



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PSICOLOGÍA

**EXPERIENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE DURANTE LA PANDEMIA; ¿QUÉ CAMINO
SEGUIR EN EMS?**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

BRENDA GABRIELA SÁNCHEZ TREJO

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES

FES IZTACALA

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

MTRA. ELSA GUADALUPE LÓPEZ MORALES

FES IZTACALA

DRA. CARIME HAGG HAGG

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA EDO. DE MÉXICO, JUNIO 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.

Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1. Definiendo la Educación Media Superior en México.....	6
1.1 El Bachillerato y sus modalidades de estudio.....	6
1.2 El bachillerato en la UNAM.....	9
1.2.1 La Escuela Nacional Preparatoria.....	10
1.2.2 El Colegio de Ciencias y Humanidades	12
Capítulo 2. Adolescencia y sus experiencias.....	18
2.3 Adolescencia ante la crisis: ¿qué ocurrió durante la pandemia?	24
2.4 Los efectos de la pandemia en los estudiantes	26
Capítulo 3. El docente y la importancia de su rol en los estudiantes	28
3.1 El rol del docente en la EMS.....	29
3.2 El docente durante la pandemia	36
Capítulo 4. Transición de las clases presenciales a las clases virtuales	39
4.1 Características de las clases a distancia y el uso de las TIC.....	40
Capítulo 5. Los retos que quedaron para la educación	47
Planteamiento del problema.....	49
Pregunta de Investigación.....	50
Objetivo General	50
Objetivos específicos.....	50
Marco Metodológico	52
Método	55
<i>Descripción Metodológica</i>	55
<i>Participantes</i>	55
<i>Técnicas para la obtención de información</i>	55
Análisis de la Información Obtenida.....	58
Análisis de las experiencias de los estudiantes.....	60
1. Experiencias al tomar clases en línea durante la pandemia	60
2. Estrategias de aprendizaje en línea.....	62
3. Dificultades o problemáticas enfrentadas durante las clases en línea	64
4. Estrategias de enseñanza/experiencias de enseñanza	66
6. Lo que espera del profesor.....	69
Análisis de las experiencias de la docente.....	71
1. Experiencias al dar clases en línea	71
2. Estrategias de enseñanza en las clases en línea	72

4. Dificultades o problemáticas enfrentadas durante las clases en línea	74
5. Lo aprendido al impartir clases en línea.....	76
Propuestas: Estrategia, Metodología o Técnica.	78
<i>El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y sus modalidades</i>	79
<i>Otras metodologías o técnicas</i>	84
Conclusiones.....	90
Referencias	96
Apéndice A.....	107
Apéndice B.....	114

Introducción

En el año 2020, en México y en el mundo se vivió una emergencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2, para evitar su propagación, se aplicaron medidas de confinamiento a la población en general, esto trajo como consecuencia que múltiples actividades se llevaran a cabo de manera remota, entre ellas la educación. De este modo, la tarea educativa, que comúnmente se llevaba a cabo en entornos presenciales, tuvo que trasladarse a los hogares, con el apoyo obligatorio de la tecnología, evidenciando la falta de habilidades digitales en la gran mayoría de docentes y estudiantes (Lloyd, 2020).

Desde el nivel básico hasta el nivel superior se atravesó la adaptación de las clases presenciales a las clases en línea con las consecuencias que eso implicó, sin embargo, el presente estudio se enfocó únicamente en la Educación Media Superior (en adelante EMS), la cual da una formación complementaria a la educación básica, y prepara a los estudiantes para la educación superior. Cabe señalar que los estudiantes que cursan este nivel tienen entre 15 y 17 años aproximadamente, siendo la adolescencia la etapa del desarrollo por la que atraviesa la población estudiantil (Lorenzo & Zaragoza, 2014). Esta etapa requiere de los docentes mayor capacitación para promover en sus alumnos una adecuada adaptación al entorno escolar y social, ya que esto podrá influenciar en su proceso de enseñanza aprendizaje, en caso contrario, podrían llevarse a cabo prácticas docentes estandarizadas, incapaces de reconocer el papel activo del estudiante (Urquijo & González, 1997). Es así como destaca el papel del docente como un actor capaz de promover estrategias de aprendizaje, a partir de la reflexión sobre las necesidades de sus estudiantes dentro de un contexto social, asumiéndose como un agente transformador (Cheheybar, 2007).

En este sentido, la EMS se considera un espacio de transformación y convivencia entre ambos actores educativos, sin embargo, durante el confinamiento este espacio físico se convirtió en un espacio virtual que afectó las interacciones y el establecimiento de relaciones en alumnos y profesores. Lo anterior constituyó un gran reto para el docente, ya que se enfrentó a diversas situaciones individuales que la pandemia trajo en los estudiantes, como el estrés y la ansiedad que derivaron del aislamiento. Sin embargo, también fue un reto para el estudiante, quien debió adaptar sus estrategias de aprendizaje a sus propios recursos, imposibilitado para relacionarse y estar en contacto directamente con sus compañeros y con el docente, siendo este último un agente fundamental para guiar su proceso (Castañeda y Vargas, 2020).

Como consecuencia de las clases en línea, y de la improvisación con relación al uso de la tecnología para continuar con éstas, surgen diferentes experiencias con relación al enseñar y el aprender durante y después del confinamiento. Estos relatos se vuelven la base para llevar a cabo procesos de reflexión que lleven a humanizar nuestras practicas pedagógicas en beneficio del aprendizaje, evitando relegar los relatos de estas experiencias a anécdotas sin valor profesional (Suárez, Ochoa & Dávila, 2004). Dado lo anterior, el objetivo de este trabajo fue analizar las experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes y una docente de educación media superior durante la pandemia, con el fin de retomar los aprendizajes de la enseñanza en línea y proponer estrategias para mejorar la calidad del proceso educativo en entornos presenciales.

En este sentido, el lector encontrará que en el Capítulo 1 se hace una breve descripción de la EMS en México, haciendo énfasis en la ENP y el CCH , especialmente en el segundo no solo por ser bachilleratos de la UNAM, sino también por ser la institución en la cual se centró el estudio; en el Capítulo 2 se aborda el concepto de adolescencia, pues esta etapa del ciclo vital es en la que se encuentran los estudiantes que transitan por la EMS, situando además a los mismos en el contexto de la pandemia; en el Capítulo 3 continua el análisis ahora con los docentes y su rol en la EMS, pero también cómo se vio afectado el mismo por el contexto de confinamiento; continuando con el Capítulo 4, en el que se aborda la transición de las clases presenciales a las clases en línea, describiendo el cómo del uso adecuado de las TIC para llevar a cabo las clases en esta modalidad, para finalizar así con el Capítulo 5, el cual describe los retos que la pandemia dejó para la educación, resaltando la importancia de humanizar las practicas pedagógicas en pro del desarrollo del estudiante respecto a sus habilidades para la colaboración y la resolución de problemas.

Capítulo 1. Definiendo la Educación Media Superior en México

El presente capítulo tiene como objetivo dar una breve definición de la EMS en México, y, además, describir las distintas modalidades existentes en nuestro país para el mismo nivel de estudios, abordando también los tipos de bachillerato que ofrece la UNAM.

En México, el sistema educativo está dividido en tres tipos: la educación básica, la EMS y la educación superior, para fines del presente trabajo, únicamente se abordará lo concerniente a la EMS, o bachillerato, el cual, es el nivel educativo que complementa la enseñanza de la educación básica, y a su vez, prepara al alumnado para el ingreso a la escuela superior, o universidad. La duración de los planes de estudio, en este nivel, pueden variar entre dos y tres años, por lo que la edad habitual de los estudiantes está entre los 15 y los 17 años, siendo la adolescencia la etapa del desarrollo que coincide con el paso por este nivel educativo (Lorenzo & Zaragoza, 2014).

En este sentido, la EMS se convierte en un espacio que propicia en los jóvenes la formación de actitudes y valores que los ayuden a incorporarse de manera positiva en la sociedad, además de la adquisición de conocimientos y habilidades que les permitan acceder con éxito a la educación superior, o bien, incorporarse al mundo laboral, según sea la modalidad de la EMS de la que se hable (SEMS, s.f.).

1.1 El Bachillerato y sus modalidades de estudio

Como se menciona en el párrafo anterior, la EMS, como espacio de desarrollo personal y educativo para el estudiante, alberga una gran diversidad de jóvenes de diferentes estratos sociales y culturales, por lo que uno de los principales esfuerzos en este nivel se centra en responder a las distintas necesidades de su población.

Dada la necesidad de promover en el estudiante de la EMS el desarrollo de sus distintas potencialidades, en 1995 el sistema educativo mexicano se reforma de manera profunda, especialmente en lo que concierne al aspecto curricular, pues a partir de ese momento se intenta que los alumnos que cursen el bachillerato logren responder a las necesidades presentes en el mercado laboral. Es así que el bachillerato, para cumplir con tal labor, va a contar con diferentes

modalidades, según sean sus objetivos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico (Lorenzo & Zaragoza, 2014).

Comenzando por la primera modalidad, el bachillerato general, cabe destacar que ésta tiene como propósito que el estudiante se forme y logre acceder a la educación superior, de ahí que también sea conocida como una modalidad propedéutica, pues se dice que tiene un carácter preparatorio. La educación que en esta modalidad se imparte, proporciona a los estudiantes una preparación básica general y una organizada en cuatro áreas, mismas a las que se les da igual importancia entre sí: Fisicomatemáticas e ingenierías; Biológicas y de la Salud; Sociales; y el área de Humanidades y Artes (Monroy, 2014).

Aunado a lo anterior, es importante mencionar que aquellos bachilleratos con esta modalidad tienen incluidos, dentro del plan de estudios, capacitación, cursos y talleres cuya formación proporcionada será de carácter técnico, razón por la cual, al concluir los estudios, el certificado obtenido será de Bachillerato (COMIPEMS, 2021). En el siguiente listado se muestran ejemplos de bachillerato general, los cuales fueron publicados por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2019), en los cuales no se consideran los sistemas estatales de educación:

- Centros de Estudios de Bachillerato (CEB-DGB)
- Colegio de Bachilleres (COLBACH)
- Educación Media Superior a Distancia (EMSAD-DGB)
- Telebachillerato Comunitario (TBC-DGB)

Una vez dicho lo anterior, la modalidad a describir es el bachillerato tecnológico, también conocido como modalidad de carácter bivalente, ya que ofrece no solo el bachillerato general, sino que además proporciona la formación necesaria para que, al finalizar, se cuente con una carrera de técnico (Monroy, 2014). Es decir, el estudiante al concluir podrá acceder a la educación superior en instituciones universitarias o tecnológicas, pero también contará con una carta de pasante que le permitirá tramitar el título y la cédula, mismos que lo califican como técnico de nivel medio superior y le permitirán incorporarse al mercado laboral, esto debido a que en su plan de estudios vienen incluidas materias tecnológicas a cursar junto con las materias de bachillerato general, por lo que al concluir, una vez que el estudiante haya

cubierto los requisitos correspondientes, puede obtener el título y la cédula profesional de la carrera que haya cursado (COMIPEMS, 2021).

En el siguiente listado se muestran algunos ejemplos de bachillerato tecnológico (SEMS, 2019):

- Bachillerato Intercultural (BI)
- Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC-DGECyTM)
- Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y Forestal (CBTA/CBTF-DGETA)
- Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS-DGETI)
- Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS-DGETI)

Finalmente, la tercera modalidad, conocida como educación profesional técnica, difiere del bachillerato general, pero comparte características con el bachillerato tecnológico, ya que hay un gran énfasis en los conocimientos técnicos, razón por la cual es una modalidad terminal, o bien, si se desea puede ser también una modalidad propedéutica, sin embargo, para que esta segunda opción sea posible, serán necesarios estudios complementarios que posibiliten la obtención de un certificado de bachillerato, el cual es requisito para acceder a la educación superior (Monroy, 2014). La institución encargada de impartir este tipo de educación a nivel medio superior en el país, es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (SEMS, 2019).

Además, es importante resaltar sobre esta modalidad que el estudiante, al concluir sus estudios, obtiene su certificado de profesional técnico-bachiller y una carta de pasante, una vez que se haya elegido la opción de titulación y se hayan cumplido los requisitos, obtiene el título y la cédula de la especialidad que se haya cursado, con el debido registro ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (COMIPEMS, 2021).

A continuación, se muestra una tabla con las diferentes modalidades ya descritas, la cantidad y el porcentaje que representa de alumnos, docentes y planteles de cada una de ellas,

con datos proporcionados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017).

Tabla 1. Cantidad y porcentaje de alumnos, escuelas/planteles y docentes, según la modalidad de la EMS.

Modalidad	Alumnos	Docentes	Escuelas/planteles
Bachillerato General	3 202 514 62.4%	205 376 68.8%	14 513 81.9%
Bachillerato Tecnológico	1 859 614 36.3%	92 258 30.9%	2 838 16.0%
Profesional Técnico	66 390 1.3%	8 307 2.8%	597 3.4%

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 1, la modalidad de la EMS con mayor cobertura a nivel nacional es el bachillerato general, con el 81.9% de planteles, 62.4% de alumnos y 68.8% de profesores. Estos datos incluyen a los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), los cuales se describirán en el siguiente apartado con mayor precisión.

1.2 El bachillerato en la UNAM

En el apartado anterior se hizo referencia sobre las diferentes modalidades del bachillerato en México, incluyendo algunas estadísticas de cobertura, sin embargo, no se hizo referencia a los diferentes tipos de bachillerato de la UNAM, los cuales serán el objetivo del presente apartado, haciendo una breve síntesis de los mismos, mencionando sus características más relevantes.

En primera instancia, es importante destacar que los planteles de nivel medio superior de la UNAM tienen una administración de tipo autónoma, lo que implica que su manejo y regulación recae en la misma institución, además, existen dos opciones para cursar este nivel: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Aun cuando ambas pertenecen a la misma institución, se encuentran diferencias en la estructura de sus planes de estudio, a pesar de esto, se destaca que las dos instituciones corresponden a la modalidad de bachillerato general, pues su objetivo es propedéutico, proporcionando la formación necesaria para el nivel superior.

Sin embargo, respecto al CCH, se contempla la formación para el trabajo, misma que puede ser a elección de los estudiantes que deseen capacitarse profesionalmente en alguna especialidad que la misma institución ofrece por medio del Departamento de Opciones Técnicas. Dicha capacitación se lleva a cabo en dos semestres, aparte del periodo de actividades prácticas que se llevan a cabo en alguna institución o empresa. Al finalizar, los estudiantes reciben un diploma que los reconoce como Técnicos de nivel Bachillerato (CCH, 2021).

De igual manera, en el caso de la ENP, se cuenta con la opción de cursar estudios de nivel técnico, mismos que tienen una duración de un año y se pueden cursar a elección de los estudiantes. Estas llamadas opciones técnicas, se ofrecen por medio de la Coordinación General de Estudios Técnicos Especializados, y, al igual que el caso anterior, será necesario cumplir con el periodo de prácticas para que se pueda otorgar el diploma que los califica como Técnicos de Nivel Bachillerato, e ingresar al campo laboral, o también reafirmar su vocación profesional y continuar al nivel superior (ETE, s.f.).

1.2.1 La Escuela Nacional Preparatoria

La ENP tiene en su historia, y estructura, los esfuerzos del presidente Benito Juárez por instaurar en el México de su tiempo la influencia filosófica positivista de Augusto Comte, colocando a la educación como una prioridad en la agenda política que llevaría a la enunciación de la ley Orgánica General de Instrucción Pública el 2 de diciembre de 1867 (Antiguo Colegio de San Ildefonso, 2017), ley que reformaría el sistema educativo, pero principalmente la estructuración de la Escuela Preparatoria, como fue llamada en sus inicios, la cual inició labores el 3 de febrero de 1868 en las instalaciones del Antiguo Colegio de San Ildefonso, bajo la dirección de Gabino Barrera (Antiguo Colegio de San Ildefonso, 2017).

La educación pretendía entonces la resolución de los problemas que el país enfrentaba, esto por medio de la formación de jóvenes inducidos al método positivista, hecho que traería como consecuencia que a finales del siglo XIX las ciencias exactas (física, química y matemáticas) tuvieran gran promoción en la institución, incluso pareciera que se encontraban por encima de las humanidades (De la Paz, 2020). Lo anterior trajo como consecuencia numerosas manifestaciones de descontento, lo que llevó a una constante reforma en sus planes de estudios, entre ellos el que se elaboró en 1996 siendo éste el plan de estudios actual (ENP, s.f.). De igual manera, el paso del tiempo trajo consigo un incremento en la demanda de estudiantes, por lo que la ENP se vio obligada a dejar su única instalación y, paulatinamente, abrir nueve sedes en diversas zonas de la Ciudad de México, siendo éstas las siguientes: Plantel 1 Gabino Barreda; Plantel 2 Erasmo Castellanos; Plantel 3 Justo Sierra; Plantel 4 Vidal Castañeda y Nájera; Plantel 5 José Vasconcelos; Plantel 6 Antonio Caso; Plantel 7 Ezequiel A. Chávez; Plantel 8 Miguel E. Schulz; y Plantel 9 Pedro de Alba.

Dicho esto, cabe señalar entonces que el modelo educativo de la ENP, en sus nueve planteles, busca fortalecer el perfil del egresado de acuerdo con lo requerido en la educación superior, por lo que, para articular las materias que servirán a este propósito, se cuenta con cuatro campos de conocimiento: matemáticas, ciencias naturales, histórico-social y lenguaje, comunicación y cultura.

A su vez, la formación en cada campo mencionado deriva en tres etapas formativas, destacando que, al ser un plan de estudios anual, coinciden con cada año a cursar (ENP, s.f.):

- **Etapas de inducción al campo de conocimiento:** en esta etapa, se espera establecer en el alumno las bases cognitivas sobre las que edifica el perfil de egreso, fortaleciendo principalmente las competencias para la comunicación, organización de información y análisis (pensamiento convergente).
- **Etapas de profundización:** esta etapa está dedicada a preparar al estudiante para su ingreso al grado propedéutico, haciendo especial énfasis en las competencias de análisis (pensamiento divergente), autonomía e individuación.

- **Etapa de orientación propedéutica:** esta etapa tiene lugar en el último año del bachillerato, por lo que su intención es la especialización o profundización que oriente al alumno hacia su vocación, proporcionándole los elementos necesarios para su estadía en la educación superior.

Una vez descrita la ENP, corresponde ahora hablar sobre el CCH, tanto de su historia como de su plan de estudios, el cual se verá en el siguiente apartado.

1.2.2 El Colegio de Ciencias y Humanidades

Como se menciona en el apartado anterior, el proceso de consolidación de la ENP fue turbulento (De la Paz, 2020), reformando su plan de estudios a lo largo de su historia, para adaptarse a las demandas del contexto mexicano. Sin embargo, años después de su creación, nace un proyecto innovador para la UNAM, resultado de factores de carácter político, económico y educativo ocurridos a finales de la década de los 60's. Para 1970, en México se crea una reforma educativa que era liderada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que tenía como propósito diversificar los servicios educativos, aumentar el número de escuelas y reformar los planes de estudio. En ese momento, la rectoría de la UNAM estaba a cargo de Pablo González Casanova, quien fue el encargado de dar respuesta a dicha demanda, es así que se comienza entonces a trazar el proyecto que daría origen al CCH (Gaceta CCH, 2021).

Al inicio, el CCH tenía como objetivo cubrir la demanda de ingreso al nivel medio superior, que en ese momento iba en aumento especialmente en la zona metropolitana del Valle de México, pero, además, tenía otro objetivo de importancia equivalente, pues se pretendía que el CCH impulsara la transformación académica de la misma UNAM con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza diferentes incluso a los que la ENP proponía (CCH, 2021b).

Es así que González Casanova crea el plan de estudios en 1971, destacando la formación centrada en disciplinas que consideraba fundamentales: el método científico-experimental, el método histórico-social, las matemáticas y el español (Fragoso, 2012), de esta manera, existiría una vinculación entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, constituyendo un proyecto innovador en educación que terminaría en la construcción de los tres primeros planteles el mismo año, los cuales estarían ubicados en avenida 100 metros (CCH Vallejo), avenida Aquiles Serdán (CCH Azcapotzalco) y en avenida De los Remedios (CCH Naucalpan), siendo este

último el único ubicado en el Estado de México. Para 1972, se construirían los siguientes dos planteles, CCH Oriente y Sur, completando así los cinco centros educativos del CCH (Gaceta CCH, 2021).

Como se mencionó, el plan de estudios del CCH fue algo innovador, siendo una de sus características que lo distingue de otros bachilleratos su modelo educativo, el cual, además de ser propedéutico, está orientado a la formación de los estudiantes tanto en el plano ético como en el plano social, considerándolo como miembro de una cultura, capaz de responsabilizarse por su propia educación. Por lo que la enseñanza en el CCH fomentará actitudes y habilidades en el estudiantado, que le permitan apropiarse de sus conocimientos de manera racional y crítica, y a su vez, formarse como individuos con valores personales (Hernández, 2006).

En concordancia con lo anterior, cabe señalar que el CCH agrupa los conocimientos en las siguientes áreas a lo largo de los seis semestres en los que está dividido el bachillerato: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y talleres de lenguaje y comunicación, mismos que tienen como base los principios pedagógicos edificados sobre el aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer (CCH, 2021a).

Una vez hecha la descripción sobre la EMS, sus diferentes opciones ofrecidas al estudiante, así como los dos bachilleratos ofrecidos por la UNAM, es importante destacar que, a pesar de los esfuerzos por cubrir las necesidades presentes en esta población, aún hay retos que dificultan el cumplimiento de las metas propuestas para este nivel, los cuales se abordarán en el siguiente apartado.

1.3 Retos y dificultades para el alumno de la EMS

Desde que la EMS se creó en México, como un nivel necesario para continuar hacia los estudios superiores, la cantidad de alumnos matriculados fue en aumento y, para octubre de 2010, el Pleno de la Cámara de Diputados aprobó la obligatoriedad de la EMS, siendo el Gobierno de la República el que tiene la obligación de garantizar el acceso a este nivel educativo a toda la población (Lorenzo & Zaragoza, 2014). Sin embargo, la cobertura de 2017 a 2020 fue de 78.8% a 83.2%, concentrándose la mayor cantidad de instituciones en el centro del país; con una eficiencia terminal que fue de 63.9% a 66.1% en esos mismos años (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2020), lo anterior refleja en la EMS un sistema educativo atravesado por desigualdades y poco valor otorgado a la educación.

Por lo tanto, aquellos alumnos que desean ingresar a la EMS se encuentran con la dificultad de acceso, pues México tiene una gran diferenciación en la estructura de oportunidades, producto de la desigualdad social que ha marcado la posibilidad de acceder a la educación, ya que en la Ciudad de México, como se mencionaba en el párrafo anterior, es donde se concentran las mayores oportunidades educativas del país, siendo la oferta cuantitativamente amplia y cualitativamente diversa, tanto a nivel medio superior como superior (Solís & Blanco, 2014). A pesar de esto último, la realidad es que los jóvenes, aún en el centro del país, experimentan diferentes “irregularidades” a lo largo de su trayectoria académica, mismas que impactan negativamente en sus logros educativos, como las interrupciones en sus estudios y la reprobación.

Al respecto, Solís y Blanco (2014) mencionan que hay una relación entre los factores mencionados, ya que las interrupciones en los estudios pueden estar relacionadas con problemas familiares o la necesidad de abandonar los mismos para trabajar y apoyar económicamente a la familia, siendo ésta la principal causa de la no aprobación de una asignatura, y no necesariamente estar relacionada a un mal desempeño, principalmente entre jóvenes de 15 y 17 años. Otros factores que, según estos autores, pueden propiciar la interrupción de los estudios están relacionados con la trayectoria escolar previa, condiciones socioeconómicas particulares o el tipo de escuela a la que asiste el estudiante, ya sea por la dificultad de traslado a la misma, que está íntimamente relacionado al factor económico, o porque la escuela les produce aburrimiento (IMJ, 2010, citado en Silva & Weiss, 2018), este último argumento que suelen dar los estudiantes puede estar relacionado a los métodos de enseñanza utilizados o la valía atribuida a la educación escolar.

Sobre esta misma línea, Rodríguez (2021) agrega que entre el 30% y 43% de los alumnos que abandonan este nivel educativo es debido a la falta de interés, acoso escolar o la dificultad para entender a algunos profesores; entre el 10 y el 20 % desertan debido a motivos personales, como el embarazo; y, más de un tercio de la población de estudiantes desertores, lo hacen debido a causas financieras, como las ya mencionadas, sumando además los gastos que implica el asistir a la escuela, como los materiales de estudio.

Lozano y Maldonado (2019) mencionan que la mayoría de los casos de estudiantes que abandonan la escuela en el nivel medio superior ocurre por voluntad propia, pues éstos no logran involucrarse lo suficiente con el ambiente intelectual y social de la escuela, entrelazando

el ausentismo con la reprobación, pues los alumnos que reprobaban alguna materia tienen 2.47 más probabilidades de abandonar la escuela, en comparación con sus iguales que no reprobaban (SEP, 2015). Lo anterior indica que, al reprobar una materia, se desarrolla en el estudiante desconfianza, desorganización y ansiedad, mismos que derivan en la pasividad del alumno, devaluándose a sí mismo en el ámbito escolar (Lara, González, González y Martínez, 2014, citados en Lozano & Maldonado, 2019).

