

d'perspectivas siglo XXI



REVISTA DE
INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN

CAMPUS UNIVERSITARIO SIGLO XXI

Vol.9 Núm.17 Año 2022

DIRECTORIO

Director Editorial

Eduardo Pérez Archundia

Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México
Estado de México, México

Jefa de Edición

Sonia Yadira Águila Camacho

Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Comité Editorial

Eduwiges Zarza Arizmendi

Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Alfredo Gordillo González

Campus Universitario Siglo XXI
Estado de México, México

Ricardo Rodríguez Marcial

Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Economía
Estado de México, México

Consejo Editorial

Julio Juan Villalobos Colunga

Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México, México.

Nelly Rosa Caro Luján

El Colegio Mexiquense A.C.
Estado de México, México.

José Miguel Hernández Mansilla

Centro San Rafael-Nebrija de Ciencias de la Salud
Madrid, España.

Josefina García González

Editorial Santillana
Ciudad de México, México.

María Leticia Galeana Reyes

Universidad INACE
Ciudad de México, México.

Mónica Ivonnee Córdoba Camargo

Universidad Albert Einstein
Estado de México, México.

Xiomara Rodríguez Mondragón

Universidad Autónoma del Estado de México
Estado de México, México.

Gabriel José Horta Baas

Hospital General Regional Número 1
“Lic. Ignacio García Téllez”
Instituto Mexicano del Seguro Social
Yucatán, México.

Jhony A. De la Cruz Vargas

Instituto de Investigación en Ciencias Biomédicas
Universidad Ricardo Palma
Lima, Perú.

Diana Genoveva Guerrero Arce

Centro Universitario de Oriente
Estado de México, México.

Jenry Salazar Garcés

Instituto de Investigación y Formación Profesional
Luminus Dei
Lima, Perú.

Paloma Valdivia Vizarreta

Universidad Autónoma de Barcelona
Barcelona, España.

Álvaro José Montiel Jarquín

Centro Médico Nacional Manuel Ávila Camacho
Puebla, México.

D’Perspectivas Siglo XXI, volumen 9, número 17 es una publicación semestral editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C.

Calzada de Barbabosa No. 150
San Antonio Buenavista
Zinacantepec. C.P. 51350
Tel.: 722-218-3084
www.cusxxi.edu.mx
dperspectivas@cus21.edu.mx

Editor responsable: Eduardo Pérez Archundia.

Reserva de derechos al uso exclusivo:

No. 04-2019-081217434700-203.

ISSN (electrónico): 2448-6566.

Ambos expedidos por la Dirección de Reservas de Derechos del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

DOI: <http://doi.org/10.53436/SE53V74W>

Responsable de la última actualización de este número: Sonia Yadira Águila Camacho.

Edición realizada por el Departamento Editorial de Campus Universitario Siglo XXI. Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec, C.P. 51350. Tel.: 722-318-3008.

Este número se terminó de editar el 06 de marzo de 2022.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y/o utilización de los materiales haciendo uso de la fuente.

Contenido

Presentación	5
<i>Eduardo Pérez Archundia</i>	
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	
El rol del docente frente a los desafíos de la pandemia, un estudio en el Estado de México	6
<i>Maribel Valdez Orihuela, Xiomara Rodríguez Mondragón, Yuritzin Vásquez Piña y María del Carmen Fuentes Aguirre</i>	
Aprendizaje durante la pandemia por covid-19. Percepción de estudiantes de una escuela preparatoria	22
<i>Eva Lilia García Escobar, Ivón Nohemi Olivares Morón y Cristian González Flores</i>	
Implicaciones en el aprendizaje colaborativo derivadas de la enseñanza en línea en el nivel medio superior	40
<i>Israel González Morales</i>	
La experiencia de convivir del estudiante de secundaria en tiempos de pandemia	55
<i>Jorge Alfredo Salinas Romero</i>	
Socialización escolar juvenil y <i>habitus</i> en el centro comercial	72
<i>Martha Patricia Téllez Rodarte</i>	

Presentación

El año 2022 ha inaugurado simbólicamente el inicio de una nueva realidad en la que la mayoría de las instituciones educativas mexicanas retomaron plenamente las actividades presenciales. Si bien desde el 2021 comenzó el regreso a las aulas, aún se exploraba cómo implementar procesos que salvaguardaran el bienestar de los actores escolares y al mismo tiempo se alcanzaran los objetivos institucionales y los aprendizajes esperados; esto llevó a que la prioridad de muchos fuera abatir el rezago en la revisión de contenidos temáticos, así como recuperar espacios de socialización para infantes y jóvenes, en esa inmediatez se olvidó el análisis de lo que ocurrió en los hogares durante aquellos meses de confinamiento social.

La premura por volver a enseñar en las aulas fraguó y, ahora, después de la crisis sanitaria se mira hacia atrás para recuperar experiencias y analizar lo ocurrido. Así, en este número de la Revista D'Perspectivas se exponen escritos que escinden el fenómeno educativo, desde eso que usualmente se denominó educación en línea, en el marco de una sociedad recluida en sus casas.

Valdez, Rodríguez, Vásquez y Fuentes escudriñan el rol del docente de bachillerato frente a los desafíos de la pandemia; García, Olivares y González aportan un análisis de la forma en que estudiantes del mismo nivel educativo percibieron su aprendizaje durante la pandemia; González retoma el mismo campo de actores escolares para cuestionar las implicaciones de la enseñanza en línea en el aprendizaje colaborativo. De tal forma, estos escritos permiten tener un acercamiento al sentir y el pensar de docentes y estudiantes de bachillerato que tuvieron que operar procesos educativos en condiciones atípicas.

Por otro lado, Salinas se sitúa con estudiantes de secundaria para reflexionar sobre cómo ha sido la experiencia del vivir con sus pares en la escuela, sin perder de vista las implicaciones de la pandemia sobre las relaciones interpersonales; en tanto que, Téllez expone los procesos de socialización juvenil que inician en el territorio escolar y se trasladan a espacios de esparcimiento. En ese sentido, la convivencia que regularmente no se problematizaba ni se cuestionaba al ser entendido como algo natural, salvo que estuviera caracterizada por la violencia, se señala como algo digno de estudiar luego de verla extinta dentro y fuera de la escuela. Este número sirve para invitar al lector a explorar la educación después de la pandemia por la Covid-19, desde lo ocurrido dentro y fuera de las escuelas y en función de los retos que esto ha develado.

Eduardo Pérez Archundia

EL ROL DEL DOCENTE FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LA PANDEMIA, UN ESTUDIO EN EL ESTADO DE MÉXICO

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE FACE OF THE CHALLENGES OF THE PANDEMIC, A STUDY IN THE STATE OF MEXICO



Maribel Valdez Orihuela*

Maestra en Docencia

Xiomara Rodríguez Mondragón*

Maestra en Docencia y Administración de la educación superior

Contacto: xrodriguez@uaemex.mx

Yuritzin Vásquez Piña*

Maestra en Ciencias de la educación familiar

María del Carmen Fuentes Aguirre*

Maestra en ciencias de la educación

*Plantel Dr. Pablo González Casanova, UAEMéx, México

Recepción: 04/11/2021

Aceptación: 10/01/2022

DOI: <http://doi.org/10.53436/SWE4573V>

D'Perspectivas, vol. 9, núm. 17 (2022)

Resumen

En el panorama en que nos encontramos actualmente, el desempeño docente se ve cuestionado y desvalorizado. Los docentes, como todos, fueron sorprendidos con la emergencia sanitaria derivada de la pandemia de covid-19, sin embargo, están en constante actualización para poder responder acertadamente a los nuevos retos que se presentan en el ámbito educativo. No ha sido fácil, debido a que viven con incertidumbre ante las decisiones que se toman tan repentinamente por las autoridades correspondientes, por lo que esto propicia dudas sobre su rol docente frente a las diversas modalidades adoptadas en las instituciones educativas; se preguntan si sus planeaciones, evaluaciones y materiales didácticos están estructurados de manera adecuada. En relación con esto, las TIC han sido de bastante ayuda, en estos tiempos tan difíciles la conexión a internet se ha vuelto indispensable, aunque no todos tienen acceso ilimitado a esta y no solo eso, el servicio se ha vuelto inestable, debido al uso masivo que se está haciendo de este. Por consiguiente, se aplicó una encuesta para identificar con claridad el panorama del rol del docente en los desafíos de la pandemia de covid-19 en el Estado de México en instituciones de nivel básico y medio superior, con la finalidad de poder contrastar la realidad y coadyuvar en las próximas estrategias implementadas en pro de un desarrollo integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Docente, Desafíos, Pandemia, covid-19, Estado de México.

Abstract

In the scenario in which we currently find ourselves, teaching performance is questioned and devalued. Teachers, like everyone else, were surprised by the health emergency resulting from the covid-19 pandemic, however, they are constantly updating to be able to respond correctly to the new challenges that arise in the educational field. It has not been easy, because they live with uncertainty in the face of decisions that are made so suddenly by the corresponding authorities, which is why this leads to doubts about their teaching role in the face of the various modalities adopted in educational institutions; they wonder if their lesson plans, assessments, and instructional materials are properly structured. In relation to this, ICTs have been quite helpful, in these difficult times the Internet connection has become essential, although not everyone has unlimited access to it and not only that, the service has become unstable, due to the use massive that is being made of this. Therefore, a survey was applied to clearly identify the panorama of the role of the teacher in the challenges of the covid-19 pandemic in the State of Mexico in institutions of basic and upper secondary level, in order to be able to contrast the reality and contribute to the next strategies implemented in favor of an integral development of the teaching-learning process.

Keywords: Teacher, Challenges, Pandemic, covid-19, State of Mexico.

Introducción

La pandemia por covid-19 tomó por sorpresa a todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; los docentes no estaban preparados para esta situación, por lo que tuvieron que cambiar la metodología de enseñanza y adaptarse al uso de las tecnologías para continuar con su labor; los estudiantes y padres de familia tuvieron que reestructurar su organización dentro de su hogar para un desarrollo adecuado en este nuevo panorama (Carmona y Morales, 2021). El cambio tan drástico de modalidad afectó tanto en el desempeño académico como la salud física y mental, debido a que no se habían establecido con claridad los lineamientos de esta nueva forma de trabajo.

Ahora bien, es importante que el alumno adquiriera los conocimientos necesarios, pero se debe recordar que se busca una formación integral, por lo que en todo momento se debe tener presente su bienestar tanto como el de los docentes. Asimismo, es sustancial mencionar la desigualdad social, la cual ha sido determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje; en ocasiones se da por hecho que los alumnos cuentan con los recursos y los conocimientos suficientes para poder desenvolverse adecuadamente en la modalidad que sea adoptada, no obstante, el índice de eficiencia terminal ha disminuido drásticamente. No solo los medios pedagógicos propician esta situación, sino otros factores como la economía, la falta de conectividad a internet o su mala calidad, compartir dispositivos, entre otros.

Por lo anterior, sería importante que las autoridades federales, estatales y municipales de todos los niveles educativos, previo a la toma de decisiones, identifiquen con claridad cuáles son las necesidades que se han estado presentado en los procesos educativos de todos quienes conforman dicho sistema, así se podrán implementar estrategias funcionales.

Ante esta situación, se planteó llevar a cabo un estudio exploratorio que permitiera identificar el panorama actual del docente, por tanto, se formula la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los principales desafíos a los que se enfrentan los docentes de nivel básico y medio superior del Estado de México ante el nuevo panorama educativo derivado de la pandemia por covid-19?

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo son: identificar los principales desafíos a los que se enfrenta el docente de nivel básico y medio superior en el contexto que trajo consigo la pandemia y comparar su rol en los distintos niveles antes y durante la misma.

Método

Para este trabajo de investigación de tipo exploratorio se utilizó el método deductivo, es decir, se parte de planteamientos y enunciados generales para obtener formulaciones o explicaciones particulares comprobables.

La muestra está formada por 304 docentes integrados al sistema educativo del Estado de México, en los municipios de Tenancingo de Degollado, Zumpahuacán, Ixtapan de la Sal, Joquicingo, Ocuilan, Malinalco, Tenango del Valle, Metepec, Toluca, Ixtlahuaca, Santiago Tianguistenco, Luviianos, Tejupilco y Nezahualcóyotl, de los cuales 195 pertenecen a educación básica y 109 a media superior, representan el 64% y el 36% respectivamente.

Se utilizó el muestreo intencional o selectivo, no probabilístico, porque permitió seleccionar a los docentes que poseen información relevante sobre el problema. También es importante mencionar que por la situación sanitaria actual no se podía acudir de manera directa a todas las instituciones educativas de nivel básico y medio superior, por lo que se contactaron a los directivos de las mismas, pero solo se obtuvo respuesta de algunas.

De acuerdo con los objetivos, se formuló un cuestionario en la plataforma Google que consta de 15 preguntas cerradas, relacionadas con distintos aspectos del rol docente en nivel básico y medio superior ante la pandemia de covid-19. Para poder aplicarlo, se solicitó la mediación de las autoridades de las instituciones correspondientes para que los docentes lo resolvieran de manera voluntaria, anónima e individual. Por otro lado, y debido a su exceso de trabajo, por la situación actual, las preguntas se adecuaron para que no interrumpieran sus actividades más de 10 minutos. Por último, las respuestas se procesaron en tablas de distribución de frecuencias y gráficas, que sirvieron para el análisis cuantitativo de los datos.

Marco Teórico

Pandemia por covid-19 en México

Desde los primeros casos de contagio por coronavirus SARS-CoV-2 reportados a finales de diciembre del 2019 en Wuhan, China, la expansión local y, finalmente, mundial llegó rápidamente a niveles alarmantes. El 30 de enero de 2020, la OMS declaró al covid-19 como emergencia de

salud pública de alcance internacional, y el 11 de marzo se catalogó oficialmente como pandemia. El primer caso detectado en México ocurrió el 27 de febrero de 2020 en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias, se trataba de un paciente con antecedentes de haber viajado a Italia. El 24 de marzo, con 475 casos confirmados, se decretó la Fase 2 de contingencia sanitaria en el país y se fijaron medidas más estrictas de distanciamiento social, confinamiento y restricción laboral. Asimismo, la declaración de pandemia causó desafíos de dimensiones impensables en todos los ámbitos, y aún más para un país como México (Escudero *et al.*, 2020).

Impacto de la pandemia en el ámbito educativo

En materia educativa, con la intención de detener la rápida propagación de la enfermedad por covid-19, en marzo de 2020 se interrumpieron actividades en más de 254 000 planteles para 30 millones de alumnos de educación básica y media superior. El sistema mexicano debió ajustar sus procesos a fin de promover el aprendizaje en casa. Por lo que este hecho inédito representó un gran desafío para más de 1.6 millones de docentes que debieron preparar clases y materiales orientados a facilitar, en la medida de lo posible, la continuidad de las actividades (MEJOREDU, 2020a).

Ahora bien, como lo menciona la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2020), las medidas de confinamiento adoptadas como respuesta a la pandemia propiciaron que la comunidad educativa emprendiera iniciativas importantes para darle continuidad al aprendizaje, entre ellas, adaptarse a los nuevos conceptos pedagógicos y modos de enseñanza (para los cuales no recibieron capacitación). Los estudiantes tuvieron que depender más de sus propios recursos para seguir estudiando a distancia a través de internet, televisión o radio, pero es importante agregar que no todos contaban (ni cuentan) con esas oportunidades, por lo que los grupos marginados corren el riesgo de quedar rezagados debido a la falta de recursos de aprendizaje digital o por carecer de resiliencia y colaboración para aprender por su cuenta.

Esto pasó en todos los niveles educativos, por lo cual se tuvieron que reinventar los entornos de aprendizaje de modo que la digitalización amplió, pero no sustituyó, la relación estudiante-profesor y estudiante-estudiante.

En cuanto a la reapertura de las instituciones educativas, será indudablemente beneficioso y valioso para los estudiantes y las familias el desarrollar protocolos claros sobre las medidas de distanciamiento físico o las prácticas relacionadas con las medidas higiénicas, y proteger de manera integral a los alumnos, al personal docente y administrativo.

Rol del docente en México ante la pandemia

Como afirma Martínez (2020) la pandemia invita a replantear el sistema educativo, redefinir las filosofías y políticas que lo orientan, promover un nuevo humanismo, impulsar la equidad, atender los vacíos en la formación pedagógica de los maestros y también de quienes ya están en servicio. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) sugiere al sistema educativo mexicano que el docente: 1) Brinde especial acompañamiento a los estudiantes que más lo necesitan; 2) Priorice aprendizajes fundamentales y a los alumnos del último grado de cada nivel; 3)

Aproveche los recursos disponibles en casa para una educación vivencial; 4) Aproveche la tecnología; 5) Brinde y reciba apoyo psicosocial, y 6) Fortalezca los mensajes que pueden salvar vidas.

Sobre la recomendación número cinco, se debe acotar que el miedo al contagio, el cuidado de familiares enfermos, el confinamiento en los hogares y la reducción de los ingresos familiares son factores que elevan los niveles de estrés y por tiempo prolongado perjudican la capacidad de aprendizaje y de enseñanza. Es por esto que los docentes deben tomar en cuenta su estado emocional y mental y el de los alumnos para poder brindar (y en su caso solicitar) las herramientas y servicios psicológicos y restaurar el bienestar emocional. De ahí que, lo primero que debe hacer un maestro es practicar el autocuidado, si está estresado, difícilmente podrá apoyar a un alumno en el mismo estado.

En cuanto a la última recomendación, los docentes tienen que reforzar mensajes para prevenir el contagio de covid-19 y así coadyuvar a la reducción de casos. Algunos de estos mensajes son: mantener la sana distancia, evitar salir de casa, lavarse las manos frecuentemente, evitar tocarse la cara y comer alimentos nutritivos para mantener el sistema inmunológico fuerte.

Por su parte la MEJOREDU (2020b) sugiere al docente lo siguiente:

- 1) Atender con prioridad a quienes no tienen acceso a tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o a servicios de telecomunicación o radiodifusión en el hogar.
- 2) Diversificar las alternativas de educación en línea, según los dispositivos disponibles en diferentes contextos y sus condiciones de uso.
- 3) Fortalecer una educación a distancia focalizada, dosificada y que fomente actividades lúdicas.
- 4) Asegurar el aprendizaje necesario para enfrentar la emergencia en un marco de colaboración intersectorial.
- 5) Reconocer la creatividad de las maestras y los maestros y convocarlos como protagonistas de las estrategias educativas durante la emergencia.
- 6) Promover oportunidades de formación y desarrollo profesional docente en colectivo.
- 7) Propiciar que las madres y los padres de familia enseñen de acuerdo con sus posibilidades: ni ellos son docentes, ni los hogares escuelas.
- 8) Promover la formación cívica y ética en casa: equidad, solidaridad, convivencia, juego y desarrollo socioemocional.
- 9) Garantizar la seguridad alimentaria de niñas, niños y adolescentes.
- 10) Prevenir el abandono escolar especialmente en los grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad.

Principales desafíos en la práctica docente a raíz de la pandemia

Como señalan Flores y Trujillo (2021) los principales retos a los que se enfrentan los docentes son: los contextos desfavorecidos donde los alumnos no cuentan con el acceso a una educación a distancia; la desigualdad de oportunidades para la adquisición de algún dispositivo electrónico para mantener una comunicación eficaz; y el rezago educativo presente en alumnos de la educación pública, al estar carente de competencias digitales para la ejecución de esta modalidad adoptada.

Asimismo, es importante resaltar la necesidad de que el docente estipule tiempo para el trabajo, el ocio, el descanso y otras actividades diarias originadas por la pandemia y en relación con otras demandas, como las familiares, el cuidado de su propia salud y la de sus allegados más próximos. Lo anterior es esencial para la modalidad adoptada en el sistema educativo, ya que promueve la automotivación, la independencia, la disciplina y los mejores resultados.

Estas recomendaciones deben seguirse a la par de fortalecer la confianza mutua, con un buen conocimiento de los requisitos y las necesidades del trabajo a distancia, además del dominio y la competencia en lo referido al uso de las tecnologías de la información, la gestión adecuada del tiempo y la separación entre la vida profesional y la personal (Dos Santos *et al.*, 2020).

Normatividad en el ámbito educativo a raíz de la pandemia en México

A continuación, se mencionan las principales normas jurídicas en el ámbito educativo publicadas en el Diario Oficial de la Federación para hacer frente a la pandemia:

ACUERDO número 02/03/20 (2020) por el que se suspenden las clases en las escuelas de Educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de Maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquéllas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.

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

ACUERDO número 09/04/20 (2020) por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.

ACUERDO número 12/06/20 (2020) por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica

(preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos.

ACUERDO número 14/07/20 (2020) por el que se reforma el diverso número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos Planes y Programas de Estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos.

ACUERDO número 26/12/20 (2020) por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021.

CONVENIO de Colaboración para el desarrollo del Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa, que celebran la Secretaría de Educación Pública y el Estado de México (2020).

ACUERDO número 23/08/21 (2021) por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos.

DECRETO (2021) por el que se reforma el artículo 311 y se adiciona el capítulo XII Bis de la Ley Federal del Trabajo, en materia de Teletrabajo. Gobierno de México (2021).

