la enseñanza virtual de los estudiantes de bachillerato.
- b) La actitud (una toma de posición positiva o negativa), cómo los estudiantes enfrentaron la construcción de su realidad educativa durante la enseñanza virtual.
- c) Finalmente, el campo de las representaciones (la imagen que se construye). Las RS del objeto representado, la enseñanza virtual en postpandemia de los estudiantes de bachillerato.

Con las experiencias de los estudiantes durante la transición de la enseñanza virtual se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo se vivió este cambio en la dinámica educativa? La sobrecarga de trabajo, la necesidad de ser autónomos en su aprendizaje, el dominio de las tecnologías educativas y la convivencia escolar a través de un cambio disruptivo. Revelando también las vivencias de los estudiantes de bachillerato, con la finalidad de reformular el sentido de la escuela, cómo los estudiantes se visualizan en ella, cómo perciben a los docentes y su relación en el proceso de aprendizaje.

La función de las RS se presenta a continuación como describe Abric (2001), construida por información, creencias, opiniones y actitudes respecto al objeto referenciado:

- Función de saber: sirven para entender y explicar la realidad. Permiten el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento de sentido común, por lo que se erigen en condición necesaria de la comunicación.
- Función de identidad: son clave para entender los fenómenos de identidad y especificidad de los grupos. Sitúan a los sujetos en el espacio social al constituir parte de la malla invisible que liga a unos individuos con otros.
- Función de orientación: conduce los comportamientos sociales como mapas de orientación de las prácticas diarias de las personas.

- Función justificadora: sanciona y legitima las acciones de los sujetos como válidas, al estar en plena sintonía con el espectro de normas y valores defendidos por los miembros de un grupo.

En este sentido, las respuestas de los estudiantes apoyan a mejorar las actividades educativas y reformulan el sentido de la escuela y promover el diálogo entre los conocimientos cotidianos y los saberes disciplinarios en los procesos educativos (Castorina., 2012).

Las redes semánticas utilizadas en esta investigación, se tomaron de la propuesta de (González, et al, 2018), como una herramienta útil para el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado. La técnica consiste en lo siguiente: seleccionar una o más palabras estímulo de las cuales se quiere saber el significado que le dan los sujetos miembros de algún grupo en particular. Se pide que definan la palabra estímulo mediante un mínimo de cinco palabras sueltas, que pueden ser verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres o pronombres.

La construcción de redes semánticas incorpora los descriptores asociados a la “Enseñanza Remota de Emergencia” según su orden de mención y frecuencia. Cómo lo describe la teoría de las RS, las palabras definidoras que expresan los estudiantes se precisan de sujetos sociales y culturales, pertenecientes a un grupo escolar, situados en un contexto temporal, los cuales son capaces de construir sus representaciones sociales a partir de la educación virtual en el marco de sus interacciones sociales.

La construcción de las representaciones sociales de los estudiantes de bachillerato ante la enseñanza virtual, muestran características de la polifasia, siendo de interés teórico para el presente estudio. Desde dicha perspectiva, se abordan las Representaciones Sociales como principio de la polifasia cognitiva, a través de las redes semánticas elaboradas, haciendo posible evidenciar los resultados y discrepancias entre los individuos y los grupos dentro de los elementos cognitivos presentes en esta investigación (Elizalde, 2021).

El concepto de *polifasia cognitiva*, lo define Moscovici (1981), como una concepción diferente en distintos momentos, ya que conviven distintos tipos de conocimientos en los esquemas mentales, por ser elaboraciones personales no individuales, ya que surgen de las experiencias de los individuos, ante un hecho histórico como la enseñanza virtual en postpandemia.

Por lo que, como lo menciona Castorina (2010), está relacionado con el uso activo y simultáneo de diferentes tipos de conocimiento dando sentido a un objeto (representación) social específica, desde esta perspectiva, la importancia de incorporar el concepto de polifasia cognitiva, enfatiza el vínculo existente entre las representaciones y las características sociales de las situaciones en que se forman, coexistiendo en los contenidos, procesos, emociones y significados contradictorios, en este caso las RS, pertenecientes a los estudiantes de bachillerato (Zamudio, 2021).

Transición de la enseñanza virtual a la presencialidad

El regreso al aula, representó para los estudiantes una nueva transición, que probablemente fue afectada por los dos años que los jóvenes llevaron a cabo sus jornadas escolares desde el hogar o algún otro lugar de forma remota. Volver a un lugar cerrado con muchos otros jóvenes, a un horario, a una interacción cara a cara, es probable que se haya resignificado, o que se manifieste de forma importante, las RE que sobre la modalidad presencial poseen los jóvenes. ¿Qué diferencias perciben? ¿Qué factores son comunes? ¿Qué cambió y qué permaneció? ¿Cómo enfrentar las demandas educativas en la denominada postpandemia?

Las consecuencias de la educación en postpandemia, quedan afirmadas en el estudio de Quiroz (2022).

- La primera se basa en la idea de un retroceso e implica el regreso a las rutinas establecidas de enseñanza y aprendizaje, experimentadas antes de la pandemia.
- La segunda percibe la inserción y el uso extendido de la tecnología educativa durante la pandemia, no sólo como una herramienta de emergencia temporal para salvar la distancia entre maestros y estudiantes, sino como una vía rápida para llevar el sistema educativo a la era digital de manera global.

No obstante, el regreso de las rutinas establecidas de enseñanza y aprendizaje, cómo menciona Bajas (2022), disipó la posibilidad de hacer uso extendido de la tecnología educativa durante la pandemia y así dejar de ser una herramienta de emergencia temporal entre maestros y estudiantes, para potenciar la migración de la educación a la era digital. De esta manera, varias investigaciones se centraron en analizar las vivencias de los estudiantes durante la ERE y valoraron los logros que ellos experimentaron durante este periodo.

Con respecto al costo emocional y la falta de habilidades digitales de docentes y estudiantes para los procesos de enseñanza aprendizaje también se puso de manifiesto, la necesidad de autorregulación ante las experiencias de aprendizaje autónomo por parte de los jóvenes, en referencia a los que menciona Bustamante (2020), lo que se planteó en un inicio como una estrategia temporal, se convirtió en una estrategia permanente.

En relación a lo anterior, un estudio sobre la educación remota realizado por Romero (2022), señala que ésta representó estrés y exceso de trabajo ante dicha modalidad para los estudiantes; así mismo dificultades de adaptación hacia la nueva forma de aprendizaje. Al mismo tiempo este autor señala que hubo logros que se derivaron de la adaptación e identificación de habilidades personales antes no exploradas; experiencias vividas, tras casi dos años de enseñanza virtual, cambiaron en menor o mayor grado la forma en que los estudiantes representaron el aprendizaje y las prácticas didácticas pedagógicas.

Cabe señalar que, en diversos estudios revisados para este trabajo como, los de la mayoría de los autores concuerdan en que hubo aspectos negativos, como dificultades de adaptación al aprendizaje como lo menciona Vialard (2020), pero que al mismo tiempo nuevas habilidades emergieron, cómo la capacidad de adaptación y el manejo de las TIC. A continuación, analizaremos de manera breve algunos de los estudios llevados a cabo, sobre la opinión de los jóvenes de la ERE y sobre el regreso a clases, reportados en la literatura.

Con relación a lo que reporta Bajañas (2022), la disponibilidad de la tecnología digital, durante la pandemia permitió que, las tecnologías educativas se convirtieran en una herramienta fundamental para brindar educación a distancia, logrando potencializar la enseñanza en bachillerato, llevando a los estudiantes a una mayor adopción de nuevos enfoques y estrategias de enseñanza basados en modelos de aprendizaje interactivo, autorregulado y cooperativo, logrando mejores niveles de autonomía y diligencia en su propio aprendizaje.

De cualquier forma, esta situación de lo presencial a lo virtual expuso los cambios de escenarios educativos, situando a profesores y alumnos en una elevada presión para adaptarse a los nuevos desafíos académicos de la transición educativa, cómo menciona González, et al (2020), omitió largos procesos de formación y diseños de asignaturas e infraestructura que exige una enseñanza en línea a comparación de una enseñanza presencial, para la cual ya se estaba familiarizado por décadas.

A pesar de ello, y con superación de muchas dificultades, los estudiantes mostraron una favorable adaptación del manejo de las nuevas tendencias educativas en lo virtual, que fue más allá de las habilidades y competencia tecnológica de docentes (Hernández, 2020). Es decir que, durante la denominada Enseñanza Remota de Emergencia también se apropiaron de las herramientas tecnológicas transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje pese a las diversas dificultades. Son embargo aún no se logró encontrar con estudios probados que hablen del dominio de contenidos que alcanzaron los jóvenes durante este periodo de enseñanza en postpandemia y las competencias que lograron.

Capítulo III

Visión especializada desde las experiencias durante la ERE

Con el regreso al salón de clases, fue necesaria la búsqueda de estudios centrados en los aspectos de la enseñanza virtual, con perspectiva desde el estudiantado y los aspectos que problematizan la transición de la enseñanza en postpandemia. Siendo conveniente contar con la información necesaria que ayudará a la toma de decisiones basada en hechos y datos de la investigación, recuperando la opinión y vivencias fundamentalmente de estudios especializados.

Investigaciones en los procesos educativos mediados por tecnología, predominaron como estudios empíricos, requiriendo para su análisis, comprender la forma en que los actores (estudiante y profesores), representaron dichas situaciones y cómo estas redundaron en acciones específicas, dentro de los aspectos emocionales y actitudinales.

A continuación, haremos una breve revisión de la literatura al respecto, se identificaron aspectos negativos, costos académicos y afectivos, así mismo los aspectos positivos que promovieron progresos en estos ámbitos.

Cabe destacar lo mencionado en Almeyda (2021), sobre los efectos subjetivos que tuvieron los jóvenes para expresar y comprender sus emociones en la interacción entre profesores y estudiantes, durante la enseñanza virtual al experimentar la sobrecarga de tareas, los problemas de concentración, la falta de motivación, el manejo del estrés frente a los efectos subjetivos de la pandemia agudizados en aquellos estudiantes que culminaron sus estudios o en transición al ámbito laboral.

En este mismo sentido, la publicación de Rodríguez (2020), evidenció las consecuencias del confinamiento por la pandemia coincidiendo en los hallazgos relativos al COVID-19, con efecto psicológico negativo en el aumento de los pensamientos, emociones y sentimientos displacenteros, síntomas de estrés postraumático, confusión y enojo, angustia, miedo, preocupación, tristeza e incertidumbre, ira y pleitos incontrolables.