Aunado a lo anterior, para el año 2019 se calculaba que 596 mil jóvenes que concluyeron la EMS ya habían trabajado antes de finalizar la misma, es decir, la cantidad de jóvenes mencionada no tenían como actividad principal el estudio (La Jornada, 2020). Y, derivado de dichos factores, se calcula que cerca de 650 mil estudiantes dejan la escuela cada año, concentrándose el 61% en estudiantes de primer año de bachillerato (Villa, 2014).

Muy estrechamente relacionado a la deserción escolar, un reto considerable presente en la EMS es el rezago educativo, siendo éste “el resultado de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educacional; el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario; la extraedad; y el abandono prematuro de los estudios emprendidos (también conocido como “deserción escolar”)” (Muñoz, 2009, citado en IIEG, 2010, p. 120). En otras palabras, el rezago deriva en que el estudiante se quede atrás académicamente, con respecto a sus iguales, además, de acuerdo con la normatividad, una persona mayor de 15 años se considera en rezago educativo si no cuenta con el nivel de educación obligatoria en el momento en que debe cursarla (IIEG, 2010).

Anteriormente, se consideraba que el rezago educativo era resultado de factores externos al sistema escolar, sin embargo, hoy sabemos que sus causas involucran múltiples factores, tanto internos como externos al sistema educativo. El Plan Educativo Nacional-UNAM (2010) considera los siguientes factores como causales del rezago:

- **Factores asociados a la escuela:** en este conjunto se ubican tanto los factores asociados a los profesores, que tienen que ver con su preparación y condiciones de trabajo, como los factores relacionados a los recursos materiales de los cuales se dispone, además de los procesos pedagógicos dentro del aula. Es importante destacar que, en la EMS, es importante que el alumno encuentre relación entre lo que aprende con sus necesidades e

intereses, de lo contrario, se propicia el abandono debido al desencuentro entre la vida y la enseñanza.

- **Factores asociados al contexto:** en estos factores se encuentran incluidos los propios del hogar de cada estudiante, así como del entorno en el que se encuentra, como barrios o poblaciones. Para la descripción de estos factores, se distinguen tres tipos de capitales: el capital económico, el cual incluye los bienes materiales disponibles en los hogares del estudiante; el capital cultural, que involucra tanto las prácticas culturales, como también la escolaridad de los padres y otras características de la comunidad; y finalmente el capital social, el cual se refiere a las interacciones presentes en cada grupo social.
- **Factores asociados al Estado y la sociedad:** aquí se incluye a la falta de garantías y medios que permitan hacer efectivo el derecho a la educación, y redunde en la vulnerabilidad de determinados grupos sociales.

Con base en lo anterior, Enciso (2018) menciona que, en la EMS, en comparación con la educación básica, se registra un mayor rezago educativo ya que el 30% de los alumnos de toda una generación no concluyen en tiempo y forma este nivel. Además, se estima que el 13% de los estudiantes abandona el ciclo escolar y una sexta parte reprueba el mismo.

Respecto a los bachilleratos de la UNAM, Sánchez, Herrera, Buzo, García, Maya y Martínez (2021), realizaron un estudio con 34,070 estudiantes, quienes pertenecían a la ENP (16,039) y al CCH (18,031), cuyo objetivo fue explorar en dicha población, específicamente de la generación 2009, la eficiencia terminal, siendo ésta definida como la cantidad de estudiantes que egresan, en comparación con la cantidad que ingresan, a determinado nivel educativo. El análisis de los resultados mostró baja eficiencia terminal de la EMS en la UNAM, siendo el 56% del total de los alumnos, además, el análisis de las trayectorias académicas de los estudiantes mostró que el 2.4% y 1.7% de los estudiantes de la ENP y el CCH respectivamente, abandonaron el bachillerato. Además de lo anterior, se encontró que el 6.6% de los estudiantes de la ENP y el 8.0% de los estudiantes del CCH tenían entre 1-25% del avance de los créditos totales, por lo que se encontraban en rezago educativo extremo.

Es importante resaltar que las causas de las problemáticas anteriores son múltiples, y es necesario tomar en cuenta que la mayoría de los estudiantes de este nivel educativo están pasando por la etapa de la adolescencia, por lo que los factores que dificulten su estadía en la EMS no son todos externos, como se mencionaba, sino que pueden existir factores propios de esta etapa que contribuyan ya sea como factor protector, o bien, como factor desencadenante, para su aprendizaje o dificultad de éste, durante su paso por el bachillerato, razón por la cual se abordará la etapa de la adolescencia en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. Adolescencia y sus experiencias

Este capítulo tiene como objetivo abordar el tema de la adolescencia, haciendo un recorrido por sus diferentes subetapas y el énfasis en la concepción de crisis atribuida a dicha etapa del desarrollo. Además, se plantea el cómo del aprendizaje del adolescente y la descripción, según la literatura, del mismo a partir de la pandemia por el virus SARS-CoV-2. Para finalizar este apartado, se abordan las consecuencias del confinamiento en los estudiantes y su repercusión en el aprendizaje.

Ya se mencionaba en el capítulo anterior a la adolescencia como la etapa por la que atraviesan los estudiantes de la EMS, siendo ésta definida como la transición del desarrollo que da paso a la adultez, trayendo consigo una serie de cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, mismos que serán determinados según el contexto cultural y económico (Papalia, 2012), es decir, no todas las adolescencias se viven de igual manera, ya que no son un colectivo homogéneo (Güemes, González & Vicario, 2017). Otra definición de adolescencia la dan Oliva y Palacios (2014), quienes mencionan a ésta como la etapa que va desde los 12-13 años, hasta aproximadamente el final de la segunda década de vida, es decir, entre los 18 y los 20 años, siendo la adolescencia una etapa de transición entre la niñez y la edad adulta.

En esta etapa se lleva a cabo, a su vez, un desarrollo general con características comunes y patrones progresivos que se manifiestan en 3 fases, teniendo en cuenta que, aun cuando ningún esquema de desarrollo pueda ser aplicable a la totalidad de jóvenes adolescentes, se ha llegado a un consenso en el que se denominan a éstas como adolescencia temprana, adolescencia tardía y adolescencia media (Gaete, 2015). Por su parte, Rivero y González (2005) describen cada una de estas fases de la siguiente manera:

- **Adolescencia temprana:** esta fase comprende aproximadamente de los 11 a los 13 años, tiempo en el que ocurren cambios biológicos que conciernen a la maduración de los aparatos reproductores masculino y femenino, tanto los internos como los externos. Los cambios físicos en ambos sexos se acercan más a la figura del adulto, dejando atrás la fisonomía del infante, lo que provoca malestar en el adolescente en este rango de edad por la figura corporal, especialmente en las mujeres. Respecto a lo familiar,

se inician los primeros intentos por reclamar su independencia, sin crear conflictos de gran magnitud. En cuanto a la capacidad de pensamiento, ésta es concreta, lo que lleva al adolescente a no percibir las consecuencias de sus futuros actos y las decisiones que tome en el presente. Se presenta cierto grado de egocentrismo, percibiendo con frecuencia que sus actos son observados, por lo que muchas de sus acciones se modulan por este sentimiento.

- **Adolescencia media:** el rango de edad para esta fase es de los 14-17 años, para este momento el crecimiento y la maduración sexual habrán avanzado casi al 96% de su totalidad, por lo que la talla adulta habrá adquirido más forma. A diferencia de la fase anterior, en ésta el adolescente ya es capaz de utilizar el pensamiento abstracto, esta nueva capacidad cognitiva le permitirá al adolescente percibir las consecuencias futuras de sus acciones. Además, la lucha por su independencia se vuelve más marcada, ya que los adolescentes en esta fase buscan tener más control sobre su vida, incorporándose a grupos de iguales a los cuales puedan pertenecer y con el que compartan ideales, mismos que determinarán pautas de comportamiento e incluso formas de vestir. Esta búsqueda por pertenecer a un grupo promueve que las opiniones de éste sean mayormente tomadas en cuenta, a diferencia de las opiniones de los padres.
- **Adolescencia tardía:** las edades comprendidas en esta fase van de los 17 a los 21 años aproximadamente, en ésta el crecimiento físico ha finalizado, el pensamiento abstracto se ha establecido en su mayoría, por lo que ahora son capaces de percibir y actuar respecto a las implicaciones futuras de sus acciones, además de que comienzan a orientarse hacia el futuro y experimentar crisis al respecto.

Además, es importante destacar que la adolescencia, tal y como es conocida hoy en día, con sus rasgos identificatorios como la pertenencia a un contexto de aprendizaje (medio superior o superior), la transición del sistema de apego centrado en la familia a uno centrado en sus grupos de iguales, modas, hábitos y estilos de vida, así como sus preocupaciones e inquietudes, por mencionar algunos (Oliva & Palacios, 2014); corresponden a un cambio en la

concepción de esta etapa, debido a que no existía una cultura del adolescente, ya que anteriormente se pasaba de ser niño a ser adulto, con las responsabilidades que esto implicaba.

Sin embargo, ya se había identificado que, aquellos que se encontraban casi al final de su infancia, comenzaban a experimentar cambios como la indisciplina y el cuestionamiento a los padres, el inicio de los deseos sexuales, etc. Lo anterior, sumado a la modernización industrial y los cambios respecto al valor otorgado a la educación obligatoria, hicieron de la adolescencia un grupo etario a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, otorgándole derechos y protección acorde a su desarrollo, construyendo poco a poco la imagen del adolescente y afianzándose así en el imaginario social, constituyéndose además como un grupo objeto de atención (García & Parada, 2018).

Hoy en día, el adolescente ha dejado de estar en un punto ciego entre la niñez y la adultez, ahora es un grupo foco de interés para múltiples disciplinas debido a su desarrollo en las esferas psicológica, biológica, y social, asumiendo que los estudios que se realicen suponen una mayor complejidad, tomando en cuenta diversos factores y variables que influyen en la formación del individuo (Figuroa, Navarro & Romero, 2018). Una de las consecuencias de este interés que ha surgido en los últimos años, es que se ha incrementado el conocimiento sobre el adolescente y se han eliminado ciertos estigmas en relación a esta etapa, por ejemplo, la asociación de este grupo con la rebeldía, pues anteriormente no se comprendían sus expresiones conductuales y era colocado este grupo etario en un abismo en el ciclo vital, quedando abandonados a su suerte (Guillén de Maldonado, 2005).

Aun cuando el conocimiento sobre el ser adolescente ha incrementado la comprensión hacia el mismo, aún persiste el estigma que los refiere como una etapa problemática, de rebeldía y, en ocasiones, de incertidumbre, debido a que ya no se es niño, pero tampoco un adulto, por lo que en el siguiente apartado se tratará de esclarecer la crisis que tan comúnmente se asocia a la adolescencia.

2.1 La Crisis de la adolescencia: ¿a qué se refiere?

Anteriormente se mencionaba a la adolescencia como una etapa del ciclo vital con una amplia variabilidad respecto al desarrollo biológico, psicológico y social, sin embargo, lo que sí está claro es que existen factores biológicos que pueden influir en el desarrollo psicológico, por ejemplo, si se adelanta el desarrollo físico respecto de sus iguales, puede influir en la seguridad

y adaptación del chico o chica; y que el adolescente responderá a situaciones cotidianas de acuerdo a su visión personal, influenciado por los aprendizajes adquiridos en el contexto familiar, escolar y social (Güemes, González & Vicario, 2017).

Desde el punto de vista emocional, la etapa de la adolescencia culminará en la consolidación de su seguridad, o inseguridad, en sí mismos y de las personas que les rodean, además del afianzamiento de su sentido de identidad personal, sexual y social, mismo que será de gran importancia a lo largo de su vida, pues será la base para el sentimiento de autoeficacia y la capacidad de autogestión. Aunque lo anterior pudiera sugerir que es un periodo en el que se pudieran presentar algunas dificultades, la realidad es que no más del 10% o 15% de los adolescentes las tienen, lo que lleva a pensar que la visión social negativa que se tiene de esta etapa ha sido errada (López, 2015).

Continuando con la construcción de la identidad, se puede afirmar que es la meta más importante de la adolescencia, ya que todo joven necesita saber quién es, sentirse respetado y amado como todo ser humano, pero para eso, necesitan desarrollar su propia identidad y ser ellos mismos (Eddy, 2014). Sobre esta misma línea resalta Erik Erikson, por ser quien realizó los primeros análisis de la identidad, abordando al ciclo vital completo por medio de ocho estadios que implican una dificultad, o crisis psicosocial, que puede tener dos soluciones: favorable vs desfavorable, la adolescencia se encuentra en el estadio V siendo la identidad vs confusión de identidad la crisis psicosocial característica de este estadio (Bordignon, 2006).

Aunque antes y después de la adolescencia Erikson describe la formación de la identidad, es en este estadio en el que el proceso adquiere los componentes necesarios para la vida en sociedad de una manera sana, por lo que su desarrollo en la adolescencia constituye un punto crucial de inflexión. En él, el joven elabora juicios sobre su persona con base en lo que percibe de los demás sobre sí mismo, mediados por los modelos culturales y valores dominantes del contexto al que pertenezca. Estos juicios no son siempre conscientes ni neutrales, están cargados de afectos, positivos o negativos, y dan paso a un sentimiento de identidad en el adolescente. Por lo tanto, la crisis de identidad es necesaria, aunque no siempre dramática, sin embargo, hoy en día la crisis puede ser más profunda debido al ritmo del cambio social y la fragmentación de valores, además del conflicto intergeneracional de los jóvenes *versus* los adultos (Olvera, 2006).

Con lo anterior se hace mención de los afectos presentes en la adolescencia, a este respecto se destaca que, comúnmente, se relaciona a esta etapa con una gran emotividad que puede llegar a ser descontrolada, sin embargo, esto constituye otro estigma relacionado al ser adolescente. Güemes, González y Vicario (2017) mencionan sobre esto que no se ha mostrado diferencia entre la emotividad de los niños y de los jóvenes en esta etapa, aunque se ha detectado que, mientras mayor es el adolescente más negativo puede ser su estado de ánimo, sin llegar a ser necesariamente patológico, esto puede deberse a las obligaciones y responsabilidades, en lo académico y lo laboral, que aumentan su dificultad conforme la edad avanza.

Sobre lo anteriormente mencionado, Machargo (1995) habla sobre el enfoque negativo que se ha atribuido a la adolescencia, el cual se origina en la visión de los adultos y no de los propios adolescentes, pues suelen sobreponer el “mandar” sobre el “razonar”, principalmente los padres y profesores, quienes comúnmente perciben de los jóvenes que sus opiniones y decisiones son cuestionadas o rechazadas.

Finalmente se destaca que, antes de resaltar las dificultades de la adolescencia, es importante destacar la oportunidad que ofrece esta etapa para el desarrollo psicológico y el aprendizaje para la vida futura que supone, ya que en esta etapa el desarrollo ocurre de manera progresiva, y no abrupta, es más una crisis vinculada a la capacidad que a la incapacidad, por lo que es deseable que se vea como un área de oportunidad para la formación de los futuros miembros de la sociedad, razón por la cual el siguiente apartado abordará la relación del aprendizaje y la adolescencia.

2.2 Adolescencia y Aprendizaje

Anteriormente se mencionaba que la EMS tiene como sujetos de aprendizaje a los jóvenes que atraviesan por la etapa de la adolescencia, siendo ésta, como se ha descrito, un momento crucial para el desarrollo físico, biológico, psicológico y social, por lo que los docentes que se encuentren en el contexto de la EMS deben estar capacitados para promover en los estudiantes una adecuada adaptabilidad al entorno escolar y social, destacando el papel central que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que deben tomar en cuenta los factores involucrados en esta etapa del desarrollo y la heterogeneidad de este grupo etario, ya que, de lo contrario, se podría caer en prácticas docentes estandarizadas y autoritarias incapaces de

reconocer al sujeto que aprende, ocasionando en él posibles sentimientos de inferioridad que traerían como resultado inhibición (Urquijo & González, 1997).

Funes (2003) menciona que la educación en la etapa de la adolescencia es resultado de la forma en que los adultos, principalmente los docentes, conciben a la misma, ya que parten de interpretaciones sobre las conductas de los estudiantes de esta edad y atribuyen significados a las mismas. Por ejemplo, Obregón (1993) menciona que “es común escuchar decir a los profesores: "no los entiendo"; "dan mucha lata"; "están en todo, menos en mi clase"; "son muy difíciles"; "son críticos y amenazantes"; "sus crisis las traen al aula"; "difícilmente asimilan lo que quiero enseñarles" (p.7). Ante esto, será importante que todo proceso de acción en el aula sea teniendo en mente que los estudiantes de la EMS son sujetos en pleno proceso educativo y no una colección de conductas problemáticas, ya que toda posibilidad en el aula estará condicionada por las expectativas de éxito o fracaso hacia los estudiantes.

Por tanto, frente a las transformaciones por las que atraviesa el adolescente, la familia y la escuela deberán asumir la tarea de promover el desarrollo en sus distintas áreas, ya que la educación en esta etapa debe estar orientada a la potenciación de la libertad intelectual y la estimulación del pensamiento crítico, la creatividad y la comunicación, pero sobre todo, debe ofrecerse al adolescente la oportunidad de que se descubra a sí mismo, que elabore su proyecto de vida y, sobre todo, conozca y asuma su responsabilidad frente a las normas establecidas y cree códigos de comportamiento aceptables que le permitan atender a las exigencias de la sociedad (Fuentes, López, & Fuentes, 2020).

Ante esto, surge la necesidad de incluir como prioridad en la educación del adolescente la atención al desarrollo socioemocional, ya que en investigaciones previas (Segura, Caheiro & Domínguez, 2015) se ha encontrado que, aunque los jóvenes mantengan un comportamiento adecuado en las aulas, sufren de un déficit en el desarrollo de las habilidades sociales, consecuencia de esto es que los jóvenes adolescentes tienen cierta tendencia a aislarse, falta de autonomía al momento de tomar decisiones y miedo al fracaso, esto último a su vez trae consigo un temor a expresarse y a desarrollar con independencia las actividades deseadas; por lo que no es suficiente la quietud en las aulas, sino que existan pautas para el proceso de enseñanza-aprendizaje que promuevan en ellos el desarrollo de habilidades sociales, siendo éste el eje del aprendizaje social.

Al respecto, Fuentes, López y Fuentes (2020) mencionan que “cuando se habla de aprendizaje social, se enfatiza la intencionalidad de formar y desarrollar la capacidad de reconocer y manejar las emociones; establecer y mantener relaciones positivas, así como la capacidad de aprovechar las oportunidades de aprendizaje” (p. 106). Por lo tanto, se destaca que el aprendizaje del adolescente debe ser un proceso que promueva el desarrollo emocional y éste a su vez llevará a potenciar el desarrollo cognitivo.

Lo anteriormente expuesto resalta la importancia de que el docente a cargo de estudiantes adolescentes tome en cuenta las características de esta etapa, sus necesidades y las áreas de oportunidad para aprovechar el potencial de desarrollo de los alumnos, cambiando además la concepción de este grupo etario hacia expectativas más positivas. Sin embargo, es importante mencionar que, además de los significados y expectativas negativas atribuidas a esta etapa, los diferentes contextos por los que transita el adolescente son un factor que puede promover o alterar su desarrollo, tal es el caso del contexto actual de confinamiento por el virus SARS-CoV-2, que trastocó múltiples áreas en su desarrollo, por lo que el siguiente apartado se encargará de abordar las consecuencias de la crisis sanitaria en los adolescentes.

2.3 Adolescencia ante la crisis: ¿qué ocurrió durante la pandemia?

La crisis sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2 trajo consigo una serie de cambios en los modos de convivir y relacionarse, el aislamiento fue una de las primeras medidas tomadas para combatir su propagación, por lo que los centros en donde se concentrara la población se vieron obligados a cesar sus actividades, especialmente las escuelas, punto de encuentro y construcción de los adolescentes.

El cierre de las actividades y la crisis económica provocada por la pandemia, trajo consigo fuertes consecuencias para las familias, especialmente las más desfavorecidas, en relación a la pérdida de ingresos para el hogar y el cambio de roles entre los integrantes, ya que se veía muy frecuentemente que los hijos abandonaran sus deberes escolares y tuvieran que trabajar para aportar ingresos a la familia, o bien, en el caso de las mujeres, se tuvieran que aumentar sus responsabilidades domésticas, trayendo esto último como consecuencia una mayor vulnerabilidad ante el abuso sexual y físico (Giannini & Albrechtsen, 2020, citados en Ponce, Vielma & Bellei, 2021).

De acuerdo con el Fondo para las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), el 17% de la población en México son adolescentes, siendo uno de los sectores de la población más afectados por la pandemia, ya que las crisis socioemocionales que afectan a sus principales cuidadores derivadas de la pérdida de empleo, escasos recursos económicos y los duelos por la pérdida de familiares, los han convertido en testigos y víctimas de violencia dentro del hogar.

Respecto al bienestar socioemocional, estudios demuestran que, ante la adversidad, los adolescentes pueden tener diferentes reacciones hacia los demás: algunos mostrarán mayor necesidad de afecto y apoyo, mientras que otros se alejarán de sus amigos y profesores (Tanyu, et al., 2020, citados en Ponce, Vielma & Bellei, 2021), lo anterior, sumado a la crisis en el entorno familiar, dificulta el desarrollo y el aprendizaje, especialmente en el área emocional. En relación con lo anterior, UNICEF (2021) llevó a cabo una encuesta de salud mental en el contexto de la pandemia, encontrando que el 87% de los participantes necesitaron apoyo en algún momento para gestionar sus sentimientos, pero no pidieron ayuda, dentro de este mismo grupo el 40% no sabían dónde pedir ayuda, el 27% temen lo que la gente pueda pensar, el 9% consideraron que su situación no era tan grave como para pedir apoyo y el 7% respondieron que el confinamiento les impidió conseguir apoyo.

Otro factor que irrumpió el desarrollo de los adolescentes fue el cambio de rutina, ya que sus actividades diarias se vieron frenadas, provocando mayor sedentarismo, debido a la escasa actividad física, y un mayor uso de pantallas, lo que trajo como consecuencia estrés, ansiedad, frustración, enojo o depresión (Barceleta, Rodríguez & González, 2021).

Además de lo anterior, el cierre de las escuelas obligó a que los estudiantes y docentes trasladaran el proceso de enseñanza-aprendizaje a los hogares, sin embargo, no todos los alumnos pudieron participar de las actividades escolares digitales debido al acceso a internet, ya sea por fallas en la conexión, o por no tenerla (Ponce, Vielma & Bellei, 2021), aunado a la falta de comprensión de la tecnología, aspecto que dificultó el aprendizaje de las lecciones y desmotivó, en muchas ocasiones, al estudiantado para continuar sus labores académicas.

El contexto de la pandemia en el que se desarrollan los adolescentes ha presentado nuevos retos que enfrentar en diferentes áreas de su vida, especialmente la familiar, escolar, social y personal, provocando entre otras cosas, que la escuela, que antes era el punto de encuentro con sus grupos de amigos y una oportunidad para el desarrollo de sus capacidades,

se convierta en un estresor importante en sus vidas, lo cual está lejos de ser el objetivo de la educación. Dado lo anterior, ahora corresponde abordar en el siguiente capítulo al docente y su rol en el contexto de la pandemia y las acciones que ha tomado frente a la misma.

2.4 Los efectos de la pandemia en los estudiantes

Una vez que el confinamiento se va levantando, poco a poco pudimos regresar de manera progresiva a nuestras actividades presenciales, especialmente refiriendo a los estudiantes, quienes para quienes se presentó la oportunidad de tomar clases primero de manera híbrida y, después, totalmente presencial. Sin embargo, muchos estudiantes tendrían algunas dificultades, tanto emocionales como de aprendizaje, derivado de la pandemia, otra situación que no se previó al regresar a la presencialidad.

Dado que era necesario conocer cuáles fueron los efectos psicológicos de la pandemia en estudiantes, en diferentes países de América Latina se llevaron a cabo estudios para indagar más acerca de este fenómeno, tal es el caso de Colombia, en donde Prada, Gamboa y Hernández (2021) quienes aplicaron una encuesta a 394 estudiantes de una Institución de Educación Superior Pública. La encuesta que utilizaron estaba dividida en dos: la primera parte correspondía a datos sociodemográficos, mientras que la segunda (21 ítems) corresponden al Inventario de Depresión de Beck. Los resultados mostraron que el 76% de los estudiantes tenían síntomas asociados al nivel de depresión mínima, además, los encuestados atribuían como efectos del confinamiento el experimentar aumento de la tristeza en diferentes momentos del día, inquietud, cansancio frecuente y mayor dificultad para mantenerse concentrados.

En otro estudio realizado en México por Pérez, Morales, Garfias y Sánchez (2021) con estudiantes de EMS, el cual tuvo por objetivo identificar los efectos de la pandemia en el desarrollo de actividades académicas en 74 estudiantes, a quienes se les aplicó una encuesta de 25 reactivos. Los resultados de la encuesta mostraron que el 66,2% de los estudiantes colocaban a la desmotivación como uno de los principales factores que afectó su desempeño académico, debido a que se sentían desmotivados constantemente, lo que influenciaba en su capacidad para concentrarse.