Resultados

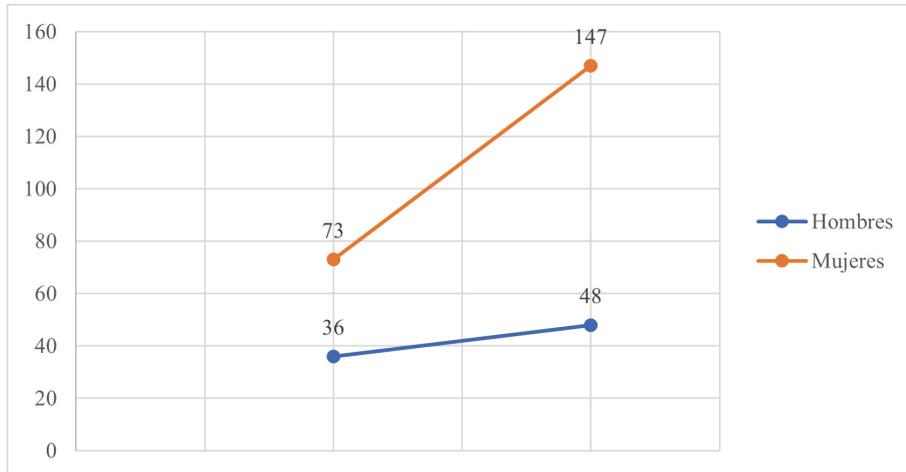
Se presentan los datos obtenidos del formulario online aplicado a 304 docentes integrados al sistema educativo del Estado de México, en los municipios de Tenancingo de Degollado, Zumpahuacán, Ixtapan de la Sal, Joquicingo, Ocuilan, Malinalco, Tenango del Valle, Metepec, Toluca, Ixtlahuaca, Santiago Tianguistenco, Luvianos, Tejupilco y Nezahualcóyotl, de los cuales 195 pertenecen a educación básica y 109 a media superior. De las 15 preguntas cerradas, se seleccionaron algunas para interpretar los resultados en cuanto a los dos niveles educativos estudiados.

El cuestionario fue respondido en un 64% por docentes del nivel básico y el 36% por docentes de nivel medio superior.

Se indagó como dato general el sexo de los encuestados que conforman la planta docente del Estado de México; el 72% son mujeres y el 28% hombres (Gráfica 1).

Gráfica 1

Integración de la planta docente en el Estado de México

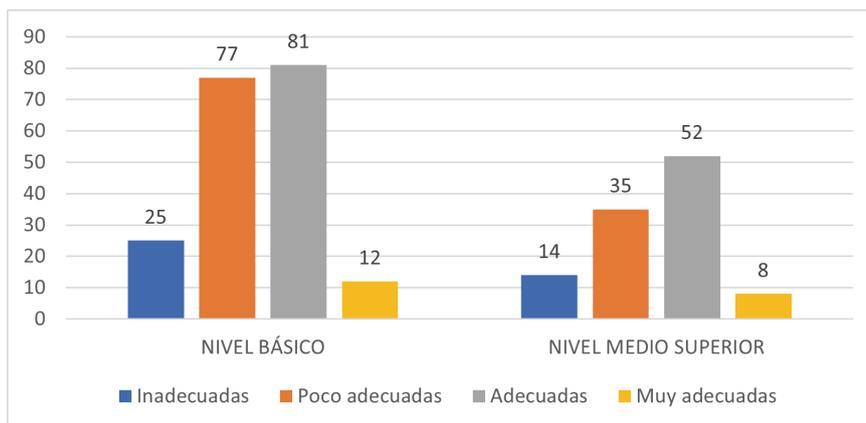


Fuente: Elaboración propia a partir de formulario Google Drive.

En cuanto a las medidas implementadas en el ámbito educativo, se observa en la Gráfica 2 que los docentes encuestados tanto en nivel básico como en medio superior manifiestan en un 44% que han sido adecuadas, 37% que son poco adecuadas, 12% inadecuadas y un 7% muy adecuadas.

Gráfica 2

Medidas implementadas en el ámbito educativo frente la pandemia actual



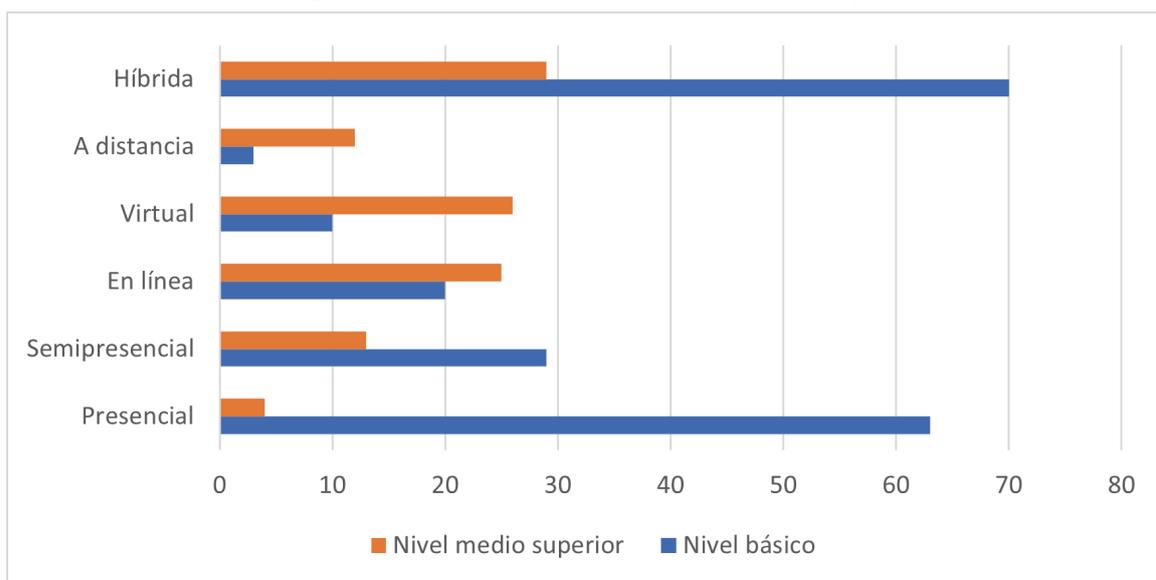
Fuente: Elaboración propia a partir de formulario Google Drive.

Al indagar sobre la perspectiva del docente en cuanto a su desempeño en el panorama actual se identifica que el 68% lo considera satisfactorio, 16% poco satisfactorio, un 15% muy satisfactorio y un 1% no satisfactorio.

En cuanto a las modalidades educativas implementadas en nivel básico se observa que el 36% se encuentra en modalidad híbrida, un 32% presencial, 15% semipresencial, 10% en línea, 5% virtual y el 2% a distancia, en contraste en nivel medio superior el 26% trabaja en una modalidad híbrida, 24% virtual, 23% en línea, 12% semipresencial, 11% a distancia y el 4% en presencial (Gráfica 3).

Gráfica 3

Modalidades educativas implementadas en el nivel básico y medio superior

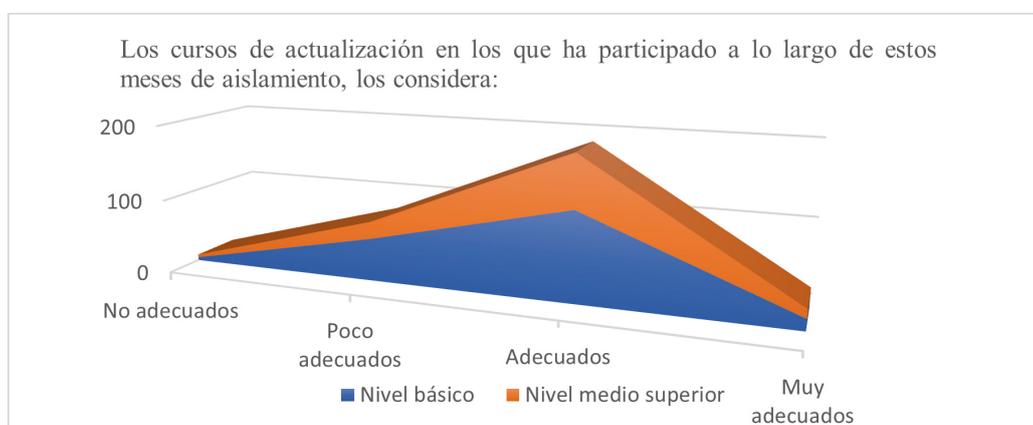


Fuente: Elaboración propia a partir de formulario Google Drive.

La actualización docente, en estos tiempos, es de vital importancia, por lo que se indagó sobre la pertinencia de los cursos que se les han impartido para hacer frente a la situación actual, ante esto el 62% los docentes encuestados mencionan que los cursos han sido adecuados, un 26% poco adecuados, 9% muy adecuados y el 3% no adecuados (Gráfica 4).

Gráfica 4

Cursos de actualización



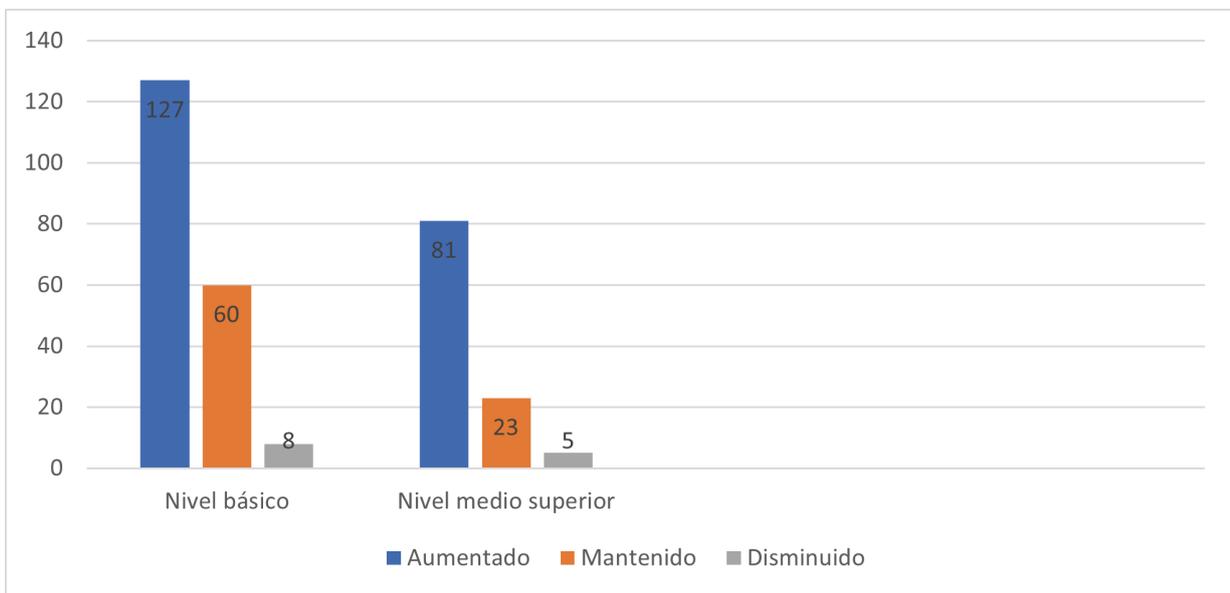
Fuente: Elaboración propia a partir de formulario Google Drive.

Asimismo, el horario laboral es un aspecto muy importante para el adecuado desempeño docente, por lo que se cuestionó sobre si es respetado o no, el 31% comenta que siempre, otro 31% casi siempre, 24% ocasionalmente y un 14% nunca.

Derivado de la pandemia, la carga de actividades administrativas encomendadas al docente ha aumentado, dato que se fundamenta en lo mencionado por el 69% de los encuestados, así como un 4% manifiesta que ha disminuido (Gráfica 5).

Gráfica 5

Carga de actividades administrativas



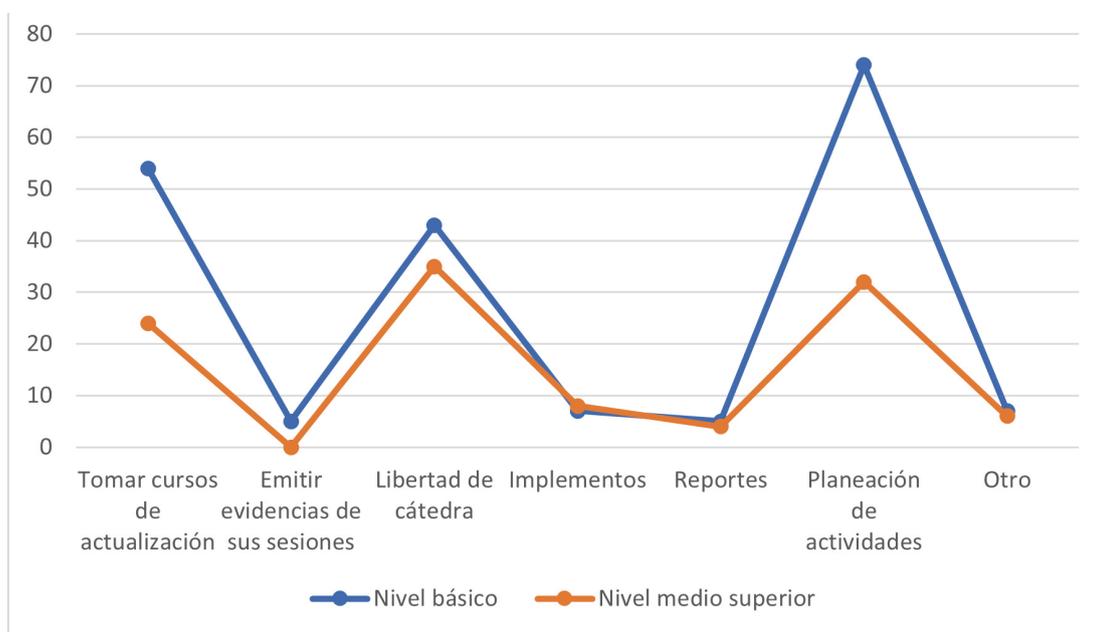
Fuente: Elaboración propia a partir de formulario Google Drive.

El tiempo libre del docente es otro factor determinante en su desempeño, no obstante, el 57% de los encuestados contestó que sus fines de semana los destina a calificar actividades de sus alumnos, el 24% a tiempo familiar, 10% a otras actividades, 8% a realizar actividades de cursos de actualización y el 1% a sus hobbies.

No ha sido fácil la adaptación de la función docente ante el nuevo panorama derivado de la pandemia de covid-19, por lo que los docentes del Estado de México de nivel básico y medio superior manifiestan en un 35% que lo más importante es la planeación de actividades, 26% la libertad de cátedra y tomar cursos de actualización, 5% implementos, 4% otros, 3% reportes y 1% emitir evidencias de sus sesiones (Gráfica 6).

Gráfica 6

El rol del docente frente a los desafíos de la pandemia de covid-19



Fuente: Elaboración propia a partir de formulario Google Drive.

Ante la multitud de retos que ha traído consigo la situación sanitaria en el ámbito educativo, se sugieren las siguientes medidas.

Actualización de normatividad en el ámbito educativo. La situación actual es un factor para reestructurar o adecuar los estatutos jurídicos del ámbito educativo en todos los niveles. Se han emitido constantes acuerdos como el Decreto en donde se establece la reforma a la Ley Federal del Trabajo en su artículo 311 y la adición del capítulo XII Bis, en materia de teletrabajo; no obstante, hasta el momento no se han realizado los cambios pertinentes a la normatividad subsecuente que permitan un desarrollo integral de todos los que conforman el sistema educativo mexicano frente a los nuevos retos que ha traído consigo la pandemia. Esto se fundamenta en lo que manifiestan los docentes respecto a su tiempo libre, la carga de actividades y otros aspectos relevantes que no han sido atendidos, lo cual se puede corroborar en los diversos acuerdos emitidos por el Poder Ejecutivo Federal, publicados en el Diario Oficial de la Federación a lo largo de esta pandemia.

Atención pertinente a las necesidades de la planta docente. Derivado de lo anterior es importante mencionar que el gremio docente en el Estado de México está constituido por un alto índice de mujeres, punto medular en las próximas adecuaciones de las leyes en las cuales se deben atender las necesidades características de este sexo con la finalidad de garantizar la equidad de género. Insumos para hacer frente a los desafíos actuales. Los principales desafíos que los docentes externaron son la falta de interés por parte los alumnos y la conectividad a internet, por lo que se propone que, a la par de lo ya señalado en el artículo 311 de la Ley Federal de Trabajo se le otorgue lo necesario al docente para desarrollar de manera óptima sus funciones.

Carga de actividades y horario laboral. Se observa una carga desmedida de actividades designadas a los docentes, así como no se respeta su tiempo libre, lo cual trae consigo un desgaste físico y mental extra al que ya viven con la nueva normalidad, por lo que este aspecto debe ser regulado para un adecuado desempeño.

Cursos de actualización. En todos los ámbitos es necesaria la actualización constante para estar a la vanguardia de los nuevos retos, de modo que los cursos que sean impartidos se adecúen a las necesidades propias de los docentes de cada institución educativa o nivel, esto en el sentido de que se ha implementado una diversidad de modalidades educativas con particularidades específicas.

Libertad de cátedra, derecho fundamental de todo docente. Al contrastar los dos niveles educativos, se observa que en el básico les permiten a los maestros realizar de manera individual sus planeaciones semanales, se les da un amplio panorama de las necesidades específicas de sus alumnos para poder planear sus actividades acordes con ellas, por lo cual, lo fundamental para ellos son las planeaciones y los cursos de actualización. Mientras que en nivel medio superior no es así, debido a que se cuenta con planeaciones generales de cada academia. Por lo tanto, los docentes mencionan que lo más importante para hacer frente a esta nueva normalidad es la libertad de cátedra y la planeación de actividades, dejando con claridad la necesidad de identificar qué está provocando la limitación de este derecho y adecuar no solo la normatividad sino estructuras que no sean idóneas para el desarrollo apropiado del personal docente.

Desarrollo integral. Como bien se ha observado, últimamente se ha centrado toda la atención hacia al alumno, no obstante, se recuerda que los docentes también son parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que deben de ser atendidas las necesidades del gremio docente, principalmente acotando con claridad sus funciones ante esta nueva normalidad.

Discusión

Los cambios drásticos en la enseñanza para hacer frente a los retos derivados de la pandemia por covid-19 mostraron la fragilidad tanto académica como psicológica de los estudiantes y docentes ante un encierro, así como la existencia de una falta de recursos tecnológicos para continuar con en proceso de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles académicos.

Para el caso de este texto, la presencia eminente de las mujeres en el proceso de enseñanza-aprendizaje visibilizó una situación notable desde años atrás que, no obstante, no ha sido atendida. Se refiere principalmente a la inequidad en la carga y al desarrollo de actividades domésticas, familiares y laborales. Por su parte, Dos Santos *et al.* (2020) exponen en su artículo que:

La literatura también señala que existe una relación entre las condiciones de trabajo inadecuadas de los docentes y las consecuencias biopsicosociales, como el estrés, la disfonía o los problemas relacionados con la voz, la inactividad física en el tiempo libre y la ansiedad. (p. 139)

Se trata de situaciones que no fueron previstas para la elección de estrategias ante la pandemia, por lo que algunas se arraigaron con el paso de los meses.

También se menciona el caso de la infraestructura, como contar con internet y un dispositivo electrónico adecuado, que permita conectarse e informar las respectivas indicaciones para el desarrollo de las actividades académicas. Así como la inequidad por zonas, escuelas y familias, dilucidando así la desigualdad económica inminente que se vio reflejada en la educación, al tener que priorizar la alimentación de los integrantes de la familia o la adquisición de las herramientas necesarias para la incorporación y adaptación en las diferentes modalidades educativas adoptadas.

Estas y algunas otras situaciones salieron a flote en la cuarentena y, como bien lo menciona Morin (2011), de una crisis múltiple en donde intervienen política, población, alimentación, economía, ecología, ciencia, religión, sanidad, técnica, industria energética, situación social y, por supuesto, la educación.

Ante la pregunta ¿cuáles son los principales desafíos a los que se enfrentan los docentes de nivel básico y medio superior frente al nuevo panorama educativo derivado de la pandemia por covid-19 en el Estado de México?, se considera que tales son: la excesiva carga de actividades administrativas, la libertad de cátedra, el análisis para la solución de problemas e implementación de acciones bien fundamentadas. Con las respuestas emitidas por los docentes en la encuesta se identifica que están dando su máximo esfuerzo para el desarrollo de las actividades académicas, pero esto no es suficiente para desarrollar de manera adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que existen otros factores determinantes tales como el apoyo de los padres, acceso a internet, dispositivos móviles, etc.

También se revela la falta de estrategias conjuntas para lograr el avance de los estudiantes en su educación, como expone Martínez (2020):

[...] el analfabetismo, la inequidad, el rezago, la escasez de recursos, la cobertura limitada pero también la reprobación, la repetición y deserción, el cuestionamiento de su calidad, son padecimientos que han venido desgastando, corrompiendo y consumiendo nuestro Sistema Educativo desde hace años.

Ahora bien, ¿el docente es el único responsable de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de manera adecuada? ¿El docente es el protagonista en dicho proceso? ¿Qué papel juegan los padres en el aprendizaje de sus hijos?