Con referencia a los logros del aprendizaje autorregulado, se recuperan las experiencias de los estudiantes, la organización académica y aprendizaje, problemáticas de carácter emocional y afectivo; evaluando su desempeño académico, las dificultades para organizarse de manera colectiva; predominando el aprendizaje nuevo y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje en García (2021).

Ahora bien, sobresale que las habilidades de reflexión y metacognición fueron necesaria para el autocontrol y replantear las metas personales, identificando a un nivel de regulación emocional para el aprendizaje, a través de apoyos sociales, tomado de García (2021):

“Mi participación, considero que disminuyó un poco cuando iniciaron las clases virtuales, pues al enfrentar ciertos temas que no eran de mi agrado, me limitaba a participar. Pero fui asimilando con ayuda de familia y amigos”. (p.14)

“Ha sido un periodo en el que he presentado muchísimas emociones, hay días en los que me cuestiono qué es lo que está pasando, por qué tuvo que pasar en este año, otros días solo siento una profunda desesperación”. (p.15)

Por otra parte, el éxito en las nuevas circunstancias de aprendizaje dependió de procesos personales, actitudes y valores éticos, vinculados a la responsabilidad y al compromiso en sus trabajos García (2021):

“A pesar de las circunstancias traté de ser lo más responsable que pude, pero seguiré esforzándome con mis trabajos. El compromiso con esta y las otras materias”. (p.18)

“En el caso de los trabajos en equipo, fue difícil, ya que no todos tenemos la disposición y el tiempo, además de que algunos compañeros obtuvieron más responsabilidades”. (p.14)

“Este semestre ha sido quizá el que más retos he tenido hasta ahora, hicimos comunicación a la distancia, innovamos y creamos estrategias que adaptamos para llevarlas a cabo en escenarios virtuales”. (p.19)

“A principio del curso se establecieron nuevas metas de aprendizaje con las que se trabajaría, dichas metas nos ayudaron a orientar el trabajo individual y grupal... elaborar actividades para trabajar en las habilidades y competencias comunicativas, emocionales y sociales”. (p.16)

Pasando a otro punto de acuerdo con García (2021), las dificultades encontradas, la administración del tiempo y la concentración también fueron expresadas de la siguiente manera por los estudiantes.

“Al iniciar la cuarentena debo reconocer que tuve la idea de que el trabajo se truncara, logré desarrollar autorregulación respecto a mi tiempo, pues logré organizarme para hacer mis actividades y asistir a clases virtuales”. (p.14)

“Fue un proceso complicado para poder terminar el curso, sí he aprendido algunos conocimientos, ya que fue una experiencia nueva, al tener que trabajar desde casa, donde muchas veces mi concentración se distrae fácilmente”. (p.19)

“Respecto a mis metas personales me propuse participar más en clase, con las sesiones por zoom, mis compañeros me escogieron para participar, eso me ayudó a que poco a poco fuera perdiendo la pena y miedo a participar”. (p.17)

De acuerdo a los datos reportados en la anterior investigación, la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), enfrentó limitantes en el sistema educativo, pero de la misma forma, creó oportunidades para el desarrollo metacognitivo, destacando la capacidad de autorregulación en el aprendizaje, el trabajo colaborativo, la búsqueda de materiales de forma autodidacta y el uso de recursos tecnológicos para las tareas escolares.

En términos positivos, la investigación de Casal (2021), respecto al uso de las aplicaciones móviles en la vida diaria y el aprendizaje, con estudiantes de nivel medio y superior, demuestra que estos tuvieron una actitud positiva ante las TIC, destacando actividades como la comunicación e interacción, la búsqueda y verificación de materiales de aprendizaje y la referencia e intercambio de información.

Del mismo modo Rodríguez (2020), menciona los costos psicológicos que se vivieron con el confinamiento, poniendo de manifiesto la salud mental, que implica el área social, la capacidad para interactuar con otras personas, todo un conjunto de emociones y trastornos emocionales que no se atendieron y permanecen como una tarea pendiente para apoyar a la población de jóvenes.

Sobre este mismo tema, un estudio realizado acerca del proceso de enseñanza aprendizaje y la salud mental en Gaona (2022), refleja el impacto de la enseñanza virtual entre caos y complejidad; demostrando que la salud mental es trascendental no sólo en los aspectos sociales, sino también dentro del espacio académico. Hablar de salud mental en los tiempos de postpandemia, significa abordar un área compleja y extensa más allá del tratamiento en personas diagnosticadas con trastornos mentales, sino de entender las condiciones que presentaron, cómo lo enfrentaron y la identificación con sus emociones.

El tema aplicado a la entrevista de los estudiantes dentro del estudio, hace referencia a la salud mental, el aprendizaje y la situación de pandemia, como una consulta de inicio se realizó la siguiente pregunta, ¿cuánto afectó la pandemia el rendimiento de los estudiantes en clase? En respuesta los estudiantes contestaron lo siguiente:

Estudiante 1: “Fue algo complicado, difícil y envuelto en un caos”.

Estudiante 3: “Se producen sentimientos de gran tristeza... desesperanza”.

Estudiante 32: “Nerviosismo, desánimo y apatía”.

Estudiante 36: “Siento que he estado muy ansiosa, molesta e irritada”.

Estudiante 18: “Creo que las clases online para muchos son menos efectivas, no es lo mismo aprender así, que aprender en persona”.

Estudiante 23: “La pérdida de seres queridos”.

Estudiante 24: “vivimos al borde de problemas que nos desgasta mentalmente”.

Estudiante 27: “Otros miembros de la familia están trabajando en casa, los que tienen hijos tienen que estar cerca, esto dificulta a los que están estudiando y otras actividades que causan estrés”.

Estudiante 29: “La incertidumbre del futuro y el miedo a la situación impiden la concentración”.

Cabe aclarar que según con Gaona (2022), las discrepancias en relación al aumento de la “ansiedad” y “estrés”, fueron síntomas advertidos en el desarrollo de la salud mental, no sólo en el ambiente del aula escolar, como los espacios destinados para estudiar, sino también para los procesos de enseñanza y aprendizaje, los aspectos de convivencia familiar, dejando ver las afectaciones en el desempeño académico y las dificultades para cubrir el aprendizaje de modo virtual.

Como ya fue señalado es importante atender estos problemas para que sus efectos no se dejen sentir en el bienestar subjetivo de los estudiantes, y no impacten en su desempeño escolar.

En relación con los aspectos positivos o aprendizaje que dejó la Enseñanza Remota de Emergencia, algunos autores han señalado la necesidad de seguir empleando herramientas web para el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo en un trabajo llevado a cabo por Ojeda (2020), se reveló que las herramientas virtuales utilizadas por los docentes son más eficientes que las utilizadas en las clases presenciales, donde un 70% de los estudiantes encuestados manifestaron estar de acuerdo o muy de acuerdo, y en relación a si los docentes deberían dar un mayor uso a la plataforma virtual en los procesos de enseñanza presenciales el 50% del estudiante manifestó la necesidad de llevar a espacios presenciales estas herramientas.

A través de clases más innovadoras, incluir Juegos educativos y opciones de medios educativos (Ojeda, 2020), revelando que el uso de las herramientas y plataformas digitales, no están marcadas únicamente por la aprehensión de las competencias o para la transición de la enseñanza presencial a lo virtual, sino porque este proceso permitió una favorable comunicación con sus docentes.

En relación con el trabajo de los docentes, desde el punto de vista de los estudiantes, las investigaciones también arrojan datos interesantes, en especial cuando se habla del empleo de herramientas web para la enseñanza. Por ejemplo, en relación con dificultades asociadas a la calidad de la educación, en el mismo estudio muestran que la transformación de programas presenciales a programas virtuales en un tiempo récord, introdujo el desarrollo de nuevas habilidades y capacitación de forma autónoma por parte de los maestros, favoreciendo a la creación de contenidos de acuerdo a los contextos de pandemia, revelando que las herramientas virtuales

utilizadas por los docentes fueron más eficientes que las utilizadas en las clases presenciales (Ojeda, 2020).

Si tomamos en consideración los hallazgos de otras investigaciones podemos percatarnos que lo que pasó en el escenario educativo, es parte de una problemática mayor, en la que las clases en línea fueron sólo una parte, “el confinamiento”, en si fue en detonante de muchos de los problemas que vivimos los seres humanos, tal como lo mencionan algunas investigaciones.

De acuerdo con un estudio realizado por Salas (2021), desde los contextos de la salud física y mental de los estudiantes, con perspectiva psicosocial analizada mediante redes semánticas naturales a través de la recolección de datos en un cuestionario se incluyó las siguientes palabras estímulos: (a) COVID-19, (b) cuarentena y (c) distanciamiento social.

Las redes semánticas demostraron que, las reacciones emocionales como angustia, ansiedad, soledad y tristeza experimentadas por los estudiantes, se relacionan a la sensación de encierro, al respecto la investigación de Salas (2020), evidenció que estas reacciones emocionales se expresaron al percibir, disminución de comodidad en los hogares, como en el contexto de confinamiento durante la enseñanza virtual.

El análisis de dicha investigación, ayuda a comprender el sentido de los espacios cotidianos alejados de los de reflexión científica o producción filosófica, artística y tecnológica, leyendo a los jóvenes, desde el ámbito de expresión, del espacio de la calle y la casa, de las instituciones educativas. Examinando el conocimiento de sentido común mediante las creencias, las teorías implícitas, las imágenes populares, los mitos y las vivencias dentro de un contexto educativo de pandemia.