Por otro lado, Ortiz (2023) elaboró un estudio en Ecuador que tuvo por objetivo identificar los niveles de depresión y satisfacción con la vida de estudiantes de bachillerato, durante el post- confinamiento, para esto, aplicó el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II)

y la Escala de Satisfacción con la Vida a 175 estudiantes (101 mujeres y 74 hombres). Entre sus resultados destaca que el 40,6% de mujeres y el 35,1% de hombres se encuentran insatisfechos con la vida. En cuanto a los niveles de depresión, el 30,7% de mujeres y el 54,1% de hombres mostraron un nivel de depresión mínima.

Los resultados anteriores muestran las consecuencias de lo que los estudiantes experimentaron durante la pandemia, en gran parte debido al estrés prolongado, aislamiento social, pérdidas familiares, entre otros; que pudieron afectar su estado de ánimo durante y después del confinamiento, trayendo además consecuencias académicas, pues la calidad del proceso educativo se ve afectada debido al estado psicológico que los estudiantes experimentaban.

Capítulo 3. El docente y la importancia de su rol en los estudiantes

En el capítulo anterior se hablaba de la adolescencia como etapa de desarrollo por la que atraviesan los estudiantes de la EMS, por lo que en el presente capítulo corresponde ahora hablar sobre el docente y su rol en este nivel educativo, hablando sobre su importancia para la formación de los estudiantes, haciendo además del contexto de la pandemia que influenció su labor.

Ser docente en la actualidad, requiere de una constante preparación y actualización, de ser conscientes de la transformación constante de la sociedad y de los diversos contextos a los que se enfrentará el estudiante, el cual, es necesario que adquiera las habilidades y conocimientos necesarios para la vida posterior a la escuela. Sin embargo, el docente debe ser consciente además del tipo de estudiante al cual atiende, pues la generación que hoy en día cursa por las aulas, a diferencia de otras generaciones, posee mayores habilidades tecnológicas que podrían facilitar su aprendizaje, aunque para que esto sea posible, el docente debe poseer las habilidades necesarias para ser guía en su proceso formativo, pues el estudiante, a pesar de su pericia en el uso de la tecnología, muchas veces no se traduce en el uso adecuado que promueva el desarrollo de capacidades como la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico.

Dado que el contexto actual requiere que los estudiantes sean individuos críticos, reflexivos y que autorregulen su propio aprendizaje, se requerirá por lo tanto que los docentes sean facilitadores y fuentes de conocimiento capaces de promover su desarrollo cognitivo, para lo cual el docente debe transformarse de manera profunda y ser consciente de su papel activo en el aula, más allá de ordenar a los alumnos la elaboración de una serie de tareas. Será importante que el docente, especialmente aquel que se encuentre en la EMS, tenga la capacidad de enseñar de manera clara y activa, es decir, que sus estudiantes participen y no sean simples espectadores en el aula, fomentando el diálogo, la elaboración de preguntas y la investigación, despertando así el interés por aprender (Terán, 2019). Debido a lo anterior, y dada la importancia del docente en el aula, es que se abordará en el siguiente apartado su rol en la EMS, pues es en este nivel en donde los estudiantes transforman su manera de pensar y actuar, de la mano con lo aprendido en las aulas que son guiadas por el mismo docente.

3.1 El rol del docente en la EMS

Como se mencionó en el apartado anterior, la misión de educar al estudiante, al menos dentro de los centros escolares, recae en el docente, sin embargo, es preciso hacer hincapié en que el rol que ha de cumplir no es de un mero transmisor de conocimientos, sino que en él recae la responsabilidad, además, de ser un agente socializador y que, a través de la docencia, se transmiten valores que impactan en la formación de los estudiantes (Prieto, 2008). Sobre el rol docente en EMS, Terán (2019) menciona lo siguiente:

“...el rol del maestro es esencial como facilitador de los ambientes propicios y de la motivación necesaria para la participación de los estudiantes; su principal función es contribuir con sus capacidades y experiencia en la construcción de ambientes que propicien el logro de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes y guiar su formación continua...” (p.184).

Por lo tanto, es necesaria la transformación de la concepción de docente como técnico que se ha tenido, y optar por reconocerlo como un intelectual que promueve estrategias de aprendizaje, investiga y reflexiona sobre su práctica, es consciente de la individualidad de sus alumnos y analiza sus características dentro su contexto histórico, social, económico y político, pues es a partir de esta toma de consciencia que llevará a cabo su práctica, asumiéndose como un agente de transformación y renovación (Cheheybar, 2007).

Por su parte, la SEP (s.f.) enlista las ocho competencias, y sus atributos, del perfil del docente de EMS, las cuales se presentan en la Tabla 2:

Tabla. 2 Competencias y atributos del perfil del Docente

Competencia	Atributos
<p>1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. • Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. • Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. • Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. • Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. • Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
<p>2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte • Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. • Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.

<p>3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. •Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias. •Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias. •Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen
<p>4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. •Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada. •Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales. •Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.

	<ul style="list-style-type: none"> •Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
<p>5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. •Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. •Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. •Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje

<p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.• Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.• Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.• Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.• Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.• Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
--	--

<p>7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none">•Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.•Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.•Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.•Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.•Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.•Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.•Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.•Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
--	--

<p>8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. • Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad. • Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social. • Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa
---	---

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2022).

Desde la perspectiva de Mas (2012, citado en Basto, 2018) existen seis competencias que están relacionadas con la función docente, mismas que se muestran a continuación:

- a. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.
- b. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
- c. Tutorar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
- d. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e. Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
- f. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.

Además de lo anterior, la transición del ser docente responde a los cambios de las necesidades actuales a las cuales deberá atender, pues el Siglo XXI trajo consigo nuevas necesidades educativas, entre ellas, la necesidad de que el docente promueva las competencias digitales y que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de la tecnología. En consecuencia, es importante que el ejercicio de la docencia sea repensado, para poder generar nuevas metodologías de enseñanza que se adapten a la sociedad actual y sus necesidades, por lo que el docente del Siglo XXI es necesario que comprenda la realidad en la que se sitúa y, a partir de esto, construir nuevas formas de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Calderón & Loja, 2018).

Para terminar este apartado, y en concordancia con lo anterior, es importante además que los docentes determinen qué estrategias pedagógicas son necesarias para lograr aprendizajes más significativos, especialmente hoy en día que la educación se da en el contexto del avance tecnológico, por lo que será imprescindible evitar que el papel de la educación no sea desplazado por las tecnologías de la información, tomando en cuenta que la planificación de los contenidos curriculares deben ser dinámicos e interactivos (Van Hoorn, Monighan-Nourot, Scales & Alward, 2014, citados en Gómez, Muriel & Londoño, 2019), pero sobre todo, que van dirigidos a estudiantes que muy probablemente ya tienen conocimientos previos gracias a las TIC, por lo que se vuelve necesario ayudar al estudiante a seleccionar la información que le ayude en su aprendizaje (Gómez, Muriel & Londoño, 2019).

Sin embargo, el uso de la tecnología para fines educativos, en nuestro país, ha presentado deficiencias debido a las diferencias en el acceso a la educación y la falta de recursos de los estudiantes y las instituciones educativas, aunado a la falta de capacitación respecto al tema por parte de los docentes, por lo que el cambio que se sufre en la educación a partir del año 2020 debido a la pandemia, trajo consigo modificaciones en la labor y el ser docente, mismos que se abordarán en el siguiente apartado.

3.2 El docente durante la pandemia

Ante las condiciones de confinamiento propiciadas por la pandemia, la educación la educación remota de emergencia ha predominado y, en consecuencia, el docente se ha tenido que transformar para continuar con la labor educativa. Para poder saber más acerca de la transformación del docente y su labor durante la pandemia, Herrero, Flores, Stanton y Fiszbein

(2020) llevaron a cabo una encuesta a 2,098 docentes procedentes de Guatemala, Colombia, República Dominicana, México, El Salvador, Chile, Ecuador y Costa Rica; de los cuales el 60% de los encuestados tenía entre 18 y 40 años, los niveles en los cuales daban clase los profesores iban desde el nivel básico hasta el medio superior. Los resultados que más resaltan se muestran a continuación:

- El 57% de los docentes considera que la falta de competencias en el uso de las TIC es el principal reto por superar, tanto en docentes como en alumnos.
- El 55% de los encuestados creen que la falta de material didáctico adaptado a la enseñanza remota se convierte en un obstáculo importante al momento de continuar con las clases.
- Un 62% de los docentes comentaron que, a partir de la crisis, dedican más tiempo en preparar una clase, buscar materiales digitales innovadores y en el diseño de recursos de autoaprendizaje para aquellos alumnos que no tienen acceso a internet.
- El 83% de los docentes coinciden en que WhatsApp ha sido su principal fuente de comunicación, comentando además que el uso de Facebook con fines educativos, y otras redes sociales, además de las plataformas de comunicación como Zoom, continuarán utilizándose tras la reapertura de las escuelas, ya sea en modalidades presenciales o híbridas.
- Respecto a la comunicación entre docentes, el 65% confirma que se han establecido nuevos canales de comunicación durante la pandemia, esto con fines de apoyar la colaboración durante la enseñanza a distancia. Sobre esto, los docentes consideraron que la colaboración ha sido un apoyo para adaptar y transformar su práctica.
- Sobre las capacitaciones que han recibido los docentes durante la crisis, el 66% menciona haberlas realizado sobre el uso de las TIC, un 50% sobre apoyo socioemocional para sus estudiantes y menos de un 40% en competencias para la educación a distancia. Además, el 16% reporta no haber completado capacitaciones durante la pandemia para mejorar su práctica. A pesar de esto, la mayoría concuerda en que, si bien las capacitaciones fueron muy útiles para mejorar su práctica de manera remota, consideran que serán menos útiles para prepararse para un posible regreso a la presencialidad.

Los resultados enlistados anteriormente muestran la transformación que ha tenido el docente a lo largo de la crisis y, de alguna manera, se reafirma el papel fundamental que éste tiene tanto para la escuela como para el alumno y sus procesos de aprendizaje. Al respecto de los docentes en México, Alarid, Jiménez, Saldívar y Torres (2021) mencionan que ocho de cada 10 profesores no tenían experiencia en clases a distancia previo a la crisis sanitaria, por lo tanto, el preparar y conducir clases de manera remota se convirtió en el principal desafío dada la perspectiva pedagógica significativamente diferente entre una modalidad y otra. Sobre esta línea, los mismos autores afirman que solo cuatro de cada diez docentes consideran que es fácil el manejo de la tecnología, por lo que esta falta de capacitación complejiza la labor docente y tiene repercusiones en los procesos educativos.

En relación con lo anterior, para la mayoría de los docentes mexicanos las nuevas demandas se encuentran de frente con una formación y disponibilidad de recursos que tienden a la insuficiencia, especialmente en entornos desfavorecidos, ya que el 44% de los docentes en México declaró en 2019 (OCDE) que la tecnología de la que disponen sus centros educativos era inadecuada o insuficiente. En relación con el tiempo dedicado a la educación a distancia, éste varía considerablemente entre instituciones públicas y privadas, pues de las primeras el 24% de la planta docente dedica 7 hrs. o más al día, mientras que en las instituciones públicas el 64% dedica dos horas o menos (CEPAL-UNESCO, 2020).

Además de lo anterior, otro aspecto que es importante, y que sufrió modificaciones durante la crisis sanitaria, es el de la evaluación, ya que en algunos países ésta se ha postergado o bien se han aplicado enfoques o metodologías alternativos, por ejemplo, en el caso de México, la alternativa adoptada para la evaluación en diversas instituciones fue la evaluación del portafolio de aprendizaje, sin exámenes finales (CEPAL-UNESCO, 2020). Para finalizar este apartado, es importante destacar nuevamente la transformación de la labor docente, pues las condiciones actuales exigían que éste optara por tomar otra clase de medidas y estrategias aptas para las condiciones en las que él mismo y sus estudiantes se encontraban inmersos, y es así que las clases fueron transformadas, por lo que corresponde ahora en el siguiente apartado abordar sus cambios a partir de la crisis sanitaria.

Capítulo 4. Transición de las clases presenciales a las clases virtuales

El presente capítulo tiene como objetivo hacer un recorrido por la educación desde los inicios de la pandemia, mostrando el contraste entre el ideal de las clases a distancia y la realidad que truncó este ideal, hasta las acciones que tomaron las instituciones educativas de la EMS para aminorar el impacto de la transición de lo presencial a lo virtual.

El encierro que comenzó como una medida preventiva para evitar la propagación del virus SARS-CoV-2, terminó siendo, entre otras cosas, motivo para modificar la manera en cómo se imparte educación, aunque esto no sería de inmediato, pues en un inicio se pensaba que las vacaciones de semana santa se habían adelantado, lo que ocasionó júbilo entre los alumnos, sin embargo, esta emoción se tornó poco a poco en inquietud, ansiedad y estrés, tanto para los alumnos como para sus padres y profesores, pues las clases debían continuar, solo que ahora con nuevas formas y a la distancia.

La crisis sanitaria no sólo haría que las dudas surgieran, sino que también sacaría a la luz las problemáticas a las que por años se ha tratado de dar solución y, también, haría surgir nuevos retos educativos. Uno de ellos, y del cual se derivan los demás, es el que concierne a las desigualdades sociales y educativas en el país, ya que, según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (CONEVAL, 2019), tan solo en el 2018, existían 52.4 millones de personas en situación de pobreza y 8.6 millones en pobreza extrema, situación que empeoraría 2 años después el panorama educativo, ya que esta vulnerabilidad es la que impediría que la educación continuara durante el confinamiento.

Al respecto, Lloyd (2020) menciona que el intento por llevar a cabo las clases en línea derivó en vislumbrar las brechas de desigualdad social que existen en el país, y que condicionan el acceso a una educación de calidad. Otros factores condicionantes de la educación en tiempos de pandemia son la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución al que pertenecen. Sin embargo, la misma autora destaca que, aun cuando los alumnos y los docentes hayan tenido los recursos para continuar con las clases en línea, otro factor que truncó estos intentos fue la falta de capacitación sobre el uso y manejo de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento).

Aunque la educación a distancia no es algo nuevo, ya que muchas instituciones tienen la posibilidad de realizar estudios en esta modalidad, la realidad es que se necesita capacitación y la elaboración de estrategias que den sentido a las clases en línea, por lo que en el siguiente apartado se describirán las características de las clases a distancia y la función de las TIC como herramienta fundamental para las mismas.

4.1 Características de las clases a distancia y el uso de las TIC

La educación a distancia puede definirse, según Maya (1993), como

“.. una modalidad educativa que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, en una situación en que alumnos y profesores se encuentran separados físicamente y sólo se relacionan de manera presencial ocasionalmente, según sea la distancia, el número de alumnos, tipo de conocimientos que se imparte, etc.” (p.p. 16-17).

Por lo que este tipo de enseñanza debe estar planificada para este fin, ya que no ocurre en el contexto habitual de aprendizaje, además de que es imprescindible el uso de las tecnologías para la comunicación entre alumnos y profesores, pues ésta puede no ocurrir en tiempo real, teniendo como resultado que el proceso de aprendizaje del alumno sea más flexible, pero a su vez, le exige mayor autorregulación y autonomía (Maldonado, 2016).

Por lo anterior, cabe destacar que en esta modalidad se requiere que el estudiante elabore su proceso de aprendizaje de manera independiente, promovido por el docente y los espacios virtuales adecuados para la generación de conocimientos que logren un aprendizaje que no deje de ser significativo (Mera & Mercado, 2019). Aun así, la enseñanza en línea no es tan diferente de la enseñanza presencial en el sentido en que ambos tipos promueven el aprendizaje de los saberes culturales y que éstos sean acercados a los alumnos por medio del docente, por lo tanto, al referir la enseñanza en línea se habla de un medio y no de un fin, ya que a nivel institucional el docente tiene como objetivo que los estudiantes se preparen para el futuro y, para lograr éste, se apoya de las TIC, las cuales serán el canal educativo (Barberà, 2006).

Dado el avance tecnológico en los últimos años, haciendo énfasis en las TIC, el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje se ha hecho cada vez más flexible e interactivo, promoviendo la expansión de la educación a distancia y eliminando las barreras de espacio y tiempo debido al uso de medios sincrónicos y asincrónicos (García, 2014, citado en Araiza & García, 2018), por lo que será importante la correcta gestión de esta modalidad, de lo contrario

se corre el riesgo de que el estudiante no logre una adecuada adaptación, trayendo como consecuencia su aislamiento y desconfianza hacia el docente, lo que puede dificultar la transmisión de valores y saberes.

Por su parte, Barberá (2006), menciona que para desarrollar una tutoría de calidad que guíe al alumno a lo largo de su formación, ya sea en el caso de la enseñanza en línea o presencial, se debe prestar atención a los aspectos presentados en la Tabla 3:

Tabla 3. Aspectos de la tutoría en línea vs presencial

ASPECTOS	PRESENCIAL	EN LÍNEA
1. Planificación	Requiere decidir, básicamente, sobre la secuenciación de los contenidos, la metodología y las tareas y el tipo de valoración.	Debe ser siempre explícita y completa para no desorientar al alumno y atender prioritariamente a los elementos relacionados con la temporización del curso.
2. Presentación de la información	Se trata de un medio eminentemente oral y, por tanto, pone el énfasis en la aportación verbal de información a los alumnos.	Se trata de un medio de soporte escrito y pone el énfasis en la ayuda hacia una búsqueda autónoma de la información por parte del alumno.
3. Participación	Por medio de trabajos y actividades prácticas en las que se coloca al alumno en situación de realizar contribuciones.	Mediante retos planteados en forma de debates o foros en línea que atraen el interés y la intervención del alumno.
4. Interacción	Reducida a los momentos de clase presencial.	No tiene un momento preestablecido, pero por su asincronía se dilata a lo largo de todo el tiempo de docencia.

5. Seguimiento y valoración	Discontinuo a través de los trabajos y actividades puntuales seleccionados para tal efecto y en las intervenciones de clase.	Continuado por tener la posibilidad de registrar todas las acciones que efectúa el alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje.
6. Dominio de la tecnología	No es estrictamente necesario si nos referimos a la tecnología de la información y comunicación.	Básico para poder comunicarse con los alumnos y proporcionarles información y orientación ajustada.
7. Capacidad de respuesta	La que se asume en los momentos de clase y tutorías personales.	Inmediata si está automatizada y regular si las conexiones son frecuentes y establecidas.
8. Colaboración tutorial	La coincidencia en el tiempo puede dificultar el encuentro entre los tutores.	El entorno en línea amplía el tiempo y posibilidades de colaboración tutorial.
9. Tiempo de carga del tutor	Limitado a las horas de clase y a la preparación y corrección externa de actividades.	Variable en función del número de alumnos y actividades en línea propuestas durante el curso.

Fuente: Barberá (2006)

A partir de lo que describe el cuadro anterior, se resaltan las ventajas que tiene el alumno de modalidad en línea en cuanto a que recibe una enseñanza más flexible, individualizada, dinámica y adaptativa al medio en el que se lleva a cabo. Aun cuando se promueve en el alumnado determinada autonomía y autorregulación de su proceso de aprendizaje, no deja de ser importante la formación del docente en relación al conocimiento y uso de las TIC en la enseñanza a distancia, para que éste pueda guiar con eficacia el aprendizaje de los estudiantes, pues al final es el objetivo de la educación, sea cual sea la modalidad. Sin embargo, aunque la educación a distancia tiene sus ventajas, éstas solo pueden ser visualizadas cuando desde la estructura de la institución se tiene previsto el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta manera, pero ¿qué pasa cuando, de manera abrupta, se cambia de un proceso

de enseñanza presencial a una modalidad a distancia? Es lo que se abordará en el siguiente apartado, situando la respuesta en el contexto de la pandemia.

4.2 Realidad ante la pandemia: enseñanza, aprendizaje y las TIC

A partir de la pandemia, la interacción y la posibilidad de compartir experiencias y aprendizajes en la presencialidad sufrió una transición hacia lo remoto, hacia una presencialidad asistida por la tecnología, lo que trajo consigo una especie de impotencia e incapacidad al impartir las clases, en parte debido a la falta de pericia en el uso de la tecnología para fines educativos, en parte por la incapacidad de ver y descifrar las expresiones del alumnado y también debido a la incapacidad, para algunos, de poder continuar con las clases debido a la falta de recursos.

Respecto al último punto, Gutiérrez (2020) menciona que el uso de la tecnología para facilitar la tarea educativa, constituye una innovación y una solución para los tiempos actuales en los que se presencia la transición a la educación digital, sin embargo, ésta solo es posible para aquellas poblaciones que han resuelto la *brecha digital*, término que fue acuñado por el Departamento de Comercio de Estados Unidos, en la década de los 90's, y que hace referencia a la desigualdad en el acceso a las TIC, posteriormente, este concepto abarcaría los diferentes aspectos de apropiación de las tecnologías, como las capacidades digitales de las personas, los valores asociados a su uso y los factores políticos y económicos que incurren en su distribución (Lloyd, 2020).

En este sentido, las estrategias elaboradas para adaptar la escuela al aislamiento trajeron consigo desigualdades entre sectores de la sociedad, pues la falta de acceso a la tecnología aumenta, a su vez, las barreras en el acceso a la educación, no solo entre las familias, también entre instituciones educativas, pues existen casos de planteles del sector público en los que la ausencia de servicios básicos y materiales de estudio incapacita a parte del estudiantado y profesorado para adaptarse a las nuevas condiciones, ya sea por la falta de recursos en su lugar de confinamiento, o por la falta de infraestructura en el plantel y/o nivel de desarrollo digital necesario para suplir los programas por medio de la educación a distancia¹ (Castellanos, Reynoso & Gavotto, 2020).

¹ A partir de este punto, se referirá a la *educación remota de emergencia* como *educación a distancia* o *educación en línea*, debido a que es así como la refieren los participantes.

La situación provocada por la pandemia, a medida que los días de confinamiento iban avanzando, obligó a las escuelas a recurrir a diferentes estrategias para dar continuidad al ciclo escolar, específicamente en el caso mexicano, su intento por disminuir la falta de acceso a los contenidos educativos, se implementó sesiones de clase por medio de canales de televisión abierta con la intención de disminuir el rezago, la deserción y los riesgos de exclusión en educación básica y EMS, dicho programa nacional tiene el nombre de *Aprende en Casa*, el cual fue implementado por la SEP de manera emergente (Mérida & Acuña, 2020, citados en Castellanos, Reynoso & Gavotto, 2020).

Por otra parte, la adaptación a esta nueva modalidad incluye a los materiales de estudio, pues para acercarlos a los estudiantes tuvieron que digitalizarse, modificando a su vez las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Ponce, Vielma y Bellei (2021) mencionan en su estudio, que fue llevado a cabo en Chile con una muestra de 4,912 tutores de jóvenes/niños estudiantes de entre 4 y 18 años (desde el nivel preescolar hasta el nivel medio superior); que las estrategias para seguir las clases online son variadas, siendo el uso de las redes sociales (WhatsApp) el más común en las escuelas públicas (65%) que en las escuelas privadas (30%), y respecto a los materiales de estudio, los medios más utilizados han sido las guías digitales que son enviadas de forma online, los videos preparados o recomendados por los profesores; en cuanto a las actividades que se promueven entre los estudiantes, alrededor de un 80% recibe tareas para hacer solos “todos los días” o “algunos días a la semana” (excepto los estudiantes de preescolar) y el 70% de los estudiantes de primaria/secundaria reportan que no han trabajado en equipo con sus compañeros durante el confinamiento.

Sobre esta misma línea, Plá (2020, citado en Barcelata, Rodríguez y González, 2021), menciona que el intento por cumplir con los objetivos educativos en el ciclo escolar deriva en la acumulación de “productos” escolares que deben ser entregados al final del ciclo a modo de evidencias, lo que se relaciona con que los estudiantes se sientan estresados y presionados por las crecientes demandas escolares, ya que perciben poco apoyo por parte de la institución académica, aunado al contacto indirecto con los profesores, los cambios de rutina en casa y la falta de convivencia entre pares.

Además, la sensación de estrés en los alumnos, derivada de la percepción que tienen hacia la escuela en el contexto del confinamiento, ha provocado en ellos afectaciones en el bienestar psicológico, el cual es asociado a la frustración, preocupación sobre el futuro y

soledad, lo que puede conducir a un aumento de problemas relacionados a su salud mental. De lo anterior se puede deducir que la educación, que en casa se está impartiendo, tiene puntos de quiebre que pueden comprometer buena parte o la totalidad del proceso educativo, ya que no es suficiente con que los docentes preparen sus clases de la mejor manera posible si la conexión a internet de los alumnos es deficiente, o si los mismos se encuentran indispuestos para tomarlas; de poca ayuda resultan los aparatos tecnológicos, como los celulares o las laptops, si en casa de alumnos y profesores no existe un ambiente adecuado y tranquilo para usar los mismos (Ponce, Vielma & Bellei, 2021)

Por lo tanto, la escuela, que antes era vista como un espacio de desarrollo socioemocional y de aprendizaje de saberes, ahora se ve afectada debido a que no se han podido implementar las condiciones necesarias para hacer de la educación a distancia una educación de calidad, ya que la escasez de herramientas tecnológicas de los estudiantes y de los docentes provoca que las estrategias de enseñanza-aprendizaje sean limitadas o deficientes, arrastrando problemas que se venían gestando ya en la educación presencial, debilitando con ellos los tres pilares de la educación: hacer, ser y convivir (Barcelata, Rodríguez & González, 2021; Diaz-Barriga, 2020; UNESCO, 1998).