Las preguntas aportan información sobre la percepción y el sentir de los docentes respecto a su ejercicio profesional durante la pandemia, pero se identifica la necesidad de seguir indagando sobre la prioridad que se dio a la educación y los índices que se obtuvieron, para con ello investigar qué falta, qué estuvo bien y buscar espacios de análisis y confrontación que enriquezcan la actividad educativa.

Se evidencia la importancia que representa la escuela en la formación académica de los futuros hombres y mujeres que fortalecen la actividad económica, política y social del país, según Cereuela (en Baptista *et al.*, 2020):

La escuela brinda muchas cosas, además de conocimiento; es el lugar donde se aprende a ser ciudadano. Para todos es patio de juego y para algunos refugio y alimento con al menos una comida diaria. Y habría que añadir que la escuela no es el espacio donde tantos aprendizajes cognitivos ocurren, sino también el que contribuye a la formación de la personalidad e identidad de los niños. (s/p)

Esta investigación se desarrolló entonces para mostrar las diversas circunstancias en las que los docentes se vieron involucrados para atender los procesos de enseñanza-aprendizaje ante una incertidumbre en diversos ámbitos tales como salud, tecnología, situación familiar, entre otros. Sin dejar de lado su ímpetu ante el trabajo, el compromiso y la valentía para afrontar este proceso.

Conclusiones

El cambio repentino en el mes de marzo del 2020 en el que los edificios de las instituciones educativas mexicanas cerraron como una medida para evitar la propagación del covid-19, trajo consigo que los docentes tuvieran que seleccionar, sin previa capacitación, plataformas para continuar con su labor. No obstante, es importante mencionar que no todas las escuelas cuentan con la infraestructura y protocolos pertinentes para afrontar la situación. En cuanto a la comunicación en línea, a pesar de contar con plataformas como Teams, Zoom, Google Meet, entre otras, para llevar a cabo sesiones sincrónicas, el acceso a internet no siempre es eficaz.

Ahora bien, es necesario que se identifique con claridad lo que se está desarrollando de manera adecuada y, principalmente, aquello que se necesita mejorar antes de poder incorporarse en su totalidad a las nuevas modalidades educativas, debido a que estamos siendo rebasados por la falta de contextualización adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje a la situación actual.

Es comprensible que al inicio se tuvieran que reanudar las clases de manera improvisada, porque fue algo externo a lo previamente programado. Ahora bien, ha pasado más de un año de trabajar en las modalidades en línea, virtual o a distancia, y en el periodo actual del nivel básico se retornó a clases presenciales, semipresenciales o híbridas. Sin embargo, ni el gremio docente ni los alumnos se encuentran capacitados en su totalidad acorde con las modalidades que serán adoptadas en cada institución educativa y así evitar en lo posible inconvenientes en este retorno a clases.

Por consiguiente, como menciona la OCDE (2020), las instituciones educativas tendrán que contar con capacitación constante no solo sobre cuestiones pedagógicas, sino también de seguridad, de procedimientos eficaces de evaluación y control de riesgos ante el retorno a clases, dirigida a todos los que integran la institución educativa, desde el personal de limpieza con prácticas de desinfección y uso de equipo de protección personal, hasta los directivos para la implementación de medidas adecuadas para la convivencia escolar.

Esta crisis puso de manifiesto la desigualdad y las múltiples deficiencias de los sistemas educativos, por eso el gobierno del Estado de México y los organismos correspondientes deben adecuar las políticas a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus diferentes modalidades y contemplar todo lo relacionado con el desarrollo y la salud integral.

Por esto, las leyes correspondientes al ámbito educativo deben considerar (o en su caso modificar) aspectos fundamentales en cuanto a las modalidades adoptadas para impartir clases, como el horario laboral, la carga de actividades, la libertad de cátedra, los cursos de actualización y, lo más importante, estrategias que permitan un desarrollo integral de todos los que conforman este sistema; debido a que actualmente los protocolos no contemplan con claridad acciones para preservar la salud mental (mermada por el temor a la muerte, la inestabilidad laboral, los altos niveles de estrés o la ansiedad); entre otros problemas derivados por la pandemia y las medidas adoptadas ante esta, lo cual repercute de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como ya se mencionó, un docente estresado no podrá desempeñarse como él quisiera, por eso es fundamental propiciar un ambiente sano en los sistemas educativos, para así contribuir al bienestar y desarrollo integral de los alumnos y los docentes.

Referencias

- ACUERDO número 02/03/20. (2020). Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020.
- ACUERDO número 06/03/20. (2020). Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590981&fecha=01/04/2020.
- ACUERDO número 09/04/20. (2020). Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020.
- ACUERDO número 12/06/20. (2020). Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020.
- ACUERDO número 14/07/20. (2020). Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5597705&fecha=03/08/2020.
- ACUERDO número 26/12/20. (2020). Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5608934&fecha=28/12/2020.
- ACUERDO número 23/08/21. (2021). Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021.
- Baptista Lucio, P., Almazán Zimmerman, A., y Loeza Altamirano, C. A. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(Especial), 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>.
- Carmona, D., Morales, H. (2021). Retos de la pedagogía en los tiempos de Covid-19. *Archivos de Medicina Familiar*. 23(2). <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=95946>.

- CONVENIO de Colaboración para el desarrollo del Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa. (2020). Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5606614&fecha=03/12/2020.
- DECRETO. (2021). Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609683&fecha=11/01/2021.
- Escudero, X., Guarner, J., Galindo-Fraga, A., Escudero –Salamanca, M., Alcocer-Gamba, M. y Del-Río, C. (2020). La pandemia de coronavirus SARS CoV-2 (COVID 19): situación actual e implicaciones para México. *Cardiovascular and Metabolic Science*. 31(3). 170-177. <https://dx.doi.org/10.35366/93943>.
- Flores, B., Trujillo, J. (Junio 2021). Los retos de la educación a distancia en las prácticas educativas durante la pandemia de COVID-19. *Revista RedCA*. 4(10), 73-88. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/16558>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2020). *Consejos para docentes. Educación a distancia y COVID-19*. México. <https://www.unicef.org/mexico/consejos-para-docentes>.
- Martínez, G. (26 de mayo 2020). Los docentes de educación básica en México ante el COVID-19, ¿La emergencia como principio de innovación docente? Consejo Mexicano de Educación Educativa. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/26/los-docentes-de-educacion-basica-en-mexico-ante-el-covid-19-la-emergencia-como-principio-de-innovacion-docente/>.
- MEJOREDU [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2020a). Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. El sentido de la tarea docente en tiempos de contingencia. Educación básica. México: autor.
- MEJOREDU [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2020b). 10 SUGERENCIAS PARA LA EDUCACIÓN DURANTE LA EMERGENCIA POR COVID-19. México: Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/546270/mejoredu_covid-19.pdf.
- Morin, E. (2011). *La vía, para el futuro de la humanidad*. México: Paidós.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2020). El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la educación. *Education at a Glance*. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf.
- Dos Santos, B., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index Enferm*. 29(3). pp. 137-141. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008.

APRENDIZAJE DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA PREPARATORIA

LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC. PERCEPTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS



Eva Lilia García Escobar

Doctora en Investigación Educativa
Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior, UAEMéx, México
Contacto: pacoprim76doctor@gmail.com

Ivón Nohemi Olivares Morón

Maestra en Administración (Gestión Organizacional)
Plantel Dr. Pablo González Casanova, UAEMéx, México

Cristian González Flores

Maestro en Administración
Plantel Sor Juana Inés de la Cruz, UAEMéx, México

Recepción: 03/11/2021

Aceptación: 15/01/2022

DOI: <http://doi.org/10.53436/W3VE7S45>

D'Perspectivas, vol. 9, núm. 17 (2022)

Resumen

La pandemia por covid-19 vino a revolucionar la forma de impartir educación, el nivel medio superior no fue la excepción. El análisis del impacto de la educación a distancia no debe ser solo vertical, por el contrario, debe considerar la experiencia de estudiantes, docentes y administrativos, como actores tácticos del proceso educativo. La presente investigación tiene como propósito mostrar la percepción de los estudiantes de un plantel de preparatoria ante las clases en línea. Con este propósito, se desarrolló una investigación cualitativa descriptiva, mediante un cuestionario aplicado a una muestra no probabilística de 127 estudiantes. En los resultados se observa que un 47% de los estudiantes reconocen que su aprendizaje no se ve afectado por las clases en línea y el de un 9% mejoró. Así mismo, el 22% de estudiantes opina que sus hábitos de estudio mejoraron, en su contraparte el 44% considera que empeoró en este aspecto. El 64% prefieren regresar a clases presenciales, principalmente porque contemplan que entenderían mejor los temas cuando están frente al docente (19%) o bien porque en su casa hay muchos distractores (17%).

Palabras clave: Aprendizaje, Educación en línea, Educación presencial.

Abstract

The covid-19 pandemic came to revolutionize the way of teaching education, the high school level was no exception. The analysis of the impact of distance education should not only be vertical, on the contrary, it should consider the experience of students, teachers and administrators, as tactical actors in the educational process. The purpose of this research is to show the perception of students of a high school campus about online classes. For this purpose, a descriptive qualitative research was developed through a questionnaire applied to a non-probabilistic sample of 127 students. The results show that 47% of students recognize that their learning is not affected by online classes and 9% improved. Likewise, 22% of students believe that their study habits have improved, while 44% consider that they have worsened in this regard. 64% prefer to return to face-to-face classes, mainly because they consider that they would understand the topics better when they are in front of the teacher (19%) or because there are many distractions at home (17%).

Keywords: Learning, online education, face-to-face education.

Introducción

Educación

A lo largo de su historia, la educación se ha sujetado a reformas conforme a los contextos de cada época. En el caso específico de la educación media superior, a inicios del siglo XXI la calidad, cobertura y equidad eran los principales problemas por atender, retos que, de acuerdo con Dander (2018) provocaron, entre otras cosas, la creación de la Coordinación General de Educación Media en 2002, la instauración de la Subsecretaría de Educación Media Superior en 2005 y en 2008 el inicio de la instrumentación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS).

Al margen de la RIEMS, por más de diez años la educación media superior se impartió bajo el techo del marco curricular común, cuyo último nivel de concreción delega una gran responsabilidad al docente quien, por lo menos en lo teórico, es un facilitador; genera estrategias de enseñanza-aprendizaje que proporcionan al estudiante herramientas para ser partícipe activo de un aprendizaje significativo. El docente ya no solo recibe información del docente, él construye su aprendizaje tomando como base sus experiencias previas y su contexto inmediato, logra el desarrollo de las competencias que todo egresado de bachiller debe tener, mismas que le permitirán un desarrollo personal y social con impacto positivo en la sociedad. No obstante, con la pandemia por covid-19 todo el sistema educativo presencial se vio alterado de manera inesperada y afectó la calidad en todos sus niveles.

Pandemia por covid-19 en un plantel de la UAEMéx

Un plantel de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México adoptó las medidas de seguridad dictadas por el rector en turno, mismas que estaban alineadas al mandato nacional. En ellas se daba prioridad a la salud de toda la comunidad, sin dejar de darle continuidad a las actividades académicas con el uso de las herramientas que se tenían en ese momento. Al ser tan repentino el cambio, se dio libertad y flexibilidad para que maestros y alumnos buscaran la manera de comunicarse, de desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje a distancia a través de medios

tecnológicos y digitales como correo electrónico, WhatsApp, Facebook, mensajes de texto, llamadas, etcétera. No obstante, no fue posible establecer comunicación con muchos estudiantes debido a la falta de esos instrumentos y de servicios de internet en su comunidad, la necesidad de trabajar a consecuencia de la pandemia, o a que algunos no lograron adaptarse a la nueva forma de trabajo.

Con el paso del tiempo y una vez que se asimiló que el distanciamiento social y el cierre de escuelas se iba a prolongar, se establecieron nuevas medidas por parte del plantel, pero también se hicieron grandes esfuerzos de las familias para que los estudiantes contaran con un equipo de cómputo, un dispositivo móvil y servicio de internet en su domicilio. Así, para el semestre que iniciaría en septiembre de 2020 se homologó la forma de trabajar y se optó por la educación en línea utilizando la plataforma Microsoft Teams para las sesiones sincrónicas y asincrónicas, y SEDUCA también para estas últimas.

Problemática

A pesar del gran esfuerzo de autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia para dar continuidad a los estudios durante el tiempo de pandemia, la preocupación y el cuestionamiento constantes eran si se estaba o no logrando el aprendizaje, ¿qué tanto las estrategias implementadas en línea estaban desarrollando las competencias en los bachilleres? La respuesta a esa pregunta no podía ser atemporal, es decir, cambió (y seguirá haciéndolo) según avanzaba el tiempo y conforme había más conocimiento, experiencia y recursos para el desarrollo e implementación de estrategias enriquecidas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En otras palabras, al cierre repentino de las escuelas, le siguieron semanas, e incluso, meses complejos y difíciles, a pesar de que, en el discurso y en lo teórico, siempre se dio importancia y realce a las TIC para el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, y de que en el modelo educativo vigente se apostaba por un estudiante activo, constructor de su propio aprendizaje, y un docente mediador, que acompañara y guiara a sus estudiantes. La pandemia por covid-19 también desveló que, en la realidad, las TIC no se estaban explotando en su máximo potencial, el estudiante no era tan activo y los docentes continuaban con viejas prácticas.

Según Miguel (2020), desde que se presentó la pandemia y con ella el cierre de las escuelas, negocios y empresas, se ha generado un cúmulo de investigaciones de corte vertical, es decir, de arriba hacia abajo, sin tomar en cuenta el proceso en su interior, esto es, con la perspectiva de docentes, administrativos y estudiantes (actores principales de la educación). Por eso, en esta investigación se toma al sector estudiantil para mostrar su percepción de la transición de su modalidad presencial a la de distancia. Se estudió qué retos han tenido que enfrentar con los recursos tecnológicos y las estrategias utilizadas para el desarrollo de las clases, y también cuáles son los motivos que llevan a querer, o no, regresar a clases presenciales.

Objetivo

Conocer de qué manera perciben los estudiantes el desarrollo de su aprendizaje con las estrategias empleadas en los entornos de enseñanza-aprendizaje a distancia y con los recursos tecnológicos propios de ella.

Marco Teórico

De acuerdo con la OECD (2020), la pandemia del 2019 paralizó al mundo entero, traspasó fronteras y afectó a todos los sectores, incluyendo el de la educación, con lo que los grupos más vulnerables sufrieron las consecuencias de manera más drástica. Las medidas de confinamiento para frenar los contagios por covid-19 llevaron al cierre de todas las escuelas a nivel nacional. Muchas buscaron los mecanismos digitales necesarios para dar continuidad a los estudios, acción que intensificó la desigualdad en la que vive el país y puso de manifiesto las deficiencias de este sistema; los grupos más privilegiados continuaron sus estudios a distancia a través de medios digitales, televisión o radio, sin embargo, hubo otros que no tuvieron la misma oportunidad, ya sea por falta de banda ancha o computadora, además de resiliencia, por eso el riesgo de rezago para ellos fue alto.

El plantel en el que se realizó la investigación se ha preocupado por incrementar su cobertura y aceptar a los jóvenes que aspiran a ocupar un lugar en su recinto, por lo que año con año incrementa su matrícula: logró un índice de aceptación real del 84.6% para el periodo 2019-2020, mientras que para el ciclo 2020-2021 alcanzó el 99.6%. Se resaltan estos dos datos porque el último corresponde con el año en el que se presentó la pandemia, en ese año los lugares disponibles para ingreso se mantuvieron, pero la demanda disminuyó, lo cual se evidencia con el incremento de la cobertura.

Si bien, la cobertura es un reto de la educación media superior, existen otros desafíos como la calidad educativa, que se ve reflejada en los índices de reprobación, de abandono escolar y de eficiencia terminal, y que además está íntimamente relacionada con el logro de las competencias esperadas (conocimiento, habilidad y valores).

Desde que se presentó el cierre de las escuelas y se inició la educación a distancia, se ha cuestionado y comparado con la presencial. Padres de familia, docentes y estudiantes estimaron que no se aprende igual, y eso es realmente cierto, pero no desde el enfoque de que se aprende menos que asistiendo a las escuelas, sino con el argumento de que el docente ha adaptado su práctica, con estrategias de enseñanza-aprendizaje enriquecidas de la abundante gama de herramientas y recursos tecnológicos.

De acuerdo con García (2021), esa comparación no debería presentarse, no puede pensarse que una es mejor que otra, sino más bien como complementarias, tomando de cada una las ventajas que tiene. Lo cierto es que esa comparación surge de la resistencia al cambio, de no querer salir de la zona de confort ante lo que por mucho tiempo ya se venía haciendo (usar las TICs, por ejemplo). Para este autor la educación a distancia digital se refiere a aquella no presencial con soporte en sistemas digitales, considerando dentro de esta a la educación en línea. Tomando como referencia a García (2021), en la presente investigación, la educación en línea corresponde a aquella en la que se da la interacción del docente con el estudiante en tiempo real por medio de clases sincrónicas en medios digitales, y que se complementa con las actividades asíncronas para la retroalimentación de trabajos.

Mendoza (2020) considera que tanto en lo presencial como a distancia hay diferencias distintivas, no solo las define el uso de recursos tecnológicos, sino también: el formato de los materiales didác-

ticos, la disponibilidad de los mismos y las relaciones que se presentan entre alumnos y maestros (en el aula, la interacción es inmediata, cara a cara, en línea depende de la estabilidad de la conexión, la velocidad de datos, video y audio).

Para el mismo autor, aplicar estrategias no es equivalente a la educación formal a distancia. Si bien tienen aspectos en común, la lógica de planeación, el uso de recursos y la interacción de los agentes involucrados son elementos robustos que deben constituirse con dedicación y diligencia, de acuerdo con las características de cada una.

García (2021) también considera que sostener que la educación a distancia no permite el desarrollo de las competencias basándose solo en lo que se presentó a inicios de la pandemia, no sería válido puesto que al darse como una estrategia de emergencia ante una decisión repentina del cierre de escuelas, su implementación careció de una planeación estratégica, de un programa de capacitación docente y de recursos y servicios tecnológicos; tampoco se tenían planes ni programas diseñados para la distancia.

Sumado a estas carencias, se tenía la resistencia al cambio, el rechazo de adoptar de manera repentina una nueva forma de trabajar desde casa. Sin embargo, no todo fue negativo, hubo quienes vieron en esta nueva forma de enseñanza una oportunidad de mejorar su práctica, de ampliar las herramientas tecnológicas y vender sus plataformas digitales, que antes no habían sido valoradas. De la misma manera, se debe entender que lo que se presentó no fue un cambio de modalidad, sino un ajuste emergente en el cual los recursos utilizados para dar continuidad a los cursos fueron las TIC, sin un ajuste de programas presenciales a virtuales, sino aún con aspectos propios de la educación tradicional en el aula, con horarios fijos, contenidos completos, sincronización de comunicación, entre otros (Miguel, 2020). Ante estos cambios repentinos es oportuno preguntar ¿cómo lo han percibido los actores finales?, es decir docentes y estudiantes, e incluso administrativos. ¿Qué sentimientos, retos y obstáculos han tenido? y ¿qué competencias necesitan desarrollar?

En el estudio realizado por Miguel (2020) el 18.47% de los encuestados (estudiantes de nivel superior de tres universidades de Oaxaca, dos privadas y una pública) expresan estar inconformes con la modalidad a distancia, por factores que de cierta manera no atienden a la modalidad como tal, sino a la forma en la que se está desarrollando. Entre los principales motivos de malestar se mencionan: mala comunicación con los maestros, exceso de tareas sin previa explicación y mala conectividad. Dentro de los obstáculos más frecuentes está la comunicación (25.71%), el acceso a internet (21.43%) y la mala organización (14.29%). En ese los alumnos también fueron capaces de reconocer sus fortalezas, dentro de las cuales sobresale el desarrollo de competencias como la organización (25%), el autoaprendizaje (25%) y las tecnológicas (20.59%).

Metodología

La presente investigación es descriptiva con un estudio por encuesta. De acuerdo con Tamayo (2012), estos estudios generan una interpretación correcta de las realidades de hecho. Con este enfoque se procurará dar una interpretación a los resultados emitidos por la muestra no probabilística de 127 estudiantes de una escuela preparatoria dependiente de la UAEMéx.

La recolección de datos se realizó con un cuestionario digitalizado en un formulario de Google, mismo que se distribuyó con los estudiantes con el apoyo de algunos docentes quienes tenían contacto con ellos.

El cuestionario constaba de 19 reactivos agrupados en cuatro categorías: Recursos tecnológicos, Ambiente de aprendizaje, Hábitos de estudio y seguimiento de entrega de tareas, Aprendizaje y regreso a clases presenciales.

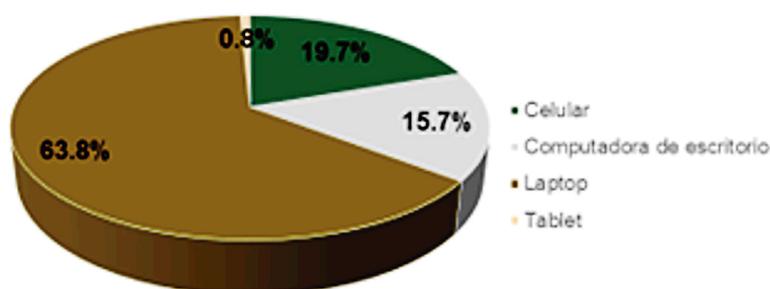
Análisis y Resultados

En el estudio participaron tanto estudiantes del género femenino (50.4%) como masculino (49.6%), con una representatividad prácticamente equilibrada. Si bien, el cuestionario se compartió con estudiantes de los tres semestres activos, solo se obtuvo respuesta de la comunidad estudiantil de tercero y quinto semestre, con una participación de 76.4 % y 23.6% respectivamente.