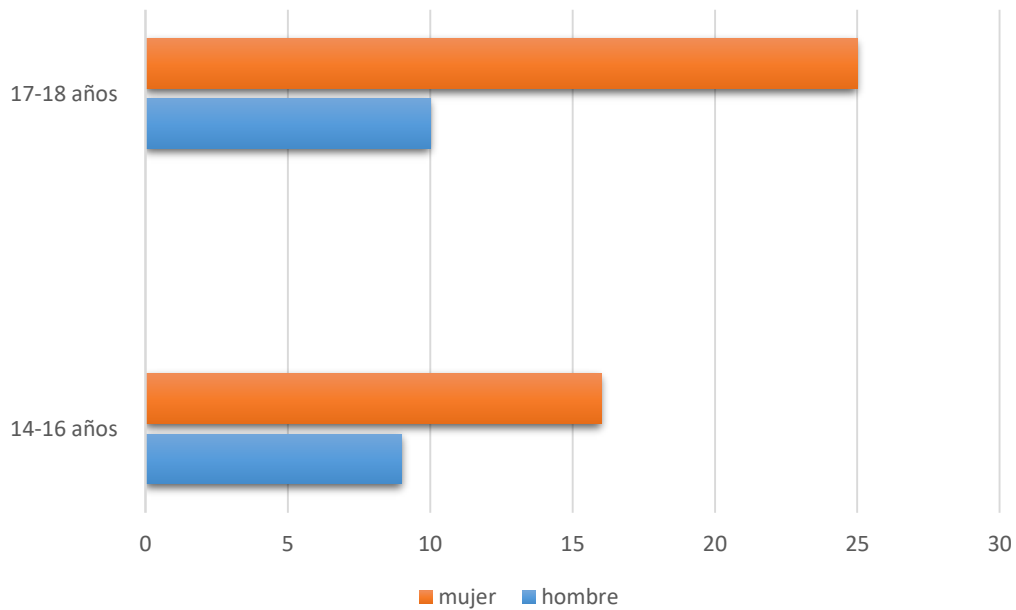
Al respecto de la investigación antes citada, conviene ser entendida desde los procesos sociocognitivos que constituyen la construcción, de las estrategias preventivas sobre la base de la responsabilidad y el cuidado. No obstante, el estudio permitió identificar aspectos relacionados con la emergencia de emociones que pueden incrementar los efectos negativos sobre la salud mental.

Capítulo IV

Metodología

Los criterios para elegir a la población participante fueron los siguientes: Estar inscritos en el nivel de bachillerato, tener disposición y tiempo para llenar el formulario, aproximadamente de 15 a 20 minutos. Para esta investigación, participaron 60 estudiantes del Colegio de Bachillerato Tecnológico (CBT) María Luisa Marina de Suárez, Coacalco. A continuación, se observa la edad y el género entre los estudiantes seleccionados (ver tabla 2).

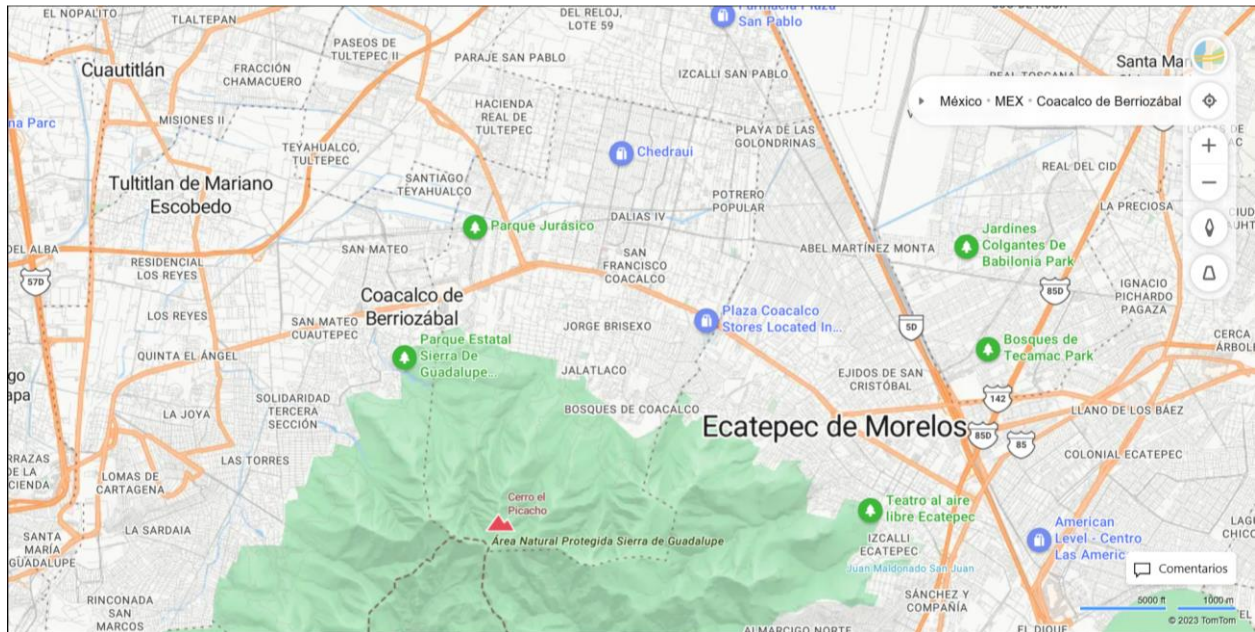
2 Tabla Edad y Género – CBT- Coacalco



Nota: En las gráficas se muestran, lo obtenido dentro del apartado de datos generales en el formulario aplicado a 60 estudiantes de CBT – Coacalco. Observando que, en total, los participantes sumaron 19 hombres y 41 mujeres.

Los estudiantes inscritos en el bachillerato tecnológico estudian una carrera técnica; para al concluir, poder continuar sus estudios a nivel Licenciatura o incorporarse al sector laboral como profesional técnico en contabilidad, comunicación o informática, es una institución educativa que pertenece al sistema educativo del Gobierno del Estado de México y está ubicada en: El Trigal S/N, Coacalco De Berriozábal, Estado De México (ver figura 4).

4 Figura Mapa de ubicación de Colegio de Bachillerato Tecnológico



Fuente: Tomado de google Maps <https://www.bing.com/maps?osid=3a78f6f6-6b29-47f0-8087-aa6db098d12b&cp=19.627066~-99.093761&lvl=13&pi=0&v=2&sv=2&form=S00027>

Redes semánticas

Las redes semánticas o esquemas de representación en red, es una forma de representación del conocimiento lingüísticos según Vivas (2009), en la que los conceptos y sus interrelaciones se representan mediante nodos y enlaces. El uso de las redes semánticas, permitió organizar de forma jerarquizada las palabras evocadas por las palabras definidoras, permitiendo organizar categorías de análisis, para develar parte del sentido común de los estudiantes de bachillerato, ante la enseñanza virtual.

El método de asociación libre, según (Dany, 2015), consiste en pedirle a los sujetos que produzcan, a partir de una palabra estímulo (el objeto de representación que será estudiado) las palabras o expresiones que vienen espontáneamente a su mente. Con este método se puede acceder a las dimensiones latentes que estructuran el universo semántico del término u objeto que se estudia, en otras palabras, acceder a las representaciones sociales (González, et al, 2018).

Las representaciones sociales, tal como lo refiere Banchs (2020), tienen un doble carácter, como contenido y como proceso. Por ende, pueden ser estudiadas a partir de dos aproximaciones metodológicas: el enfoque procesual y el enfoque estructural (Banchs, 2000). El enfoque procesual, desde una postura constructivista, atiende los procesos sociohistóricos que dan lugar a la construcción y complejidad de las representaciones sociales y están centrados en el contenido de éstas, en términos de su sentido y significación (Cuevas, et al 2016).

El procedimiento seguido, para esta investigación es de enfoque procesual, que consiste en la recolección de material discursivo, a través de un cuestionario, el cual se sometió a técnicas de análisis de contenido (Restrepo, 2013). La recolección del material discursivo se realizó a través de un enlace, con la invitación para el llenado del cuestionario nombrado, “Enseñanza Remota de Emergencia”, diseñado y distribuido mediante Google Forms (<https://forms.gle/CQWyW8KZsCnuRXPo8>), por lo cual se requirió el apoyo del área de orientación educativa del Colegio de Bachillerato Tecnológico, Coacalco, para distribuir el enlace a los estudiantes.

El formulario fue diseñado en tres apartados, el primero para las instrucciones, información general, datos personales, acceso a tecnologías de la información y de comunicación, modalidad de aprendizaje sincrónica – asincrónica y herramientas utilizadas en las clases durante la ERE. El apartado de información general permitió identificar el género, la edad, la comunidad de origen, el estado civil, escuela, grado escolar y las afectaciones académicas que se presentaron, cómo el abandono escolar.

Las palabras estímulo que se emplearon para promover la expresión de las representaciones sociales en el discurso de los estudiantes fueron: enseñanza virtual, logros académicos durante la enseñanza virtual y aprendizaje en postpandemia.

Se pidió a los participantes que escribieran cinco palabras que, desde su punto de vista, describieran o definieran a la palabra o frase estímulo, Así mismo, se solicitó que cada palabra expresada fuera numerada de acuerdo con la importancia que tuviera en la descripción, 1 muy importante, 2 menos importante, 3 poco importante, 4 menos importante y 5 nada importante, para obtener del peso semántico de esta información y así realizar el diseño de las redes semánticas.

Procedimiento para la recolección de la información

Las experiencias educativas, se pidieron mediante las siguientes instrucciones: *lee la frase y relaciona las primeras cinco palabras que surjan en tu mente. señala el orden de jerarquía, 1 muy importante, 2 menos importante, 3 poco importante, 4 menos importante y 5 nada importante*, cabe precisar que, para las palabras estímulo se diseñaron preguntas convenientes al aprendizaje y la enseñanza virtual, en las que los jóvenes manifestaron cinco palabras definidoras de los 5 niveles de importancia.

Fase de pilotaje

Se realizó un primer pilotaje, con un grupo, conformado por 41 jóvenes del Colegio de Ciencias y Humanidades - Naucalpan, durante las actividades de Práctica Docente II, al finalizar su aplicación, se observó la necesidad de realizar modificaciones pertinentes, que sirvieran para hacer más sencilla su aplicación con el segundo grupo, mejorado el formulario.

Fase de aplicación

Una vez corregido el instrumento, fue distribuido en el mes de noviembre de 2022, a 60 estudiantes del Colegio de Bachillerato Tecnológico - Coacalco. Dichos estudiantes fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico a conveniencia, para la codificación de datos y el procesamiento de resultados, utilizando una base de datos en Excel.

En la siguiente tabla se muestra, de manera esquematizada, el grupo, el plantel, el semestre, la fecha y el total de estudiantes para la presente investigación. De los cuales, en el 2º grupo, se registraron 19 hombres y 41 mujeres, sumando un total de 60 estudiantes lo que significó un corpus empírico suficiente para la riqueza semántica (ver tabla 3).