4.3 El caso del bachillerato de la UNAM frente a la pandemia

Las condiciones educativas derivadas del confinamiento, que fueron aplicadas en el país, también se presentaron en los cinco planteles del CCH y los nueve de la ENP. Sobre las medidas tomadas ante la contingencia en el CCH destaca el uso de la plataforma Microsoft Teams para llevar a cabo las clases a distancia; se crearon 18,508 grupos en los que se atendieron a 43,219 alumnos de los cinco planteles en los cursos ordinarios y, además, se puso en marcha el Programa de Recuperación de los Cursos Ordinarios (PERO) en el que se ofreció apoyo para recurrar 51 asignaturas, de las cuales el 66% de los alumnos inscritos aprobaron (Carrillo, 2020).

Por su parte, Nolasco (2020) elaboró un análisis en el CCH Naucalpan, centrándose en cinco grupos escolares (aproximadamente 200 estudiantes de la generación 2018), en el cual menciona que el uso de plataformas de uso común, como Facebook y WhatsApp, fueron de gran utilidad para continuar con las clases a distancia, especialmente la primera, pues en ella se pudieron publicar desde el inicio del semestre los documentos de trabajo para el curso, de

igual manera los estudiantes, a lo largo del ciclo escolar, publicaban en el mismo sitio sus tareas y trabajos; por otra parte, las plataformas como Messenger y el correo electrónico, permitieron a los estudiantes comunicarse de manera particular con el docente para la resolución de dudas. Sobre el aprendizaje de los alumnos, el mismo autor señala que la mayoría de los jóvenes se enfocó en realizar las tareas y las actividades para acreditar, provocando que el diálogo grupal fuera escaso. Además, solo el 15% de los alumnos entregó sus actividades en tiempo y forma, mientras que el porcentaje restante tuvo un rezago de hasta dos semanas derivado de factores como la saturación de trabajos en otras materias. Y, finalmente, respecto al aprendizaje en las demás materias, los estudiantes mencionaban que, aunque hacían mucha tarea, lo aprendido era poco en relación con las mismas.

En cuanto a la ENP, en el ciclo escolar 2020-2021, había un total de 51,421 estudiantes inscritos, de los cuales 50.3% eran hombres y el 49.7% eran mujeres mismos que vivieron la transición a la virtualidad en la institución, pues la ENP propone a partir de la contingencia dos iniciativas para continuar con las clases a distancia: el programa ENP Virtual diseñado para apoyar a las y los docentes en el tránsito a la enseñanza a distancia, y el programa Verano en línea ENP, dirigido a sus estudiantes con la finalidad de ofrecerles actividades de apoyo al aprendizaje y de recreación durante el distanciamiento. De esta manera, la ENP puso en marcha, por primera vez en su historia, el primer ciclo a escolar a distancia (Valle, 2020). Por otra parte, Valle y Basilio (2020) mencionan que el uso de las TIC en esta institución eran una herramienta ya utilizada en la ENP como un complemento a los cursos presenciales, sin embargo, docentes y alumnos tuvieron que desarrollar sus cursos y clases en modalidades completamente nuevas, destacando con esto el modelo de la ENP que está estructurado para ser completamente presencial.

Los esfuerzos plasmados en las medidas tomadas a partir de la pandemia, por parte del CCH y la ENP, resultan en estrategias que apoyen a docentes y estudiantes en la virtualidad, tratando de mitigar las secuelas del cambio abrupto de modalidad escolar, sin embargo, aún quedan retos para la educación que continúa transformándose, por lo que la cuestión es si se transforma a la par del contexto actual, y si no es así, entonces ¿Cuáles son los retos actuales para la educación?, de esta manera, en el siguiente apartado se abordará una posible respuesta al anterior cuestionamiento.

Capítulo 5. Los retos que quedaron para la educación

El presente capítulo tiene como objetivo realizar el análisis y la reflexión sobre la educación posterior a la pandemia, tomando en cuenta tanto los aspectos negativos como positivos de los cambios sufridos a lo largo de este nuevo momento en la historia de la educación.

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, la pandemia promovió el uso forzado de la tecnología, mismo que llegó para quedarse y que es una oportunidad para su desarrollo en las aulas. Sin embargo, aunque se hable de un próximo regreso a la presencialidad, la modalidad remota no será abandonada del todo y dará paso a la bimodalidad (De Giusti, 2021), o modalidad híbrida, lo que significa que habrá alumnos tomando clases a distancia y otros que las tomarán de manera presencial, pues las condiciones sanitarias requieren cierta cantidad de alumnos en cada aula para evitar la saturación y prevenir posibles contagios. La modalidad híbrida pareciera una opción viable dadas las condiciones, sin embargo, ésta solamente será posible mientras los alumnos, los docentes y las instituciones cuenten con los recursos tecnológicos y adquieran las habilidades requeridas para su aprovechamiento.

A este respecto, Castañeda y Vargas (2021) mencionan que es necesario abandonar el estigma que se le ha dado a la educación remota sobre que es ineficiente y no sirve para aprender, pues la educación en línea ya era una modalidad bastante utilizada en otras instituciones, y aunque los planes de estudio en casi todas las escuelas están diseñados en un principio para la presencialidad, la pandemia no fue impedimento para dar continuidad al objetivo de la educación, garantizar el aprendizaje de los alumnos, pues el obligar a trabajar sobre la marcha en el rediseño de las clases, permitió aprender a utilizar diferentes estrategias de enseñanza utilizando las herramientas tecnológicas, mismas que facilitaron la interacción entre profesores y estudiantes y que traerán beneficios de ahora en adelante.

Otro aspecto importante que tomó protagonismo durante la pandemia, y que anteriormente había sido un punto ciego en la educación, es acerca de los otros aprendizajes que se dan en el contexto escolar a partir de las interacciones y el establecimiento de relaciones, mismas que se vieron afectados por la contingencia sanitaria. Lo anterior supone un gran reto para el docente, pues las aproximaciones que haga hacia sus estudiantes deben tomar en cuenta las experiencias y consecuencias individuales que la pandemia trajo consigo, como el estrés y

la ansiedad (Saavedra, 2020, citado en Castañeda y Vargas, 2020). Por lo tanto, esta situación puede considerarse un llamado a humanizar las prácticas pedagógicas que ayuden a los estudiantes no solo en la adquisición de nuevos aprendizajes, sino también en el desarrollo de habilidades para colaborar, expresar sus emociones y promover la resolución de problemas cotidianos.

El panorama educativo puede presentar dificultades, ya que la crisis detonada por la pandemia en profesores y estudiantes trajo consigo preocupación respecto al futuro de los miembros de familias vulnerables, pues los ingresos, que ya de por sí eran insuficientes, se unen al incremento de la violencia intrafamiliar, al desempleo, al difícil acceso a la educación en zonas rurales, entre otras desventajas; lo que supone un mayor reto para la educación, pues para superar estas deficiencias las decisiones y actuaciones deben responder a realidades y no a ideales, garantizando el derecho a la educación aún a pesar de las condiciones post pandémicas que hicieron de la misma un sistema aún más inequitativo de lo que ya era, por lo que se requieren propuestas equitativas, creativas y viables (Gutiérrez, 2020). Frente a esta incertidumbre se pueden presentar algunas dificultades, pero también puede representar una oportunidad de cambio.

Planteamiento del problema

Durante la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, el confinamiento en los hogares obligó a que, de manera particular en nuestro país, a partir del 14 de marzo de 2020, aproximadamente 36 millones de estudiantes de educación básica y media superior dejaran de asistir de forma presencial a la escuela (La Jornada, 2021), lo que trajo como consecuencia que las clases cambiaran de modalidad, promoviendo el uso obligatorio de las TIC para continuar con el proceso que ahora sería a distancia. Esta situación derivó en una crisis en el área educativa, pues la primera experiencia en el diseño e impartición de clases en línea, de la mayoría de los profesores, llegó con la pandemia (Lloyd, 2020).

Lo anterior promovió en profesores y estudiantes la modificación de sus modos de enseñar y aprender, evidenciando, por un lado, la falta de capacitación de ambos actores en el uso de la tecnología para fines educativos; y, por otro lado, fue aún más notoria la brecha digital existente en la población de estudiantes, específicamente en el nivel medio superior, pues se sabe que, en promedio, 40% no tiene acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su hogar (Lloyd, 2020).

Aunado a esto, los recursos con los que cuentan tanto profesores como alumnos son limitados, pues según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares más reciente (INEGI, 2018), sólo 45% de los mexicanos cuenta con una computadora y 53% tiene acceso a internet en casa. En el caso del nivel medio superior, el 81% de los más pobres no tiene ni internet ni computadora en casa, comparado con 3% de sus pares más ricos.

Lloyd (2020) menciona que las diferencias en el acceso a las clases en línea no tienen que ver únicamente con la condición económica de las familias, sino también con la misma institución educativa, pues los alumnos de escuelas privadas suelen tener mayor experiencia respecto al uso de la tecnología en las aulas, contrario a los alumnos pertenecientes a escuelas públicas, quienes tienen un acceso más limitado.

En el caso específico de la UNAM, se calcula que desde el inicio de la pandemia y hasta noviembre de 2020, más de 7,700 alumnos habían pausado sus estudios, de entre ellos el 10%

cursaba el nivel medio superior en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) o en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), lo anterior ocurrió debido a que los alumnos no cuentan con las herramientas principales para continuar con sus estudios (Milenio, 2021). Sin embargo, Valle y Basilio (2020) mencionan que los alumnos, aun cuando poseen conocimientos sobre el uso de dispositivos digitales, eso no significa que sepan manejar y dominar las herramientas necesarias con fines educativos, generando una brecha educativa que implica la reformulación del sentido y alcance de la educación en línea.

A pesar de los esfuerzos de las autoridades por tratar de subsanar estas carencias, aún no se ha mostrado una solución efectiva que beneficie a docentes y estudiantes, tomando en cuenta sus propios recursos y los elementos importantes que puedan apoyar en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, en la situación actual, resalta el hecho de que el contexto individual, sumado a la improvisación que se ha llevado cabo para continuar impartiendo los programas de estudio, han generado experiencias diferentes sobre el enseñar y el aprender, por ello, el objetivo de este estudio será analizar las experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes y profesores de educación media superior durante la pandemia, con el fin de formular estrategias alternativas que sean congruentes con el regreso a la enseñanza presencial mejoren la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fue el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia? De aquí se desprende la siguiente cuestión: ¿cuáles fueron las estrategias, dificultades y aciertos experimentados?

Objetivo General

Analizar las experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes y una docente de educación media superior durante la pandemia, con el fin de retomar los aprendizajes de la enseñanza en línea y proponer estrategias para mejorar la calidad del proceso educativo en entornos presenciales.

Objetivos específicos

1. Conocer la experiencia vivida por alumnos y una docente durante la pandemia respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Identificar cuáles fueron las estrategias que los participantes utilizaron para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de clases en línea, así como las dificultades que tuvieron.
3. Identificar los recursos con los que cuentan en la actualidad los alumnos y la docente para continuar en la modalidad de clases presenciales.
4. Proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje que beneficien el proceso educativo en la modalidad presencial, a partir del aprendizaje adquirido en la pandemia.

Marco Metodológico

El presente trabajo se llevó a cabo por medio de la metodología cualitativa, ya que ésta permite elaborar “*descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos*” (Pérez, 1994, p. 46, citado en Sandín, 2003). Dado lo anterior, la bondad que brinda esta metodología es que la persona estudiada habla por sí misma, por lo que el acercamiento es sobre su experiencia particular, abordando los significados y la visión del mundo que la misma posee (Sandín, 2003).

Por otro lado, el marco interpretativo por medio del cual se acogerá es la fenomenología, ya que esta se caracteriza por enfocarse en la experiencia personal, tomando en cuenta cuatro conceptos que son clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunidad (la relación humana vivida), por lo que considera el vínculo que tiene la persona con su mundo, haciendo énfasis en su experiencia vivida, misma que aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones (Álvarez-Gayou, 2003).

Respecto a la educación, ésta y la fenomenología mantienen una relación a partir de la noción de “sentido”, ya que la educación es el medio por el cual una sociedad transmite a sus miembros el sentido que una cultura le ha dado a la relación que establece con el mundo, por lo que la fenomenología en la educación se acopla a las experiencias de los agentes pertenecientes a una comunidad educativa, así como al entendimiento del significado y sentido de estas (Fuster, 2019). En relación con lo anterior, Van Mannen menciona que el objetivo de la fenomenología “*reside en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de manera que el efecto del texto represente un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: en la que el leyente cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida*” (1999, p. 56, citado en Fuster, 2019).

En relación con lo anterior, el método por el que se obtendrá la información es a través de la narrativa, la cual refiere al estudio de la experiencia a través de los relatos (Fernández, 2015). Es definida como aquella historia que permite a la persona que la cuenta dar sentido a

su vida, por lo que consiste en el esfuerzo de conectar su pasado, su presente y su futuro de manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto (Ministerio de Educación Nacional, 2012, citado en Arias & Alvarado, 2015). Por lo tanto, narrar implica poner lo vivido en palabras, resignificar las experiencias, más allá de responder a un orden cronológico y objetivo, se responde a un entramado lógico y subjetivo que responde, de igual manera, a la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (Arias & Alvarado, 2015).

Sobre la misma línea, Ricoeur menciona que *“la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible”* (2006, pp. 10-11). Por consiguiente, el análisis narrativo permitirá el estudio sistemático tanto del significado como de la experiencia personal, siendo útil en la exploración de las cualidades del pensamiento humano (Sparkes & Devís, 2007). Así mismo, Conelly y Clandinin (1995, citados en Chona, 2020), mencionan que la investigación narrativa puede ser vista como producto o resultado, ya sea escrito o hablado, o bien, como una herramienta de la investigación cualitativa.

Por su parte, Chona (2020) menciona que la intención de la narrativa es estudiar la manera en que los seres humanos experimentan el mundo. El mismo autor orienta este estudio a la educación, en donde se imagina a ésta como un universo en el que los recuerdos aportan a la reconstrucción social de la realidad educativa, misma que tiene lugar en lo escolar y que forma la trama narrativa de los relatos del docente, quienes se vuelven los protagonistas e incorporan las voces de los otros, los estudiantes, dando cuenta de los dilemas que viven en la cotidianidad vivida en el aula.

De lo anterior resalta la importancia del análisis de las narrativas, como se propone en el presente estudio, dado que las actividades propuestas en las escuelas, a partir del confinamiento, no cobran sentido si no es por medio de la experiencia vivida, contada, apropiada y resignificada por docentes y estudiantes, cuyas historias son muchas veces degradadas a anécdotas sin valor profesional, cuando son justamente estos relatos los que aportan riqueza para la reflexión y el pensamiento pedagógico en relación a ese ambiente polimorfo y cambiante que se gesta en las aulas (Suárez, Ochoa & Dávila, 2004).

Por lo tanto, es necesario referir la forma de análisis de la narrativa, sobre esto, Bolívar (2006) menciona que el análisis cualitativo de las narrativas enfatiza aquellos aspectos singulares de cada relato, por lo que busca tornar significativa la información proporcionada. Sobre esta misma línea, Gubrium & Holstein (2000, citado en Sparkes & Devís, 2007) señala la posibilidad de llevar a cabo un análisis del relato enfocado en el *qué* de las historias (el contenido, la trama, los personajes). Sparkes & Devís (2007) refieren este tipo de análisis como *Holístico de Contenido*, pues en éste se utiliza el relato completo para estudiar el contenido, por lo que se lleva a cabo en secciones y analiza cada una de ellas en relación con el resto del relato, u otros relatos, siendo afín a los objetivos del presente estudio.

Método

Descripción Metodológica

El enfoque que se utilizó para llevar a cabo el presente estudio es el cualitativo, debido a la virtud que brinda en relación con la descripción detallada respecto al fenómeno objetivo, en este caso, el análisis de las experiencias educativas durante la pandemia, por lo tanto, los propósitos de la investigación son de tipo exploratorio y descriptivo.

Además, dada la naturaleza del fenómeno estudiado, se seleccionó el método de estudio de caso, ya que, en palabras de García, González y Ballesteros, se caracteriza "*por llevar a cabo un análisis en profundidad sobre una serie de unidades muestrales que pueden ser un sujeto o un grupo social, a través de sus manifestaciones y vivencias personales*" (2001, p. 383, citados en Aquino, García e Izquierdo, 2012). En este caso, se empleó el estudio de caso de tipo colectivo (Stake, 2005, citado en Jiménez, 2016), ya que éste se lleva a cabo cuando el interés de la investigación se enfoca en un fenómeno en el que se seleccionan varios casos a estudiar.

Participantes

Los participantes fueron 3 estudiantes de sexto semestre de CCH (Plantel Sur) que cursaron la asignatura de Psicología I y II en línea (2 hombres y 1 mujer), así como una docente de la misma asignatura.

Técnicas para la obtención de información

En un primer acercamiento para obtener la información, se solicitó a cada participante que escribiera una carta en la que narrara su experiencia vivida durante las clases en línea, respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia. La razón por la cual se solicitó la carta es debido a la disposición tanto de la docente como de los estudiantes para participar, ya que al encontrarse al final del ciclo escolar (2022-2) el tiempo que tenían era limitado, por lo

que el escribir la carta les permitía hacerlo con mayor flexibilidad de tiempo, así como expresar libremente su experiencia.

La guía de los puntos a abordar en la carta de los estudiantes fue la siguiente:

Instrucciones: Escribe una carta a la persona que tú quieras y a quién le quisieras compartir lo que viviste durante el confinamiento con relación a tu experiencia como estudiante. La carta es confidencial, por lo que será necesario que nos proporciones un pseudónimo (otro nombre diferente al tuyo), o incluso puede ser anónima. Trata de ampliar tus ideas y comenta sobre los siguientes puntos:

- Cuenta tu experiencia al tomar clases en línea durante la pandemia
- ¿Qué implicó para ti pasar de tomar tus clases de manera presencial a tomarlas en línea?
- ¿Qué es lo que tú hacías para poder tomar tus clases en línea?
- ¿Cuáles fueron tus estrategias para aprender en línea?
- ¿Hubo alguna diferencia en tus estrategias al aprender en línea a cuando estudiabas de manera presencial? ¿Cuáles?
- ¿Qué fue lo más difícil a lo que tuviste que enfrentarte durante tus clases en línea?
- ¿Qué actividades propuestas por tus profesores, durante las clases en línea, facilitaron tu aprendizaje durante este tiempo?
- De tu experiencia al tomar clases en línea durante la pandemia, ¿Qué retomarías para tus clases de manera presencial?

De igual manera, se presenta a continuación la guía de los puntos a abordar en la carta solicitada a la docente:

Instrucciones: Escriba una carta a la persona que usted quiera y a quién le quisiera compartir lo que vivió durante el confinamiento con relación a su experiencia como docente. La carta es confidencial, por lo que será necesario que nos proporcione un pseudónimo (otro nombre diferente al suyo), o incluso puede ser anónima. Trate de ampliar sus ideas y comente sobre los siguientes puntos:

- Cuente su experiencia al planear y dar sus clases en línea durante la pandemia
- ¿Qué implicó para usted, como docente, pasar de una modalidad presencial a una modalidad de clases en línea?
- ¿Qué es lo que usted hacía para poder dar sus clases en línea durante la pandemia?

- ¿Cuáles fueron sus estrategias de enseñanza al trabajar en línea?
- ¿Hubo alguna diferencia en sus estrategias de enseñanza al dar sus clases en línea a cuando las daba de manera presencial? ¿Cuáles?
- ¿Qué fue lo más difícil a lo que se tuvo que enfrentar durante el tiempo que dio clases en línea?
- ¿Qué actividades de enseñanza considera que facilitaron el aprendizaje de sus alumnos durante sus clases en línea?
- De su experiencia al dar clases en línea durante la pandemia, ¿Qué retomaría para dar sus clases de manera presencial?

Análisis de la Información Obtenida

En el presente apartado, se muestra la información que permite comprender la experiencia vivida por la docente y los estudiantes durante el confinamiento, con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje y todo lo que trajo consigo la modalidad en línea. El análisis que se llevó a cabo es a partir del contenido de los relatos (la carta fue el instrumento por el cual se obtuvieron los relatos de los participantes), cada uno se seccionó y se analizó en relación con los otros relatos de acuerdo con los ejes de análisis (Sparkes & Devís, 2007), complementando con comentarios adicionales acerca de lo observado durante las sesiones de clases a las cuales pude asistir.

A partir de las cartas que entregaron los participantes, se consideraron los siguientes ejes de análisis:

Para el caso de los estudiantes:

1. Experiencias al tomar clases en línea durante la pandemia
2. Estrategias de aprendizaje en línea
3. Dificultades o problemáticas enfrentadas durante las clases en línea
4. Estrategias de enseñanza/experiencias de enseñanza
 - se refiere a lo que hacían los profesores
5. Lo aprendido durante las clases en línea
 - Se refiere a lo que retomaría de las clases en línea para continuar con clases presenciales
6. Lo que espera del profesor

Para el caso de la docente:

1. Experiencia al dar clases en línea
2. Estrategias de enseñanza en las clases en línea
3. Comparación de estrategias en línea y presencial
4. Dificultades o problemáticas enfrentadas durante las clases en línea
5. Lo aprendido al impartir clases en línea

- Se refiere a lo que retomaría de las clases en línea para continuar con clases presenciales

Análisis de las experiencias de los estudiantes

1. Experiencias al tomar clases en línea durante la pandemia

Todos los estudiantes que participan en este estudio tomaron clase con la misma docente de la asignatura de Psicología II. Todos aceptaron participar usando un pseudónimo (“Johnny Joestar”, “Snoopy” y “Montes”), los tres estudiantes acudían a clases en el grupo de la mañana, dos de ellos eran compañeros del mismo grupo (“Johnny Joestar” y “Snoopy”), mientras que “Montes” era de un grupo diferente².

Sobre este primer eje de análisis, “Johnny Joestar” refiere que, tanto docentes como estudiantes, tuvieron dificultades no solo por la pandemia, sino también por el conflicto que vivía la institución durante ese periodo (consulta el Apéndice A para ver las cartas completas de los estudiantes):

“...debido a esta pandemia la escuela se vio en un gran atraso de labores, ya que no solo implicaba la emergencia sanitaria, sino que también el colegio se hallaba en paro de actividades por los estudiantes. Esto implicó que durante el periodo de segundo semestre las clases y las calificaciones se entorpecieran. Sin embargo, ahora que todos los profesores y la mayoría de alumnos se encuentran más familiarizados con el nuevo modelo a distancia ya no hay de que preocuparse con este entorpecimiento...”

Aunque el confinamiento obligó a estudiantes y docentes a tomar las clases en línea, lo que destaca el estudiante es que esta modalidad y el uso de las TIC no era algo con lo que se trabajara habitualmente, por lo que refiere al atraso en las actividades mientras los docentes y ellos mismos lograban adaptarse. A este respecto, Lloyd (2020) menciona que existía una falta de capacitación de los docentes para enseñar mediante el uso de la tecnología y que ésta fue más evidente a partir de la pandemia.

La falta de capacitación, sumado a la situación que vivía la institución, trajeron no solo un entorpecimiento en lo concerniente a las clases, también trajo consecuencias de tipo

² En este grupo pude identificar durante las sesiones observación que había más participación de los estudiantes y el clima de aula era predominantemente positivo.

emocional y sensación de incertidumbre en los estudiantes. Por su parte, “Montes” menciona que:

“en cuanto la experiencia fue estresante, tildando a la locura en cierta medida debido a que era muy pesado el nulo contacto social”

Es importante recordar que, en esta etapa del desarrollo, los estudiantes comienzan a descubrirse a sí mismos por medio de las relaciones que establecen, principalmente, dentro de su institución educativa, es por medio de éstas que comienzan a formar su proyecto de vida (Fuentes, López, & Fuentes, 2020) y a asumirse como parte activa de la sociedad, siendo la escuela una de las encargadas de su formación en diferentes áreas. Al verse negada la posibilidad del contacto social, el estudiante no solo pierde una oportunidad de conocer a sus iguales, sino también de conocerse y reconocerse en los mismos. Además de lo anterior, se suma la sensación de estrés que vivieron los estudiantes como resultado de la percepción que se creó de la escuela a partir del confinamiento, pues la enseñanza se trasladaría a su hogar, sobre esto “Montes” menciona:

“a mi casa siempre la veía como lugar de descanso y relajación pero la pandemia hizo que el estrés del trabajo, invadiera mi lugar seguro, siendo así un cambio de paradigma en cuanto estilo de vida, creo que fue un proceso sumamente estresante”

Esta nueva percepción que los estudiantes generan sobre la escuela, a partir del contexto de confinamiento, puede provocar no solo afectaciones a nivel psicológico asociadas a la frustración y preocupación (Ponce, Vielma & Bellei, 2021), sino que también se pone en riesgo buena parte o la totalidad del proceso educativo, esto mismo se puede apreciar en lo que menciona la participante “Snoopy”:

“Al principio (el primer mes) fue cómodo de cierta forma, ya que tenía tiempo y la oportunidad de comer con mi familia y hacer más cosas, ya que no perdía tiempo en trasladarme al plantel, pero cuando pasó más el tiempo dejó de agradarme porque me era sumamente complicado entender la mayor parte de mis asignaturas o sencillamente sentía que no estaba aprendiendo nada y que sólo tenía una carga de excesiva de tareas que ni siquiera comprendía y que sólo contestaba por tener una calificación”

Además de las consecuencias emocionales que se han mencionado, se encuentra también otra situación preocupante, ésta es la acumulación de “productos” (Plá, 2020, citado

en Barcelata, Rodríguez y González, 2021), pues tal como menciona la estudiante, el enfocarse solamente en cumplir por cumplir, con la finalidad de obtener una calificación, deriva en el estrés de los estudiantes, por un lado, y también en la incapacidad para cumplir con los objetivos educativos, especialmente los que plantea el modelo educativo del CCH, el cual tiene bases constructivistas. En este punto cabría cuestionarnos, ¿realmente esta acumulación de productos ocurrió solo durante el confinamiento? ¿o también se presentaba durante las clases presenciales, pero en menor medida?