De acuerdo con Miguel (2020) uno de los motivos por los que los estudiantes tienen malestar por la educación es la mala conectividad, eso puede estar relacionado, entre otras cosas, con el equipo tecnológico utilizado. Para conocer la situación de recursos tecnológicos con los que cuentan los estudiantes se les preguntó por el tipo de equipo para cursar sus clases virtuales. Un porcentaje importante (79.5%) cuenta con una computadora ya sea de escritorio (15.7%) o portátil (63.8%), no obstante, a casi dos años de que inició la pandemia una parte sobresaliente (19.7%) toma sus clases en un celular, con las limitantes que esto implica (Gráfica 1).

Gráfica 1

Tipo de equipo utilizado para tomar las clases virtuales

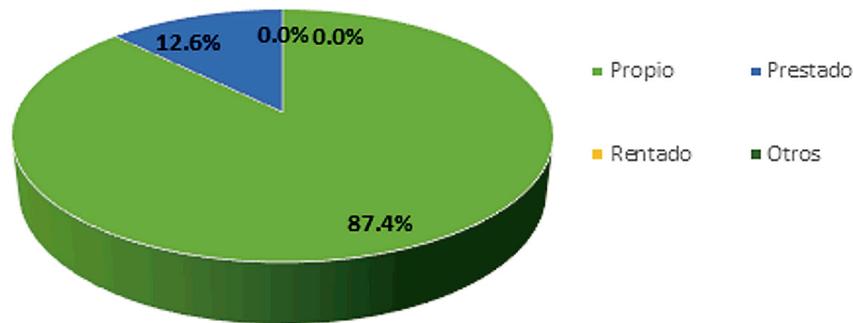


Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto importante a conocer es si los estudiantes tienen la necesidad de rentar o pedir prestado el equipo. Al respecto, una minoría necesita pedirlo prestado, mientras que un 87.4% cuenta con uno propio, sin embargo, destaca el hecho de que si bien el 12.6% de los estudiantes pide prestado un equipo, ninguno de ellos tiene que pagar (Gráfica 2).

Gráfico 2

Propiedad de equipo utilizado para tomar las clases virtuales



Fuente: Elaboración propia.

Ambientes de aprendizaje: Entornos, acciones y actitudes

En la modalidad presencial el docente diseña estrategias para generar ambientes de aprendizaje adecuados a la actividad que se esté realizando con el objetivo de desarrollar las competencias de los estudiantes. Pero con la educación en línea y ante la renuencia de algunos para encender sus cámaras en las sesiones sincrónicas, siempre se tiene la incertidumbre de qué está sucediendo atrás de la otra pantalla.

Díaz y López (2021) señalan que el sentimiento es mutuo, no solo el profesor no sabe qué pasa detrás de la pantalla de sus alumnos, a estos les pasa lo mismo, pero la renuencia a encender sus cámaras, muchas veces escapa de sus manos, ya sea por la dinámica familiar, por la mala conectividad o por la saturación de datos al activar la cámara y el micrófono, según el dispositivo que se esté utilizando. Esa desconexión genera falta de interacción, no se ven los gestos, las emociones, los rostros ni la voz.

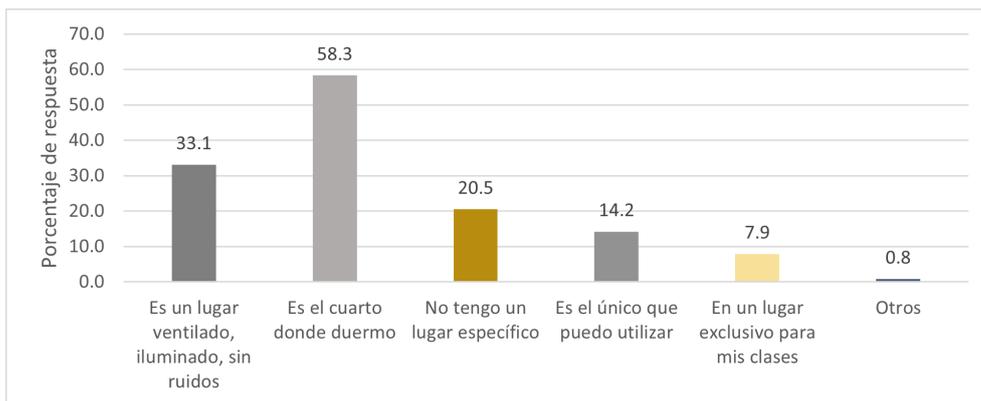
El ambiente en el que se escuchan clases en línea cobra importancia en la efectividad de la estrategia de aprendizaje diseñada por el experto. Al estar en casa, se presume que los alumnos están sujetos a más factores de distracción que en lo presencial; incluso, cuando se presenta una situación distractora en el salón de clases, el maestro tiene la autoridad para intervenir y tratar de disuadir tales factores, pero en las sesiones sincrónicas a distancia, el docente no tiene esa capacidad de intervención e incluso en ocasiones tampoco el estudiante, ya que dependerá de la dinámica de su hogar.

En la voz de los participantes de este estudio, el 58.3% toma sus clases en el cuarto donde duerme, y aunque pareciera que no es el mejor lugar de estudio ellos mismos refieren que es un lugar ventilado, sin ruido e iluminado (25.7%). Así mismo, de manera general los estudiantes refieren que el espacio físico donde toman sus clases virtuales es el único lugar que pueden utilizar (14.2%), o bien que cuentan con un lugar exclusivo para estas (7.9%). Además, el 33.1% indica que sus

clases virtuales las toma en un espacio ventilado, iluminado y sin ruidos. El 20.5% expresa no tener un lugar específico para sus clases (Gráfica 3).

Gráfica 3

Espacio físico utilizado por los estudiantes para tomar las clases virtuales

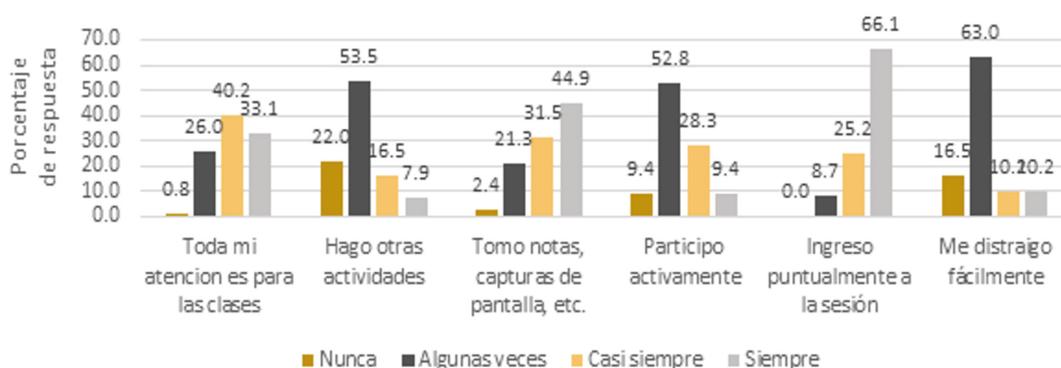


Fuente: Elaboración propia.

Para dar respuesta a la interrogante constante de los docentes sobre qué sucede atrás de la pantalla, se preguntó a los estudiantes qué hacen durante las sesiones sincrónicas. La realidad no es muy alentadora: el 33.1% dice tener siempre toda su atención para las clases; el 40.2% expresa que casi siempre, y el 53.5% manifiesta que algunas veces hace otras actividades. Un aspecto importante a destacar es que el 44.9% siempre toma algún tipo de apunte; el 52.8% reconoce que algunas veces participa activamente en las clases y un mínimo porcentaje (9.4%) siempre lo hace. Alrededor del 10% se distrae siempre con facilidad, mientras que el 63.0% acepta que algunas veces se distrae con facilidad (Gráfica 4).

Gráfica 4

Acciones y actitudes de los estudiantes durante las sesiones sincrónicas



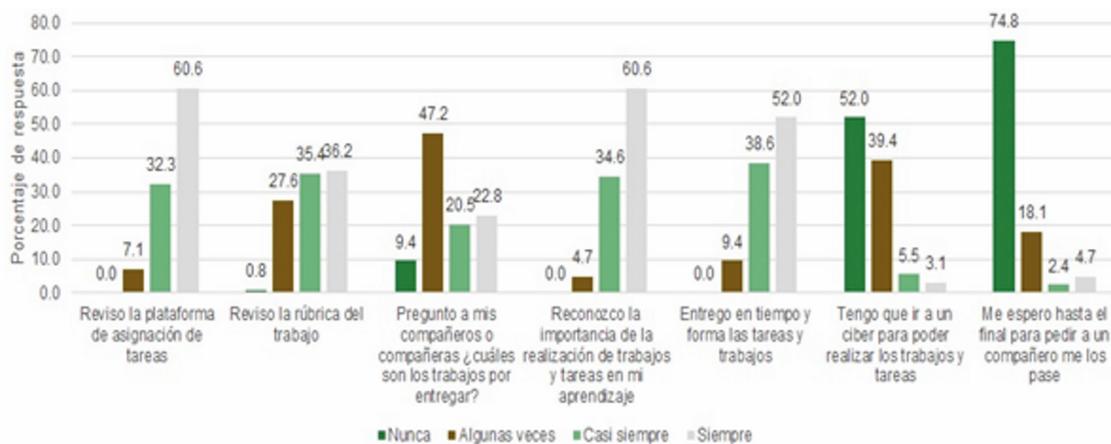
Fuente: Elaboración propia.

En el enfoque constructivista el protagonismo y la acción del estudiante en su proceso de aprendizaje demandan su autonomía y el acompañamiento del docente; así, en la formación de un carácter responsable, la entrega de trabajos pone de manifiesto el grado de compromiso que asume. En la modalidad a distancia, el uso de plataformas digitales para la administración de las tareas, su descripción clara y la rúbrica de evaluación llevan a la entrega para fortalecer el desarrollo de las competencias o valorar el grado de logro académico.

En la educación a distancia, el uso de las plataformas para estas actividades debe ser constante, incluso para quienes tienen problemas de conectividad. En este tenor, el 60.6% menciona que siempre revisa la plataforma, dato que es congruente con la actitud de quienes reconocen la importancia de realizar trabajos para su aprendizaje (60.6%), y con el de quienes hacen sus entregas en tiempo y forma (52.0%). No obstante, es importante resaltar el hecho de que solamente el 36.2% revisa la rúbrica del trabajo y el 4.7% se espera hasta el final para entregar los trabajos (Gráfica 5).

Gráfica 5

Compromiso de los estudiantes con las tareas en las plataformas

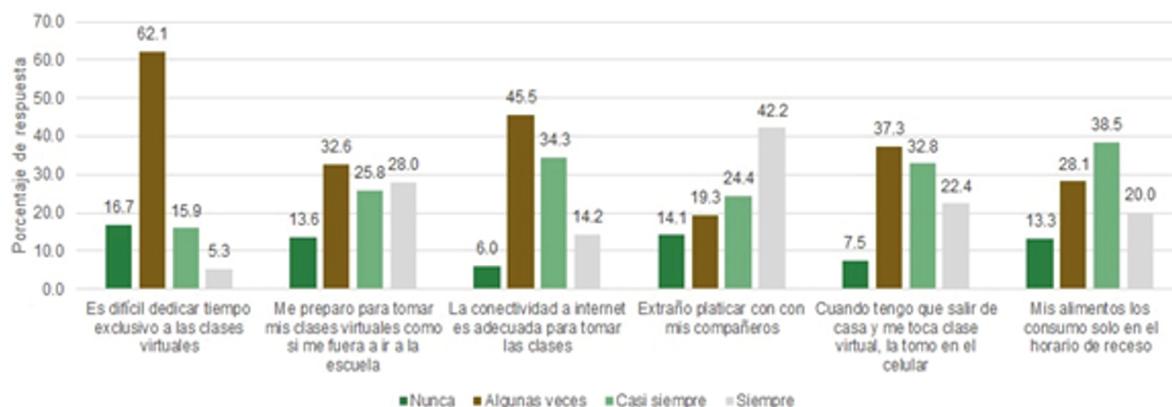


Fuente: Elaboración propia.

En congruencia con la atención que tienen los estudiantes a las sesiones sincrónicas, el 62.1 % considera que algunas veces es difícil dedicar tiempo exclusivo a las clases en línea. Así mismo, el 37.3% indica que en ocasiones han tenido que tomar sus clases con el celular cuando salen de casa en horarios de clases. El 28% se prepara para esas clases como si asistiera de manera presencial, sin embargo, un porcentaje importante hace esta actividad solo algunas veces (32.6%) o nunca (13.6%). Esta actitud coincide con la cantidad de alumnos que toman sus alimentos en el horario de receso (20.0%) (Gráfica 6).

Gráfica 6

Hábitos y desafíos de los estudiantes ante las sesiones sincrónicas



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico anterior también muestra la necesidad de los estudiantes de entablar una conversación con sus compañeros, por ello se vuelve cada vez más imprescindible que los docentes diseñen estrategias que integren aspectos socioemocionales que permitan una formación integral de colaboración e intercambio de emociones y experiencias con sus pares. Esta necesidad corresponde con lo citado por Aguilar (2020, p. 10) el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia es un reto para toda la comunidad educativa, el cambio repentino de escenarios presenciales de aprendizaje a uno virtual limita el contacto social, esto puede traer consigo varias consecuencias, por ejemplo, la relación entre sujetos mediante dispositivos digitales evita reconocer las emociones y sentimientos de los otros.

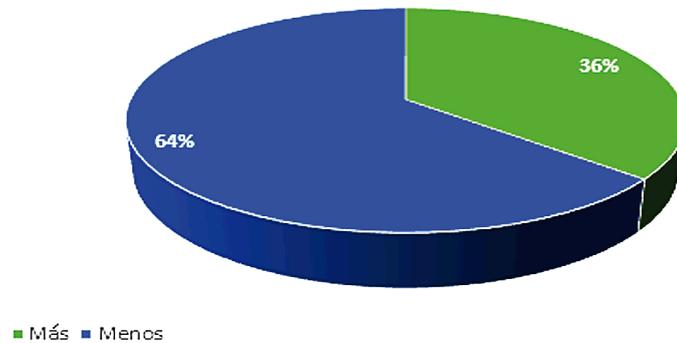
Como se observa en los distintos gráficos, existen aspectos del aprendizaje que los estudiantes pueden controlar, es decir dependen de las decisiones que toman, por ejemplo, dedicar tiempo exclusivo para las clases, hacer los trabajos en tiempo y forma, revisar la plataforma de entrega de trabajos y la rúbrica correspondiente. Sin embargo, hay otros aspectos ajenos a su voluntad, propios de su contexto, como la falta o mala conectividad, distractores en su entorno físico de clases, no contar con su propio dispositivo, etcétera.

Percepción de los estudiantes ante la educación en línea

Una vez que se contextualizó la realidad de los estudiantes para el desarrollo de las clases a distancia, se indagó sobre su preferencia por la educación en línea o presencial. Según se muestra en el Gráfico 7, al 64% de los estudiantes le gustan más las clases presenciales, sin embargo, un porcentaje importante (la tercera parte) tiene gusto por la educación en línea.

Gráfica 7

Preferencia de los estudiantes de la educación presencial vs. en línea

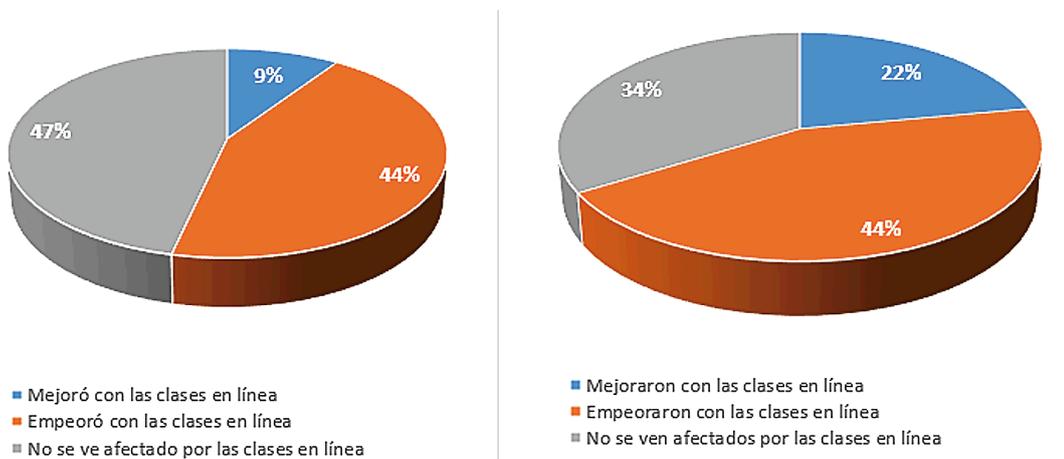


Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que la mayoría de los estudiantes expresan preferencia por la modalidad presencial, no se observa la misma respuesta al preguntar sobre el impacto del cambio en su rendimiento. El 47% reconoce que no se ve afectado por las clases en línea, incluso hay quienes opinan que su aprendizaje mejoró (9%). Destaca el 22% para el que sus hábitos de estudio mejoraron con las clases en línea. En su contraparte, para el 44% su aprendizaje y sus hábitos de estudio empeoraron (Gráfica 8).

Gráfica 8

Percepción de los estudiantes del impacto de la educación en línea sobre su aprendizaje

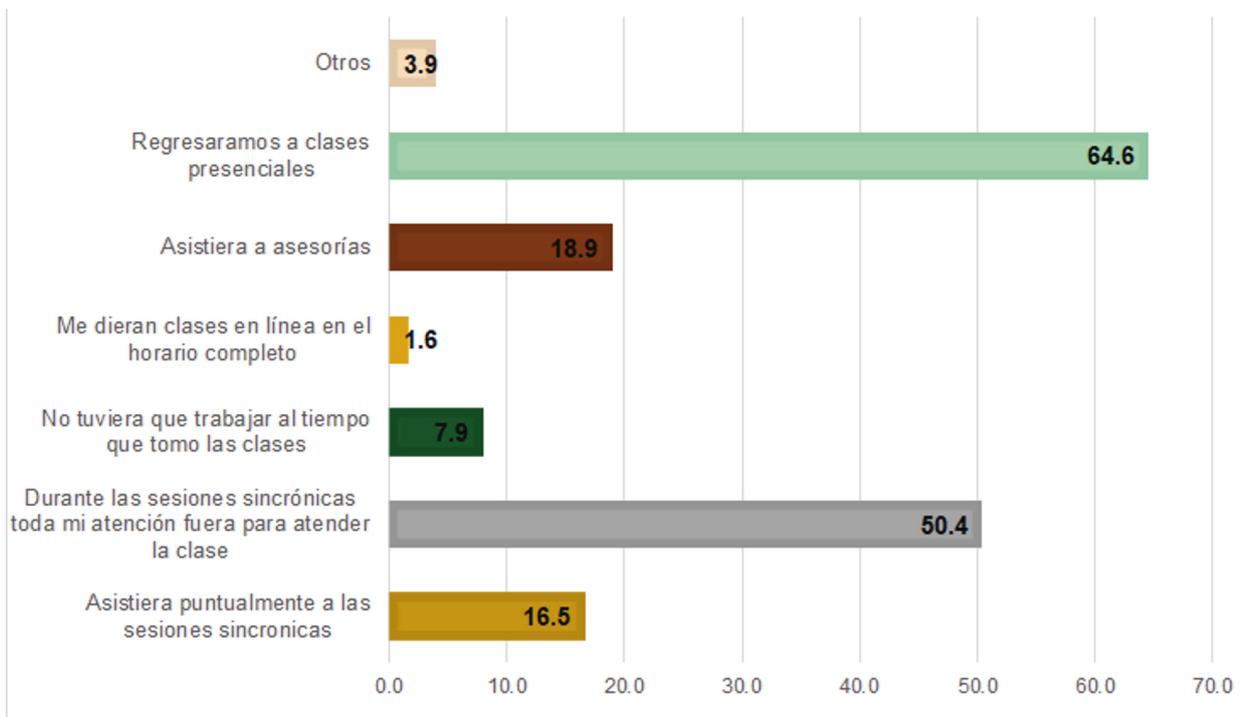


Fuente: Elaboración propia.

De manera correspondiente con los estudiantes que prefieren la educación presencial, el 64.6% considera que su aprendizaje mejoraría con el regreso a clases presenciales. No obstante, el 50.4% reconoce que su desempeño académico mejoraría si ellos tuvieran toda su atención; el 18.9% si tomaran asesorías; y el 16.5% si asistieran puntualmente a sus clases en línea (Gráfica 9).