3 Tabla Participantes en el formulario de "Enseñanza virtual"

Grupo	Plantel	Semestre	Aplicación de formulario	Total de estudiantes
1er grupo	Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan (CCH – Naucalpan)	5º semestre	11 de octubre 2022	41
2do grupo	Colegio de Bachillerato Tecnológico (CBT- Coacalco)	varios semestres	09 de noviembre 2022	60

Nota: La aplicación del formulario en el 1er grupo, permitió corregir las preguntas diseñadas, para realizar los ajustes necesarios en el instrumento aplicado al 2º grupo.

Organización de categorías de palabras

Se identificaron los elementos que conforman las representaciones sociales de los estudiantes para conocer el significado que dan a éstas, así como la forma en que ellos consideran que pueden afectar o favorecer la trayectoria académica en el bachillerato.

El procesamiento de la información se realizó a partir del análisis, la organización, distribución y jerarquización de las categorías de palabras para las representaciones sociales, sobre el objeto de estudios, con la obtención de los valores, primero se calculó el valor J (total de palabras definidoras), para así obtener la riqueza semántica (J) para la creación de las redes semánticas, después se determinó peso semántico (M), a través de multiplicar la frecuencia de apariciones en la jerarquía de cada palabra.

Posteriormente se creó el conjunto SAM (número total de palabras definidoras) para esta investigación, considerando el número 10 a 20 palabras para la creación de la red semántica, posteriormente, el grupo de palabras definidoras que obtuvieron los mayores valores de M y finalmente el FMG (términos porcentuales) indicando la distancia semántica existente entre las palabras detonadoras del conjunto SAM.

En seguida, se presenta un ejemplo del proceso para la obtención de resultados desde las palabras definidoras, frecuencia, peso semántico, distancia semántica y finalmente la distancia semántica cuantitativa (ver tabla 4).

4 Tabla Procesamiento de la información por pesos semántico, distancia semántica y distancia semántica cuantitativa

PALABRA DEFINIDORA	1	2	3	4	5	Fr	5	4	3	2	1	PS	DS	DSC
satisfactorio	20	5	4	3	5	37	100	20	12	6	5	143	100	0
felicidad	7	7	6	5	4	29	35	28	18	10	4	95	66	34
estresante	9	5	5	5	3	27	45	20	15	10	3	93	65	35
difícil	5	5	5	1	1	17	25	20	15	2	1	63	44	56
interesante	3	3	4	2	2	14	15	12	12	4	2	45	31	69
extraño	3	2	4	4	1	14	15	8	12	8	1	44	31	69
socializar	0	5	1	3	2	11	0	20	3	6	2	31	22	78
aburrida	3	0	4	1	1	9	15	0	12	2	1	30	21	79
impactante	3	1	2	2	1	9	15	4	6	4	1	30	21	79
miedo	2	3	1	0	2	8	10	12	3	0	2	27	19	81

1.- el valor J (total de palabras)

2.- el valor M o Peso Semántico (multiplicación de la frecuencia).

3.- posteriormente se creó el conjunto SAM o frecuencia de palabras.

4.- Grupo de palabras obtuvieron los valores mayores de M

5.- Finalmente se obtuvo el FMG (términos porcentuales) distancia semántica.

Nota: Este esquema permite ver el procedimiento para calcular los valores del Peso Semántico.

Respecto a la tabla anterior, debemos tomar en cuenta que los pesos semánticos son valores numéricos que se asignan a las palabras o conceptos según su importancia o relevancia en un texto o contexto. Para calcular los pesos semánticos, se pueden usar diferentes métodos estadísticos o algoritmos.

Por ejemplo, si quieres calcular el peso semántico de las palabras en una lista jerárquica, puedes usar la fórmula $M = 10 - J$, donde M es el peso semántico y J es la posición de la palabra en la lista.

Capítulo V

Análisis de datos

El proceso de análisis de las representaciones se muestra como una tarea, creativa desde la interpretación de los datos, trabajando bajo la intuición y experiencia del investigador, haciendo posible el examen sistemático de los datos (Banchs, 2000).

El enfoque estructural, de acuerdo con Banchs (2000), ayudará desde una visión con tintes positivistas a enfocar el análisis de los contenidos y conocer la organización del núcleo central y los elementos periféricos de las representaciones sociales, utilizando técnicas de análisis multivariado y ecuaciones estructurales (Cuevas, et al, 2016a).

El núcleo central (sistema central) es el elemento esencial de toda representación constituida, puesto que es el que más resiste al cambio y, a la vez, determina la creación, transformación y significación de los otros elementos constitutivos (su función generadora) y la naturaleza de los lazos que unen dichos elementos de la representación (su función organizadora) (Banchs, 2000).

Para la identificación e interpretación de las representaciones sociales se utilizarán las siguientes etapas:

La primera etapa consiste en el develamiento de los datos empíricos y la identificación de temas recurrentes en el discurso, Cuevas (2016a). Es decir, observar la frecuencia de las palabras, las palabras parecidas, los temas en común y las divergencias.

En la segunda etapa, es preciso identificar palabras o frases del vocabulario de los estudiantes, con el fin de comparar con las demás palabras, si existe una posibilidad de unificar conceptos o frases (Cuevas., 2016b).

En la tercera etapa, es la construcción de categorías de análisis, al identificar los temas recurrentes se vacían en una matriz.

En la cuarta etapa, se realizan las categorías de análisis, con un estatus de provisional a definitivo.

La quinta etapa, permite vincular las categorías de análisis con el marco de referencia de las preguntas realizadas a los alumnos (Urbina, 2018).

Las dimensiones de las representaciones sociales son la actitud, la información y el campo de la representación. La actitud es interna al sujeto y alude a sus respuestas cognitivas (información y creencias), afectivas (sentimientos y emociones) y comportamentales (intenciones y acciones); por tanto, imprime un carácter dinámico a la representación y orientación unitaria entre el estímulo y la respuesta (Moscovici, 1979).

Aprendizaje Virtual

En primer lugar, se encontró que el *corpus* textual constituido fue de 109 palabras definidoras de “Enseñanza Remota de Emergencia” (enseñanza virtual), reconociendo una riqueza semántica (J) de 31 palabras relacionadas con el mismo término.

Las palabras definidoras que sobre enseñanza virtual se obtuvieron con mayor peso semántico (M) corresponden al **núcleo central** con: (M=102) difícil, (M=67) aburrida y (M=66) incomprensible. Estas palabras constituyen el grupo más importante del núcleo central de la red semántica sobre enseñanza virtual.

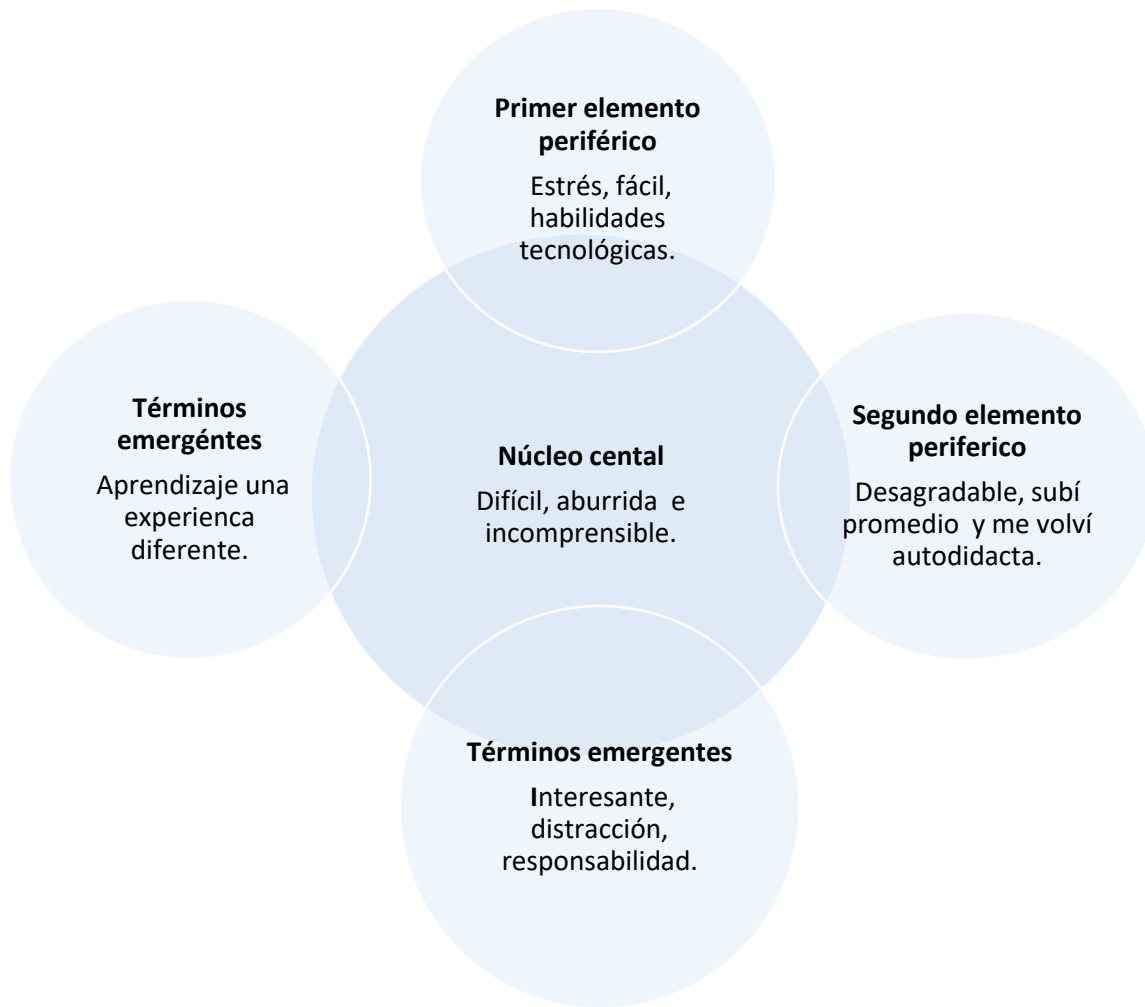
La **primera periferia** está integrada por las palabras: (M=64) estrés, (M=52) fácil, (M=42) habilidades tecnológicas.

En la **segunda periferia** se encontraron: (M=37) desagradable, (M=33) subí promedio, (M=31) autodidacta.

Es importante señalar los **términos emergentes** en correlación con la enseñanza virtual: (M=31) interesante, (M=27) distracción, (M=27) responsabilidad, (M=26) aprendizaje diferente.

A continuación, se muestra una figura para identificar las categorías gramaticales de las palabras definidoras organizadas desde el núcleo central, los elementos periféricos y términos emergentes de “*La enseñanza virtual*” (ver figura 5).