2. Estrategias de aprendizaje en línea

Sobre las estrategias de aprendizaje durante las clases en línea, los estudiantes referían que, al ser algo que no habían previsto, tuvieron que buscar maneras propias en las que pudieran aprender, y éstas dependían a su vez del tipo de materia que estuviesen estudiando. Al respecto, el estudiante “Johnny Joestar” menciona lo siguiente sobre sus estrategias de aprendizaje adoptadas y adaptadas:

“sobre la estrategias que utilizaba para aprender durante este tiempo en que las clases fueron a distancia. Y es sencillo una paráfrasis, posteriormente (esto depende de cada materia) le explicaba a mi madre, lo que yo hacia era primeramente investigar en diversas fuentes el tema del queme interesaba, leía y hacia o a mi padre un poco de lo que había leído o aprendido en clase. De igual forma otra forma de aprender mejor un tema para mi era encontrar relaciones en películas, como lo fue el ver la película de a Clockwork Orange de Stanley Kubrick para entender mejor el tema de condicionamiento, o ver videos sobre sexualidad para comprender mejor los conceptos que se veían en clase ya que estos llegan a ser confusos entre sí. Cabe resaltar que para la clase de psicología tuve que recurrir esencialmente a esta estrategia de aprender y explicar el tema, ya que en estadística por ejemplo es mas complicado explicar un tema”

Por otra parte, la estudiante con el pseudónimo “Snoopy” decía que:

“tuve que aprender a ser más autodidacta por esta modalidad, empecé a ver videos de los temas que no comprendía, sobre todo de matemáticas y realizaba muchos ejercicios. En el caso de las otras materias no considero que durante estos dos años en clases en línea haya podido desarrollar un método de aprendizaje específico, sencillamente trato de leer muchas veces un tema y de este modo lo recuerdo muy bien”

Ambos estudiantes recurrieron a la revisión de material audiovisual, como los vídeos y las películas, que pudiesen complementar su aprendizaje. Especialmente el primer estudiante (Johnny Joestar) refiere como estrategia el *parafrasear* lo que había aprendido, esto le permitía re-interpretar su aprendizaje y darle un sentido al mismo a través de la recuperación y reconstrucción de los conceptos estudiados, sin embargo, el llevar a cabo esta estrategia con sus padres no permitía que hubiese retroalimentación y argumentación que le guiaran, además de saber cuál era su dominio sobre lo aprendido.

Por otro lado, la estudiante “Snoopy” menciona las lecturas constantes como estrategia de aprendizaje, sin embargo, el no recurrir a una herramienta que le permitiera organizar la información revisada, como los mapas conceptuales, imposibilitaba la clarificación y recuperación de esta, por lo que es posible no se lleve a cabo un análisis, quedándose únicamente en la memorización. Sin embargo, el que la estudiante no haya desarrollado “*un método de aprendizaje específico*” puede deberse a que no tuviera conocimiento sobre estrategias de aprendizaje, pues los mapas conceptuales, por ejemplo, no son autoinstructivos, sino que deben ser explicados por el docente (Moreira, 2005). Dado lo anterior, pareciera que las dificultades que los estudiantes presentaron no fueron exclusivamente por lo que implicó el confinamiento con relación al uso de la tecnología, sino que se debió además por dificultades en el dominio de estrategias de aprendizaje que se venían gestando desde niveles anteriores.

Contrario a los dos estudiantes anteriores, “Montes” hace referencia a estrategias de control de tiempo, por ejemplo, como una manera de adaptarse a las condiciones de clases en línea:

“donde en un inicio probe algunos métodos hasta que encontré el indicado en un principio intentaba el método pomodoro pero no me funciono pero encontré en la filosofía Taoísta que me ayudo a organizar mi mente para la vida en general”

En el anterior eje de análisis, este estudiante refirió haberse sentido estresado con el hecho de que las clases fuesen en su hogar, por lo que la estrategia *pomodoro* para organizar el tiempo de estudio (periodos de 25 minutos de trabajo por 5 minutos de descanso) fue menos efectiva si continuaba su sensación de estrés, lo que lo lleva a priorizar el buscar organizar su mente, como lo refiere, a través de otros métodos diferentes a los que se proponen en su institución.

3. Dificultades o problemáticas enfrentadas durante las clases en línea

Sobre lo que los estudiantes narraban como experiencia durante las clases en línea, refirieron diversas dificultades, algunas de ellas eran emocionales y otras sobre la falta de recursos para continuar con las mismas. Por su parte, el estudiante “Johnny Joestar” refiere lo siguiente:

“Algo que puedo expresar claramente sobre el tomar clases en línea es que el contacto profesor-alumno se ve destruido casi en su totalidad, esto especialmente se puede ver reflejado en las tareas. Y aquí es donde comienza mi tropiezo con mi profesora de Psicología, que si bien ella da una clase magnífica las clases a distancia de igual forma jugaron en contra de su método de enseñanza, de dar clase y de calificar... Algunas veces las tareas de psicología no estaban bien explicadas, como es el caso de una tarea que recuerdo muy bien, porque pase aproximadamente 10 horas elaborándola, esta era una línea del tiempo sobre la historia de la psicología y aunque recabe datos de todos lados no termine de abarcar todo, por lo extenso del tema, esto supuso un frustración para mí, ya que aunque al final termine entregándola resulto estar incompleta, porque me faltaron ciertos puntos, que de haber sido explicados por el profesor la tarea hubiera quedado perfecta y el tiempo que me gaste habría sido menor”

El estudiante menciona la falta de comunicación entre él y su docente, esto derivó en que no pudiera tener una retroalimentación que lo guiara sobre su actividad. Cabe destacar que en el CCH la plataforma más utilizada como vía de comunicación durante el confinamiento, y para impartir las clases, era Microsoft Teams, en la cual se pueden solicitar actividades en el chat del grupo. Si bien es posible colocar las instrucciones de las tareas solicitadas, estas actividades se publicaban, en este caso, al finalizar la clase por lo que el momento para aclarar las dudas en tiempo real con la docente no se presentaba.

Por otro lado, la siguiente estudiante hace alusión a otro tipo de dificultad que tuvo durante el confinamiento y sus clases:

“En los primeros días de las clases presenciales hace ya dos años casi, tomaba las clases en mi teléfono y en mi cuarto, a veces en el escritorio y muchas otras en mi cama, era complicado ya que no contaba con una laptop propia y no podía ocupar la computadora de escritorio por el ruido que había en la sala en donde se encontraba y me era imposible concentrarme. Fue hasta casi finales de tercer semestre donde afortunadamente mis papás pudieron comprarme una computadora en donde pude tomar de mejor manera las clases presenciales y poder realizar más cómodamente mis tareas y actividades”

Acerca de esto, se destaca que el espacio escolar está específicamente diseñado para las labores de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes y los docentes se apoyan de los recursos y el mobiliario con el que cuenta y que son designados para tal actividad, sin embargo, los espacios que en el hogar se habitan están diseñados para la convivencia y el descanso, lo que vuelve complicada la labor educativa ya que no posibilita la concentración, debido a diversos distractores, aunado a la situación económica y familiar de cada estudiante. Lo anterior, sumado a la falta de recursos tecnológicos y conocimiento sobre el manejo de éstos, incapacitó la adaptación de los estudiantes a las condiciones que el confinamiento impuso, además de truncar el proceso de enseñanza aprendizaje, pues, aunque el docente elabore las planeaciones de las clases de la mejor manera posible, no será suficiente si el estudiante se encuentra indispuerto (Ponce, Vielma & Bellei, 2021).

De igual manera, “Montes” menciona como dificultad lo siguiente:

“no supe adaptarme al modelo del tronco común del CCH en línea que era muy parecido al de secundaria donde lo más valioso era la tarea, no el conocimiento adquirido y procesado, entonces fue un cambio muy duro de presencial a en línea como era una persona cuando empezó la pandemia sin propósito mis estrategias al principio fueron las siguientes al principio me dejaba guiar por el caos y todas las cosas que nos hacían no las cumplía por falta de organización o simplemente me costaba entender todos los conceptos manejados”

Al respecto de lo que narra el estudiante, Ponce, Vielma y Bellei (2021), mencionan que la sensación de estrés en los alumnos, entre otras afectaciones derivadas del contexto de confinamiento y la escuela, comprometen buena parte o la totalidad del proceso educativo, por lo que el estudiante se ve en la necesidad de entregar las actividades como “productos” que se le solicitan, sin encontrar el sentido de lo que está haciendo, más allá de obtener una calificación (2020, citado en Barcelata, Rodríguez y González, 2021), tal como refiere el estudiante, haciendo un símil entre la secundaria y el CCH durante las clases en línea, reconociendo la presencia de la enseñanza tradicional que aún en la actualidad pareciera predominar y que dominó durante las clases en línea, pues los equipos tecnológicos y su uso no son sinónimo de innovación para la enseñanza si las estrategias no están encaminadas hacia el modelo constructivista que, en el caso del CCH, se plantea. ¿será que hubo un retroceso en el CCH hacia la enseñanza tradicional? ¿o el modelo constructivista que promueve el CCH en su enseñanza no predomina del todo en sus docentes?

4. Estrategias de enseñanza/experiencias de enseñanza

Acerca de las experiencias de enseñanza, algunos de ellos mencionaban que ésta no fue buena debido a diversas causas, sin embargo, “Montes” narra que:

“aquellos que se adaptaron de buena manera al modelo nos dejaron actividades libres, investigaciones propias, la búsqueda de pasiones, hacer reflexión sobre lo que aprendimos ayudo bastante a formarnos una identidad y criterio propio”

Al respecto de lo que narra el estudiante sobre lo que percibió, se destaca que, el que los docentes muestren atención en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y los apoyen para mejorar y corregir a través de la retroalimentación, demuestra interés hacia los mismos, por consiguiente, los motiva durante su proceso de enseñanza-aprendizaje (Anaya & Anaya, 2010), por lo tanto, cambia además la concepción que el estudiante construye sobre aprender y sobre el propio docente. Sin embargo, el mismo estudiante menciona lo siguiente:

“Rememorando los principales problemas fueron que los profesores, varios no entendieron el modelo, que en teoría el CCH resistía este tipo de situaciones pero varios no lo supieron sobrellevar nos dejaban trabajos sumamente excesivos y abusivos rayando lo absurdo en muchas situaciones”

Es importante destacar, nuevamente, que el modelo educativo del CCH se basa en los principios pedagógicos constructivistas de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer (CCH, 2021a), por lo que se infiere, derivado de esta experiencia, que estas bases mencionadas fueron relegadas derivado de la emergencia, utilizando otros tipos de evaluación alejadas de los propósitos de la institución.

Relacionado con lo mencionado, la estudiante “Snoopy” narra lo siguiente sobre su experiencia de enseñanza:

“Me fue y aún me es muy difícil estudiar en clases en línea dado que en muchas ocasiones los profesores ni siquiera explican los temas... Honestamente, durante estos dos años no siento que ninguno de mis profesores hayan sido capaces de proporcionarme algún tipo de actividad o propuesta que me ayudara a aprender de un mejor modo, podría decir de manera irónica que, desde mi punto de vista, su modo de ayudarnos a aprender mejor era desbordarnos de tareas”

Sobre esta misma línea, se destaca el estudio elaborado por Nolasco (2020) en el CCH Naucalpan, pues en éste mencionaba que solo el 15%, de 200 estudiantes evaluados de la

generación 2018, habían entregado en tiempo y forma sus actividades, mientras que el porcentaje restante tuvo un rezago de hasta dos semanas debido a la saturación de trabajos en sus demás materias, lo que facilitaba el hecho de que los estudiantes únicamente se enfocaran en la entrega y no en el contenido de lo que elaboraban. En el caso de la estudiante, una de las consecuencias que trajo la experiencia de enseñanza es un rechazo a este tipo de modalidad, pues el cómo vivió su proceso de aprendizaje fue negativo.

El estudiante “Johnny Joestar” menciona por su parte otra experiencia de enseñanza que se relaciona más específicamente con la docente de la asignatura de Psicología:

“Lo que si he de admitir, es que durante el periodo en que otra profesora tomo el cargo de la clase, el aprendizaje se facilito exponencialmente, ya que usaba métodos de enseñanza menos convencionales y en los que uno participaba con gusto y sin temor a ser regañado o humillado como si ocurría algunas veces con la profesora - (no fue mi caso, pero si lo note en algunos compañeros y ese miedo se me pego a mi)”

Aunado a la desmotivación derivada de la falta de contacto cara a cara con el docente y sus compañeros, lo que el estudiante resalta en su narración³ tiene que ver con la posibilidad de que el aprendizaje se lleva a cabo por medio de la confianza y comodidad para expresarse, en consecuencia, es necesaria la creación de ambientes que posibiliten la comunicación entre todas las personas del grupo para que se lleve a cabo la libertad de expresión de ideas, intereses, necesidades e incluso estados de ánimo, además de esto, será necesario el proporcionar diversos materiales y actividades que permitan la construcción de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales (Espinoza & Rodríguez, 2017). Aun cuando el aprendizaje se haya llevado a cabo por la vía remota, estos aspectos deben ser considerados por el docente al momento de presentarse frente al grupo, pues es a partir de ese instante, y cómo maneje su relación con sus alumnos, y entre

³ A diferencia del grupo en el que estaba “Montes”, en éste se observaba escasa participación voluntaria, por lo que la docente recurría a pedir específicamente a determinados alumnos que hablaran, algunos lo hacían y otros argumentaban fallas en sus equipos de cómputo. Sin embargo, no había retroalimentación a la participación, sino que la docente continuaba cuestionando al mismo estudiante si la respuesta estaba incompleta, lo que provocaba nerviosismo y, en el grupo en general, un ambiente de tensión. Esto generaba un círculo en el que el estudiante, por temor, se negaba a participar y la docente continuaba con la misma dinámica.

alumnos, es que se definirá el rumbo que seguirá el grupo, si es hacia la convivencia o hacia la hostilidad, ambas traen consecuencias como se aprecia en lo que menciona el estudiante.

5. Lo aprendido durante las clases en línea

El presente eje de análisis hace énfasis en lo que retomaría el estudiante de las clases en línea para continuar con clases presenciales, por lo que el estudiante “Montes” menciona que:

“sobre todo en alguien como yo que era un desastre al final el método que ocupe fue un método tradicional asiático, en donde se fluye con el universo de manera que uno encuentra su voz interior el cual sería el método taoísta, la reflexión, el amor al conocimiento... antes solo entregaba exámenes para sacar buenas calificaciones en el semestre mientras que al principio de la pandemia solo era trabajos en cantidad y no calidad, después ya entendí que era necesario un cambio en mi modo de vida tan despreocupado a uno más organizado.”

Este estudiante había mencionado la filosofía Taoísta como una alternativa para tratar de sobrellevar las sensaciones de estrés que las clases habían provocado en él, pues el organizar el tiempo por medio de técnicas sin atender antes lo que sentía no le había funcionado, por lo que al serle útil esta nueva manera de afrontar las situaciones, decide adoptar esta filosofía de vida para continuar con las clases presenciales.

En cuanto a la estudiante “Snoopy”, ella menciona lo siguiente sobre lo que retomaría:

“podría decir que lo único que dejaría de las clases en línea ahora que sea posible retomar las clases presenciales sería continuar siendo muy autodidáctica y apoyarme en muchos recursos para poder entender mejor las cosas; en cuanto a hábitos siento que lo que dejaría sería la constancia que, a pesar de que fue muy difícil, logré tener durante estos dos años”

Por su parte, el estudiante “Johnny Joestar” menciona:

“que organices bien tus tiempos de dormir, estudio, tarea y escuela, para que estos no se mezclen, ya que me llegó a ocurrir que mientras tomaba clases hacia una tarea y me dormía, al final no era en ninguna de estas cosas. Por lo tanto, es mejor organizar bien los tiempos”

Tanto el primer como el tercer estudiante hacen énfasis en la dificultad que tuvieron para organizar su tiempo de estudio y descanso, lo que permeó en su desempeño, sin embargo, ambos estudiantes buscaron alternativas por su cuenta para organizar sus actividades. Por otro lado, la estudiante “Snoopy” enfatiza la importancia que tuvo para ella el ser autodidacta y

llevar a cabo por su cuenta el repaso y estudio de temas que no había comprendido.

6. Lo que espera del profesor

Para finalizar el apartado de análisis de las experiencias de los estudiantes, se recupera lo que menciona el estudiante “Johnny Joestar” acerca de lo que espera a partir de que las clases presenciales se retomen, tomando en cuenta su propia experiencia como estudiante:

“Lo que retomaría y sugeriría retomar a los profesores durante las clases presenciales es el método de recibir tareas en digital, ya que es menor el gasto que uno hace (cuando ya se cuenta con alguna computadora)... Una de las cosas a mejorar para cualquier profesor que deja tarea es explicar que cosas son las más relevantes, así el tiempo de estudio y trabajo sería mas adecuado y el estrés sería menor para el estudiante”

Del análisis llevado a cabo, destaca cómo es que el contexto institucional acarreo dificultades que se sumaron a las propias del confinamiento, siendo los estudiantes quienes las mencionan como un factor que contribuyó a que su adaptación a las clases en línea se viera “entorpecida”, como uno de ellos lo menciona, pues aunque al principio parecía ser cómodo el tomar las clases desde su hogar, pronto comenzaron a aparecer consecuencias emocionales, como el estrés y la ansiedad, debido a que, refieren, no sentían que estuviesen aprendiendo. Estas situaciones emocionales, relacionadas con su percepción del aprendizaje, representaron una dificultad compartida en los tres estudiantes, ya que la falta de contacto con su docente, y sus compañeros, no permitía una adecuada retroalimentación que les ayudara a tener referencia sobre cómo estaban comprendiendo los contenidos y de qué manera elaborar las actividades propuestas.

Esta falta de claridad en las retroalimentaciones, y en las instrucciones, permearon en la confianza de los estudiantes para participar de manera activa en las clases en línea, lo que derivó en que el clima de aula se viera afectado, especialmente en la asignatura de psicología, pues se menciona la tensión y la inseguridad de los estudiantes respecto a la percepción que tenían de la docente. Lo anterior pudo comprometer la calidad del proceso educativo, pues éste depende de la motivación y disposición que los estudiantes tengan ante la enseñanza y el aprendizaje (Díaz-Barriga & Hernández, 2005).

A pesar de las dificultades, los estudiantes destacan la importancia que tuvo para ellos el desarrollo de su autonomía, la organización del tiempo y la atención a aquellas emociones

que pudieran dificultar su proceso de aprendizaje. Estos tres aspectos son considerados por los estudiantes como aprendizajes que pueden ser trasladados a las clases presenciales, además, creen pertinente el continuar con el uso de plataformas digitales que ayuden en las actividades o tareas, pues refieren que puede ahorrar recursos cuando se cuenta con algún dispositivo. Sin embargo, al mencionar lo que esperan del docente, no se hace referencia a las ventajas que puede tener sobre su propio aprendizaje cuando el docente se apoya de la tecnología para la enseñanza.

Análisis de las experiencias de la docente

1. Experiencias al dar clases en línea

A continuación, en el presente apartado se llevará a cabo el análisis de la narrativa de la docente en relación con su experiencia al dar clases en línea, al respecto ella menciona que (consulta el Apéndice B para ver la carta completa de la docente):

“Fue todo un reto, porque ya que como docentes estamos acostumbrados a entablar una comunicación directa o indirecta con nuestros alumnos, hemos aprendido a leer sus gestos, sus posturas corporales e interpretar cuando nos dicen verbalmente que no tienen dudas pero con sus gestos dicen lo contrario, podemos saber cuándo tienen duda, están interesados, están comprendiendo, o están aburridos; en una clase en línea no los veía, no los escuchaba, porque no querían participar y cuando les preguntaba directamente muchos ni siquiera contestaban, argumentando que no servía su micrófono”

Para esta docente es importante la comunicación con sus estudiantes, no solo la transmisión de conocimiento, dado que resalta la necesidad de identificar aquellos momentos en los que el lenguaje corporal decía algo más de lo que las palabras dichas explícitamente. Dicha comunicación se ve afectada, según menciona, en parte por la clase remota que dificultaba la atención a los detalles que necesitaba para identificar las necesidades de su grupo, pero además, lo que menciona sobre que algunos estudiantes *“ni siquiera contestaban, argumentando que no servía su micrófono”*, da cuenta de otra dificultad presente en las clases en línea desde su visión, que si bien se puede deber a los problemas técnicos asociados a los equipos de cómputo, también está la posible falta de interés del estudiantado. Al respecto, en el apartado anterior en donde se analizaban las experiencias de los estudiantes, se puede apreciar que existía cierta apatía respecto a las clases remotas, entre algunas razones se encontraban la falta de convivencia entre compañeros y docente y la incapacidad para seguir el hilo de las clases debido a distractores de su entorno en el que tomaban las clases.

En relación con lo anterior, Barceleta, Rodríguez y González (2021) mencionan que la escuela es vista como un espacio de desarrollo socioemocional y de aprendizaje de saberes, sin embargo, dicha visión se vio afectada durante la educación remota debido a la dificultad al implementar las condiciones necesarias para dar calidad a la educación, debilitando de esta manera sus tres pilares: hacer, ser y convivir.

Continuando con la experiencia de la docente:

“por la mañana impartía mis clases y por la tarde tomaba los cursos y hacia todas las actividades requeridas para la evaluación de estos, e implementaba lo aprendido en mis clases”

A este respecto, Urrutia (2022) menciona que los docentes de EMS mostraron interés en la capacitación necesaria para continuar con la educación remota de emergencia, siendo ésta enfocada en el uso de plataformas, herramientas digitales y contenido educativo que tuvieron como fin continuar con el proceso educativo, adaptando el contenido de su asignatura al nuevo entorno:

“de inicio tuvimos que adaptarnos a las nuevas condiciones, debimos aprender el funcionamiento de algunas plataformas (sobre todo TEAMS y Zoom en mi caso) para poder estar en condiciones y dar clase de manera virtual a nuestros alumnos”

Esta nueva formación recibida sobre el uso de las TIC para llevar a cabo los procesos de enseñanza llevó a replantear, en el caso los y las docentes, las estrategias de enseñanza a seguir a partir de que el entorno educativo cambia de presencial a digital, ampliando su repertorio de recursos y estrategias pedagógicas. Sobre esto, se analizará en el siguiente eje de análisis lo que la docente vivió durante las clases remotas con relación a las estrategias que utilizó.

2. Estrategias de enseñanza en las clases en línea

El eje de análisis que se presentará a continuación es el que concierne a las estrategias de enseñanza que la docente utilizó durante las clases remotas de emergencia, pues éstas se modificaron en relación a las clases presenciales, ya que, aunque las TIC en el aula comenzaban a incorporarse, la OCDE (2019) menciona que los centros educativos en México, respecto a la disponibilidad de recursos tecnológicos, son inadecuados e insuficientes, por lo que la formación en relación a su uso dentro del aula se traduce igualmente en la insuficiencia, sin embargo, la capacitación que tuvo la docente, dadas las circunstancias emergentes, complejizó su labor y tuvo repercusiones en su proceso de enseñanza:

“Busque vídeos muy cortos para sintetizar y resaltar la información del tema, ejemplos de la vida cotidiana, donde los alumnos pudieran visualizarlos y empezar la discusión, o iniciar pidiendo a algunos de los alumnos que compartieran sus tareas y hacer preguntas detonadoras para discutir, entre

otras que iba implementando sobre la marcha, en conclusión, fue indispensable modificar las estrategias de aprendizaje para las clases virtuales, hay mucha diferencia”

Sobre lo que narra la docente, al no tener contacto directo con sus estudiantes y contar con otros medios para impartir su asignatura, era indispensable recurrir a modos diferentes de transmitir el conocimiento al grupo y que llamara su atención, en este caso, recurrió al uso de vídeos como medio para sintetizar el tema que daba. Además, al dar a los estudiantes *“ejemplos de la vida cotidiana”* la docente buscaba que el aprendizaje fuese significativo a pesar de las circunstancias, sin embargo, una de las condiciones que debe reunir este tipo de aprendizaje es, entre otras, la motivación y actitud del estudiante por aprender (Díaz-Barriga & Hernández, 2005). Sobre esta condición, en el análisis realizado a la narrativa de los estudiantes se aprecia que había una falta de disposición a participar en el grupo, ya sea por condiciones propias del alumno o del clima que percibían durante las clases, por lo que el aprendizaje significativo, en este caso, se veía afectado.