Gráfica 9

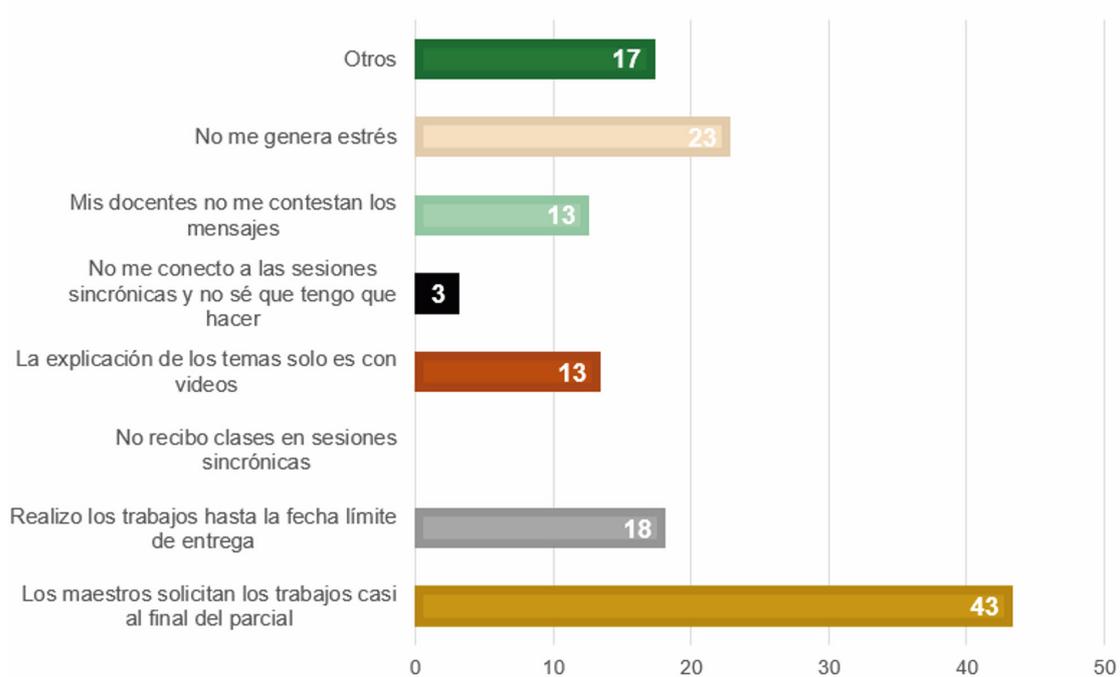
Acciones para mejorar el aprendizaje, opinión de estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 10

Aspectos que generan estrés en los estudiantes en la educación en línea, opinión de estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

El estrés es considerado uno de los impactos negativos de la educación en línea, pero qué factores lo propician en los estudiantes. Un 43% opina que es debido a que los maestros les dejan todos los trabajos al final de la evaluación parcial. Ante la respuesta, cabe plantearse si eso es propio de la modalidad a distancia o de la gestión docente, independientemente de si son clases en línea o presenciales. Resalta también el 23% de quienes consideran que estar a distancia no les afecta, pero el 18% reconoce que su actitud y la toma de decisiones los lleva a ese estado porque realizan los trabajos hasta el límite de tiempo.

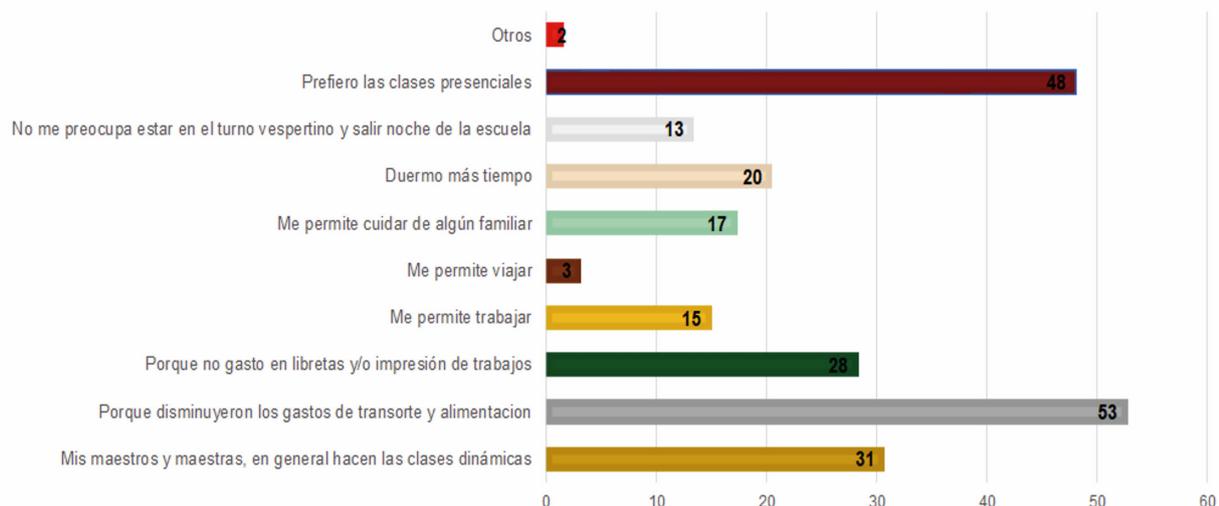
Por otro lado, se detecta la necesidad de algunos estudiantes para estar comunicados, así lo indica el 13% que se inquieta porque los docentes no responden sus mensajes, llevándolos a un estado de estrés. Un aspecto favorable es que toda la comunidad que participó en el estudio refiere que sí recibió clases en sesiones sincrónicas, con la observación de que algunas de ellas son solo con videos y esto genera estrés en la comunidad estudiantil (13%). Otras causas de estrés en los jóvenes, expresadas con sus propias palabras son: mala conectividad, exceso de tareas y tiempo insuficiente para su entrega.

También se preguntó a los estudiantes qué modalidad prefieren; el 73% eligió la presencial y el 27% opta por la educación en línea. Ante este resultado es interesante conocer los motivos que propician la respuesta de los estudiantes.

Al respecto, se encontró que los estudiantes que apuntan su gusto por las clases en línea se debe a que les permite hacer otras actividades, o bien, a que redujeron sus gastos. El 53% expresa que disminuyeron sus gastos en alimentación y transporte, un 28% en libretas e impresión de trabajos. Dentro de las actividades que la modalidad en línea les permite hacer está cuidar a un familiar, viajar, trabajar o dormir más tiempo. Estos datos indican que su preferencia no obedece a cuestiones de mejora académica, sino a situaciones personales. De esta manera la tercera parte (31%) reconoce que la educación en línea ha permitido que los docentes generen estrategias de enseñanza-aprendizaje dinámicas (Gráfica 11).

Gráfica 11

Motivos de los estudiantes que prefieren la modalidad en línea



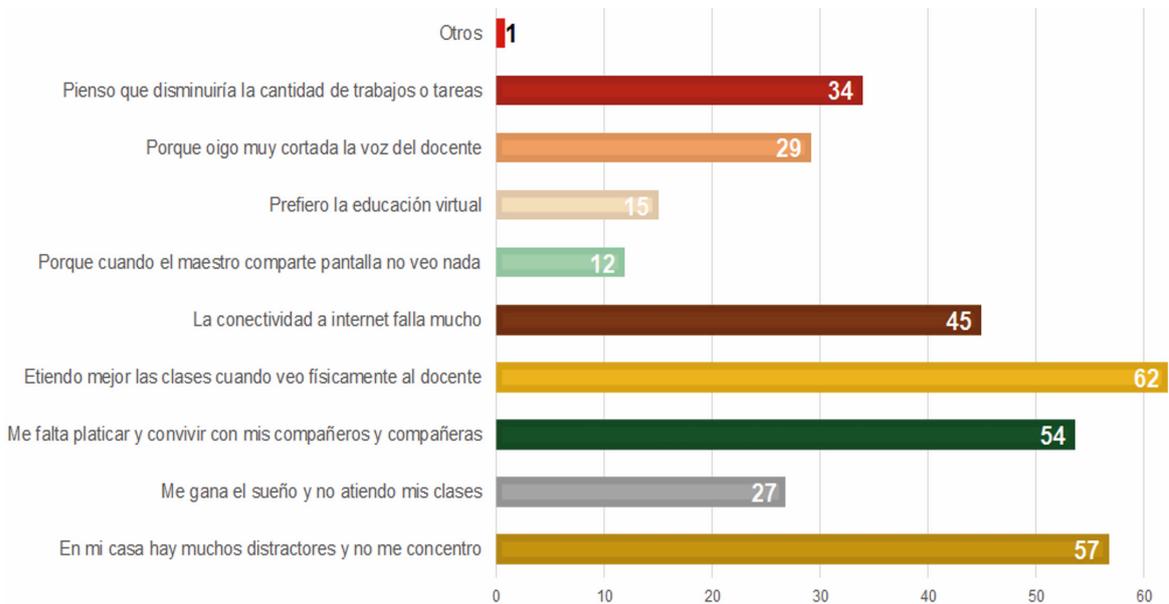
Fuente: Elaboración propia.

Los motivos que llevan a los jóvenes de bachillerato a preferir una educación presencial es, en primer término, que entienden mejor las clases cuando están frente al docente (62%), otro porcentaje importante expresa que en su casa no se concentra porque hay muchos distractores (57%). El 54% se enfoca en la parte socioemocional y considera que le hace falta platicar con sus compañeros y compañeras. Por otro lado, la falta de recursos sigue siendo un factor importante, el 13% prefiere las clases presenciales por las fallas de conectividad total o parcial, de sonido (29%), de visualización de las pantallas proyectadas (12%) (Gráfica 12).

Los motivos referidos por los estudiantes corresponden con la naturaleza humana. Al respecto, Díaz y López (2021, p. 45) señalan: “la presencialidad no se sustituye con nada, porque ese factor permite la vinculación y acompañamiento entre los seres humanos, componentes necesarios en la tarea educativa”.

Gráfica 12

Motivos de los estudiantes que prefieren la modalidad presencial



Fuente: Elaboración propia.

Discusión de Resultados

En un estudio presentado por Enríquez *et al.* (2021) se menciona:

En relación con la percepción de los estudiantes sobre su experiencia en la adquisición de conocimientos en el aprendizaje en línea, se analizaron aspectos como si con el aprendizaje en línea se adquieren más y mejor conocimiento, se tiene una mayor productividad o un mejor rendimiento, se facilita el aprendizaje, aumenta la motivación. Los resultados muestran que el 63.92% de los encuestados respondió estar en desacuerdo con las afirmaciones, y el 36.08% manifestó estar de acuerdo. Estos datos indican que las experiencias de los estudiantes con el aprendizaje en línea como modelo alternativo de aprendizaje no ha tenido un efecto positivo en el aumento de sus conocimientos. (p. 12)

Los resultados de la investigación referida, realizada con estudiantes de la carrera de ingeniería Telemática del Instituto Politécnico Nacional, no corresponden con los encontrados en el presente trabajo en el cual, si bien el 44% de los estudiantes considera que tanto su aprendizaje como sus hábitos de estudio empeoraron con la educación en línea, el resto expresa que no se vieron afectados o bien, que mejoraron el 47% y el 9%, respectivamente. Sobre los hábitos de estudio el 34% considera que no se ven afectados y un 22% opina que mejoraron con la educación a distancia.

A la luz de los resultados del estudio, los recursos económicos son uno de los motivos de la preferencia por la modalidad en línea, ya que disminuyeron los gastos: un 53% ahorró en gastos de alimentación y transporte y el 28% en libretas e impresión de trabajos. Además, el 20% indica que puede dormir más tiempo y al 13% no le importa el turno porque no tiene que preocuparse por el traslado. Estos resultados corresponden con lo que encontraron Castillo *et al.* (2021) respecto a las ventajas de la modalidad en línea como son: “el ahorro de dinero de transporte, renta (en el caso de los foráneos), la omisión de presiones por el tiempo del traslado y el embotellamiento, y el mayor tiempo de sueño y descanso” (p. 136). Así mismo, Jara *et al.* (2021) contemplan como ventaja “no tener que invertir tiempo trasladándose hacia las dependencias de la universidad desde sus casas y viceversa, pudiendo dedicar ese tiempo a estudiar o descansar” (p. 9).

Uno de los motivos por los cuales los estudiantes prefieren la educación presencial es que consideran que en su casa no se concentran en las sesiones sincrónicas porque hay muchos distractores, como ya se mencionó en la Gráfica 12. Lo cual es congruente con lo reportado por Castillo *et al.* (2021) “Los distractores tienen un papel central porque merman la concentración y el desempeño académico de los estudiantes” (p. 134). Esos pueden ser simples (aquellos derivados del medio ambiente como el ruido, los anuncios, el acceso a celulares o programas de televisión) y complejos (aquellos relacionados con el contexto familiar como actividades del hogar o el cuidado de algún integrante de la familia).

En este contexto, el 37% de los estudiantes prefiere las clases presenciales porque consideran que la cantidad de trabajos disminuirá. También lo expresaron los encuestados por Castillo *et al.* (2021) “los alumnos perciben que sus profesores creen que, al ser clases en línea, hay más tiempo para estudiar y para hacer actividades escolares por lo que la carga de trabajo delegada hacia ellos es mucho mayor” (p. 139).

Jara *et al.* (2021) dicen: “en el ámbito social, una de las desventajas presentadas es la dificultad de conocer a los compañeros y hacer amistades vía online, además se comenta que no hay sentimiento de compañía entre pares” (p.8). Esta percepción también se encontró en esta investigación en la que el 54% de los estudiantes refiere que les falta platicar y convivir con sus compañeros y compañeras.

Conclusiones

Con la llegada de la pandemia por covid-19 se inició una nueva era de la educación, en donde los recursos tecnológicos ya no son una opción sino una necesidad, un requisito que tanto el docente debe considerar en su planeación como el estudiante valorar su aplicación, no solo para actividades lúdicas sino con fines académicos.

En la nueva forma de enseñanza-aprendizaje se ha puesto en tela de juicio la oportunidad de la educación a distancia, sin aceptar que lo que se tiene actualmente no es una modalidad en sí, sino una estrategia de atención al cierre parcial de las escuelas. No es válido decir que la educación a distancia no es buena comparada con la educación presencial. En lugar de hacer un comparativo se pueden tomar las cualidades de ambas modalidades para generar una simbiosis. En el análisis

de las condiciones de educación virtual-presencial no basta con los estudios de corte vertical, de arriba hacia abajo, sino que es de suma importancia tomar como referente la experiencia de los actores principales (estudiantes, docentes y administrativos).

Con esta investigación se puede ver que los estudiantes han desafiado sus propias capacidades y logrado, con el apoyo de sus familias, adaptarse a las nuevas formas de educación, con el uso de las herramientas tecnológicas que tienen a su alcance, y en los ambientes de aprendizaje de sus hogares, mismos que han adaptado de la mejor manera posible, aunque en muchos de los casos no es la deseable, ya sea porque el espacio físico donde cursan sus clases carece de las condiciones de infraestructura que tienen en un salón de clases, por la falta de recursos adecuados (conectividad, equipo tecnológico) o porque no han desarrollado hábitos de disciplina para tomar las clases virtuales como despertarse, arreglarse, ingresar puntualmente, dedicar su atención y acción solo a la clase, etcétera.

En el presente estudio se ve que el deseo de los jóvenes por regresar a las aulas, va más allá de mejorar su aprendizaje, es para desenvolverse en una esfera más integral en la que no puede faltar la relación con sus semejantes (la comunicación cara a cara), es decir, los motivos son, en todo caso, direccionados por esa naturaleza del ser humano de convivir con sus semejantes y en esa interacción desenvolver sus competencias.

Si bien, un alto porcentaje de jóvenes prefiere la educación presencial, otro tanto reconoce sus fortalezas para las clases virtuales, no solo en el ámbito personal sino en la parte académica: consideran que esta “nueva” forma de enseñanza ha permitido que sus docentes sean más dinámicos en sus clases, que ellos hayan mejorado su aprendizaje y sus hábitos de estudio. Además, admiten que aún en la virtualidad, su desempeño mejoraría si su atención en las clases fuera mayor y si se conectaran puntualmente a las clases virtuales.

Referencias

- Aguilar, F.(2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>.
- Castillo Ontiveros, R., Díaz Lara H., Rodríguez García F. y Ruán Salazar, C.A. (2021). La educación en tiempos de pandemia. Emociones y percepciones en estudiantes de nivel medio superior y licenciatura. *Política y cultura*, (55), 183-222.
- Dander, M. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *Red, Revista de evaluación para docentes y directivos*. 9(3), 26-43. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>.

- Díaz, J., López, Y.F. (2021). La pantalla que nos separa: docentes y estudiantes en tiempos de pandemia, conectados/as y desconectados/as. *Rarió*, 4(11), 36-50. http://www.uabjo.mx/media/1/2021/02/RaRio_11.pdf.
- Enríquez Ortiz, C.E., Fernández Zavala, R. y De La Cruz Sosa, C. (2021). Percepción de los estudiantes sobre la educación en línea durante la pandemia del COVID-19. *Revista electrónica sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(16), 1-17. <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/751>.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080>.
- Jara Casanova V., Malagueño Toledo, T., Maulen Moralesa, M. y Sulayman Zaitoun, E. (2021). Estudio cualitativo de la percepción de la experiencia y significado del aprendizaje por modalidad virtual en estudiantes de primer año de medicina de la universidad del desarrollo durante el primer semestre 2020. *Revista Confluencia*, 4(1), 7-12. <https://revistas.udd.cl/index.php/confluencia/article/view/575>.
- Mendoza, L (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *RLEE Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 343–352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>.
- Miguel, J.A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *RLEE Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 50(Especial), 13-40.
- OECD (2020). El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf.
- Tamayo, M. (2012). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO DERIVADAS DE LA ENSEÑANZA EN LÍNEA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

IMPLICATIONS IN COLLABORATIVE LEARNING DERIVED FROM ONLINE TEACHING AT HIGH SCHOOL



Israel González Morales

Licenciado en Psicología
Grupo Educativo Siglo 21, México
Contacto: israel.gonzalez@cus21.edu.mx

Recepción: 15/10/2021

Aceptación: 07/01/2022

DOI: <http://doi.org/10.53436/35V47ESW>

D'Perspectivas, vol. 9, núm. 17 (2022)

Resumen

El objetivo del presente estudio es evaluar las implicaciones que ha tenido el aprendizaje colaborativo en la educación de nivel medio superior después de la contingencia sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV-2 desde febrero del año 2020. Se presenta una investigación cualitativa con una población de 729 estudiantes de bachillerato, y una muestra de 80 alumnos. Se planteó el problema y la hipótesis. El instrumento que se aplicó consta de un cuestionario estructurado como escala Likert, validado debidamente. Con la estadística descriptiva se aprecia que una de las principales repercusiones está relacionada con la implementación de la tecnología, ya que ubica en desventaja académica a algunos alumnos (el 60% de la muestra indica que a veces no cuenta con esos medios); otra más se refiere a aspectos normativos derivados del reglamento escolar. Se establece la influencia del constructivismo en la formación académica en época de pandemia, y de igual manera, se señala cómo los estudiantes de nivel medio superior generan sus representaciones sociales sobre el trabajo colaborativo.

Palabras clave: Aprendizaje Colaborativo, Educación en línea, Constructivismo, Representación social.

Abstract

The objective of this study is to evaluate the implications that collaborative learning has had in upper secondary education after the health contingency caused by the SARS-CoV-2 virus since February 2020. A qualitative research is presented with a population of 729 high school students, and a sample of 80 students. The problem and the hypothesis were raised. The instrument that was applied consists of a questionnaire structured as a Likert scale, duly validated. With the descriptive statistics, it can be seen that one of the main repercussions is related to the implementation of technology, since it places some students at an academic disadvantage (60% of the sample indicates that sometimes they do not have these means); yet another refers to normative aspects derived from school regulations. The influence of constructivism in academic training in times of pandemic is established, and in the same way, it is pointed out how high school students generate their social representations about collaborative work.

Keywords: collaborative learning, education, online, constructivism, social representation.

Introducción

Numerosas investigaciones en el contexto educativo se han realizado para conocer y analizar los efectos de las medidas implementadas durante la contingencia sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV-2. El presente estudio es muestra de ello, su objetivo es evaluar las implicaciones del aprendizaje colaborativo en la enseñanza en línea (como medida del confinamiento) en el nivel medio superior.

En primer lugar se expone la teoría del aprendizaje colaborativo, se conceptualiza y, a su vez, se resalta su importancia en la formación de los estudiantes. En segundo lugar, se analiza desde la teoría de las representaciones sociales cómo los adolescentes interpretan esta metodología dentro de la realidad de la educación en línea. Cabe resaltar que, en este marco, la acción comunicativa juega un papel central; de aquí que uno de los roles del docente (y de la institución) sea motivar el trabajo grupal en los estudiantes, reto que ya de forma presencial suele ser difícil de superar.

En tercer lugar, se aborda la situación actual de nuestro tema en la educación virtual. Se retoman diversas investigaciones realizadas a partir de que la contingencia sanitaria obligó a las instituciones educativas a cerrar sus aulas y a llevar sus actividades a las casas, tanto de los docentes como de los alumnos.