5 Figura *La enseñanza virtual*



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se muestra una tabla que permite organizar el conjunto (SAM) o el número de frecuencia de palabras, el peso semántico (M), el diferencial semántico (DS%) es decir el porcentaje obtenido y las palabras definidoras, para obtener los resultados que permiten elaborar la red semántica (ver tabla 5).

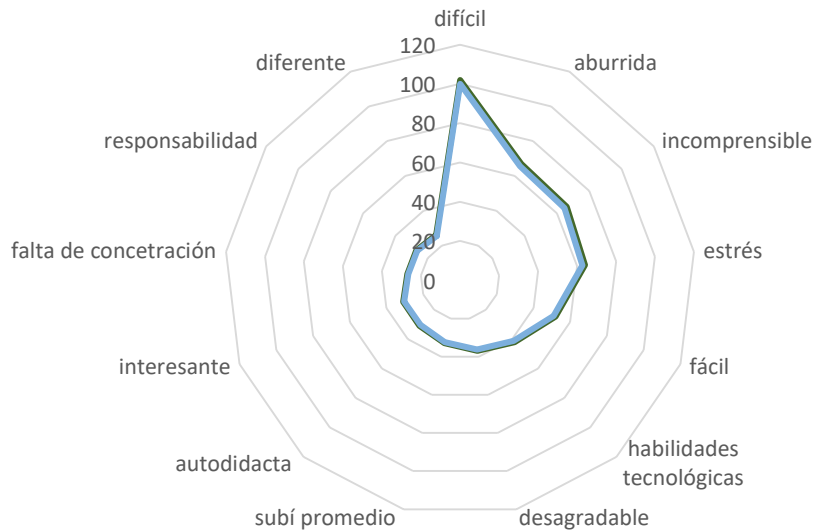
5 Tabla Campo semántico “Enseñanza remota de emergencia” (Enseñanza virtual).

Conjunto SAM	Peso semántico(M)	Diferencial semántico(DS%)	DSC	Principales palabras asociadas con la palabra detonadora
31	102	100	0	Difícil
19	67	66	34	aburrida
18	66	65	35	incomprensible
19	64	63	37	estrés
15	52	51	49	fácil
11	42	41	59	habilidades tecnológicas
12	37	36	64	desagradable
10	33	32	68	subí promedio
11	31	30	70	autodidacta
9	31	30	70	interesante
7	27	26	74	no podía concentrarme
11	27	26	74	responsabilidad
9	26	25	75	Aprendizaje diferente
...				
Valor J				

Nota: Esta tabla muestra las palabras definidoras en la categoría de la “Enseñanza virtual”.

En seguida se muestra, la red semántica desde los resultados de las palabras definidoras haciendo referencia a la enseñanza virtual.

6 Figura Enseñanza virtual



Nota: Red semántica asociada a la palabra estímulo “enseñanza virtual”.

Análisis de la red semántica

En la figura 6, se observa que las palabras definidoras de “enseñanza virtual” se estructuran a través de categorías temáticas relacionadas principalmente con aspectos de dificultad, aburrimiento e incomprensión. En relación con el núcleo de la representación, se constituye principalmente la percepción sobre aspectos implicados en la adquisición de nuevas habilidades tecnológicas pese al estrés generado por la modalidad de aprendizaje (estrés, fácil, habilidades tecnológicas), lo que también incluye el reconocimiento de haber subido de promedio durante este periodo y volverse autodidactas. Por otro lado, se identificó que los elementos periféricos se estructuran a partir de las categorías gramaticales implicadas con que dicha experiencia fue interesante, aunque complicada por la dificultad para concentrarse y la responsabilidad que implicó dicha experiencia diferente a lo que estaban acostumbrados.

Logros académicos durante la enseñanza virtual

En logros académicos, durante la enseñanza virtual, se encontró un *corpus* textual constituido por 106 palabras definidoras correspondiente a “Logros académicos en la enseñanza virtual”, con una riqueza semántica de (J) con 34 palabras relacionadas con el mismo término.

Las palabras definidoras que sobre logros académicos se obtuvieron con mayor peso semántico (M) corresponde al **núcleo central** con: (M=78) adaptación, (M=64) aburrida y (M=50) aprendizaje.

Estas palabras constituyen el grupo más importante del núcleo central en la red semántica sobre los logros durante académicos durante la enseñanza virtual.

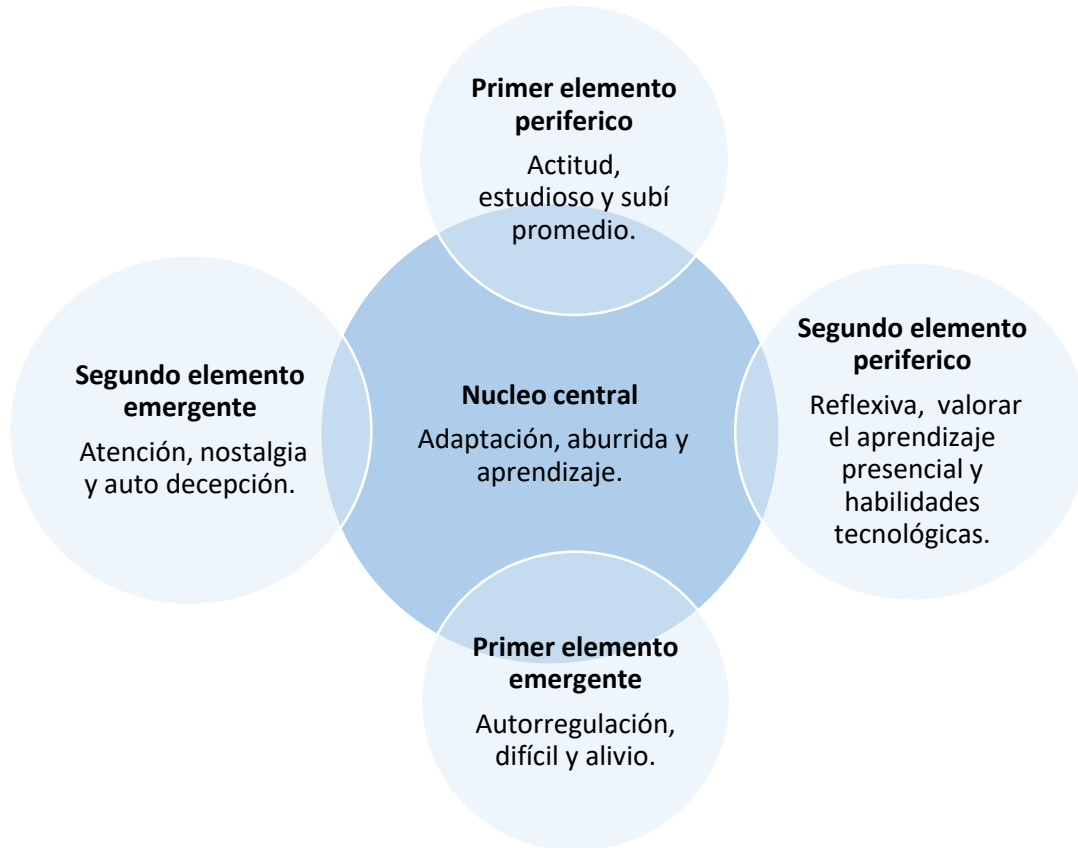
Los **primeros elementos periféricos**, fueron las palabras: (M=45) actitud, (M=43) estudioso, (M=34) subí promedio.

La **segunda periferia** está integrada por las palabras: (M=29) reflexivo, (M=28) valorar el aprendizaje presencial, (M=28) habilidades tecnológicas.

Es importante señalar que los **términos emergentes** en relación con “logros académicos”: (M=26) autorregulación, (M=26) difícil, (M=24) alivio, (M=20) atención, (M=19) nostalgia, (M=19) auto decepción.

A continuación, en la siguiente figura se muestran las categorías gramaticales de las palabras definidoras organizadas desde el núcleo central, los elementos periféricos y términos emergentes de “*Logros académicos*” (ver figura 7).

7 Figura Logros académicos



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se muestra una tabla que permite organizar el conjunto (SAM) o el número de frecuencia de palabras, el peso semántico (M), el diferencial semántico (DS%) es decir el porcentaje obtenido y las palabras definidoras, para obtener los resultados que permiten elaborar la red semántica (ver tabla 6).

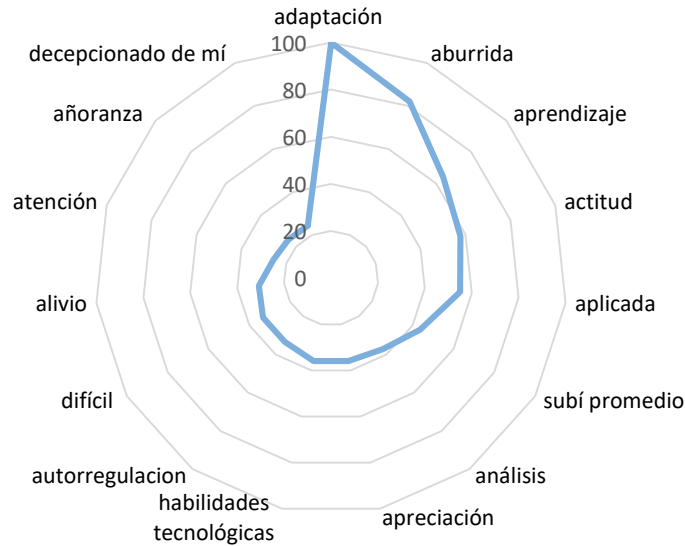
6 *Tabla Campo semántico “Logros académicos”*

Conjunto SAM	Peso semántico (M)	Diferencial semántico (DS%)	Principales palabras asociadas con la palabra detonadoras
18	78	100	Adaptación
16	64	82	Aburrida
14	50	64	Aprendizaje
12	45	58	Actitud
11	43	55	Estudiosa
14	34	44	subí promedio
8	29	37	Reflexivo
10	28	36	valorar el aprendizaje presencial
7	28	36	habilidades tecnológicas
7	26	33	Autorregulación
7	26	33	Difícil
5	24	31	Alivio
6	20	26	Atención
7	19	24	Nostalgia
6	19	24	decepcionado de mí
...			
Valor J			

Nota: Esta ilustración muestra las palabras definidoras en relación a los logros académicos durante la Enseñanza Remota de Emergencia.