Lo anterior es respecto a lo que la docente narra durante el confinamiento, en el siguiente eje de análisis que se presenta, se mostrará la comparación que ésta hace con relación a las clases que impartía de manera presencial.

3. Comparación de estrategias en línea y presencial

En relación con la comparación que hace la docente sobre las clases remotas y las clases presenciales destaca, como se ve a continuación, la facilidad con que se pueden llevar a cabo dinámicas que fomenten la cooperación y la participación del grupo:

“en las clases presenciales hay mayor comunicación, podemos hacer preguntas directamente a aquellos alumnos que vemos que tienen duda o aquellos que están distraídos, se puede trabajar en equipo con mayor facilidad, hacer dinámicas de diferentes tipos, donde los alumnos establecen lazos afectivos y de cooperación entre ellos, se pueden llevar a cabo actividades de competencia, entre otras. Sin embargo, una ventaja de las clases en línea es que podemos llevar a cabo actividades que requieran el uso del internet, cosa que no podemos hacer en el salón presencial, porque no contamos con señal de internet en los salones”

En la narración de la docente, se aprecia el énfasis que hace sobre la comunicación y el establecimiento de lazos afectivos entre los estudiantes como parte fundamental en su aprendizaje, destacando como estrategia de enseñanza la elaboración de dinámicas que lleven

a la cooperación grupal, sin embargo, menciona como virtud de las clases remotas la disponibilidad de recursos, como el internet, pues en la institución no se cuenta con éste e imposibilita el uso de otro tipo de recursos, por lo que el uso de videos que menciona en el apartado anterior, solamente fue posible durante las clases remotas, siendo un nuevo recurso incorporado a sus estrategias:

“fue difícil y tuve que modificar las planeaciones de clase e implementar actividades para motivar el interés de los alumnos, como revisar vídeos cortos o revisión de casos, y comenzar la discusión a partir de ellos, entre otras”

En el párrafo anterior la docente destaca el papel de las planeaciones didácticas como guía para sus clases y cómo éstas se tuvieron que modificar para motivar a los estudiantes, destacando así su preocupación por favorecer su aprendizaje, sin embargo, a comparación de lo que narra anteriormente sobre las clases presenciales, en este caso no menciona que haya elaborado dinámicas en equipo con los estudiantes, sino que las dinámicas se centraban en ser grupales a partir de la argumentación⁴.

Retomando algunos puntos que ha descrito la docente con anterioridad, acerca de la falta de motivación de los estudiantes y las modificaciones elaboradas en sus planeaciones, a continuación, en el siguiente eje de análisis se referirá a las dificultades que la docente vivió durante las clases remotas durante el confinamiento.

4. Dificultades o problemáticas enfrentadas durante las clases en línea

Acerca de las dificultades que vivieron los docentes al impartir las clases en línea, Urrutia (2022) menciona que el confinamiento transformó la práctica pedagógica de los mismos, aumentando así sus responsabilidades al momento de atender las necesidades que se suscitaron en la planeación didáctica virtual, aunado al seguimiento de los estudiantes en esta modalidad a distancia. En el caso de la docente que narró su experiencia, menciona lo siguiente:

⁴ Al respecto de las clases observadas, no se llevaron a cabo actividades en equipo o una estrategia diferente a la técnica expositiva. En este caso, las clases de la docente se llevaban a cabo de la misma manera, a través de la explicación, preguntas intercaladas a los estudiantes y la presentación de un vídeo, éste ultimo era enviado a través del chat para que el grupo lo viera y regresara a la clase al terminar de ver el vídeo.

“fueron días demasiado pesados y sin descanso, no tenía tiempo para la familia (o era el mínimo necesario) y a esto se sumaba la frustración de no conseguir la reacción de los alumnos que en su gran mayoría se mostraban apáticos, sin interés por aprender, daban el mínimo esfuerzo, algunos solamente hablaban al pasar lista, y esto se sumaba la negación por activar sus cámaras, no los conocía, no hacían tareas, o solo cumplían con copiar y pegar, sin siquiera dar formato e igualar los diferentes tipos de letra de lo copiado, lo que daba como resultado que no sabían del tema a revisar en clase y además se presentaban con una actitud pasiva, esperando que se les diera toda la clase de manera tradicional, (lo que va en contra al modelo educativo del CCH que se basa en el constructivismo), en el mejor de los casos, porque otros se conectaban y se iban”.

Además de las dificultades asociadas a su labor docente, menciona en un inicio la falta de tiempo para estar con su familia, al respecto, Pereira y Lima (2021, citados en Urrutia, 2022) mencionan que al caso específico de las docentes se suman las labores del hogar, las cuales incrementaron durante el confinamiento, lo que significa que, a las responsabilidades propias de la docencia, mismas que ya habían incrementado, se sumaban las propias del hogar, restando tiempo para sí mismas y la convivencia con su familia, como es este caso.

De lo anterior se deriva otro aspecto importante, este tiene que ver con las emociones que los docentes experimentan durante su vida cotidiana y laboral, como la alegría, orgullo, esperanza y felicidad, mismas que influyen en su actividad frente a grupo y, específicamente, en el aprendizaje de sus estudiantes; estas emociones mencionadas se pueden ver expresadas como apertura y tranquilidad en el docente (Buitrago y Molina, 2021), sin embargo, también se pueden presentar la desesperanza, la desmotivación y el desánimo ante la carga laboral, cambios curriculares o presiones temporales, situaciones que se presentaron con bastante frecuencia durante la enseñanza remota (Vicente de Vera, 2019, citado en Urrutia, 2022). Otra situación que se suma a las mencionadas anteriormente, y que pudieron desmotivar a la docente es la expresada en las siguientes líneas:

“Creo que lo más difícil que tuve que enfrentar en las clases en línea fue la apatía de los alumnos, la falta de interés en aprender, ver tristemente que solo cumplían con lo mínimo, verlos instalados en su zona de confort, esperando pasar la materia sin ningún esfuerzo, compromiso o responsabilidad; los alumnos comprometidos fueron muy pocos”

De lo anteriormente descrito, ¿las circunstancias individuales de los estudiantes podrían ser únicamente las causantes de su falta de interés? En el fragmento de la docente se aprecia la

responsabilidad que deposita en el estudiante sobre su interés en sus clases (de la docente), sin embargo, cuando estamos motivados tenemos la voluntad de hacer algo, de manera que somos capaces de continuar perseverando durante el tiempo necesario para conseguir determinado objetivo propuesto (Carrillo, Padilla, Rosero & Villagómez, 2009). Si trasladamos este concepto al aprendizaje, la motivación es el interés que cada alumno tiene respecto a lo que está aprendiendo y lo mueve para continuar. En el aula, uno de los aspectos que más influyen en la motivación son las relaciones entre el alumnado y el profesor, de este último dependerá el sentido que el alumno le dé al aprendizaje (El Mundo, 2016), por lo tanto, la docente no considera en la narración de su experiencia la responsabilidad que en ella decae sobre sus clases y sus estudiantes.

5. Lo aprendido al impartir clases en línea

A continuación, en este apartado se elaborará el análisis de lo que la docente retomaría de las clases en línea para continuar durante las clases presenciales. Al respecto menciona que:

“lo que puedo retomar en mis clases presenciales, de esta experiencia, es el uso del internet y que los alumnos puedan observar algunos vídeos cortos en lugar de imaginarlos o hacer uso del internet para complementar las actividades en el salón de clase, como por ejemplo, buscar alguna palabra que desconocen o buscar información, sin necesidad de desplazarse a la biblioteca por un libro”

En repetidas ocasiones la docente ha mencionado el uso de videos como un material didáctico, al respecto, éstos se pueden definir como productos diseñados para ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, tienen como función el enriquecer la experiencia sensorial de los mismos, guiar su pensamiento, estimular su imaginación y capacidad de abstracción, así como evocar una respuesta y orientar su atención (Manrique & Gallego, 2013). De lo anterior destaca que, el que la docente incorpore los vídeos a sus clases, es una buena vía de apoyo para el proceso de enseñanza, sin embargo, no puede ser la única, ya que las funciones de los materiales didácticos que se mencionan anteriormente siguieron siendo las mismas en las clases remotas, de manera que era (y es) necesario se combinen diferentes tipos de tecnología como imágenes o textos, tomando en cuenta que serán la guía principal del docente al momento de llevar a cabo determinadas actividades o evaluaciones (Torres & García, 2019).

Si bien es importante pensar en los materiales didácticos, se hace una invitación a (re)considerar el tipo de estrategias que se utilicen en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

pues no es solo llamar la atención del estudiante a través de apoyo multimedia, sino que éste aprenda de manera significativa por medio de estos. Derivado de lo narrado por la docente y los estudiantes es que se elabora el siguiente apartado, en el cual se pretende brindar algunas propuestas de metodologías o estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.

Propuestas: Estrategia, Metodología o Técnica.

A continuación, en el presente apartado se mostrarán diferentes metodologías, estrategias o técnicas a modo de propuesta para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan a docentes y estudiantes, lo anterior tomando a consideración las narrativas de los estudiantes y la docente en apartados anteriores.

Para comenzar, es preciso llevar a cabo la distinción entre metodología, técnica y estrategia didáctica, ya que esto nos permitirá llevar a cabo elecciones didácticas más informadas y de acuerdo con el contexto del aula. Comenzando por la metodología, esta se define como un conjunto de estrategias, acciones organizadas o procedimientos que son previamente planeados y reflexionados por el docente, pues tendrán la finalidad de guiar al estudiante hacia su aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos propuestos. En este sentido, se pueden diferenciar dos tipos de metodologías: las tradicionales y las innovadoras. En las primeras se puede identificar una marcada diferencia entre los roles del docente y del estudiante, pues el primero es quien posee experticia en la materia a impartir, lo que le otorga un papel más activo en el aula, mientras que el estudiante es quien recibe la información, actuando de una manera más pasiva ante el aprendizaje (Universidad Europea, 2023). Algunos ejemplos de lo anterior pueden ser las clases magistrales o el aprendizaje por repetición.

Por otro lado, el segundo tipo son las metodologías innovadoras, las cuales le otorgan un papel más activo y autónomo al estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que el docente tiene la función principal de orientar y guiar dicho proceso y motivar al estudiante a que participe en actividades y discusiones. Además, este tipo de metodologías otorgan una mayor importancia al desarrollo de habilidades y capacidades útiles para la vida dentro y fuera del aula (Universidad Europea, 2023). Algunos ejemplos de estas metodologías son el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aula Invertida, mismos de los que se hablará más adelante.

Continuando con las estrategias didácticas, estas se pueden definir como un procedimiento organizado, orientado y formalizado que tiene como objetivo la obtención de una meta previamente establecida, es decir, es la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje que lleva implícita una serie de decisiones por parte del docente, mismas que van

con relación a las técnicas que utilizará (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2005). Y, finalmente, el concepto de técnica se refiere a un procedimiento lógico que tiene la intención de orientar el aprendizaje de los estudiantes, la característica más puntual de la técnica es que ésta es específica para una parte del curso o tema que se imparta, por ejemplo, la presentación al inicio del curso, por lo tanto, se podría decir que la técnica es el recurso que el docente utiliza para cumplir con los objetivos planeados desde la estrategia (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2005).

Otra distinción que Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999) hacen entre técnica y estrategia es que la primera puede ser utilizada de forma más o menos mecánica, es decir, su aplicación puede o no ir con base en un objetivo de aprendizaje; mientras que la estrategia siempre estará relacionada a un objetivo de aprendizaje, por lo que tienen una intención.

Una vez hecha la aclaración anterior, a continuación, se presentan las propuestas de metodologías, estrategias y técnicas, mismas que fueron elegidas por tomar en cuenta el papel activo del estudiante frente a la enseñanza y el aprendizaje, por considerar al docente como un guía durante el mismo proceso y, además, recurrir al uso adecuado de las TIC en el aula.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y sus modalidades

El ABP puede ser definido como una técnica, conjunto de estrategias o metodología de enseñanza y aprendizaje (Guamán & Espinoza, 2017) en la que el trabajo se lleva a cabo por medio de grupos pequeños de estudiantes en los que, con la facilitación de un tutor, se elabora un análisis dirigido a la resolución de un problema previamente seleccionado, o diseñado, especialmente para el logro de los objetivos de aprendizaje. Esta metodología tiene como base tres principios constructivistas (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 2017):

- Las interacciones con el medio permiten el entendimiento con respecto a una situación real.
- Desarrollo del conocimiento por medio de la aceptación y reconocimiento de los procesos sociales y de la evaluación de distintas interpretaciones individuales sobre el mismo fenómeno.
- La estimulación para el aprendizaje se lleva a cabo a partir de un conflicto cognitivo.

Por lo tanto, el ABP no se reduce exclusivamente a la resolución de problemas, sino que es un proceso organizado, planificado, sistemático e intencional que permite el trabajo activo de los estudiantes, ya que, al ser ellos los protagonistas del proceso, se fomenta la autonomía, la interdependencia y la colaboración con sus compañeros de equipo y de grupo (Ortiz & Travieso, 2017).

A continuación, se muestra el proceso que se desarrolla para el ABP, este menciona “siete pasos” conocidos como el Modelo Maastricht (Ortiz & Travieso, 2017):

- 1) Presentación del problema: escenario del problema.
- 2) Aclaración de la terminología.
- 3) Identificación de factores.
- 4) Generación de hipótesis.
- 5) Identificación de lagunas de conocimiento.
- 6) Facilitación del acceso a la información necesaria.
- 7) Resolución del problema o identificación de problemas nuevos. Aplicación del conocimiento a problemas nuevos.

Dado lo anterior, se considera importante resaltar las ventajas y desventajas del ABP, así como mencionar sus características y sus diferentes modalidades, las cuales se condensarán en la siguiente Tabla:

Tabla 5. Características, ventajas y desventajas del ABP y sus modalidades.

	Características	Ventajas	Desventajas
<i>Aprendizaje Basado en Problemas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓El proceso de aprendizaje es en relación con la resolución de un problema ✓El estudiante como centro del proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Desarrollo de la motivación para el aprendizaje. ✓Aprendizaje significativo a partir de la integración de conocimientos. ✓Desarrollo de habilidades para la 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Se requiere de más tiempo para el proceso de aprendizaje. ✓Incertidumbre ante el cambio de paradigma educativo.

	<p>✓ Aprendizaje autónomo: desarrollo de habilidades investigativas</p> <p>✓ Trabajo colaborativo para el cumplimiento de objetivos.</p> <p>✓ Responsabilidad individual y colectiva</p> <p>✓ Carácter interdisciplinar (Guamán & Espinoza, 2022).</p>	<p>comunicación y de trabajo en equipo.</p> <p>✓ Desarrollo de la creatividad.</p> <p>✓ Desarrollo de habilidades para la autoevaluación y la coevaluación (Ortiz & Travieso, 2017).</p>	<p>✓ Cambio en la idea e implementación que se tiene sobre la evaluación (Guitart, 2011).</p>
MODALIDADES			
<i>Aprendizaje Basado en la Acción</i>	<p>✓ Estrategia, o metodología, de enseñanza y aprendizaje basada en el trabajo cooperativo.</p> <p>✓ Se lleva a cabo con base en actividades significativas: adecuada mediación instrumental y social; vinculación</p>	<p>✓ El trabajo se lleva a cabo en el propio contexto de vida real, en el cual se genera, aplica y desarrolla el objeto de aprendizaje.</p> <p>✓ Permite superar la limitación entre el aula y la realidad, pasando del aprendizaje descontextualizado al contextualizado.</p>	<p>✓ Dificultad por parte del docente para adaptarse a esta manera de enseñanza.</p>

	<p>emocional y territorial.</p> <p>✓ El docente guía el trabajo de los estudiantes por medio de actividades contextualizadas y descontextualizadas, fuera y dentro del salón respectivamente.</p> <p>✓ Se plantean, implementan y evalúan proyectos realizados en el mundo real (Guitart, 2011).</p>	<p>✓ Ayuda a establecer una relación de colaboración entre la escuela y el entorno social (Guitart, 2011).</p>	
<p><i>Aprendizaje Basado en Proyectos</i></p>	<p>✓ Metodología de aprendizaje en la que se orienta al estudiante a buscar soluciones, sobre una problemática determinada, por medio de proyectos.</p> <p>✓ Sus pilares fundamentales son: autonomía del estudiante, colaboración, aprendizaje contextualizado y el</p>	<p>✓ Es una metodología que se adapta de buena manera a las necesidades de la sociedad actual.</p> <p>✓ Permite el aprendizaje sobre el uso de las TIC para el trabajo escolar.</p> <p>✓ La opinión de los estudiantes es de gran relevancia para la elección de los proyectos</p>	<p>✓ Enfrenta a docentes y estudiantes a situaciones nuevas que pueden generar inseguridad e incertidumbre.</p>

	<p>docente como un facilitador.</p> <p>✓ Pretende establecer una conexión entre el aprendizaje, adquirido en la escuela, y la realidad.</p> <p>✓ Integra las TIC para llevar a cabo el trabajo escolar (Rekalde & García, 2015).</p>	(Rekalde & García, 2015).	
<i>Aprendizaje Basado en el Pensamiento</i>	<p>✓ Metodología de enseñanza y aprendizaje que busca que los estudiantes adquieran destrezas de pensamiento.</p> <p>✓ Permite que los estudiantes se involucren de manera directa con el conocimiento y la práctica de tipos de pensamiento como resolución de problemas, toma de decisiones,</p>	<p>✓ Promueve el aprendizaje activo, ya que es el estudiante quien debe construir su propio conocimiento, por lo que este logra assimilar, analizar y relacionar sus aprendizajes.</p> <p>✓ Destaca por su versatilidad, ya que se puede aplicar a cualquier materia, tema o concepto. (Aula Planeta, 2017).</p>	<p>✓ Para que el profesor pueda guiar e instruir al estudiante en el aprendizaje de destrezas de pensamiento, éste también debe poseerlas y dominarlas, de lo contrario no se lograrán los objetivos.</p>

	argumentar, explicar causas, entre otros ✓El profesor instruye y orienta al estudiante en los procedimientos necesarios para que este logre razonamientos de orden superior (Barban, 2017).		
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 5, el ABP y sus diferentes modalidades representan una vía adecuada para lograr los objetivos de aprendizaje, además del desarrollo de diferentes habilidades útiles para la vida fuera de las aulas. Por otro lado, tomando en cuenta la narrativa de los estudiantes, el ABP podría cumplir con las necesidades de estos de aprender a aprender y aprender a ser, pues estas opciones se llevan a cabo por medio de la colaboración y la interdependencia en el trabajo en grupos. Sin embargo, las metodologías presentadas anteriormente se unen a las que se presentarán en el siguiente apartado como parte de las recomendaciones para la enseñanza y el aprendizaje en el regreso a clases presenciales.

Otras metodologías o técnicas

A partir del confinamiento, el uso de las TIC se volvió necesario en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el regreso a las clases presenciales se esperaba que los docentes recurrieran a metodologías diversas que se apoyaran en la tecnología para lograr los objetivos educativos. Sin embargo, los recursos de las instituciones muchas veces no son suficientes para cumplir con esta demanda, es por esta razón que a continuación se presentan algunas recomendaciones, dos metodologías y una técnica, que pueden implementarse dentro de las aulas con la intención de adaptarse a las nuevas necesidades que estudiantes y contexto exigen. En la Tabla 6 se hace

una breve descripción acerca de las características, ventajas y desventajas de la Gamificación, el Aprendizaje Electrónico Móvil y el Aula invertida como posibles opciones:

Tabla 6. Características, ventajas y desventajas de la Gamificación, el Aprendizaje Electrónico Móvil y el Aula Invertida.

Estrategia / Metodología	Características	Ventajas	Desventajas
<i>Gamificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Técnica para la adaptación del juego en la educación ✓ Tiene la intención de ofrecer una oportunidad de motivar, mejorar dinámicas de grupo, atención y que los estudiantes aprendan de manera significativa (Corchuelo, 2018). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al ser divertido, llama la atención de los estudiantes y promueve su motivación. ✓ Promueve la participación activa de los estudiantes. ✓ Puede o no incorporar las TIC para su implementación. ✓ Fomenta el trabajo colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No en todos los contenidos se puede aplicar la gamificación. ✓ Si el docente no tiene bien definidos los objetivos y las normas de comportamiento, la actividad no tendrá coherencia.
<i>Aprendizaje Electrónico Móvil</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metodología de enseñanza y aprendizaje que promueve el uso de dispositivos móviles (teléfonos celulares o tablets) que tengan conectividad a internet, con la 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes tienen la disponibilidad de acceso al material educativo en cualquier momento y lugar. ✓ El estudiante tiene la oportunidad de 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Puede generar distracción en los estudiantes, si el acompañamiento no se hace de manera adecuada. ✓ Puede haber una falta de adaptación por parte de los

	<p>finalidad de brindar un fácil acceso a la información e interacción entre alumnos y los contenidos educativos.</p> <p>✓ Se deben establecer guías de buenas prácticas del aprendizaje electrónico móvil en el aula.</p> <p>✓ Requiere que se definan las herramientas y materiales que se impartirán en las aplicaciones educativas.</p> <p>✓ Es necesario que el estudiante tenga conocimientos previos del contenido y que esta metodología sirva como herramienta para la profundización de estos.</p> <p>✓ El docente es un guía que acompaña a</p>	<p>mejorar la competencia del uso de las TIC con fines de aprendizaje.</p> <p>✓ Aumenta la motivación del estudiante por medio del uso de dispositivos móviles, ya que pueden incluir un elemento lúdico para el aprendizaje.</p> <p>✓ Permite la creación de espacios para la colaboración (Promethean, 2023)</p>	<p>estudiantes a las aplicaciones utilizadas, lo que puede ocasionar un progreso más lento.</p> <p>✓ Dependerá de los dispositivos con los que cuenten los estudiantes, pues habrá algunos cuyos recursos sean limitados.</p>
--	--	--	---

	<p>los estudiantes, ya que debe garantizar la seguridad y control del uso del dispositivo móvil (Vidal, Gavilondo, Rodríguez & Cuellar, 2015).</p>		
<p><i>Aula invertida</i></p>	<p>✓ Metodología en la que el estudiante se prepara con antelación para la clase, a través de la revisión de diversos recursos como videos, podcast o lecturas que el profesor pone a su disposición. ✓ El docente es un guía durante el proceso en el que el estudiante dirige su propio aprendizaje (García, 2016).</p>	<p>✓ Permite que el tiempo en clase se maximice, ya que las actividades a desarrollar pueden ir encaminadas a detectar posibles dudas o problemas a través de una evaluación formativa, evitando la exclusiva transmisión de información y generando un aula más participativa. ✓ El que el estudiante acuda a la sesión con cierto dominio sobre el tema, le permite adquirir cierta seguridad ante el</p>	<p>✓ Incapacidad del docente para controlar quiénes realizan la preparación previa al tema.</p>

		<p>mismo, lo que le dotará de mayor confianza y lo impulsará a continuar con su proceso educativo (García, 2016).</p>	
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia

A partir de las propuestas anteriores, se hace una invitación a tomar en cuenta tanto las ventajas como las desventajas, así como llevar una adecuada adaptación a los contenidos y las necesidades de los estudiantes, pues, aunque sean una vía ideal para cumplir con los objetivos de enseñanza y aprendizaje, éstos no se lograrán por sí mismos, sino que el docente deberá poseer dominio de la estrategia, metodología o técnica en la cual desee apoyarse.

Sin embargo, el uso obligado de la tecnología, como medio para lograr los objetivos educativos durante el confinamiento, permitió a los estudiantes encontrarse con nuevas posibilidades para apoyar su aprendizaje, lo que vuelve importante que el docente tenga conocimiento y dominio de aquellos recursos digitales que los apoyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la intención de que puedan incorporarlos aun cuando se esté en clases presenciales. Es por esta razón que en el siguiente apartado se hablará de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), ya que suponen el uso didáctico de la tecnología.

Importancia de las TAC

Los cambios que la sociedad ha sufrido, especialmente después de la pandemia, han promovido que los docentes cuenten con una formación adicional que incluya el conocimiento y uso de estrategias de enseñanza apoyadas en recursos y dispositivos digitales, en las que los estudiantes puedan tener roles más activos en su proceso de aprendizaje (González, 2021), por esta razón, es importante que la visión que se tiene sobre las TIC, acerca de su uso para consultar y almacenar información, se modifique y sean consideradas herramientas con fines pedagógicos que apoyan la tarea educativa. Es en este caso cuando se hace referencia a las

TAC, siendo estas aquellas herramientas informáticas que apoyan y potencian el aprendizaje, un ejemplo son los foros, blogs, wikis, redes sociales y video tutoriales, entre otros. Cabe mencionar que, en cuanto el docente se vale de diferentes recursos tecnológicos para apoyar el proceso de enseñanza, y generar mejores aprendizajes, se está haciendo referencia al uso didáctico de las TAC (Hernández, 2018).