Enseguida se describe la metodología que llevan a este estudio a concluir que el aprendizaje colaborativo sigue siendo un reto, ya que representa la conjunción de experiencias con las que cada estudiante cuenta y porque, a partir de la interacción de procesos cognitivos y sociales se pretende que sea significativo y común (que cada estudiante se apropie de él). Si lo anterior es un desafío considerable en la educación presencial, en línea es aún mayor, no solo para los docentes, sino también para los alumnos que desde el confinamiento continúan con su formación académica.

El constructivismo y el aprendizaje colaborativo

Las teorías constructivistas defienden que el aprendizaje se produce a partir de lo que los individuos realizan para modificar su estructura y sus conocimientos previos; que de esta manera, consiguen mayores niveles de complejidad para integrar en la realidad, y que, a su vez, como parte de su desarrollo integral, crean una estructura significativa donde conforman su personalidad. Por lo que en años recientes este modelo comenzó a implementarse en la enseñanza.

La historia de las teorías constructivistas demuestra que cada persona aprende de diversas maneras, requiere estrategias y metodologías pertinentes que estimulen sus potencialidades y recursos, además de preparar al individuo para ser un factor humano que valora y adquiere confianza en sus propias habilidades, ya sea para resolver problemas o comunicarse para aprender a aprender.

Los postulados parten de una idea general del conocimiento: la construcción que cada sujeto hace del mismo; no considera al conocimiento innato ni mucho menos una réplica o copia de algún conocimiento ya existente; más bien, se crea a partir de distintos factores exógenos. En este proceso, el individuo aprende, y es sumamente importante considerar que lo hace de distintas maneras de acuerdo con las teorías de Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel, entre otras.

En esta teoría, el papel del docente es el de mediador o facilitador, él otorga las herramientas al estudiante para que pueda construir sus propios conocimientos mediante diversas estrategias. En cuanto al conocimiento, plantea que su valor no es absoluto, pues este es el producto de las múltiples interpretaciones que hacen los individuos de su entorno, según las posibilidades de cada uno para interactuar y reflexionar (Ortiz, 2015).

El constructivismo, al promover el aprendizaje significativo, hace un llamado a la actividad real, al trabajo espontáneo, basado en la necesidad y en el interés personal; esto no quiere decir que los individuos hagan todo lo que quieran, sino que quieran todo lo que hacen; que ellos actúen y no que otros actúen sobre ellos. Para tener un mejor contexto al respecto, es importante tener en cuenta las siguientes características según Petterson (1988):

Es activo, se aprende mejor y más rápido a través de la actividad; es cooperativo, crea mejores condiciones de desempeño y avance, además, permite el desarrollo de la capacidad cognoscitiva; es situado, las circunstancias reales sirven de base para la construcción del conocimiento.

También es intercultural, cada participante tiene las mismas oportunidades de aportar sus experiencias y formas de entender la realidad; es un fenómeno social, las personas aprenden en comunidad a través de las actividades cotidianas que realizan en grupo; por último, es un proceso interno, activo y personal, los conocimientos nuevos se engarzan a los previos, depende de la participación del sujeto, y cada quien atribuye significado a lo que adquiere conforme a conocimientos y experiencias.

El aprendizaje colaborativo es otro de los postulados constructivistas que concibe a la educación como proceso de socio-construcción, permite conocer las distintas perspectivas para enfrentar un determinado problema; fomenta la tolerancia en torno a la diversidad y la eficacia para reelaborar

una alternativa conjunta. Los entornos constructivistas se definen como un lugar donde los alumnos tienen que colaborar, se ayudan unos a otros usando diversos instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de conocimiento y actividades para la solución de problemas (Calzadilla, 2002).

Aquí cada participante asume su propio ritmo de trabajo y reconoce sus potencialidades, así, impregna su actividad de autonomía, pero comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería de manera aislada. Se logra así una relación de interdependencia que favorece los procesos individuales de crecimiento y desarrollo, las relaciones interpersonales y la productividad (Calzadilla, 2002).

Por lo anterior, es necesario seguir algunas líneas para desencadenar el aprendizaje colaborativo las cuales serían: estudio pormenorizado de capacidades, deficiencias y posibilidades de los miembros del equipo; establecimiento de metas conjuntas, que incorporen las metas individuales; elaboración de un plan de acción, con responsabilidades específicas y encuentros para la evaluación del proceso; chequeo permanente del progreso del equipo, a nivel individual y grupal; cuidado de las relaciones socio-afectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad, y discusiones progresivas en torno al producto final.

El aprendizaje colaborativo tiene lugar cuando alumnos y profesores trabajan unidos para crear el saber; parte de la base de que las personas crean significados juntas, el proceso las enriquece y las hace crecer (Medina, 2018). De acuerdo con esta pedagogía, constituye una estrategia basada en una concepción del conocimiento como colaboración entre pares.

France y Karin (citados por Medina, 2018) mencionan que el constructivismo es guiado por dos principios fundamentales: 1) los conocimientos deben construirse por el estudiante en función de la estructura del dominio estudiado, la experiencia y el contexto en el cual estos conocimientos serán aplicados, y 2) los conocimientos deben alcanzarse en el marco de las interacciones y la colaboración entre los actores del aprendizaje.

Según Salvat (en Romero, 2019), el objetivo principal de utilizar herramientas para entornos virtuales es favorecer la comunicación y mejorar la didáctica dando un seguimiento eficiente y efectivo a los estudiantes. Dentro de las ventajas se mencionan las siguientes: estimula habilidades personales, disminuye los sentimientos de aislamiento, favorece los sentimientos de autosuficiencia y propicia (a partir de la participación individual) la responsabilidad compartida por los resultados del grupo.

Por otro lado, incrementa: la motivación por el trabajo individual y grupal, el compromiso de cada uno con todos los demás, la cercanía y la apertura, las relaciones interpersonales, la satisfacción por el propio desempeño, la seguridad en sí mismo y la amigabilidad de los entornos propiciados por las tecnologías de la información y la comunicación.

En un ambiente virtual, el aprendizaje puede organizarse de diferentes maneras con el uso de las diversas herramientas, estrategias y metodologías colaborativas; de manera particular, el trabajo en equipo con el uso de los foros, mapas mentales, etcétera, es una metodología muy utilizada

en el contexto educativo debido a sus resultados positivos en diversos estudios e investigaciones sobre esta forma de aplicación. Hacer actividades en equipo consiste en “el uso didáctico de grupos pequeños que permite a los estudiantes trabajar juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Psicología social aplicada, 2000). La responsabilidad, la participación y los roles son elementos importantes que pueden llegar a condicionar los resultados de este proceso.

Por lo anterior, el interés por realizar este estudio nació de la percepción de que trabajar en equipo influye de manera significativa en el logro de los objetivos de aprendizaje y, a la vez, capacita al estudiante en una competencia básica para la vida y la profesión.

La teoría de las representaciones sociales

Moscovici fue un psicólogo de origen francés que a través de sus obras dio a conocer el término de representaciones sociales, específicamente en su obra *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Sus ideas repercutieron directamente en las ciencias sociales, de modo que esta es su contribución más importante. El énfasis en dicha teoría es porque sirve como soporte para la presente investigación. El autor menciona (1961, p. 17):

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.

En lo anterior, el autor hace referencia a que visualiza la representación social de cada individuo como una construcción de comportamiento colectivo; se entiende que se trata de comprender a la colectividad desde la particularidad de los sujetos, es decir, el conocimiento que posee una persona define o tiene relación directa con su comportamiento y al tratarse de conocimientos semejantes los que poseen los individuos, sus comportamientos serán muy similares dentro de su colectividad. El pensamiento individual es una conformación del pensamiento colectivo, es decir, el sentido común (resultado del ambiente social en el que se encuentran las personas y las interacciones que tienen entre ellas), permite al sujeto conocerse y apreciarse a sí mismo como parte de un conjunto u otro dentro de un contexto atemporal (que puede ser pasado o presente).

Es importante observar que el *habitus* (esquema de acciones, pensamientos y afectos de un individuo) lleva inmersa la forma en que los diversos tipos de capital sociocultural se subjetivan en él (Piñero, 2008). Las representaciones sociales acerca de un objeto permiten asumir posturas respecto a él, de tal manera que existe una analogía entre el sentido práctico del que el *habitus* dota al agente y el conocimiento práctico que expresa la representación social.

Una de las aportaciones primordiales de la teoría de las representaciones sociales ha sido la de mostrar que el contexto social cumple un papel importante en la construcción de las creencias, opiniones, actitudes e informaciones de los agentes, en síntesis: de sus representaciones. La teoría formulada por Moscovici (1961), conoció un desarrollo notable a nivel mundial, y el campo

de aplicación más importante es el de la psicología social. En él, como disciplina dedicada al estudio del sentido común, se presta atención particular al hecho de que se acude cotidianamente a conocimientos y atribuciones ingenuas para explicar y comprender el mundo.

La relación que se encuentra entre las representaciones sociales y los alumnos de un plantel educativo de diversa índole y de cualquier nivel (básico, medio superior, superior), debe ser predominantemente pedagógica, es decir, nutrir los procesos educativos y proporcionar herramientas para el estudio de problemas sociales de los cuales sea parte el individuo (alumno). El uso de estas en el estudio de problemáticas sociales, dan como resultado una evolución en las políticas educativas de las poblaciones.

Como señala Martínez (2018) las políticas educativas son acciones que tienen lugar en un sistema, por lo que conviene señalar que se entiende por esto el conjunto de instituciones cuyo propósito es preparar a niños y adolescentes para la vida adulta; es imprescindible considerar la importancia que tienen las representaciones sociales y su inclusión en la práctica dentro del ámbito educativo, sin perder de vista que es un concepto de la psicología social, el cual no puede subsanar todas las necesidades de los procesos educativos.

Hoy la acción comunicativa entre docentes y padres de familia es más que necesaria para mantener las actividades pedagógicas que se planean, solo esto garantiza que se lleve a cabo el seguimiento del trabajo desde casa, se retroalimente y se recopilen las evidencias de lo realizado por los alumnos, de esta manera los docentes logran conocer los avances, pero también las dificultades que van surgiendo día a día con sus estudiantes.

En cualquier ámbito educativo las relaciones sociales tienen una correspondencia directa con los demás actores para brindar una educación de calidad. Es imprescindible considerar: la institución, el contexto económico y social al que está dirigido, los contenidos basados en las respectivas reformas y políticas, las prácticas y los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrolla cada docente. Todos estos componentes impactan directamente en los alumnos, otorgan a cada uno de ellos los significados de su propia realidad escolar, las representaciones sociales que tiene cada individuo son de naturaleza social y se comparten. Lo anterior da como resultado la identidad de un grupo determinado. Por lo tanto, son un elemento indispensable para diagnosticar, identificar y prevenir problemáticas que afecten el desarrollo de los alumnos.

La educación en México se ha enfrentado a diversas problemáticas a consecuencia de la propagación del virus SARS-CoV-2 y por la necesidad de improvisar métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para captar la atención de los alumnos en la modalidad a distancia (UNICEF, 2020). Ante la precaria preparación de docentes y estudiantes para motivar y desarrollar un método de estudio autodidacta en línea, la educación actualmente se sitúa en un estancamiento: no se identifica un punto de partida para mejorar los resultados obtenidos porque hay un conjunto de problemáticas generadas en los alumnos por falta de interés, desmotivación, ansiedad y depresión.

Mantenerse actualizado sobre las representaciones sociales de los docentes da un acercamiento para conocer las estrategias didácticas que utiliza con un grupo específico y permite comprender la realidad de los alumnos y su postura en relación de las acciones que deben realizar para alcanzar

los objetivos planteados y así concluir satisfactoriamente el ciclo escolar. Se deben identificar los principales paradigmas educativos de acuerdo con el contexto y las particularidades que tienen como individuos y como grupo, así como los niveles jerárquicos que existen dentro de su propio entorno escolar (Méndez, 2015).

En los últimos años el aprendizaje colaborativo se ha incluido en los procesos de diversas prácticas educativas; en ellas la interacción dentro del aula es un elemento fundamental para que el alumno, desde una perspectiva individual, mejore su rendimiento a través de la cooperación con sus compañeros, y del apoyarse de herramientas discursivas y estrategias didácticas que generen situaciones en las que todos los alumnos tengan un rol efectivo (Jeong y Hmelo-Silver, 2016).

En un sentido amplio, la comunicación se convierte en uno de los ejes principales en donde existe una gran cantidad de procesos derivados de las representaciones sociales que posee cada individuo, lo que nutre la perspectiva de los estudiantes a través de una reciprocidad de ideas que convergen en la construcción de una realidad colaborativa que deriva en un aprendizaje significativo para los estudiantes (Roselli, 2011).

El aprendizaje colaborativo en el contexto virtual

Todos los seres humanos, según el paradigma constructivista, aprenden cosas nuevas en todo momento, ya sean educativas, sociales o culturales que, al contrastarlas con sus experiencias previas, son absorbidas y depositadas en una red de conocimientos que existen previamente en el sujeto, denotando así que no es algo pasivo ni objetivo, sino subjetivo, porque cada persona lo va modificando de acuerdo con sus vivencias. Pero ¿qué es el aprendizaje? De acuerdo con Papalia se puede definir como “un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja la adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia y que pueden incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica” (citada en Terán y Morales, 2018, p. 53).

El aprendizaje colaborativo está centrado en la interacción de dos o más individuos que comparten el mismo interés sobre la búsqueda de información de algún concepto, problema o situación; los conocimientos se edifican mediante la investigación, discusión, convenios y debates que permiten la autonomía, la cercanía y el seguimiento del profesor, mismo que funge como mediador: establece un tema en específico y deja que el alumno sea autodidacta, logre independencia y autogestión de la información y del conocimiento.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) una pandemia es una epidemia que afecta al mundo entero, es decir, se produce cuando una enfermedad infecciosa se propaga a lo largo de un área geográfica extensa y puede llegar a impactar en todo el mundo. La diferencia entre pandemia, epidemia y endemia es que en el primer caso la enfermedad afecta a nivel mundial; en el segundo, se descontrola y se propaga por un área geográfica concreta, y en el último, se mantiene estable a lo largo del tiempo en un área geográfica concreta.

El confinamiento es una estrategia tomada por los gobiernos e instituciones de salud para mitigar la propagación de cualquier enfermedad y mantener un control de esta, a comparación del aislamiento que se refiere a la separación física de las personas contagiadas de aquellas que están

sanas. Esta medida resulta efectiva cuando se ha hecho una detección temprana de la enfermedad y se aísla a la persona infectada en un espacio específico, para evitar el contacto con los demás (Ambientech, 2020).

Desde el año pasado, al determinar el confinamiento como medida preventiva para evitar la propagación del virus SARS-CoV-2, se ha experimentado una situación de urgencia que ha magnificado tres brechas ya existentes antes de la pandemia: la del acceso a dispositivos electrónicos y/o a conexión a internet; la de uso, relacionada con el tiempo y la calidad de este (porque habrá hogares que sí cuenten con dispositivos, pero se comparten entre los miembros de la familia), por último, la de competencias, relacionada con los conocimientos digitales del profesorado y estudiantado para utilizar adecuadamente las plataformas con fines educativos y la capacidad de crear o proveer contenidos y actividades educativas a través de estas.

Algunos países de América Latina tuvieron que efectuar cambios significativos como pasar de un modelo pedagógico presencial a un modelo virtual del que aún no tenían ni experiencia, planificación ni desarrollo alguno. Esto dificultó continuar los programas, ya que los docentes se vieron rebasados en el uso de la tecnología que esta nueva modalidad requería.

Ante esta emergencia sanitaria se han implementado herramientas digitales para impartir clases, lo que genera desafíos para un uso adecuado y crítico; esto exige discernir qué información en internet es verídica y cuál no, además acentúa las brechas digitales que marcan las desigualdades sociales y económicas en los países. Según datos del TICómetro (diagnóstico de acceso y habilidades en el uso de TIC de la UNAM, DGTIC), en la generación 2019 del bachillerato el 16% de los estudiantes en la Ciudad de México, no tenía una computadora en la (PC o laptop) para estudiar desde casa. Si bien 95% contaba con acceso a Internet, muchos lo tienen desde un teléfono celular (García, 2020).

El uso de las tecnologías como las salas virtuales y bibliotecas digitales son herramientas que no son nuevas, pues estas ya se usaban en los distintos niveles académicos de la educación abierta y a distancia, no obstante, se implementaban poco en la educación presencial.

Su uso puede implicar grandes retos pues, en primer lugar, las estrategias pedagógicas deben modificarse y, en segundo lugar, las brechas digitales pueden limitar el acceso a la educación a una parte de la población. Entonces, para trabajar a distancia es necesario cambiar acciones que en la educación presencial pueden funcionar, pero a distancia no, por ejemplo, impartir una clase donde solo se habla puede ser difícil de seguir para los estudiantes de manera virtual. Hay que diseñar actividades donde ellos estén activos desde un punto de vista cognitivo y donde se les pida que hagan, no solo que escuchen o vean (García, 2020).

La pandemia, conforme avanza, trae consigo cambios notables en el sector educativo que impactan de forma positiva o negativa en los que conforman dicho sector, por ejemplo:

Las oportunidades de continuar las labores de enseñanza a distancia son muy desiguales entre las diferentes zonas territoriales y sectores sociales en cada país. En situaciones de emergencias, las escuelas son un lugar fundamental para el apoyo emocional, y el

monitoreo de riesgos, la continuidad de los aprendizajes y el apoyo social y material para las y los estudiantes y sus familias. Las respuestas deben responder a la diversidad de situaciones de cada familia y comunidad y a sus necesidades de apoyo. Mantener el bienestar psicológico, social y emocional en el desafío para todos los miembros de las comunidades educativas: estudiantes, familias, docentes y asistentes de la educación. Quienes trabajan en la educación, las familias y las comunidades necesitan desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. (CEPAL y UNESCO, 2020, p.14)

Pero el sistema educativo ha tomado una postura poco sensible y empática respecto a la situación de las familias en las que ha habido contagios de covid-19, pues para ellas implica frustración y dolor por los miembros en hospitalización, o tiempo y esfuerzo para luchar contra el virus en el hogar, sin olvidar las emociones de miedo ante la enfermedad; el duelo por la pérdida de personas cercanas como abuelos, padres, amigos, etcétera, y la ansiedad por los efectos de la crisis económica que ha dejado sin empleo a madres y padres. Por ende, hay jóvenes y niños que se quedan solos o a cargo de otras personas, quienes no les brindan la atención y acompañamiento académico que necesitan porque no tienen las habilidades tecnológicas o las capacidades pedagógicas incluidas dentro de las funciones del sistema educativo.

Método

El objetivo de esta investigación radica en que se evalúen las implicaciones que ha tenido el aprendizaje colaborativo del nivel medio superior a través de la enseñanza en línea. Una de las necesidades que se derivan de esa modalidad es establecer una regulación educativa de dicha estrategia.

Las preguntas de la investigación son: ¿Cuáles son las implicaciones en el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de nivel medio superior, a través de la enseñanza en línea?, y ¿Cómo podrían ser reguladas dichas implicaciones?

Es un estudio cuantitativo y exploratorio (Hernández *et al.*, 2014), por lo que se plantea la siguiente hipótesis de trabajo:

H_T. La enseñanza en línea ha tenido implicaciones en el desarrollo del aprendizaje colaborativo en alumnos del nivel medio superior, que requiere una regulación educativa de dicho aprendizaje.

Las variables consideradas son:

- a) Enseñanza en línea. Se refiere a la impartición de los contenidos educativos de un programa académico por medio de las tecnologías de la información y la comunicación.
- b) Aprendizaje colaborativo. Consiste en la actividad de pequeños grupos desarrollada en un entorno educativo.

c) Implicación. Son los factores internos y externos que facilitan u obstaculizan el desarrollo de alguna actividad.

d) Regulación educativa. Se incluyen las normas jurídicas relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la educación institucionalizada.

La población es de 729 alumnos de una institución privada. La muestra (obtenida por medio de un muestreo probabilístico) está integrada por 80 alumnos. El instrumento es una escala Likert constituida por 30 reactivos: siete bivalentes cuyas opciones de respuesta son Sí y No; y veintitrés polivalentes con opciones de respuesta Siempre, A veces y Nunca. Se aprobó el instrumento por medio de la fórmula Alfa de Cronbach, cuya finalidad es respaldar reactivos numéricos. El nivel de validez de constructo del instrumento de acuerdo al Alfa de Cronbach es de 0.72. Una vez analizados los resultados (por medio de la estadística descriptiva y de su correspondiente interpretación), se plantean tanto la discusión como las conclusiones.

Resultados

A continuación, se indican los datos de la muestra considerada para este estudio, que consistió en 80 alumnos de nivel medio superior (ver Tablas 1 y 2).