Se muestra a continuación, la red semántica con los resultados de las palabras definidoras haciendo referencia a los logros en la enseñanza virtual.

8 Figura Logros académicos durante la enseñanza virtual



Nota: Red semántica asociada a la palabra estímulo de "Logros académicos"

Análisis de la red semántica

En la figura 8, se observa que las palabras definidoras de "Logros académicos durante la enseñanza virtual" se estructuran a través de categorías gramaticales relacionadas principalmente con aspectos de adaptación, como mejor actitud hacia el aprendizaje, logrando mejorar su desempeño y subir su promedio, sintiéndose más perseverantes en la valoración de su aprendizaje a través del reconocimiento de nuevas habilidades tecnológicas y de autorregulación. Por otro lado, se identificó que los elementos periféricos se estructuran a partir de las categorías gramaticales implicadas con que este proceso, resultó difícil en la adaptación, sintiendo añoranza por la enseñanza presenciales y en ocasiones decepción de sí mismos ante las expectativas de su propio aprendizaje.

Aprendizaje en postpandemia

En primer lugar, se encontró un *corpus* textual constituido por 93 palabras definidoras de “Aprendizaje en postpandemia”, con una riqueza semántica de (J) con 37 palabras relacionadas con el mismo término.

Las palabras definidoras que sobre aprendizaje en postpandemia se obtuvieron con mayor peso semántico (M) corresponden al **núcleo central** con: (M=143) satisfactorio, (M=95) felicidad y (M=93) estresante.

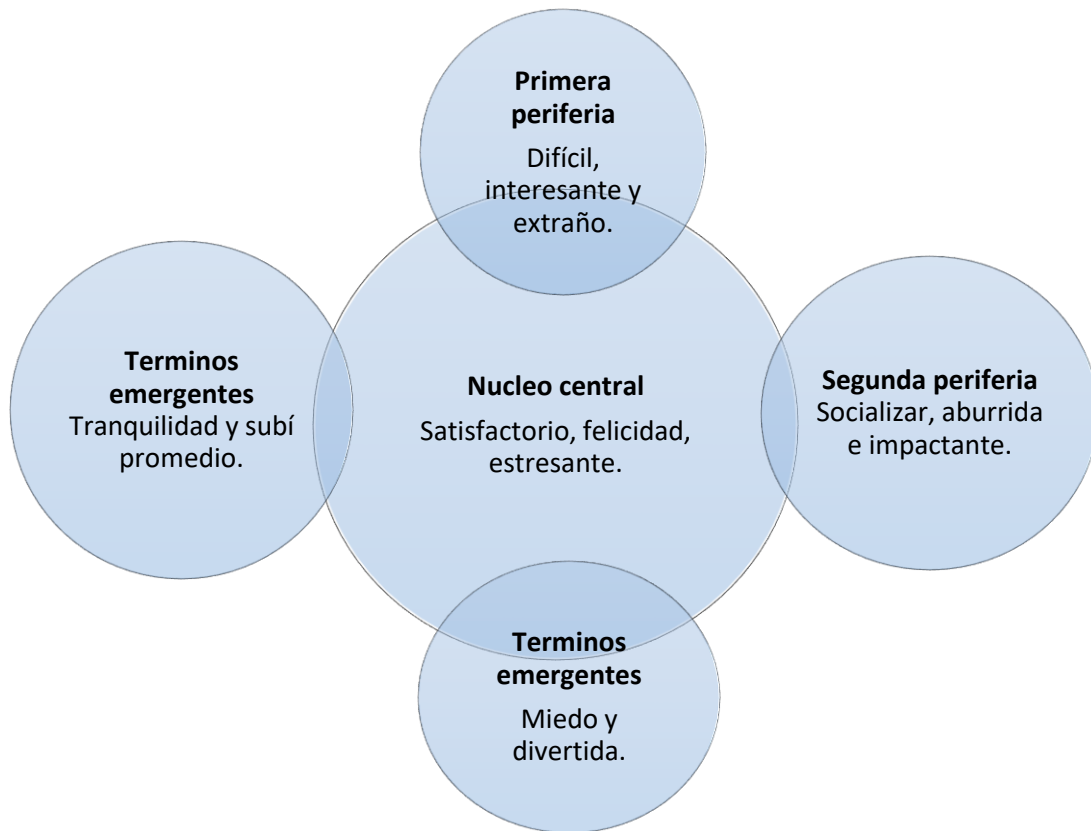
Los **primeros elementos periféricos**, fueron las palabras: (M=63) difícil, (M=45) interesante, (M=44) extraño.

La **segunda periferia** está integrada por: (M=31) socializar, (M=30) aburrida, (M=30) impactante.

Es importante señalar los **términos emergentes** en correlación con la enseñanza en postpandemia: (M=27) miedo, (M=23) divertido, (M=19) tranquilidad, (M=17) subí promedio.

A continuación, se muestra una figura para identificar las categorías gramaticales de las palabras definidoras organizadas desde el núcleo central, los elementos periféricos y términos emergentes de “*Aprendizaje en postpandemia*” (ver figura 9).

9 Figura Aprendizaje en postpandemia



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se muestra la tabla que permitió elaborar los pesos semánticos, para obtener los resultados en una red semántica. Cabe mencionar que con anterioridad se explicó, el procedimiento para los resultados (ver tabla 7).

7 Tabla *Aprendizaje en postpandemia*

Conjunto SAM	Peso semántico (M)	Diferencial semántico(DS%)	Principales palabras asociadas con la palabra definidora
37	143	100	satisfactorio
29	95	66	felicidad
27	93	65	estresante
17	63	44	difícil
14	45	31	interesante
14	44	31	extraño
11	31	22	socializar
9	30	21	aburrida
9	30	21	impactante
8	27	19	miedo
8	23	16	divertido
7	19	13	tranquilidad
4	17	12	subí promedio
5	17	12	nostalgia
3	13	9	decadente
4	11	8	comprensión
...			
Valor J			

Nota: Esta tabla muestra las palabras definidoras, del aprendizaje al regreso del salón de clases en postpandemia.

En seguida se muestra, la red semántica de los resultados de las palabras definidoras en referencia a la enseñanza virtual en postpandemia.

10 Figura Aprendizaje en postpandemia



Nota: Red semántica asociada a la palabra aprendizaje en postpandemia.

Análisis de la red semántica

En la figura 10, se observa que las palabras definidoras de “Aprendizaje en postpandemia” se estructuran a través de categorías gramaticales relacionadas principalmente con emociones de satisfacción, felicidad, (estresante, difícil, interesante, extraño, socializar, aburrida). Por otro lado, se identificó que los elementos periféricos se estructuran a partir de las categorías gramaticales implicadas con que este proceso, como una experiencia impactante, que les causó miedo (divertido, tranquilidad, subir promedio, nostalgia, decadente y comprensión).

Capítulo VI

Consideraciones finales

De acuerdo con los resultados obtenidos podemos observar que, en las representaciones sociales de los estudiantes, los aspectos negativos se encuentran en el núcleo del diagrama, mientras en qué en áreas periféricas emergen aspectos positivos del aprendizaje en esta modalidad. La teoría de las representaciones sociales, caracteriza a este conocimiento de sentido común entre otras cosas, por la inconsistencia e incluso contradicción de los elementos que los conforman, y emplea el término poligamia cognitiva para dar cuenta teórica de estas contradicciones.

Las condiciones adversas en que se llevó a cabo el cambio de modalidad, la falta de recursos y espacios apropiados para realizar las tareas académicas, el desconocimiento de los profesores de las propuestas didácticas para la enseñanza en línea, pueden dar amplia cuenta teórica del predominio de aspectos negativos en el núcleo central. Sin embargo, cabe también señalar la emergencia de muy importantes aspectos y características del aprendiz ideal para este siglo: Capaz de regular su aprendizaje, con manejo de herramientas digitales y adaptable a situaciones altamente cambiantes y con altos niveles de incertidumbre.

Es decisión de las instituciones educativas, el retomar estos aspectos y seguir cultivándolos, a través de modelos híbridos, si es que se desea avanzar hacia modelos educativos que favorezcan las habilidades del estudiante, al mismo tiempo que gana dominio teórico y metodológico sobre los contenidos.

El acercamiento a los resultados mediante las representaciones sociales de la enseñanza en postpandemia, consiguió constituir un aporte interesante, que evidenció el impacto educativo durante la transición de la enseñanza virtual. Estos aportes guardan relación con lo que sostiene Almeyda (2021), acerca de las dificultades que enfrentaron los estudiantes dentro de sus hogares durante la pandemia, la falta de interacción con los docentes interpretada como dejar de ser un apoyo para la clase y su papel como actor de autoridad debilitado; con Marques (2022), mediante el reconocimiento de las emociones de los estudiantes, en una constante de agobio, ansiedad, estrés, impotencia y miedo frente a la enseñanza virtual; al sentir incapacidad para realizar las actividades mediante las dinámicas digitales.

Además se coincide con Álvarez (2020), acerca de la preexistencia de la brecha en el acceso a recursos digitales, la invisibilización de las condiciones reales de la población, resaltando el saber cómo un mecanismo restringido, al disponer o no de una computadora u otro dispositivo; así también con Tarabini (2020), que reconoce el impacto de la enseñanza virtual, replanteando la función de la escuela sobre el sentido de institución escolar en el siglo XXI; también con Ojeda (2020), cuando menciona que los estudiantes identifican la utilidad en las herramientas digitales y consideran más significativa la experiencia desarrollada desde los procesos presenciales tales como la comunicación; con García (2020), al reconocer la mediación psicopedagógica en el desarrollo de la autonomía y la autorregulación de los estudiantes durante la enseñanza virtual; Velásquez (2020), al mencionar los desafíos del docente al convertirse en tutor virtual, señalando los esfuerzos para adquirir competencias de tutor virtual y por último Vásquez (2020), al mencionar que la brecha digital marcó una diferenciación en el acceso al conocimiento e información que, al buscar su disminución se puede lograr una mayor inclusión educativa y también se coincide con lo que menciona González (2020), al señalar que durante este periodo de enseñanza virtual los profesores despertaron una actitud reflexiva y crítica sobre qué hacen y cómo lo hacen, conformando su identidad docente.

Cabe destacar que lo mencionado por Hernández (2020), en relación a los resultados obtenidos, los estudiantes mostraron una favorable adaptación en el manejo de las nuevas tendencias educativas virtuales, más allá de las habilidades y competencias tecnológicas de los docentes durante la Enseñanza Remota de Emergencia, demostrando la apropiación e implementación de las herramientas tecnológicas, pese a las dificultades y contrariedades encontradas dentro de las representaciones sociales.