Al respecto de los posibles usos didácticos de las TAC, Bautista (2017) los agrupa en cinco diferentes:

1. Para consultar, seleccionar y exponer información por medio de recursos multimedia.
2. Para la labor docente: búsqueda de información, planificación, registro de calificaciones y elaboración de presentaciones.
3. Para la interrelación: de esta manera se dinamiza la comunicación entre docentes y estudiantes, con la intención de expresar ideas, solicitar información y orientación, además de compartir ejercicios didácticos y experiencias.
4. Para actividades didácticas: hace referencia a las explicaciones, aclaración de dudas, correcciones y el seguimiento de actividades.
5. Para formar entornos de trabajo y aprendizaje: por medio de plataformas como Moodle, videotutoriales y elaboración de actividades online.

Además de promover mejores aprendizajes al involucrar de manera más activa a los estudiantes, el uso didáctico de las TAC permite que los docentes realicen sus labores de manera efectiva al contar con diversas herramientas, aunque para que esto suceda también se requiere disposición para su uso y constante actualización, esto último no solo del docente, sino también de parte de los estudiantes (Hernández, 2018).

Por lo anterior, la importancia de avanzar de las TIC a las TAC, por medio de su aplicación estratégica en la enseñanza, radica en que los estudiantes se preparan para la vida fuera del aula, en la medida en que permite que se adapten a una sociedad en la que el uso de la tecnología se vuelve más una necesidad, de esta manera se podría disminuir la brecha digital al fomentar el conocimiento y desarrollo de habilidades para su uso, además, incide en el proceso de motivación de los estudiantes promoviendo su participación, creando climas positivos de aula y, en consecuencia, mayor disposición para aprender, lo que podrá traer como consecuencia positiva el reforzar el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

El objetivo general del presente estudio fue analizar las experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes y una docente de educación media superior durante la pandemia, con el fin de retomar los aprendizajes que la enseñanza en línea nos dejó para mejorar la calidad del proceso educativo en entornos presenciales.

En cuanto a las experiencias de los estudiantes al tomar clases en línea, una alumna relató que, al principio, eran cómodas debido a que ya no debía trasladarse a la escuela, por lo que tenía más tiempo para estar con su familia y hacer otras actividades. Su experiencia concuerda con las de otros estudiantes en un estudio realizado por Ardini, Barroso, Contreras y Corzo (2020), quienes encuestaron a un total de 194 alumnos (50% eran de nivel medio superior), encontrando así que el 22,7%, del total, veían como ventaja el menor tiempo consumido y el 8,6% mencionaron la comodidad generada al no tener que trasladarse a la escuela.

Sin embargo, en el estudio anterior los estudiantes expresaron que las clases en línea les generaron emociones como frustración (17,6%), confusión (15,2%), ansiedad (8,6%), inseguridad (5,5%) y tensión (4,4%); lo anterior concuerda con lo narrado por los tres estudiantes del presente estudio, incluso la estudiante que había encontrado ventajas en las clases en línea menciona posteriormente que dejaron de agradaarle debido a que no entendía y no percibía que estuviese aprendiendo, por lo que cumplía con las actividades solicitadas únicamente para aprobar, acumulando así productos educativos, término utilizado por Plá (2020, citado en Barcelata, Rodríguez y González, 2021) para hablar acerca de la cantidad elevada de trabajos que los docentes solicitaron para evaluar durante del confinamiento, a los cuales los estudiantes solamente atendían por pasar la materia, dejando de lado el aprendizaje.

Por otro lado, López, Herrera y Apolo (2021) mencionan que, aunque los estudiantes tengan conocimiento relativo del uso de la tecnología, si éste no es adecuado para apoyar su aprendizaje, afectará directamente la percepción acerca de la calidad de este, siendo la carencia de competencias digitales en los estudiantes otro factor que afecta al proceso educativo, no solo durante el confinamiento, sino que posiblemente al regreso a las clases presenciales, si estas competencias no se promueven. Esta situación se vio reflejada en el relato de los estudiantes al momento de referir sus estrategias de aprendizaje durante las clases en línea, ya que mencionan

el haber recurrido a video tutoriales de YouTube. Una de las estudiantes incluso refiere no haber desarrollado una estrategia que le funcionara, reflejando, por una parte, la falta de conocimiento acerca de estrategias de aprendizaje, pero también el que las y los docentes no le hayan proporcionado los recursos necesarios para continuar con las clases, demostrando también poco desarrollo de competencias digitales por parte de estos, lo que afectó la calidad del proceso de enseñanza.

Una de las estudiantes menciona que, durante las clases en línea, ninguno de sus profesores le ofreció una estrategia, recurso o actividad que la ayudara a comprender mejor los temas, desde su punto de vista, el modo en que percibió que sus docentes le enseñaban era a partir de la entrega de una cantidad excesiva de tareas, lo que dificultó en gran medida su proceso de aprendizaje. Su experiencia es similar a la reportada por Enríquez, Fernández y De la Cruz (2021) quienes elaboraron un estudio con 75 estudiantes del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en el que aplicaron un cuestionario sobre la experiencia de aprendizaje durante las clases en línea durante la pandemia, en este el 63,92% de los estudiantes indicaron que su experiencia de aprendizaje no tuvo un efecto positivo en el aumento de sus conocimientos durante la enseñanza en línea, esto puede deberse a que los docentes no tuvieron el suficiente tiempo para el diseño y la planeación de estrategias en esta modalidad ya que, para integrar la tecnología a la enseñanza, se requiere una planeación anticipada y conocimientos sobre el dominio de las TIC, para realizar la transición a las TAC.

Además, respecto a otra de las dificultades que los estudiantes tuvieron, mencionan la falta de claridad por parte de los docentes al momento de dar los temas y asignar las actividades de tarea, aspecto que trajo consigo frustración en los estudiantes al no poder comprender lo que solicitaban, incluyendo a la docente que participó en este estudio, refiere uno de los estudiantes. Sobre esto, Calderón, Kuric y Sanmartín (2021) elaboraron un estudio con 481 estudiantes de bachillerato y nivel superior, en el que refieren como una de las principales problemáticas de la educación en línea durante el confinamiento a la falta de preparación del profesorado, la poca atención a sus estudiantes y la falta de claridad respecto a las tareas que los mismos debían realizar, situación que concuerda con lo que se menciona en los relatos en este estudio. Otro estudio que reporta experiencias similares es el de Ardini, Barroso, Contreras y Corzo (2020), quienes mencionan que, durante las clases en línea, los estudiantes percibieron escasa respuesta

e interacción con sus docentes, lo cual dificultaba el uso de las herramientas proporcionadas para las clases.

De lo anterior deriva la importancia que tiene la guía del docente no solo de manera sincrónica, sino también asincrónica, con la finalidad de aclarar, retroalimentar e interactuar con los estudiantes, prestando así atención a sus necesidades, esto no solamente en relación a las clases en línea, sino también el incorporar en la presencialidad el uso didáctico de las TAC para mantener el dialogo entre actores educativos por medio de plataformas, o redes sociales, que sean utilizados para acercar a los estudiantes e involucrarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Acerca de lo que se esperaría del profesor al regreso a las clases presenciales, un estudiante sugiere que los docentes expliquen con más precisión lo que se debe hacer en las actividades, para disminuir el estrés que provoca no saber qué hacer exactamente, y también que se continúe con el uso de recursos digitales para recibir tareas, ya que esto significa un menor gasto económico. Estas recomendaciones no son un caso personal de este estudiante, sino que también concuerda con el estudio de López, Herrera y Apolo (2021), en el que alumnos entrevistados recomiendan el cambio de estrategias para evitar la monotonía y la reproducción que puede traer el llevar a cabo únicamente clases magistrales, es decir, recurrir a otras maneras de enseñar por medio de la creación de espacios que fomenten el desarrollo de competencias digitales, así mismo, refieren la importancia que tiene el que los docentes mantengan una mayor y mejor comunicación con los estudiantes.

Respecto a las experiencias de la docente, ella relataba la dificultad que representó el que los estudiantes no prendieran sus cámaras durante las sesiones, ya que eso le impedía ver y saber si estaban entendiendo, a partir de sus gestos, o si tenían una duda, pues, aunque preguntara directamente a veces no recibía una respuesta. Suarez y Moreno (2020) comparten dicha experiencia docente, pues estas autoras destacan el trauma que supuso la pandemia no solo para los estudiantes, sino también para los docentes, ya que en los espacios presenciales era posible reconocer en el estudiante, a través de miradas y gestos, otras formas en que comunicaban sus necesidades; mientras que en las clases en línea, además de no poder ver a los estudiantes al menos a través de la cámara, el dialogo se veía interrumpido o imposibilitado debido a los recursos tecnológicos de los estudiantes, incluso también pudo deberse a la incapacidad de estos de seguir la secuencia de las clases.

Un aspecto importante para destacar de la experiencia de la docente es acerca de la capacitación que recibió para continuar con las clases en línea, lo que trajo para ella una carga excesiva de trabajo, ya que debió replantear su proceso de enseñanza, repensar la planeación de sus clases presenciales y reelaborarla para las clases en línea. Urrutia (2022) menciona que la capacitación que los docentes de EMS en la UNAM recibieron fue enfocada al uso de plataformas, herramientas digitales y contenido educativo, con el objetivo de poder continuar con las clases en línea, sin embargo, esta capacitación específica para el uso de las TIC y las TAC, al implementarse en el momento justo en que eran necesitadas, no dio tiempo para que los docentes planearan y reflexionaran con anticipación sus sesiones y estrategias, lo que trajo repercusiones en su proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, especialmente refiriéndose a los del presente estudio, quienes en sus relatos reflejan la percepción negativa que tienen hacia su proceso de clases en línea.

Sobre las estrategias de enseñanza que la docente empleó, relata que se apoyó de vídeos cortos que apoyaran a resaltar la información más relevante del tema, buscaba ejemplos de la vida cotidiana que propiciaran el dialogo en el grupo, pedía a los estudiantes que compartieran sus tareas y, además, recurría a las preguntas detonadoras para comenzar la discusión guiada. Sin embargo, un estudiante relata que en las clases de la docente había poca disposición a participar debido a que algunos de sus compañeros no se sentían cómodos por la actitud de ella frente al grupo. Según Oruna (2018, citado en Azañedo, 2021), es importante en la actualidad el uso de medios audiovisuales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, lo es también el que el docente y el estudiante se interrelacionen, ya que el acto reflexivo no se lleva a cabo de manera aislada, sino que es posible de manera conjunta entre pares y con el docente a partir del dialogo y la observación, por lo que en este caso, este dialogo que pudo contribuir a la reflexión y en el aprendizaje de los estudiantes se vio afectado por el clima de aula generado.

Al comparar las clases en línea con las clases presenciales, la docente resalta de las segundas la facilidad con la que se puede comunicar con los estudiantes, el trabajo en equipos y el establecimiento de lazos afectivos y de cooperación; en cuanto a las clases en línea, destaca como ventaja el uso de la tecnología para realizar actividades que en el salón no son posibles debido a la falta de recursos. Al respecto, Salinas (2017, citado en Azañedo, 2021) asegura que, al igual que la docente, en varios casos no se puede establecer un contacto cara a cara con los

estudiantes, por lo que se dificulta identificar sus estados de ánimo y de atención, esto puede deberse en parte a las dificultades técnicas, como fallas en la conexión a internet y la falta de recursos, pero también puede deberse a causas de tipo individual de cada estudiante, por lo que se vuelve importante que los docentes identifiquen este tipo de situaciones previamente para tratar de adaptarse a las condiciones grupales. Sin embargo, esta sugerencia podría resultar complicada de llevar a cabo para la realidad educativa que vive México actualmente, en la que un solo docente tiene la responsabilidad de atender varios grupos, sumando que estos pueden llegar a ser numerosos.

Cabe resaltar que las actividades grupales y de cooperación no son propias de entornos presenciales, pues existen diversas plataformas que facilitan el trabajo en equipos (como Zoom), además de algunas metodologías y estrategias que pueden ser utilizadas tanto en la enseñanza presencial como en línea, tal es el caso del ABP y sus diferentes modalidades, pues son una vía para promover el trabajo colaborativo, la autonomía, la interdependencia y el desarrollo de habilidades digitales a través del uso didáctico de las TAC. A pesar de que se ha sugerido su uso debido a las ventajas que trae al proceso de enseñanza y aprendizaje, no ha sido mencionada en los relatos del presente estudio, ni alguna otra metodología o estrategia en específico para el desarrollo de habilidades como las mencionadas.

Entre las dificultades que la docente relata se encuentra la falta de tiempo que tenía para convivir con su familia (debido a la carga laboral que se incrementó), además de la frustración que sintió al no conseguir la reacción que esperaba de sus alumnos, siendo esto lo más difícil para ella, pues percibía que la mayoría no mostraba interés por aprender, ya que solamente activaban sus micrófonos para el pase de lista y se negaban a prender sus cámaras.

Esta falta de interés trajo como consecuencia que los estudiantes no hicieran sus tareas y, por ende, no conocían los temas. García, Medrano, Vázquez, Romero y Berrún (2021) encontraron experiencias similares en su estudio, en el que aplicaron un cuestionario a 548 profesores para indagar la perspectiva que tenían sobre su papel en la enseñanza en línea. Estos autores reportan que los docentes detectaron en sus estudiantes aburrimiento (71,2%), estrés (6,9%) y ansiedad (52,9%), problemas socioafectivos que impactan de manera negativa en el desempeño de los estudiantes, y de igual manera en el de los docentes, pues referente a los sentimientos que experimentaron éstos está el estrés (71,7%), frustración (54,9%), ansiedad (52,7%), cansancio (40,3%) y tristeza (27,9%). La falta de conocimiento de la situación

específica de cada actor trajo como consecuencia diferentes percepciones acerca lo que se hacía para enseñar y para aprender, afectando la calidad del proceso educativo, esto no es específico de la enseñanza en línea ya que, incluso en lo presencial, la falta de participación de los estudiantes puede responder a una falta de comunicación con el docente (López, Herrera y Apolo (2021).

En cuanto a lo que la docente retomaría de las clases en línea, para continuar con las clases presenciales, destaca el uso de internet y vídeos para complementar los contenidos de las sesiones, además del uso de internet para la búsqueda de información durante las mismas. Aunque los vídeos son una adecuada vía para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, no es la única, ya que no solo se trata de enseñar sobre TIC, sino de entender, seleccionar y utilizar algunas herramientas que éstas ofrecen desde una perspectiva pedagógica (Laborda, 2005, citado en González, 2021), es decir, hacer la transición de las TIC a las TAC como parte de un proceso facilitador del aprendizaje.

Es bajo la premisa del uso didáctico de las TAC que en el presente estudio se incorporan las diferentes estrategias, metodologías y técnicas a modo de que éstas se complementen con el uso de la tecnología. Además, se incorporan también con la intención de que apoyen en las clases presenciales a docentes y estudiantes, pues la oportunidad que la pandemia trajo nos muestra otro camino en el que es necesario establecer el vínculo entre tecnología y educación, siendo una posibilidad que no debería ser desechada, más bien, es necesario considerar su uso pedagógico como parte fundamental en el proceso educativo con la intención de desarrollar y fortalecer habilidades digitales necesarias para generar aprendizajes más significativos, pero también para preparar al alumnado para un mundo fuera del aula que exige cada vez más dominio y uso crítico de la tecnología.

Finalmente, las experiencias analizadas en el presente estudio cumplen con el objetivo de mostrar aquellos aprendizajes que la pandemia trajo y que son una vía para mejorar en entornos presenciales. La educación ahora se habla en términos de antes o después de la pandemia: podemos continuar como antes, con los desaciertos que eso implicaría, o seguir con el después de la educación, reflexionando sobre lo sucedido en el confinamiento y considerándolo una valiosa oportunidad para aprender acerca de las necesidades actuales de la población y cómo atenderlas desde las aulas.

Referencias

- Alarid, J., Jiménez, Y., Saldívar, M., & Torres, R. (2021). Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia en México. *Organizadores Dalila Andrade Oliveira, Edmilson Pereira, & Junior Ana Maria Clementino*, 343.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Enfoques o marcos teóricos interpretativos de la investigación cualitativa. En *Cómo hacer investigación cualitativa* (41-103). Paidós.
- Antiguo Colegio de San Ildefonso. (2017). *A 150 años de la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria*. <http://www.sanildefonso.org.mx/expos/preparatoria/>
- Araiza, M., & García, M. (2018). Directrices de educación a distancia en el siglo XXI: modalidades de aprendizaje, multimedios, diseños de instrucción y tendencias. *International Journal of Good Conscience*, 13(2), 132-145.
- Ardini, C., Barroso, M., Contreras, L., & Corzo, L. (2020). *Estudiar durante una pandemia. Una mirada al rol de estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco de la pandemia COVID-19*. Publicación Digital. Mutual Conexión.
- Arias, A., & Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Aula Planeta. (2017). *Ventajas del aprendizaje basado en el pensamiento o Thinking-Based Learning (TBL)*. <https://www.aulaplaneta.com/2017/10/16/recursos-tic/ventajas-del-aprendizaje-basado-pensamiento-thinking-based-learning-tbl>
- Azañedo, V. (2021). El desempeño docente antes y durante la pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 841-860.
- Barban, V. (2017). *Efectos del Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) en la Enseñanza de las Ciencias Naturales: Implicaciones para la Formación del Profesorado* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).
- Barberá, E. (2006). Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista. *Educación en Red y Tutoría en Línea*, 161-180.

- Barceleta, B., Rodríguez, R., & Medina, F. (2021). Respuestas psicológicas durante el confinamiento por la pandemia por COVID-19 en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 18(40), 1-20.
- Basto, R. (2018). La función docente y su estado actual del conocimiento: principales posicionamientos teóricos y metodológicos. *Educere*, 22(73), 665-672.
- Bautista, R. (2017). El uso didáctico de las TIC en el mejoramiento de la labor didáctica en la escuela colombiana, *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 5(2), 2-8.
- Blanchard, M. (2008). *Las estrategias colaborativas son imprescindibles si consideramos la diversidad cultural como una riqueza y la interacción como el modo de contribuir a la construcción de conocimientos complementarios*. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/estrategias-colaborativas-son-imprescindibles-si-consideramos-diversidad-cultural-como-riqueza-2765/>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson el diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Buitrago, R., & Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia —covid-19—. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1(1).
- Bustamante, R. (2020) Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente. *Aportes para el Diálogo y la Acción*, 1(1), 1-9. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Art%C3%ADculo-Roberto-Bustamante-parte-1.pdf>
- Calderón, D., Kuric, S., & Sanmartí, A. (2021). En clase desde la distancia: experiencias y dificultades del alumnado de secundaria y universitario durante la pandemia de la COVID-19. *Participación educativa*.

- Calderón, P., & Loja, H. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. *ILLARI*, (6), 35-40.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, J., & Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
- Carrillo, P. (2020). *Nuestra institución enfrentó el desafío de la educación a distancia*. Gaceta CCH. <https://gaceta.cch.unam.mx/es/el-reto-digital-de-la-pandemia>
- Castañeda, K., & Vargas, A. (2021). En tiempos de pandemia: una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Cheheybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel docente en la calidad educativa. *Reencuentro*, (50), 100-106.
- Chona, J. (2020). Narrativa e investigación educativa. En F. Monroy & J. Chona (Eds.), *Voces y miradas docentes en la investigación educativa* (37-59). Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2021a). *Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. <https://www.cch.unam.mx/historia>
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2021b). *Plan de Estudios*. <https://www.cch.unam.mx/plandeestudios>
- Collazos, C. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.
- CONEVAL. (2019). *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>

- Corchuelo, C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Revista electrónica de tecnología educativa*, (63), 29-41.
- De Giusti, A. (2021). Reflexiones sobre educación y tecnología post-pandemia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 13-16.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Eddy, L. (2014). La identidad del adolescente como se construye. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 2(2), 14-18.
- El Mundo. (2016). *La motivación del docente es más importante que la del alumno*. <https://www.elmundo.es/andalucia/2016/07/12/5785274b268e3ee17d8b461b.html>
- Enciso, A. (5 de diciembre de 2018). *Crece el rezago entre alumnos de la educación media superior*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2018/12/05/sociedad/043n1soc>
- Enríquez, C., Fernández, R., & De la Cruz, C. (2021). Percepción de los estudiantes sobre la educación en línea durante la pandemia del COVID-19. *Revista Electronica Sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 8(16).
- Escuela Nacional Preparatoria. (s.f.). *Antecedentes ENP*. <http://enp.unam.mx/assets/pdf/antecedentesENP.pdf>
- Espinoza, L., & Rodríguez, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 1-23.
- Estudios Técnicos Especializados. (s.f.). *Estudios Técnicos Especializados*. <http://www.ete.enp.unam.mx/QETE.html>
- Figuroa, D., Navarro, Y., & Romero, F. (2018). Situación actual de la adolescencia y sus principales desafíos. *Gaceta Médica Espirituana*, 20(1), 98-105.

- Fuentes, I., López, M., & Fuentes, L. (2020). Aprendizaje social y adolescencia: una reflexión desde la responsabilidad educativa de padres y docentes. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y De-sarrollo*, 5(2), 104-110.
- Funes, A. (2003). ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema?. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), 1-8.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- Gaceta CCH. (2021). *El consejo universitario aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades el 26 de enero de 1971*. <https://gaceta.cch.unam.mx/es/los-origenes-del-cch>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- García, A. (2016). Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria. *Pulso*, 36, 199-218.
- García, C., & Parada, D. (2018). Construcción de adolescencia: una concepción histórica y social inserta en políticas públicas. *Universitas Humanística*, (85), 347-373.
- García, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid, España: Síntesis.
- García, M., Medrano, H., Vázquez, J., Romero, J., & Berrún, L. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(2).
- Giannini, S., & Albrechtsen, A. (31 de marzo de 2020). El cierre de escuelas debido a la Covid-19 en todo el mundo afectará más a las niñas. *UNESCO*. <https://bit.ly/2SOLTT9>
- Gómez, L., Muriel, L., & Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131.

- González, J. (2021). De las TIC a las TAC; una transición en el aprendizaje transversal en educación superior. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9.
- Guamán, J., & Espinoza, E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 124-131.
- Güemes, M., González, & Vicario, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244.
- Guillén de Maldonado, R. (2005). La adolescencia en el mundo actual. *Revista de la sociedad boliviana de pediatría*, 44(2), 73-74.
- Guitart, M. (2011). Del “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP) al “Aprendizaje Basado en la Acción” (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 91-91.
- Gutiérrez, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 7-10.
- Hernández, D. (2018). Uso didáctico de las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC), por parte de los docentes en educación básica secundaria y media. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 2(7), 190-209.
- Hernández, J. (2006). Construir una identidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 459-481.
- Herrero, A., Flórez, A., Stanto, S., & Fiszbein, A. (2020). Cambios e innovación en la práctica docente durante la crisis del Covid-19. *El Diálogo*, 1-5.
http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_05/Text/05_06a.html
- Instituto de Información Estadística y Geografía. (2010). *Rezago Educativo*.
<https://www.ieg.gob.mx/contenido/PoblacionVivienda/libros/LibroDiezproblemas/Capitulo5.pdf>
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2010). *Encuesta Nacional de la Juventud*.
http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018*. <https://www.inegi.org.mx/progra-mas/dutih/2018/>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2005). *Estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*.
- La Jornada. (2020). *Uno de cada tres jóvenes en México sigue estudios de nivel superior: Inegi*. <https://www.informador.mx/economia/Uno-de-cada-tres-jovenes-en-Mexico-sigue-estudios-de-nivel-superior-Inegi-20201216-0093.html>
- La Jornada. (2021). *Llama ONG a reanudar clases presenciales con medidas sanitarias*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/03/17/politica/llama-ong-a-reanudar-clases-presenciales-con-medidas-sanitarias/>
- Lara, B., González, A. González, M. y Martínez, M. (2017) Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 71-83.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En *Educación y pandemia: una visión académica* (115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, M., Herrera, M., & Apolo, D. (2022). Educación de calidad y pandemia: retos, experiencias y propuestas desde estudiantes en formación docente de Ecuador. *Texto Livre*, 14.
- Lorenzo, O., & Zaragoza, J. (2014). Educación Media y Superior en México: análisis teórico de la realidad actual. *Revista de Educação e Humanidades*, 6, 59-72.
- Lozano, D., & Maldonado, L. (2019). Asociación entre confianza e influencia negativa con el rendimiento académico como desencadenante de la deserción escolar en la educación media superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), 1-29.
- Manrique, A., & Gallego, A. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4 (1), 101-108.

- Mechargo, J. (1995). ¿Es la adolescencia una etapa de conflictos?. *El Guaniguada*, 7, 248-267.
- Milenio. (2021). *Durante la pandemia, se dispara deserción escolar en la UNAM*. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/covid-pandemia-dispara-desercion-escolar-unam>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1999). Las estrategias de aprendizaje: ¿Qué son? ¿Cómo se enmarcan en el curriculum?. En *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (pp. 11-42). Barcelona.
- Monroy, M. (2014). El sistema educativo mexicano; algunas reflexiones. En *Psicología educativa* (pp. 10-63). México: FES Iztacala, UNAM.
- Moreira, M. (2005). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo. *Revista Chilena de Educación en Ciencias*, 4(2), 38-44.
- Nolasco, J. (2020). *Pandemia y desigualdad educativa: una experiencia docente en el CCH Naucalpan*. ISSUU. https://issuu.com/poieticacch/docs/poietica20_ii/s/11824752
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. París: OECD Publishing.
- Olvera, M. (2006). Desarrollo de los adolescentes III identidad y relaciones sociales. México. Plan Educativo Nacional UNAM. (2010). *Causalidades del rezago*.
- Ortiz, M. (2023). *Niveles de depresión y satisfacción con la vida en estudiantes de tercero de bachillerato del colegio Benigno Malo, post confinamiento por Covid-19*. [Tesis de maestría]. Universidad Politecnica Salesiana
- Ortíz, T., & Travieso, D. (2017). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): opción pedagógica en el proceso de formación universitaria. *Congreso Universidad*, 6(6), 90-108.
- Pérez, D., Morales, M., Garfias, J., & Sánchez, F. (2023). Efectos de la pandemia por Covid-19 en las actividades académicas de estudiantes de Nivel Medio Superior. *Transdigital*, 4(7), 1-16.