Tabla 1

Distribución de la muestra por género

Género	Número	Porcentaje
Mujeres	37	54.40%
Hombres	43	45.60%

Tabla 2

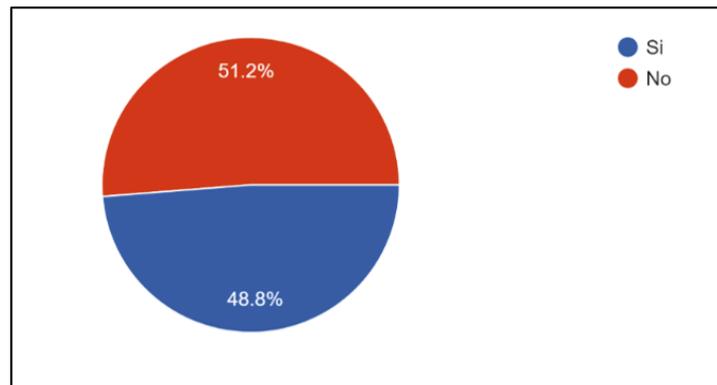
Distribución de la muestra por grado

Grado	Número	Porcentaje
1er. semestre	21	26.30%
3er. semestre	21	26.30%
5°. semestre	38	47.50%

Una vez aplicado el instrumento se obtuvieron los siguientes resultados; de los 80 alumnos que respondieron el instrumento, el 91.3% consideró que la tecnología está transformando la comunicación educativa. En lo referente al rendimiento académico experimentado con la modalidad de enseñanza en línea, el 51.2% afirmó que no ha ido en decadencia, en tanto que el 48.8% asegura lo contrario. Esto se muestra en la Figura 1.

Figura 1

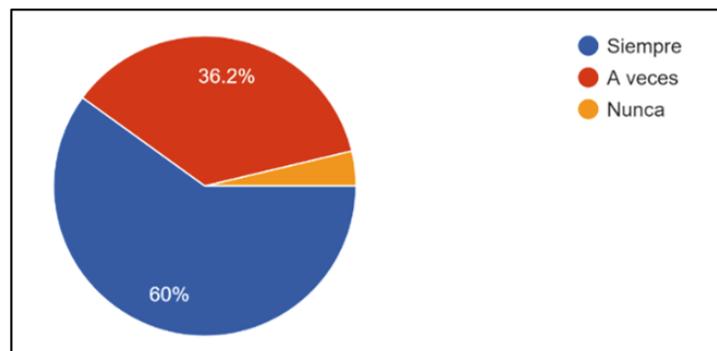
Mi rendimiento académico va en decadencia con el nuevo modelo de enseñanza en línea a diferencia que en las clases presenciales



El 56.3% de los individuos encuestados manifestó que en ocasiones las plataformas tecnológicas de comunicación generan un impacto positivo en la obtención del conocimiento. En lo que respecta a la comunicación efectiva con compañeros y docentes a través de las plataformas digitales y/o redes sociales, solo el 37.5% consideró que esto se logra siempre. Con relación a la actividad de reunirse con sus compañeros para colaborar en equipo, el 71.3% de los encuestados refirió que es necesario reunirse a través de plataformas tecnológicas para realizar sus actividades. El 60% de los estudiantes indicó que este trabajo se realiza de manera conjunta con ideas y aportaciones de todos los integrantes del equipo de forma constante. Se representa en la Figura 2.

Figura 2

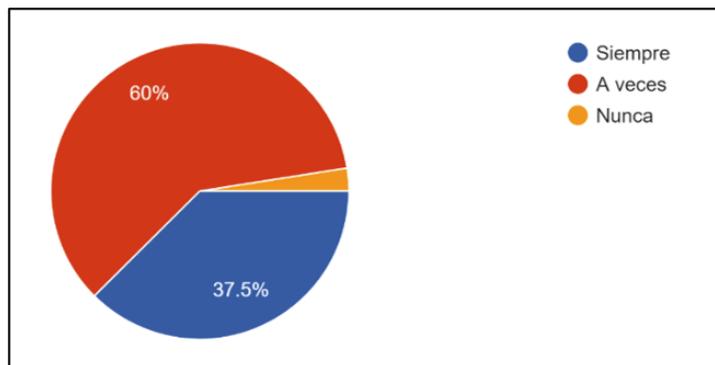
El trabajo colaborativo se realiza de manera conjunta con ideas y aportaciones de todos los integrantes del equipo



El 63.7% de los alumnos refirieron que el trabajo colaborativo siempre es repartido de manera proporcional entre todos los integrantes, cada uno asume su propio ritmo dentro del equipo; de igual manera, el 73% afirmó que se obtiene un mayor aprendizaje al hacerlo de manera conjunta que de forma individual. Un 71.3% de los participantes consideraron que la empatía, el respeto y la honestidad se hacen presentes. El 57.5% de los sujetos estimaron que realizar proyectos y tareas de manera individual a veces es más sencillo que en equipo. Con respecto a la disposición de las herramientas tecnológicas necesarias para el aprendizaje, el 60% de la muestra afirmó que solo en ocasiones tienen acceso a dichas herramientas. Se muestra en la Figura 3.

Figura 3

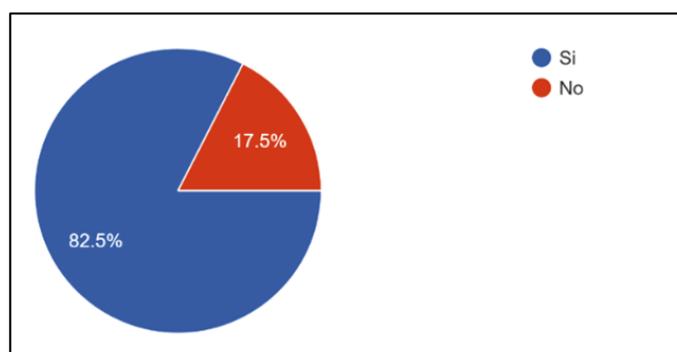
Derivado de la contingencia por el SARS-CoV-2 los estudiantes cuentan con las herramientas tecnológicas necesarias para lograr los aprendizajes esperados



En lo que se refiere a las consecuencias que existen en el reglamento escolar al no cumplir con las actividades en tiempo y forma, el 100% de los sujetos encuestados respondió que sí son conscientes de estas. Así mismo, el 82.5% de la muestra afirmó que está de acuerdo con lo establecido en el reglamento para desarrollar las clases en línea (Figura 4).

Figura 4

Estoy de acuerdo con el reglamento que la institución estableció para llevar a cabo las clases en línea



Discusión

Realizar esta investigación aún en etapa de clases en línea (medida tomada por las autoridades para contener la pandemia), generó diversas situaciones que resultan interesantes para su discusión. El 48.8% de los sujetos encuestados (un porcentaje importante) refirió que el rendimiento académico ha demeritado con la modalidad en línea. Si se toma en cuenta que el aprendizaje para que sea significativo tiene que ser situado, activo y cooperativo (Petterson, 1988), lo que estos alumnos manifestaron es que han experimentado deficiencias en la adquisición y desarrollo del mismo.

Lo anterior guarda relación con dos aspectos importantes vinculados a las herramientas y a los medios informáticos. Por una parte, el 56.3% de los estudiantes indicó que las plataformas generan un impacto positivo en el aprendizaje; y por otra, el 60% afirmó que solo en ocasiones tienen acceso a las herramientas informáticas para poder cursar sus clases en línea. Esto confirma lo que García (2020) menciona sobre el reto que representa para alumnos y docentes el cambiar y adaptar acciones educativas de lo presencial hacia lo virtual. Por otro lado, el 37.5% de la muestra confirma que la comunicación es efectiva entre alumnos y profesores, es decir que la mayoría de la muestra considera que no hay un proceso efectivo de comunicación durante las sesiones en línea; en contraposición con lo que señala Martínez (2018), quien resalta la importancia de la comunicación entre los tres actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje: estudiantes, docentes y padres de familia.

Con respecto al trabajo colaborativo, el 60% de los alumnos mencionó que lo realiza para cumplir con la asignación de actividades, esta es parte de una de las estrategias didácticas que los docentes implementan con los estudiantes del nivel medio superior para fortalecer la construcción del conocimiento (Méndez, 2015). Ahora bien, para Calzadilla (2002), el trabajo colaborativo como parte del constructivismo, fortalece que el alumno pueda asumir su propio ritmo de trabajo, lo que se corrobora con el 73% de la muestra que aseveró que se obtiene un mejor desempeño al trabajar de manera conjunta que de forma individual; aunque no se discute si es lo mejor o no, sino que se convierta en aprendizaje significativo de acuerdo a la teoría de Ausubel (Ortiz, 2015).

Finalmente, si la representación social es una interiorización de la realidad que regula el comportamiento individual en lo colectivo (Moscovici, 1961), la autoridad como representación social en los alumnos que formaron parte de la muestra, deja en claro que les permite el cumplimiento del reglamento institucional para relacionarse de manera adecuada entre ellos y con los docentes, aún en las sesiones en línea.

Conclusiones

Una vez que se interpretaron y discutieron los resultados y se dio respuesta a la primera pregunta de investigación ¿cuáles son las implicaciones en el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de nivel medio superior, a través de la enseñanza en línea?, se llegó a las siguientes conclusiones. Los percursores del constructivismo Piaget, Vygotsky y Ausubel de acuerdo con sus teorías constructivistas definen que el aprendizaje se produce a partir de las construcciones que los individuos realizan para modificar su estructura y conocimientos previos.

Derivado de ese modelo, el aprendizaje y la enseñanza se han visto modificadas por el uso de la tecnología y se ha optado por un sistema en el que se sustituye la formación presencial por la educación a distancia (a través de medios y herramientas informáticas), reforzado esto por la contingencia sanitaria que se ha experimentado desde marzo del año 2020.

La aplicación del constructivismo demuestra que cada persona aprende de diversas maneras, requiere estrategias y metodologías pertinentes que estimulen sus potencialidades y recursos, además que propicien que el individuo se desarrolle como un ser humano que valore y adquiera confianza en sus propias habilidades, para resolver problemas y se comunique para aprender a aprender. Esto representa una implicación significativa en la educación en línea, ya que, si de forma presencial las estrategias de enseñanza son complejas, a distancia pueden resultarlas más.

La tecnología y la red de comunicaciones han desempeñado un papel relevante en la educación en los últimos años; aunado a esto, se modifica la forma en la que se adquieren los hábitos en cuanto al aprendizaje, la comunicación y la manera de pensar. La tecnología y los flujos de información han sido el producto del desarrollo y avance del conocimiento.

Las representaciones sociales en el escenario virtual de la educación buscan la interacción entre los individuos promoviendo el pensamiento colectivo y la reflexión en los grupos. El confinamiento mostró la realidad de los adolescentes al respecto: poca disposición al trabajo colaborativo en la modalidad en línea. Se señala sobre todo, porque este estudio se basó en compartir y comparar información, descubrir y explorar ideas y conceptos, negociar y construir el conocimiento, confrontar y modificar propuestas para finalmente desarrollar las competencias.

Con respecto a la segunda pregunta de investigación ¿cómo podrían ser reguladas dichas implicaciones?, se concluye que a pesar de que los estudiantes conocen el reglamento escolar y lo aplican en sus actividades académicas, será necesario una revisión en lo referente al trabajo colaborativo como estrategia para la adquisición del aprendizaje, para incentivar su eficacia y direccionarlo en un sentido más significativo.

Referencias

Ambientech (2020) Definición: pandemia. <https://ambientech.org/pandemia>.

Calzadilla, E.M. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 29(1) 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912868>.

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2020). *¿Por qué trabajar por y con las adolescencias en México? Recomendaciones en el contexto de la pandemia por COVID-19*. <https://www.unicef.org/mexico/media/4971/file/Nota%20te%CC%81cnica%20adolescentes.pdf>.

- García, L. (2020). Coronavirus. Educación y uso de tecnologías en días de pandemia. CienciaUnam. <http://ciencia.unam.mx/leer/1006/educacion-y-uso-de-tecnologias-en-dias-de-pandemia>.
- Hernández, R. S., et al. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana, 6ª edición.
- Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E. (2016). Seven affordances of computer-supported collaborative learning: how to support collaborative learning? How can technologies help? *Educational Psychologist*, 51(2), 247-265. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1158654>.
- Martínez, R. F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. Volumen XLVIII. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.47>.
- Medina, S.E. (5 de septiembre de 2017). Aprendizaje Colaborativo con uso de la Tecnología. Alfabetización digital. <https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/aprendizaje-colaborativo-con-uso-de-tecnologia/>.
- Méndez, A. (2015). *Representaciones Sociales en Ámbitos Educativos*, Red Durango de Investigadores Educativo Primera Edición: Mayo del 2015. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/representasoc.pdf>.
- Moscovici, Serge (1961). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. 2º Edición, Huemul. Argentina.
- Ortiz, G. D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.
- Petterson, C. (1998). *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. Manual moderno.
- Psicología social aplicada: psicología de las organizaciones (2000) Características específicas del equipo, grupo social. Aportaciones para una definición de equipo. <https://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/>.
- Romero, V., et al. (2019). *El flipped learning, el aprendizaje colaborativo y las herramientas virtuales en la educación*. 1ra edición. <https://books.google.com.mx/books?id=0HOLDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q=e1%20objetivo%20principal%20de%20utilizar%20herramientas%20para%20e1%20aprendizaje%20colaborativo%20en%20entornos%20virtuales%20es%20favorecer%20la%20comunicaci%C3%B3n%20&f=false>.
- Roselli, N. D. (2011). Teoría del Aprendizaje Colaborativo y Teoría de la Representación Social: Convergencias y Posibles Articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), julio-diciembre 2011, Fundación Universitaria Luis Amigó Medellín, Colombia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856287004>.
- Terán, P.M. y Morales, A.A.L. (2018). Modelo Emergente del aprendizaje en educación superior. *Revista Albores*, 3, año 2.

LA EXPERIENCIA DE CONVIVIR DEL ESTUDIANTE DE SECUNDARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

THE LIVING TOGETHER EXPERIENCE OF THE HIGH SCHOOL STUDENT IN TIMES PANDEMIC



Jorge Alfredo Salinas Romero

Maestro en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar
Doctorando en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México, México
Contacto: psic.jasr@outlook.com

Recepción: 27/10/2021

Aceptación: 24/01/2022

DOI: <http://doi.org/10.53436/453WSV7E>

D'Perspectivas, vol. 9, núm. 17 (2022)

Resumen

El presente artículo¹ se realizó con el objetivo de comprender la experiencia de convivir de los estudiantes de secundaria en tres momentos: antes de la pandemia, durante la pandemia y al regreso a clases presenciales. El trabajo se concretó desde la perspectiva de investigación cualitativa, el paradigma interpretativo y método fenomenológico. Para ello, se aplicó la técnica de relatos de experiencia propuesta por Max van Manen a 164 estudiantes pertenecientes a una secundaria del Estado de México. El análisis de las descripciones se realizó con el software MAXQDA mediante herramientas visuales y análisis de discurso. Se identificaron ocho categorías de análisis: estar, amigo, clase, hacer, salir, compañero, sentir y escuela. De ahí, se elaboraron cuatro temas: La existencia como posibilidad, el porqué del otro, las acciones más allá de simples actos y el cuerpo como vía de emociones. Se concluye que la experiencia de convivir de los estudiantes es en presencia y actuar con amigos. En referencia a la experiencia de convivir antes de la pandemia prevaleció el énfasis en la realización de actividades extraescolares con amigos. Durante la pandemia existió el decremento de las interacciones, pese a ello, fue la comunicación vía telefónica una alternativa para convivir. Respecto al regreso a clases presenciales también existió una disminución en la interacción con amigos ante la angustia generada por el regreso escalonado, la identificación de cambios físicos en amigos y las medidas establecidas de sana distancia consideradas como limitativas para convivir.

Palabras clave: Experiencia vivida, Convivir, Estudiante, Secundaria, Pandemia.

¹ Forma parte de la investigación del autor en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Abstract

This article was made with the objective to understand the experience for living together of high school's students in three moments: before pandemic, during pandemic and back to school. The work was carried out from the perspective of qualitative research, interpretative paradigm and phenomenological method. For this purpose, the technique of experience narratives proposed by Max van Manen was applied to 164 students from a high school in the State of Mexico. The analysis of the descriptions was carried out with MAXQDA software using visual tools and discourse analysis. Eight categories of analysis were identified: being, friend, class, doing, going out, classmate, feeling and school. From there, four themes were elaborated: Existence as possibility, the why of the other, actions beyond simple acts, and the body as a pathway to emotions. It is concluded that the students' experience of living together is in the presence of and acting with friends. In reference to the experience of living together before the pandemic, the emphasis on extracurricular activities with friends prevailed. During the pandemic, there was a decrease in interactions, despite this, communication via telephone was an alternative for socializing. Regarding the return to school, there was also a decrease in the interaction with friends due to the anguish generated by: the staggered return, the identification of physical changes in friends and the established measures of healthy distance considered as limiting to coexist.

Keywords: Lived experience, Coexistence, Student, High school, Pandemic.

Introducción

La Secretaría de Educación Pública (2018) en México estableció en la autonomía curricular las condiciones para promover la convivencia escolar pacífica, armónica e inclusiva con el objetivo de fomentar en los estudiantes el crecimiento personal y social para la erradicación de las violencias. Por esta razón, las escuelas secundarias durante el ciclo escolar valoran, planifican e implementan prácticas directivas organizativas-administrativas y pedagógico-curriculares que permitan consolidar la referida política pública (Fierro y Carbajal, 2019). Sin embargo, las acciones para su gestión no han considerado que las violencias acontecen en condiciones sociales y personales únicas e irrepetibles, es decir, van más allá de solo presenciar violencias (Mena *et al.*, 2021).

Ejemplo de ello, es una escuela secundaria ubicada en el Estado de México; donde a pesar de la implementación de dichas prácticas se identificó en los seguimientos de alumnos un incremento del lenguaje coprolálico, el énfasis de apodosos peyorativos que muestran la desigualdad económica, social, física, psicológica o sexual; las agresiones físicas en aulas, pasillos, patios, sanitarios, canchas deportivas y demás inmediaciones de la institución, y el robo de alimentos, útiles, materiales, tareas, libretas, audífonos, dinero y teléfonos celulares. Esto parece aclarar que a pesar de las intervenciones psicopedagógicas en la escuela, no hay un interés por develar la dinámica de estar con y para el otro en la cotidianidad compleja y finita de condiciones históricas, geográficas, culturales,

sociales, políticas y económicas donde la comunidad escolar forma entramados de intereses, aspiraciones y expectativas interrelacionales de procesos continuos, cambiantes y lingüísticamente simbólicos (Melich, 2011).

En este sentido, es preciso acotar que el esfuerzo por contrarrestar la violencia en las instituciones educativas ha cosificado los actos de los estudiantes al no considerar que ellos provienen de diversas historias de vida donde sus valores, fantasías, intereses, temores, diferencias, expectativas o necesidades rebasan, indudablemente, capacidades, habilidades o aptitudes (Fierro y Fortoul, 2018).

En otras palabras, la política pública ya mencionada ha propiciado que las investigaciones en convivencia escolar se focalicen en el ejercicio de su gestión, las violencias, prioricen las normativas, los conflictos, el clima escolar, el ámbito socioemocional, la formación de valores, la interculturalidad y la ciudadanía (Leyton-Leyton, 2020). Aunado a ello, en los estudios prevalecen dispersiones, imprecisiones y confusiones entre las categorías de conflicto y violencia, disonancia en enfoques teóricos y la prevalencia de lenguaje en eficacia, evaluación y calidad como práctica educativa progresista (Fierro y Carbajal, 2019).

De esta manera surgió el interés de distanciarse de aquellas concepciones que priorizan la construcción del orden democrático, pero desestiman los actos estereotipados y autoritarios de los ambientes escolares al negar las diferencias, homogeneizar el pensamiento y limitar el reconocimiento del otro (Puerta *et al.*, 2011).

Este interés llevó a plantear como objetivo de investigación el comprender la experiencia de convivir de los estudiantes de secundaria, en tres momentos: antes de la pandemia, durante la pandemia y al regreso a clases presenciales, por ello, se valoró la necesidad de abarcar más allá de la categoría de convivencia escolar, dado que los alumnos gritan, ríen, comen, juegan... existen, están ahí, preocupados por el deber ser o modelaje de aprender a convivir (Fullat, 2000).

De ahí, se derivó la pregunta de investigación: ¿Cómo fue la experiencia de convivir de los estudiantes de secundaria antes de la pandemia, durante la pandemia y al regreso a clases presenciales? Consecuentemente, se realizó un estudio desde la fenomenología existencial en el que el ámbito educativo se descubre a partir de métodos y técnicas que interactúan entre lo subjetivo e intersubjetivo a través de un proceso de interpretación y comprensión del mundo vivido (González, 2022).

Esta investigación se distancia de los estudios de la no-violencia y la renovación educativa –que fomentan el establecimiento de leyes, normas y reglamentos para erradicar la violencia (Jares, 1999)–, por el contrario, se acerca a la categoría de experiencia vivida, característica propia y singular del sujeto en relación con su existencia y que tiene por interés el conocer la realidad cotidiana del ser (Lozano, 2006).

En otros términos, dicha categoría se manifiesta como un todo estructural significativo que se comparte y experimenta por los individuos desde perspectivas únicas y personales con estructuras invariantes: todos somos cuerpos-sujetos, tenemos sentido de encarnación y sentido del yo. Por eso la experiencia implica diversas formas de sociabilidad en las que los individuos se relacionan con la cultura, la historia y el lenguaje desde un sentido de espacialidad y temporalidad (Finlay, 2011).

Es necesario acotar que también presenta una evolución e interdisciplinariedad con la filosofía, psicología y sociología con las cuales no se establece un pensamiento sedimentado de principios dogmáticos; sino la amplitud de ideas, usos y perspectivas de interpretación. Por lo anterior, se recuperan algunos supuestos básicos de Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean Paul Sartre y Maurice Merleau-Ponty, pues sus aportaciones permitieron el desarrollo de la fenomenología existencial donde se fundamenta la presente investigación.