Los estudiantes, lograron situarse en una postura de mayor atención ante lo innovador de la virtualidad, de manera positiva los estudiantes exponen que fue interesante para el aprendizaje las actividades propuestas por los profesores, mejorando su aprendizaje a través de materiales interactivos y plataformas para la didáctica educativa, resaltando que esta forma de aprendizaje fue diferente y atractivo. De manera positiva, los estudiantes mediante las representaciones sociales, lograron identificar que la enseñanza virtual fue interesante para el aprendizaje, por el uso de materiales interactivos y de las plataformas educativas.

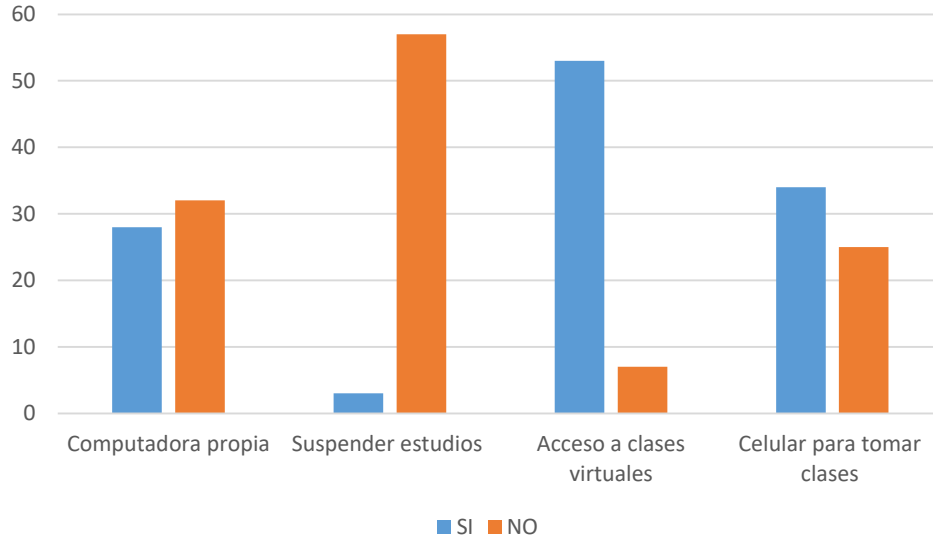
En relación a las vivencias emocionales que experimentaron los estudiantes se encontraron momentos de frustración, debido a las expectativas de la enseñanza virtual, aunado a la exigencia personal y académica como factores, característicos de las problemáticas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje destacando la nostalgia por la enseñanza tradicional, habituados a la enseñanza presencial y consideraron decepción por sí mismos, al no cumplir las metas establecidas y no ser lo suficientemente buenos, para concluir la período de aprendizaje virtual.

Dadas las circunstancias, la interacción entre alumnos y docentes fue un reto que involucro experiencias dentro del proceso de enseñanza, con dificultades en la calidad del trabajo docente, la falta de motivación y compromiso, el insuficiente acompañamiento; dando como resultado una favorable habilidad en la que los estudiantes desarrollaron la autonomía para su propio aprendizaje, un estudio de Chávez (2021), reconoció que los estudiantes recurrieron a diversas fuentes de información, en particular tutoriales de YouTube para la comprensión de algunos contenidos del curso y poder desarrollar sus tareas.

El acceso que tuvieron los estudiantes a las tecnologías de la información y la comunicación, para realizar las actividades escolares en la transición de lo presencial a lo virtual, mostro escenarios educativos, donde se situó a profesores y alumnos en una elevada presión para adaptarse a los nuevos desafíos académicos, omitiendo los largos procesos de formación, en el diseño de las asignaturas y la infraestructura que exige una demanda de enseñanza en línea (González, at al, 2020).

En referencia a lo anterior la siguiente tabla muestra, que de los 60 estudiantes que realizaron el formulario del presente estudio, el 35% no tenía una computadora propia para tomar las clases virtuales, contra el 25% que si tenía un equipo para sus clases virtuales, encontrando que el 35% de los jóvenes tenía el uso exclusivo del teléfono móvil para tomar clases, para utilizar las plataformas de *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *WhatsApp*, *Canvas*, no obstante, el 25% no tenía un teléfono celular y debía compartir o solicitar prestado un celular o computadora, por lo demás el 5% de los estudiantes optó por suspender sus estudios de bachillerato por razones relacionadas a la propuesta de enseñanza virtual (ver tabla 8).

8 Tabla *Estudiantes con acceso a la enseñanza virtual*



Nota: La imagen muestra el acceso a la tecnología, considerando si utilizaron computadora propia o prestada, uso del teléfono móvil para tomar clases virtuales, tener que suspender los estudios y el acceso a la misma.

En conclusión, la continuidad de los procesos educativos como lo menciona Gairín (2022), puede ayudar a adquirir las experiencias necesarias para hacer frente a los nuevos retos pedagógicos con el regreso al salón de clases, considerando principalmente los estilos de aprendizaje en los estudiantes nativos digitales. De manera que, la enseñanza virtual creó nuevas posibilidades para desempolvar a la educación tradicional, tal como menciona De Alba (2020), avanzar con premura hacia la construcción de una nueva era de la educación, fue posible como nunca antes en la historia de la educación, al acceder de modo indefinido a formas completamente diversas de aprendizaje y participar en una experiencia que reinventó lo que sucedió dentro del espacio escolar.

Anexos



Representaciones sociales del aprendizaje en jóvenes de bachillerato postpandemia

Número de participante :	Tienes computadora: si / no
Municipio:	Es propia o compartida:
Nombre:	Tienes internet en casa:
Edad:	Tienes teléfono celular:
Soltero ___ unión libre ___	¿Has tenido que suspender tus estudios?
Casado ___ número de hijos: ___	
Escolaridad:	Qué grado escolar estudias:
Ocupación:	Tipo de escuela: pública

INSTRUCCIONES:

- 1.- Escribe cinco palabras que tengan relación con las siguientes frases.
- 2.- Enumera las palabras en orden de importancia, del 1 al 5, tomando en cuenta que 1 es más importante y 5 es el menos importante.
- 3.- No utilices más de una palabra en cada línea. (ver ejemplo).

EJEMPLO:

Para mí, el aprendizaje es:

- (1) importante
- (4) aburrido
- (2) confuso
- (5) desafiante
- (3) benéfico

<p>1. Aprendizaje durante el confinamiento...</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p>	<p>2. Mis emociones, la pandemia y mi proceso de aprendizaje...</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p>
<p>3. Mis habilidades de aprendizaje fueron...</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p>	<p>4. Lo esencial durante la enseñanza en tiempos de pandemia es...</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p>

<p>5. Dificultades de aprendizaje en confinamiento.</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p>	<p>6. Experiencia durante la enseñanza virtual:</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p>
<p>7. Mi Aprendizaje en postpandemia será:</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p>	<p>8. Con el regreso al salón de clases mi aprendizaje es...</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p> <p>() _____</p>

Nota: el anterior instrumento se aplicó al primer grupo, como se mencionó en la metodología, esto permitió modificar las preguntas para tener mayor claridad en las respuestas mediante preguntas concretas y enfocadas al aprendizaje y la transición de la enseñanza virtual al aprendizaje en postpandemia.

Aprendizaje virtual en postpandemia

INSTRUCCIONES: Lee la frase y escribe las cinco primeras palabras que surjan en tu mente, escríbelas en orden de importancia del 1 al 5, donde 1 tiene mayor importancia y 5 menor importancia.

Tiempo estimado para tus respuestas 15 min.

Año que cursas: _____

Escuela de origen: _____

Edad: _____

1.- ¿Tuviste que suspender tus estudios, por alguna situación derivada de la pandemia?

Sí

No

Tal vez

2.- ¿Tuviste acceso a una computadora exclusiva para tomar tus clases?

Sí

No

3.- ¿Utilizaste teléfono celular propio, para conectarte a las clases virtuales?

Sí

No

4.- ¿Tuviste acceso a tus clases virtuales?

Siempre

Casi siempre

Algunas veces

Casi nunca

5.- Escribe 5 palabras, para definir tu aprendizaje virtual: (1 mayor importancia, 5 menor importancia):

6.- Escribe 5 palabras, para definir tus logros en el aprendizaje virtual, (1 mayor importancia, 5 menor importancia):

7.- Escribe 5 palabras, para definir tu aprendizaje en postpandemia (1 mayor importancia, 5 menor importancia):

También se incluyeron en el formulario, tres preguntas abiertas que ayudaron a la interpretación de los datos.

¿Describe tu experiencia educativa, ahora con el regreso a la presencialidad?

¿Escribe alguna experiencia significativa, en tu transición educativa durante la pandemia?

¿Cómo mejorar la enseñanza en los tiempos de pandemia?

A continuación, se comparte el diseño de las preguntas en google forms (<https://forms.gle/rFSPQCZ8RV5CJ14x8>), aplicado al segundo grupo de estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Filosofía y cultura contemporánea (pp. 7-33) Ediciones Coyoacán.
https://www.academia.edu/4035650/ABRIC_Jean_Claude_org_Practicas_Sociales_y_Representaciones.
- Adell, J. C. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. (pp.13-32) Asociación Espiral, Educación y Tecnología.,
https://ciberespiral.org//tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf.
- Almeyda, V. G. (2021). La educación en tiempos de pandemia. Impactos en la subjetividad de estudiantes cubanos en transición a la universidad. *Alternativas cubanas en Psicología* 9, (25),
<https://www.alfepsi.org/revista-alternativas-cubanas-en-psicologia-vol9-n25/>.
- Álvarez., M. G. (2020). *Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina*. (R. I. Justicia, Ed.) Obtenido de Revista Internacional de Educación para la Justicia Social 9(3), 25-43
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Arias., B. G. (2009). *La psicología educacional y el sistema de educación en Cuba*. *Psicología Escolar y Educacional*. 13(1), 155-164. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100017>.
- Bajaña, Q. F. (2022). Consecuencias del desarrollo en la educación en tiempos de post pandemia. *Ciencia y Educación-Revista Científica*, 3(8), 16-25,
<https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/149>.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales*. 9, 3.1-3.15,
<https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/issue/view/19>.
- Bonal., X. G. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 14 (1), 44-62, <http://hdl.handle.net/10654/42341>.
- Bustamante, R. (2020). *Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente (segunda parte)*. Aportes para el Diálogo y la Acción; 5, <https://hdl.handle.net/20.500.12820/573>.
- Casal, O. L. (2021). Competencia Digital Docente del profesorado de FP de Galicia. En *Revista de Medios y Educación* 61, 165-196. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.87192>.
- Castorina, J. A. (2010). El concepto de polifasia en el estudio del cambio conceptual (capítulo 5). En *La Construcción del Conocimiento Histórico Enseñanza, narración e identidades*. Paidós. pp. 131-152
https://www.researchgate.net/publication/317663651_El_concepto_de_polifasia_cognitiva_en_el_estudio_del_cambio_conceptual.