- Ponce, T., Hurtado, C., & Bellei, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 86(1), 9-115.
- Prada, R., Gamboa, A., & Hernández, C. (2021). Efectos depresivos del aislamiento preventivo obligatorio asociados a la pandemia del Covid-19 en docentes y estudiantes de una universidad pública en Colombia. *Psicogente*, 24(45), 1-20.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345.
- Promethean. (2023). *Ventajas del mobile learning en el contexto educativo*. [Ventajas del mobile learning en educación – Promethean World](#)
- Rekalde, I., & García, J. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos. *Innovación Educativa*, 3.
- Romero, T. (1993). El adolescente estudiante. Experiencia docente. *Perfiles Educativos*, (60).
- Saavedra, J. (30 de marzo de 2020). *Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (covid-19) pandemic*. World Bank. <https://blogs.worldbank.org/es/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Sandín, M. (2003). Bases conceptuales de la investigación cualitativa. En *Investigación cualitativa en educación* (119-137). McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Análisis del movimiento contra el abandono en la educación media superior*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *El perfil del docente en la Educación Media Superior*. Recuperado el 25 de enero de 2022 de <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/fortalecimiento/profordems/pdf/pefildocente.pdf>
- Silva, H., & Weiss, E. (2018). Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 58(1), 73-99.

- Sparkes, A., & Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, Cuerpo y Ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, 43-68.
- Suarez, A., & Moreno, S. (2020). Cuerpo, emociones y educación en tiempos de pandemia. *Enunciación*, 25(2), 26-30.
- Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(7), 16-31.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (s.f.). <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/Educacion%20Media%20Superior.pdf>
- Tanyu, M., Spier, E., Pulizzi, S., Rooney, M., Sorenson, I., & Fernandez, J. (2020). *Improving Education Outcomes for Students Who Have Experienced Trauma and/or Adversity*. Paris: OECD Education Working Paper No. 242. <https://doi.org/10.1787/54d45980-en>
- Terán, A. (2019). Los retos educativos del siglo XXI desde la perspectiva de una maestra novel de educación secundaria. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 177-185), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Torres, T., & García, A. (2019). Reflexiones sobre los materiales didácticos virtuales adaptativos. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3).
- UNICEF. (2021). *Resalta UNICEF las voces y participación adolescente durante la pandemia de COVID-19*. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/resalta-unicef-las-vozes-y-participaci%C3%B3n-adolescente-durante-pandemia-de-covid>
- Universidad Europea. (2023). Tipos de metodologías educativas. <https://innovacion-educativa.universidadeuropea.com/noticias/tipos-metodologias-educativas/>

- Urquijo, S., & Gonzalez, G. (1997). *Adolescencia y Teorías del Aprendizaje. Fundamentos. Documento Base.* Valle, D. (2020). *Escuela Nacional Preparatoria. Planeación UNAM.* <https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2020/PDF/9.2-ENP.pdf>
- Urrutia, M. (2022). Experiencias docentes durante el confinamiento por COVID-19: perspectivas para el fortalecimiento de la educación media superior. UNAM.
- Valle, M., & Basilio, R. (2020). La experiencia de la Escuela Nacional Preparatoria frente a la pandemia de COVID-19. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 24(12), 1-8.
- Van Hoorn, J., Monighan-Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. (2014). *Play at the center of the curriculum.* Pearson.
- Vidal, M., Gavilondo, X., Rodríguez, A., & Cuéllar, A. (2015). Aprendizaje móvil. *Educación Médica Superior*, 29(3).
- Villa, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14(64), 33-45.

Apéndice A

Carta 1: Montes

Remitente: Montes

Por medio de la presente:

Narremos la experiencia de cuando todo esto comenzó , antes de la pandemia, siento que mencionaremos mucho esa frase para la posteridad , bueno la experiencia tuvo sus matices en cuanto a la educación, en cuanto la experiencia fue estresante, tildando a la locura en cierta medida debido a que era muy pesado el nulo contacto social, la falta de ubicación de varios profesores al ver la pandemia como una pausa y no como una tragedia a nivel mundial pero al final aprendí a sobrellevar la escuela encontrando el valor de convivir conmigo mismo en conjunto de mis pasiones pero gracias a esos trabajos en mi persona pude encontrar una respuesta que implicó muchos cambios en un principio donde primero que nada fue un cambio a nivel social, psicológico , no supe adaptarme al modelo del tronco común del CCH en línea que era muy parecido al de secundaria donde lo más valioso era la tarea, no el conocimiento adquirido y procesado, entonces fue un cambio muy duro de presencial a en línea como era una persona cuando empezó la pandemia sin propósito mis estrategias al principio fueron las siguientes al principio me dejaba guiar por el caos y todas las cosas que nos hacían no las cumplía por falta de organización o simplemente me costaba entender todos los conceptos manejados, psicológicamente a mi casa siempre la veía como lugar de descanso y relajación pero la pandemia hizo que el estrés del trabajo, invadiera mi lugar seguro , siendo así un cambio de paradigma en cuanto estilo de vida , creo que fue un proceso sumamente estresante , en el que salí muy destrozado pero al final encontré virtud de todo ese proceso donde en un inicio probe algunos métodos hasta que encontré el indicado en un principio intentaba el método pomodoro pero no me funciono pero encontré en la filosofía Taoísta que me ayudo a organizar mi mente para la vida en general ,trabajar sin esfuerzo para tener resultados altos, por hacer un ejemplo es como cuando trabajas en algo que te gusta y no te pesa hacerlo, así con todas las materias hice lo mismo y tuve resultados positivos donde se marcaron varias diferencias en un principio donde antes solo entregaba exámenes para sacar buenas calificaciones en el semestre mientras que al principio de la pandemia solo era trabajos en cantidad y no calidad, después ya

entendí que era necesario un cambio en mi modo de vida tan despreocupado a uno más organizado.

Rememorando los principales problemas fueron que los profesores, varios no entendieron el modelo , que en teoría el CCH resistía este tipo de situaciones pero varios no lo supieron sobrellevar nos dejaban trabajos sumamente excesivos y abusivos rayando lo absurdo en muchas situaciones, por esto es que se me dificulto mucho adaptarme de venir de un método desorganizado tenia que sobre entregar, pero no todo fue malo en la pandemia me di cuenta de muchas virtudes sobre todo de aquellos que se adaptaron de buena manera al modelo nos dejaron actividades libres, investigaciones propias, la búsqueda de pasiones, hacer reflexión sobre lo que aprendimos ayudo bastante a formarnos una identidad y criterio propio, sobre todo en alguien como yo que era un desastre al final el método que ocupe fue un método tradicional asiático, en donde se fluye con el universo de manera que uno encuentra su voz interior el cual sería el método taoísta, la reflexión, el amor al conocimiento, conocer nuevas personas aunque sea más fácil en línea es vencer esa ansiedad social generada a raíz de la pandemia, la consciencia de clase, el pensamiento crítico, el pensamiento convergente, creo que ayudaría mucho a la psique y espíritu de los jóvenes para que no recaigan en estrés, ansiedad , conocimientos perdidos, me parece es un método de quietud pero florecimiento, como una planta donde a pesar de que no se mueva florece llegando a su etapa de mas belleza por medio de la energía.

Para concluir la pandemia fue un proceso de florecimiento para algunos y de desgaste para otros por medio de la quietud, la perdida, el estrés , el desconocimiento, la ignorancia , el espíritu, la mente, el florecimiento, el camino , la identidad, nos ha transformado de una u otra manera, revolucionando toda la sociedad como la conocemos, adaptarnos al cambio, siendo la versión mas fuerte de nosotros en esas circunstancias que no teníamos contacto humano mas que los cercanos, fue difícil pero en mi caso tuve un faro de luz que me salvo de caer en la desesperación absoluta como a varias personas que cometieron de alguna u otra manera algún atentado contra su vida, me permitió ayudarlas a encontrarse , recuperar la esperanza por la vida y en cierta manera ayudarme a mi mismo, fue una experiencia horrible en cierto sentido pero bella en otro aspecto, así que la considero un punto de virtud en mi existencia , como diría Carl Jung “Aquel árbol que no extiende sus raíces hasta el infierno no crecerán sus ramas hasta el paraíso” en ese aspecto así fue la pandemia para mí.

Carta 2: Snoopy

Para: Ale

Durante la pandemia, el tomar clases en línea en un inicio fue bastante diferente y confuso para mí, aún estaba en segundo semestre y fue un cambio tan repentino que no lo asimilé sino hasta tercer semestre donde todas mis materias eran en línea, sin embargo, la mayoría de mis profesores no me daban clases ya sea toda la semana o no daban y sólo me dejaban actividades. Al principio (el primer mes) fue cómodo de cierta forma, ya que tenía tiempo y la oportunidad de comer con mi familia y hacer más cosas, ya que no perdía tiempo en trasladarme al plantel, pero cuando pasó más el tiempo dejó de agradarme porque me era sumamente complicado entender la mayor parte de mis asignaturas o sencillamente sentía que no estaba aprendiendo nada y que sólo tenía una carga de excesiva de tareas que ni siquiera comprendía y que sólo contestaba por tener una calificación.

El cambio de clases presenciales a clases en línea fue algo bastante negativo y brusco para mí por dos razones: la primera porque nunca había tenido este tipo de modalidad y la segunda porque durante la pandemia desarrollé mucha inestabilidad emocional que hizo que perdiera la motivación por la escuela por lo que me era complicado mantenerme concentrada en las clases y mucho más tomar la determinación de hacer tareas y/o estudiar para mis exámenes, además de esto me fue difícil tener que olvidarme de la rutina que tanto me gustaba al momento de asistir a las clases presenciales, por lo que también me volví muy descuidada en cuanto a mi organización personal y escolar

En los primeros días de las clases presenciales hace ya dos años casi, tomaba las clases en mi teléfono y en mi cuarto, a veces en el escritorio y muchas otras en mi cama, era complicado ya que no contaba con una laptop propia y no podía ocupar la computadora de escritorio por el ruido que había en la sala en donde se encontraba y me era imposible concentrarme. Fue hasta casi finales de tercer semestre donde afortunadamente mis papás pudieron comprarme una computadora en donde pude tomar de mejor manera las clases presenciales y poder realizar más cómodamente mis tareas y actividades.

Como te mencioné me fue y aún me es muy difícil estudiar en clases en línea dado que en muchas ocasiones los profesores ni siquiera explican los temas, por lo que tuve que aprender a ser más autodidacta por esta modalidad, empecé a ver vídeos de los temas que no comprendía, sobre todo de matemáticas y realizaba muchos ejercicios. En el caso de las

otras materias no considero que durante estos dos años en clases en línea haya podido desarrollar un método de aprendizaje específico, sencillamente trato de leer muchas veces un tema y de este modo lo recuerdo muy bien.

Cuando asistía a clases presenciales mi método de aprendizaje en cuanto a materias como matemáticas no era diferente al cómo aprendía en clases en línea en lo más mínimo excepto por la parte en donde he estudiado más por mi cuenta. En las demás materias tampoco, lo único diferente es que ahora ocupo muchos más recursos en línea que en clases presenciales, ya que tengo más tiempo y oportunidad de hacerlo.

Retomando todo lo anterior, diría que lo más difícil de las clases en línea, además de la cantidad excesiva de tareas, desde mi experiencia, ha sido la parte emocional, este último año de bachillerato fue el más difícil de lidiar por esta misma razón. La salud mental es muy importante y más aún cuando te encuentras con una modalidad en línea. Lo que más he encontrado como un problema y que me ha sido difícil, son lo rutinarias que son las clases en línea y lo agobiante que es no poder hacer muchas cosas diferentes que no sean levantarme, tomar mis clases del día, desayunar, volver a sentarme por horas para hacer las tareas y por último dormirme.

Honestamente, durante estos dos años no siento que ninguno de mis profesores hayan sido capaces de proporcionarme algún tipo de actividad o propuesta que me ayudara a aprender de un mejor modo, podría decir de manera irónica que, desde mi punto de vista, su modo de ayudarnos a aprender mejor era desbordarnos de tareas, pienso que la mayoría de mis compañeros incluyéndome tuvimos que buscar formas de aprender mejor de todas las asignaturas o tener que invertirle más tiempo al estudio de estas.

Para terminar, podría decir que lo único que dejaría de las clases en línea ahora que sea posible retomar las clases presenciales sería continuar siendo muy autodidáctica y apoyarme en muchos recursos para poder entender mejor las cosas; en cuanto a hábitos siento que lo que dejaría sería la constancia que, a pesar de que fue muy difícil, logré tener durante estos dos años.

Creo que eso es básicamente mi experiencia en esta modalidad de clases muy diferentes a lo que yo hubiera esperado cuando entré al bachillerato, supongo que me dejó muchos aprendizajes, pero sin duda alguna no desearía que mis estudios sean de manera en línea, ya que implicó mucho desgaste para mí en muchos aspectos.

-Snoopy

Carta 3: Johnny Joestar

-Johnny Joestar

Hola primo, buenas tardes. Espero te encuentres de lo mejor. Te escribo esta carta en respuesta a la pregunta que me realizaste unas semanas atrás y a la cual no pude contestar ya que estaba demasiado ocupado. Recuerdo que el tema salió a flote porque estabas interesado en saber cómo viví el cambio de un sistema escolarizado a un sistema online durante el periodo de contingencia. Así que bien, he aquí mi respuesta.

Lo primero que quisiera comentarte es que debido a esta pandemia la escuela se vio en un gran atraso de labores, ya que no solo implicaba la emergencia sanitaria, sino que también el colegio se hallaba en paro de actividades por los estudiantes. Esto implicó que durante el periodo de segundo semestre las clases y las calificaciones se entorpecieran. Sin embargo, ahora que todos los profesores y la mayoría de alumnos se encuentran mas familiarizados con el nuevo modelo a distancia ya no hay de que preocuparse con este entorpecimiento. Pasando de lado todo lo que implican los semestres numero 3 y 4, pasare a contarte la experiencia de tomar clases en línea durante mis dos últimos semestres ya que estos son los que mas frescos tengo en mi memoria.

Algo que puedo expresar claramente sobre el tomar clases en línea es que el contacto profesor-alumno se ve destruido casi en su totalidad, esto especialmente se puede ver reflejado en las tareas. Y aquí es donde comienza mi tropiezo con mi profesora de Psicología, que si bien ella da una clase magnifica las clases a distancia de igual forma jugaron en contra de su método de enseñanza, de dar clase y de calificar. Ya que al verse perdido el vinculo profesor-alumno hay ciertas cosas que para el alumno principalmente terminan siendo perjudiciales.

Algunas veces las tareas de psicología no estaban bien explicadas, como es el caso de una tarea que recuerdo muy bien, porque pase aproximadamente 10 horas elaborándola, esta era una línea del tiempo sobre la historia de la psicología y aunque recabe datos de todos lados no termine de abarcar todo, por lo extenso del tema, esto supuso un frustración para mí, ya que aunque al final termine entregándola resulto estar incompleta, porque me faltaron ciertos puntos, que de haber sido explicados por el profesor la tarea hubiera quedado perfecta y el tiempo que me gaste habría sido menor. Así que una de las cosas a mejorar para cualquier profesor que deja tarea es explicar que cosas son las más relevantes, así el tiempo de estudio y

trabajo sería más adecuado y el estrés sería menor para el estudiante. Ya que al final del día pese a estar incompleta jamás nos explicó que le faltaba.

Y otra de las preguntas que me llegaste a realizar era sobre las estrategias que utilizaba para aprender durante este tiempo en que las clases fueron a distancia. Y es sencillo una paráfrasis, posteriormente (esto depende de cada materia) le explicaba a mi madre, lo que yo hacía era primeramente investigar en diversas fuentes el tema del que me interesaba, leía y hacía o a mi padre un poco de lo que había leído o aprendido en clase. De igual forma otra forma de aprender mejor un tema para mí era encontrar relaciones en películas, como lo fue el ver la película de *Clockwork Orange* de Stanley Kubrick para entender mejor el tema de condicionamiento, o ver videos sobre sexualidad para comprender mejor los conceptos que se veían en clase ya que estos llegan a ser confusos entre sí. Cabe resaltar que para la clase de psicología tuve que recurrir esencialmente a esta estrategia de aprender y explicar el tema, ya que en estadística por ejemplo es más complicado explicar un tema.

Cabe resaltar que lo más difícil a la hora de tomar clases en línea es el tiempo y la voluntad de querer tomar las clases, ya que al ser todo en línea no hay nadie que te obliga a poner atención o a escuchar, por lo tanto, es mera cuestión de querer y voluntad de querer aprender, y esto fue algo que aprendí y que me costó durante este periodo. De igual forma es difícil organizarse entre tantas tareas que le dejan a uno, y ciertos temas que no se llegan a aprender, lo que dificulta la resolución de la tarea y el aprendizaje. Así que, si me pides un consejo, te diría que organices bien tus tiempos de dormir, estudio, tarea y escuela, para que estos no se mezclen, ya que me llegó a ocurrir que mientras tomaba clases hacía una tarea y me dormía, al final no era en ninguna de estas cosas. Por lo tanto, es mejor organizar bien los tiempos.

Entrando en el campo de la psicología, es importante saber que en esta asignatura uno debe de poner de uno para aprender, ya que la mayoría de los conceptos son abstractos por lo que para aprender es necesario poner atención y estudiarlos, el profesor en mi caso muchas veces solo estuvo de adorno, ya que a veces únicamente hacía que expusiéramos, lo cual no es malo, pero cuando el profesor se queja de que alguien expone mal un tema, eso implica que todos lo estamos aprendiendo mal, y aun peor, el profesor no se toma el tiempo de reexplicar el tema mal expuesto anteriormente, lo que termina dificultando el aprendizaje.

Cabe resaltar que mi profesora jamás empleo estrategias diferentes a las que se utilizan convencionalmente para enseñar en un aula presencial. Lo que sí he de admitir, es que durante el periodo en que otra profesora tomó el cargo de la clase, el aprendizaje se facilitó exponencialmente, ya que usaba métodos de enseñanza menos convencionales y en los que uno

participaba con gusto y sin temor a ser regañado o humillado como si ocurría algunas veces con la profesora Maricela (no fue mi caso, pero si lo note en algunos compañeros y ese miedo se me pego a mi). Entrando a ese ultimo mes de clases en la materia de psicología, la profesora Gabriela empleaba material dinámico en los que se incluían los temas de manera implícita, y así teniendo una mayor comprensión del tema, en las estrategias que aplico recuerdo mucho una en donde uso casos clínicos en donde se veían ciertas disfunciones sexuales, y uno debía identificar cual era y que factores precipitaban, predisponían y retenían las disfunciones. De igual forma en el tema de los holones sexuales considero que la participación de los compañeros fortalecía mi conocimiento y mis ganas de participar mientras ella daba la clase. Y para terminar, si bien a mi las clases en línea no me terminaron jamás de convencer debo admitir que había ciertas cosas buenas, como lo son los materiales didácticos que algunos profesores empleaban, por ejemplo en griego había juegos para reforzar lo conocimientos (aunque estos eran creados por los compañeros) y en psicología había diversas formas de aprender, ya sea con videos que mandaba la profesora. Lo que retomaría y sugeriría retomar a los profesores durante las clases presenciales es el método de recibir tareas en digital, ya que es menor el gasto que uno hace (cuando ya se cuenta con alguna computadora), de igual forma retomaría mi forma de estudio de leer, aprender y explicar ya que así refuerzo muy bien los temas. Así que, primo, esto es todo lo que te puedo escribir por ahora. Espero sea de ayuda para ti y haya aclarado tus dudas.

Apéndice B

Carta de la Docente

Mtra. de Psicología (anónimo)

Comparto mi experiencia a todos aquellos compañeros docentes que tuvieron que adaptar su función a las nuevas condiciones ocasionadas por la pandemia de COVID que todos vivimos. Mi experiencia al igual que la mayoría de ustedes fue totalmente inesperada, muchos la sufrimos, en lugar de disfrutarla, fueron días de mucho estrés y frustraciones, sin embargo, al hacer un recuento, nos damos cuenta de que nos dejó muchos aprendizajes, de inicio tuvimos que adaptarnos a las nuevas condiciones, debimos aprender el funcionamiento de algunas plataformas (sobre todo TEAMS y Zoom en mi caso) para poder estar en condiciones y dar clase de manera virtual a nuestros alumnos, por lo que por la mañana impartía mis clases y por la tarde tomaba los cursos y hacía todas las actividades requeridas para la evaluación de estos, e implementaba lo aprendido en mis clases, fueron días demasiados pesados y sin descanso, no tenía tiempo para la familia (o era el mínimo necesario) y a esto se sumaba la frustración de no conseguir la reacción de los alumnos que en su gran mayoría se mostraban apáticos, sin interés por aprender, daban el mínimo esfuerzo, algunos solamente hablaban al pasar lista, y esto se sumaba la negación por activar sus cámaras, no los conocía, no hacían tareas, o solo cumplían con copiar y pegar, sin siquiera dar formato e igualar los diferentes tipos de letra de lo copiado, lo que daba como resultado que no sabían del tema a revisar en clase y además se presentaban con una actitud pasiva, esperando que se les diera toda la clase de manera tradicional, (lo que va en contra al modelo educativo del CCH que se basa en el constructivismo), en el mejor de los casos, porque otros se conectaban y se iban; fue difícil y tuve que modificar las planeaciones de clase e implementar actividades para motivar el interés de los alumnos, como revisar vídeos cortos o revisión de casos, y comenzar la discusión a partir de ellos, entre otras. Fue todo un reto, porque ya que como docentes estamos acostumbrados a entablar una comunicación directa o indirecta con nuestros alumnos, hemos aprendido a leer sus gestos, sus posturas corporales e interpretar cuando nos dicen verbalmente que no tienen dudas pero con sus gestos dicen lo contrario, podemos saber cuándo tienen duda, están interesados, están comprendiendo, o están aburridos; en una clase en línea no los veía, no los escuchaba, porque no querían participar y cuando les preguntaba directamente muchos ni siquiera contestaban, argumentando que no servía su micrófono. Por lo que al no haber comunicación con ellos, no hay retroalimentación

de nuestra función docente. Es por eso por lo que tuve que ingeniármelas para tratar de despertar el interés en lo ellos, para que asumieran la responsabilidad en su aprendizaje, esto es trabajar conjuntamente para obtener mejores resultados. Para lo cual, seguí aprendiendo todo lo de las nuevas tecnologías para poder implementarlas en las clases y mejorarlas. Busque vídeos muy cortos para sintetizar y resaltar la información del tema, ejemplos de la vida cotidiana, donde los alumnos pudieran visualizarlos y empezar la discusión, o iniciar pidiendo a algunos de los alumnos que compartieran sus tareas y hacer preguntas detonadoras para discutir, entre otras que iba implementando sobre la marcha, en conclusión, fue indispensable modificar las estrategias de aprendizaje para las clases virtuales, hay mucha diferencia; en las clases presenciales hay mayor comunicación, podemos hacer preguntas directamente a aquellos alumnos que vemos que tienen duda o aquellos que están distraídos, se puede trabajar en equipo con mayor facilidad, hacer dinámicas de diferentes tipos, donde los alumnos establecen lazos afectivos y de cooperación entre ellos, se pueden llevar a cabo actividades de competencia, entre otras. Sin embargo, una ventaja de las clases en línea es que podemos llevar a cabo actividades que requieran el uso del internet, cosa que no podemos hacer en el salón presencial, porque no contamos con señal de internet en los salones.

Creo que lo más difícil que tuve que enfrentar en las clases en línea fue la apatía de los alumnos, la falta de interés en aprender, ver tristemente que solo cumplían con lo mínimo, verlos instalados en su zona de confort, esperando pasar la materia sin ningún esfuerzo, compromiso o responsabilidad; los alumnos comprometidos fueron muy pocos.

Sin embargo, considero que al igual que varios de mis compañeros docentes nos hicimos más fuertes, no nos dejamos derrotar por las circunstancias vividas y estuvimos dando nuestro mejor esfuerzo para sacar adelante nuestro compromiso con los alumnos y con la institución y lo que puedo retomar en mis clases presenciales, de esta experiencia, es el uso del internet y que los alumnos puedan observar algunos vídeos cortos en lugar de imaginarlos o hacer uso del internet para complementar las actividades en el salón de clase, como por ejemplo, buscar alguna palabra que desconocen o buscar información, sin necesidad de desplazarse a la biblioteca por un libro.

Esta ha sido mi experiencia en estos tiempos de pandemia del COVID.