- Castorina., J. A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 9 (9), 15-40, <http://hdl.handle.net/11336/199538>.
- Chávez, L. N. (2021). ¿Del aula a la pantalla? Experiencia escolar durante COVID-19 en un bachillerato mexicano. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9 (SPE1), <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2953>.
- Crespo, A. D. (2021). Enseñanza remota emergente. *Polo del Conocimiento*, 59 (6), 1040-1051, <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i6.2802>.
- Cuevas, C. M. (2016a). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38(153), 65-83, <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-153-representaciones-sociales-en-la-investigacion-educativa-estado-de-la-cuestion-produccion-referentes-y-metodologia.pdf>.
- Cuevas., Y. (2016b). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140, <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/333>.
- Dany, L. U. (2015). Asociaciones Libres y representaciones sociales: algunas reflexiones sobre los métodos rango-frecuencia e importancia-frecuencia. *Qual Quant* 49, 489–507, <https://doi.org/10.1007/s11135-014-0005-z>.
- De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: Futuro incierto. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, pp. 289-294, http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/565/3/DeAlbaA_2020_Curriculo_y_operacion.pdf.
- Díaz, B. A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, 19-29 UNAM-IISUE, http://132.248.192.241:8080/jspui/handle/IISUE_UNAM/535.
- Elizalde, P. Z.-S. (2021). Polifasia cognitiva y representaciones sociales: análisis de las trayectorias escolares de los adolescentes mexicanos. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(2),: <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i2.1629>.
- Freire, P. (2005). En *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Gaona, M. M. (2022). La pandemia Covid-19 y sus implicaciones en los procesos educativos. Percepciones de estudiantes y docentes, sobre la educación media en instituciones de gestión oficial del país. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 18(2), 195-218, <https://doi.org/10.18004/riics.2022.diciembre.195> .
- García, M. I. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. (Sinéctica, Ed.) *Sinéctica Revistas Electrónica de Educación*, (55), e1108, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores, [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-003).

- García, M. I. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553471896014>.
- Gómez, N. D. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. (U. N. México, Ed.) *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 6(16), 47-62, <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>.
- Gómez, N. D. (2022). Uso del internet por jóvenes estudiantes durante la pandemia de la COVID-19 en México. *PAAKAT: revista de tecnología y sociedad*, 12 (22), e724, <https://doi.org/10.32870/pk.a12n22.724>.
- Gómez., A. I. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 152-165., <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>.
- González, G. B. (2020). Aprender A Ser Docente Sin Estar En Las Aulas: La COVID-19 Como Amenaza Al Desarrollo Profesional Del Futuro Profesorado. *Revista Internacional y Multidisciplinaria de Ciencias Sociales*, 9(2), 152-177, <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>.
- González, M. M. (2021). Educación, pandemia y brechas digitales: lecciones de un momento insólito. *Participación educativa*, 8 (11), 61-72, <https://hdl.handle.net/11162/210487>.
- González, P. G. (2018). Una reflexión metodológica sobre el método de importancia-frecuencia y las redes semánticas naturales en el estudio de las representaciones sociales. *Revista de Educación y Desarrollo, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud*, (46), 23-32, http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo//anteriores/46/46_Palacios.pdf.
- Hernández, A. E. (2020). Acceso, usos y problemas en la educación virtual: una aproximación a las experiencias de estudiantes y docentes durante la cuarentena obligatoria en Argentina. *Revista Pacha*, 1(4), 68-75, <https://doi.org/10.46652/pacha.v1i1.5>.
- Hodges., C. B. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Educause Review*, 27, 1-12, <http://hdl.handle.net/10919/104648>.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, I. (2020, 23 de abril). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/#microdatos>.
- Jaramillo, C. F. (2019, julio 05). Cerrar la brecha digital en América Latina y el Caribe depende críticamente de la transformación de los Fondos de Servicio Universal. *Congreso Latinoamericano de Telecomunicaciones coorganizado por CAF, Cordoba/ Argentina* , <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/cerrar-la-brecha-digital-para-combatir-la-pobreza-en-america-latina-y-el-caribe>.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 35-63, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102008000200002&lng=es&tlng=es.

- Jodelet., D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría, Moscovici, Serge (comp.) Psicología Social II, Editores Paidós, 469-494,*
https://www.academia.edu/93339984/La_representaci%C3%B3n_social_fen%C3%B3menos_concepto_y_teor%C3%ADa.
- Machado, B. M. (2021). Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos. *Revista de Educacion y Desarrollo, 59(8)* ,
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/59/59_Machado.pdf.
- Malagón, P. L. (2016). El currículo: fundamentos teóricos y prácticos. *Ibagué-Tolima, 136,*
<https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/f8fa7b4f-921c-4d62-b241-fef41a5eeca1/content>.
- Marques, D. J. (2022). Fenómenos y percepciones acerca de la pandemia: un estudio con estudiantes universitarios en Brasil. *Journal of the Academy, (6), 144-164,* <https://doi.org/10.47058/joa6.9>.
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. *El Psicoanálisis, su imagen y su público, Editores Huemul, 26-41,* <https://www.studocu.com/es-ar/u/16421480?sid=01698081848>.
- Noriega, J. Á. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai: Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible, 1(3), 439-451,*
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>.
- Ojeda, B. A. (2020). Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del covid-19. *Revista espacios, 41(42), pp. 81-92,* DOI: 10.48082/espacios-a20v41n42p07.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 (Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO).*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075.locale=es>.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. *Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 30-38),*
http://132.248.192.241:8080/jspui/handle/IISUE_UNAM/536.
- Puiggrós, A. (2005). Las Alternativas cambian con el tiempo. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire Educación para la integración iberoamericana. Convenio Andrés Bello Colección Influencias, (pp. 11-127),*
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930040039/puiggros_de_simon_rodriguez_a_paulo_freire.pdf.
- Restrepo, O. D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *CES Psicología, 6(1), 122-133,* http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802013000100008&lng=es&tlng=es.

- Rodríguez, C. C. (2020). Cinco retos psicológicos de la crisis del COVID-19. *Journal of Negative and No Positive Results*, 5(6), 583-588, Epub 03 de mayo de 2021, <https://dx.doi.org/10.19230/jonnpr.3662>.
- Romero, B. J. (2022). Representaciones sociales de la educación a distancia durante la pandemia por COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 34, <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2790>.
- Salas, D. K. (2021). Representaciones sociales sobre la pandemia de la COVID-19 en estudiantes chilenos de educación superior. *Ciencias psicológicas*, 15(2), <https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2280>.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial COVID-19, 145-155, <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.
- Urbina, C. J. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495-517, <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>.
- Velásquez, M. R. (2020). La educación virtual en tiempos de Covid-19. *Revista Científica Internacional*, 3(1):19-25, <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v2i1.8>.
- Vialart, V. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 34(3), (e2594), <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=100527>.
- Vivas, J. R. (2009). Modelos de memoria semántica. *Vivas (Comp.) Evaluación de redes semánticas. Instrumentos y Aplicaciones. MdP: Eudem*, https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Vivas-4/publication/310794914_Modelos_de_Memoria_Semantica/links/5837010608ae3a74b49af513/Modelos-de-Memoria-Semantica.pdf.
- Zamudio, P. D. (2021). La representación social del éxito escolar en jóvenes sinaloenses: elementos hegemónicos vs. Prácticas concretas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-13, <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e15.3724>.

Bibliografía

- Bautista, C. E. (2014). Una mirada a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la UPTC desde la noción de nativos digitales. *Revista Academia y Virtualidad*, 7(2), 41-52, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061048>.
- Carbonell, G. C. (2021). La educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26 (96), 1154-1171, <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.10>.
- Chausovsky, A. M. (2020). Reinventar la clase en la universidad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (15), Editores Paidós, 183 <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.555>.
- De Cardona, J. M. (2022). Impacto de las plataformas virtuales para la educación [trabajo de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/23694/1/GT004013.pdf>.
- De la Rosa, G. A. (2020). Intervenciones eficaces vía internet para la salud emocional en adolescentes: una propuesta ante la pandemia por COVID-19. *Revista de Divulgación científica de la Universidad Alas Peruana*, 7(2), 18-33, <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v7i2.2128>.
- Estrada, A. E. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Brazilian Journal of Rural Education*, 5 (e10237), <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10237>.
- Fernández, D. P. (2022). Didáctica a distancia, comunicación y afectividad. *Rassegna iberistica*, 45 (118), 219-235, <http://doi.org/10.30687/Ri/2037-6588/2022/19/001>.
- Gairín, S. J.-C. (2022). La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la Universidad de Iberoamérica. *Red de Apoyo a la Gestión Educativa*, 14, 282, <https://ddd.uab.cat/record/270109>.
- Hinojosa, R. G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XVIII(1), 133-154, ISSN: 1405-3543. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65411190007>.
- López, D. P. (2021). Educación en línea: una revisión de las limitaciones en México ante la crisis del COVID-19. *Tlatemoani: Revista Académica de Investigación*, 12(36), 58-72, <https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/index.html>.
- Rivera, V. P. (2021). ¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del COVID-19. *Psicoperspectivas*, 20(3), 105-117. Epub 15 de noviembre de 2021, <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2401>.
- Rodicio, G. M.-d.-D. (2020). Consecuencias del cierre de escuelas por COVID-19 en las desigualdades educativas. En *La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19*, 9(3e),
- Vázquez, A. M. (2020). Aproximaciones teóricas de la brecha digital en el contexto universitario de Oaxaca. *J. Gasca Zamora y HE Hoffmann Esteves (coords.), Factores críticos y estratégicos en la interacción territorial. Desafíos actuales y escenario 3*, 271-286, <http://ru.iiec.unam.mx/id/eprint/5157>.

Elizabethgallegosr28@gmail.com