Desarrollo

Edmund Husserl

Para este estudio, se retoma de Husserl que en su obra *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* propuso las relaciones eidéticas, entendidas como interacciones entre lo noético y lo noemático; entre la vivencia de la conciencia y el correlato de la conciencia. Lo anterior deriva a noema, “lo que aparece en cuanto tal”, fielmente, con una evidencia perfecta. Lo noético hace alusión a noesis, elemento direccional de la experiencia constituida por lo más específico del nus o sentido, cuya condición actual es retrospectiva a cogitaciones y vivencias intencionales que ofrecen supuestos eidéticos de la idea de norma (Husserl, 1962).

Otra de las aportaciones es el término “epojé” que invita a suspender suposiciones personales, a constatar y dejar de lado los puntos de vista sobre el mundo natural (Husserl, 1962). En otras palabras, el objetivo era distanciarse de esas posturas mediante la puesta entre paréntesis de todo juicio sobre todas y cada una de las cosas; en eso consiste su método fenomenológico.

En obras posteriores se distanció del análisis fenomenológico del ego y la conciencia trascendental, destacó entonces la idea del lebenswelt o mundo vivido, con la que concibió: “el mundo es para nosotros, los despiertos, los sujetos siempre de algún modo prácticamente interesados, pre-dado como horizonte no una vez accidentalmente sino siempre y necesariamente como campo universal de toda práctica efectiva y posible” (Husserl, 2008, p. 184). Es decir, dio cuenta del mundo de la vida pre-reflexivo de la experiencia cotidiana que se comparte por los individuos desde su perspectiva única.

Martin Heidegger

De la filosofía de Heidegger es necesario considerar el “ser-ahí” como el principio de la esencia del hombre como existencia, pero en el interés de continuar más allá de ese concepto se aúna lo siguiente: “el ser se encuentra en el hecho de que algo es y en su ser-así, en la realidad, en el estar-

ahí [*Vorhandenheit*], en la consistencia, en la validez, en el existir [*Dasein*], en el *hay*” (1993. p. 27). Este *Dasein*, ser-ahí o ser-en-el-mundo, indica el hecho de que el hombre se encuentra situado de manera dinámica en el modo de poder ser; es decir, es referencia de las posibilidades de ser en el mundo, pero específicamente este referirse no se realiza en la dinámica de la subjetividad, más bien, mediante la cotidianidad de la intersubjetividad entre el mundo de las cosas y los otros (Vattimo, 2002).

Ahora bien, el mundo del *Dasein* es un *Mitsein*, debido a que no solamente se encuentra con objetos, sino también con “otros en el mundo”; al arrojarse con ellos, existe una vinculación. En consecuencia, Heidegger propuso un punto de vista inter-relacional de la existencia al contemplar que se es en referencia a otras existencias. Si se concibe así a la existencia humana, para la esencia de quienes somos son fundamentales otras existencias. La interacción constantemente con los demás se revela cuando: se piensa en otros, se imagina actuando con otros o utilizando recursos que emanan de otros “estar-en-el mundo”, cadentemente abierto, arrojado-proyectarse, al que en su estar en el medio del mundo y coestar con otros le va su poder ser más apropiado (Heidegger, 1993).

Jean Paul Sartre

De Sartre se destaca su perspectiva de la condición humana, ya que no se encuentra determinada desde lo metafísico, es decir, el ser no es el cómo lo piensan, por el contrario, el hombre tiene la oportunidad de construir su esencia en cada instante. Esta condición del ser humano le permite reinventarse a cada momento; significa que es una esencia “para-sí” orientada a trascender las definiciones, acotaciones u objetivaciones del ser humano. El autor lo define así:

...en efecto, es un ser cuyo ser está en cuestión en su ser en forma de proyecto de ser. Ser para-sí es hacerse anunciar lo que se es por un posible, bajo el signo de un valor. Lo posible y el valor pertenecen al ser del para-sí. (Sartre, 1993, p. 588)

En contraparte, el ser-en-sí “no tiene secreto: es macizo. En cierto sentido, se le puede designar como una síntesis. Pero la más indisoluble de todas: la síntesis de sí consigo mismo” (Sartre, 1993, p. 35), está bajo el criterio de utilidad e inutilidad. La consideración de la condición humana desde esta perspectiva no sirve si, por ejemplo, se piensa al hombre como productivo y no lo es. Para Sartre la condición del ser humano no está en ser productivo, él es un ser para-sí que le confiere libertad más allá de lo biológico, social, cultural, histórico, político, psicológico o económico, lo cual no niega sus circunstancias: “el ser es el ser del devenir y por eso está más allá del devenir” lo que permite al individuo ejercer su libertad (Sartre, 1993, p. 35).

El ser es indudablemente libre, sin embargo, es responsable para-sí ante la configuración del mundo y su hacer ser. Es así como el ser tiene la condición de responder a cada elección asumiendo las adversidades, así sea insostenible, debe asumirlas con la orgullosa conciencia de ser autor de ellas (Sartre, 1993).

Para el filósofo francés, el ser humano va construyendo su esencia para evitar no ser nada, por ello se esfuerza por lo que será dentro de un momento, esto lleva a pensar que su devenir se concreta

entre su presente y futuro. No obstante, entre el lapso de uno a otro la nada será presencia, porque lo que es no es el fundamento de lo que será. A la referida incertidumbre se le llamará angustia; esta es “la conciencia de ser uno su propio porvenir en el modo del no serlo” (Sartre, 1993, p. 67).

Maurice Merleau-Ponty

De este autor se menciona la importancia de revalorar la cohesión del pensamiento con el cuerpo, es decir, el pensamiento no es ajeno al cuerpo debido que los individuos están perpetuamente en adhesión irresistible al mundo, por lo tanto, es el cuerpo quien recoge la relación temporal, contextual, relacional y parcial de la realidad (Haour, 2010).

Para Merleau-Ponty era necesario reencontrar la experiencia del mundo de la vida en el cuerpo, sobre este argumentaba que “está en el mundo como el corazón en el organismo: mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo alimenta interiormente, forma con él un sistema” (1945, p. 219). Pero este reconocimiento no es biopsicosocial, se trata del cuerpo encarnado en el mundo que, a través de los sentidos, percibe la vida.

De esta manera, esa relación es dialéctica en lugar de lineal o dualista, por lo tanto, el ser responde al mundo y, a su vez, el mundo responde, en un proceso natural de interrelación. No hay una causalidad lineal y el mundo no está dividido entre sujeto y objeto. Para el filósofo:

El organismo y sus monótonas dialécticas no son, pues, extraños a la historia y como inasimilables por ella. El hombre concretamente tomado no es un psiquismo conexo a un organismo, sino este vaivén de la existencia que ora se deja ser corpórea y ora remite a los actos personales. (Merleau-Ponty, 1945, pp. 106-107)

El autor ve la interrelación humana con el mundo como esencial, “la historia es el otro”, por lo tanto, el otro no puede ser objeto, lo interpela la sensibilidad porque no es secundario como lo es para Sartre, “el infierno es el otro” (Moran, 2011, p. 391).

Lo referido hasta aquí aporta una perspectiva de aproximación a la realidad que no intenta acentuar la objetividad o ponderar la subjetividad, más bien, enfatiza la experiencia de la relación entre estas dos. En efecto, los fenomenólogos consideran una perspectiva en primera persona que permite comprender su significado de esa experiencia en condiciones particulares. Lo anterior no quiere decir que sea puramente subjetiva, sino siempre en referencia al mundo de la vida.

Por lo anterior, la realidad es parcial debido a que la intersubjetividad se concibe en la conciencia individual y colectiva, esa permite construir momentos históricos, sociales, culturales, económicos y educativos específicos mediante el encuentro del ser y el mundo (Gallagher y Zahavi, 2013). De ello resulta necesario enfatizar que únicamente se perciben fragmentos de una realidad inagotable, desconocida e incognoscible que surge de la relación ser-mundo (Martínez, 2012).

Metodología

El presente trabajo se desarrolló con un enfoque de investigación cualitativo debido al interés de comprender las expresiones, los actos y las actividades de los estudiantes sobre la experiencia de convivir en un ámbito y tiempo definido (Flick, 2004). En tal sentido, se empleó el paradigma interpretativo y el método fenomenológico existencial para centrarse en ello desde la temporalidad, espacialidad, corporalidad y relacionalidad (Alvarez-Gayou, 2010). Se optó por realizar un estudio de caso que permitiera describir, pero particularmente que trazara límites contextuales, temporales, geográficos e institucionales (Cohen *et al.*, 2005).

Para acceder a la experiencia de convivir del estudiante antes de la pandemia, durante la pandemia y al regreso a clases presenciales, se utilizó la descripción de experiencia personal ya que permite recuperar información en forma escrita (van Manen, 2003). Al respecto, esa técnica es capaz de mostrar la cualidad temática general, es decir, aprehender los significados esenciales y su importancia dentro de lo vivido (Ayala-Carabajo, 2017).

El estudio se desarrolló con 164 estudiantes del tercer grado, al considerar que no se requería una muestra extensa, sino valorar la relación con el fenómeno investigado (Vagle, 2018). Participaron 99 estudiantes del turno matutino y 65 del vespertino de una escuela secundaria general del ámbito público ubicada en el Estado de México.

Para la recolección de datos se proporcionó un cuestionario por cada una de las experiencias donde se pedía usar un pseudónimo que permitiera conservar el anonimato de las descripciones. Además se solicitó que en sus redacciones consideraran: 1) evitar explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas; 2) dar un lugar especial a los sentimientos y emociones (valorar desde dentro); 3) describir un hecho o suceso particular, un acontecimiento concreto; 4) centrarse en un ejemplo que sobresaliera por su intensidad, volver a vivirlo a través de su narración; 5) destacar las reacciones del cuerpo, o sea, describir cómo percibió ciertas cosas al momento de vivir la experiencia (por ejemplo: cómo olían, cómo se oían ciertas cosas), y 6) apegarse a un lenguaje cotidiano, es decir, usar las expresiones de todos los días, evitar metáforas, frases poéticas o terminología rimbombante (van Manen, 2003).

Una vez recuperadas las descripciones se procedió a la transcripción de cada una de ellas en archivo de texto a través del software de análisis cualitativo MAXQDA. Enseguida, se realizó la codificación mediante una frecuencia de palabras que permitió la conjunción de códigos principales y la elaboración de temas para el análisis del discurso. Es necesario aclarar que los temas se construyeron desde una aproximación holística o sentenciosa que tiene el interés de expresar el significado fundamental de un texto (van Manen, 2003).

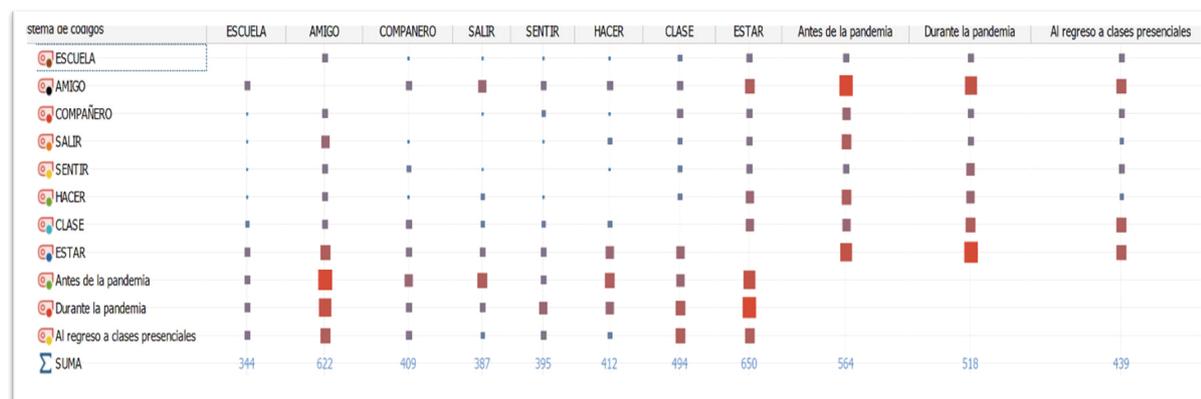
Análisis y Resultados

El primer acercamiento a las descripciones personales de los estudiantes de algunas de sus experiencias se efectuó mediante el análisis en frecuencias de palabras; esto permitió aunar en la

Finalmente, se consideró una matriz de relaciones de códigos con respecto a la experiencia de convivir de los estudiantes antes de la pandemia, durante la pandemia y al regreso a clases presenciales (Figura 3).

Figura 3

Relaciones de códigos sobre la experiencia de convivir del estudiante de secundaria



Fuente: Elaboración propia a partir del software MAXQDA.

Los códigos referidos permitieron proponer cuatro temas que se describieron independientemente de la temporalidad (antes de la pandemia, durante la pandemia y al regreso a clases presenciales).

Tema 1. La existencia como posibilidad

La experiencia de convivir antes de la pandemia, durante la misma y al regreso a clases presenciales, indudablemente es concebida por los estudiantes desde la presencia, es decir, desde el “ser ahí” que ofrece la oportunidad de afrontar los factores condicionantes del lenguaje y del contexto biológico, social, cultural, entre otros. Se cita lo vivido por una alumna previo a la pandemia: “El profesor me llamó hacia afuera del salón, yo me sentí en ese momento nerviosa al estar ahí”.

Cabe destacar que la existencia exige elecciones o renunciadas de las referidas contingencias, en otras palabras, si bien la convivencia es distinta en cada persona, la presencia demanda acciones y elecciones a cada momento, como relató otra estudiante: “Cuando tuvimos que hacer el examen diagnóstico a la hora de la salida se suponía que mi mamá vendría por mí, pero no había llegado, así que decidí irme con una amiga, que es de donde yo vivo y pues nos fuimos, y literal yo llegué a mi casa y mi mamá, apenas iba saliendo con la prisa, ‘que solo se le hizo tarde’, y así fue porque nunca se le había olvidado ir por mí”.

De manera semejante es la vivencia que aludió una alumna más: “Antes de entrar a la escuela, fui con una a amiga y un amigo por unas pizzas, posteriormente nos fuimos a sentar a las bancas y estábamos diciendo que un señor era novio de ella, por eso casi no entrábamos a la escuela”.

Dichas narraciones permiten considerar que la interrelación de las categorías “estar” y “hacer” no se limita al contexto educativo, sino reafirma una red de relaciones que los estudiantes entretejen más allá del espacio escolar.

En este sentido, la experiencia de convivir del estudiante de secundaria se presenta en cada contexto en el que actúe, pues él trae consigo un bagaje de contingencias del ámbito personal, familiar o laboral que podrían estar configurando la dinámica de convivir como lo describió una participante: “Bueno, tuve muchos problemas en mi casa, bajó la economía y mi mamá no tenía dinero; yo y mi hermano nos pusimos a trabajar, yo soy mesera en una cocina económica y administradora también, pero como me pagaban muy poco, no me alcanzaba y empecé a trabajar en otro lado como vendedora de zapatos, con una de mis tías. Actualmente sí nos rinde [el dinero] a mi mamá, mi hermano y a mí. Hoy estudio y trabajo al mismo tiempo”. De ahí no solo se afirma que la experiencia de convivir del estudiante es espacial, también es relacional debido a las interrelaciones que posibilitan.

Cabe enfatizar que la ausencia física durante la pandemia no fue el impedimento para que cobrara sentido el “estar” o “ser ahí”, debido a que las tecnologías de la información, en algunos casos, posibilitaron nuevas formas de convivir, incluso, más allá de la infraestructura escolar. Muestra de ello, es lo expresado por un alumno: “Convivir con amigos era distinto, ya que no podíamos estar cerca, solo se podía hablar por WhatsApp, Messenger y por llamada”. Esto quiere decir que, en ese ambiente, los estudiantes respondían a las cotidianidades de la vida.

Por otro lado, el regreso a clases presenciales les permitió a algunos estudiantes reconsiderar su existencia como posibilidad, es decir, plantearse ser algo. Condición que llevó a mirar la temporalidad desde su devenir concreto entre presente y futuro, como declaran: “Fue una experiencia de alegría porque pude ver a mis compañeros y maestros, aunque a veces me aburro un poco, pero trato de dar lo mejor de mí y cumplir con todo, quiero ser alguien en la vida tener una carrera, independizarme y poder consentir a mi mamá y a mi papá, cuidarlos para que no les falte nada”.

Tema 2. El porqué del otro

La experiencia de convivir del estudiante de secundaria antes de la pandemia se encontraba en la constante interacción con el otro, particularmente en interrelación con aquellos con quienes se establecía amistad. En referencia a ello, se mencionan las siguientes narraciones de tres alumnas. La primera relató: “La orientadora nos regañó muy feo y los que me ayudaron fueron mis amigos, recuerdo que esa vez me sentía muy mal y estallé, me puse a llorar”; la segunda refirió: “Fuimos a comer pizza, pero cuando casi nos la acabamos, iba pasando un señor drogado; mis amigas y yo nos asustamos bastante y corrimos al interior del lugar, después, nos dio mucha risa”, por último, aludió: “En la clase me paré a platicar para molestar a mis compañeros, estaba jugando con una amiga a picarnos las costillas, pero se enojó, tomó un gis y me lo aventó”.

Cada acto de convivir es, sin duda, una experiencia donde se comparten alegrías, dificultades, tristezas, temores, altercados, desmanes o, incluso, alimentos. Así mismo, pero durante la pandemia

alguien compartió: “Fue un tanto difícil, pero fue como otro reto que debía solucionar. Respecto a mis amigos, perdí el contacto con algunos de ellos, pero no con mi mejor amiga, ella siguió estando conmigo a través de una pantalla”, y otro alumno relata: “Una de mis amigas tenía covid-19, pero era su cumpleaños, entonces como no podía salir le organizamos todo para poderle festejar con todas las medidas sanitarias... la pasamos de maravilla, aunque solo la pude ver y tocar a través de un plástico”.

Mientras que, al regreso a clases presenciales, una de las participantes describió: “Me alegró ver a la gran mayoría de mis amigos, no podemos acercarnos demasiado y tenemos que mantener cierta distancia para poder hablar”.

Por lo anterior, se infiere que independientemente de las circunstancias previas a la pandemia, durante el confinamiento y al regreso a clases presenciales; el proceso de interrelacionalidad de la existencia hace referencia a otras existencias, concretamente: las relaciones de amistad establecidas por los estudiantes serían una posibilidad en la configuración de su experiencia de convivir.

Sin embargo, es necesario valorar que no es la única interacción que establecen los estudiantes, existen otras con sus compañeros de clase, docentes u orientador técnico como refirieron: “Con los maestros nos llevamos muy bien, porque algunos nos contaban de su vida”; y “Mi experiencia con mis compañeros era buena, porque tenía muchos amigos; convivía bien con todos y durante la pandemia perdí muchas amistades y me quedé con pocas; [también] mi relación con mi orientador era buena, porque era muy buena onda, nos ponía ejercicios muy divertidos para que no nos aburriéramos”. De esta manera, se señala: la relación con el mundo es dialéctica en lugar de lineal o dualista, por lo tanto, los estudiantes responden al mundo y, a su vez, el mundo les responde a ellos, en un proceso natural de interrelación.

Tema 3. Las acciones más allá de simples actos

La experiencia de convivir antes de la pandemia podría considerarse desde los actos realizados por los estudiantes, así lo expresó una de las participantes: “Me la pasaba viendo cómo jugaban y luego también me reía de lo que hacían como aventar cosas, correr como locos, y también [de] los regaños del orientador cuando los encontraba (...)”.

Otra alumna comenta: “estábamos esperando la última hora de clase, cuando llegó, mi amiga y yo decidimos no entrar al salón. Al principio no sabía qué hacer, entonces fui con mis amigos de tercero y nos saltamos las clases (...). Fuimos al patio de atrás, estaban varios profesores y nos empezaron a preguntar por qué estábamos afuera y no había clases. Sinceramente estaba despreocupada, hasta que me di cuenta de que había olvidado mi mochila, lo único que se me ocurrió hacer fue llamarle a otra amiga para que me la diera, en lo que ella ideaba un plan para salir del salón. Yo estaba demasiado nerviosa, los maestros hacían muchas preguntas. En eso me habló una amiga más, estaba con su novio, me puse aún más nerviosa por el aroma de su perfume, se me hacía muy rico, él me habló y nos hicimos amigos. Llegó mi amiga [con mi mochila] y se escuchó la campana, me sentí en la gloria, pero nunca volví a saltarme una clase”.

Ambas experiencias podrían valorarse desde la interacción de la vivencia de la conciencia y el correlato de la misma, esto es, la intencionalidad donde los actos permiten la aprehensión de infinitas posibilidades. Por este motivo, las relaciones sociales en la escuela, desde una perspectiva fenomenológica, estarían más allá de considerar violencias, conflictos o paz.

Tema 4. El cuerpo como la vía de las emociones

Las emociones expresadas por el estudiante pueden ser el referente de la experiencia de convivir a través del cuerpo, es decir, este es el vínculo que recoge lo vivido en las interacciones, mediante la relación temporal que el cuerpo mantiene sin descanso con él; así lo relata un alumno más: “El año pasado, antes del covid-19 (...) en febrero del 2020, en el convivio del día del amor y la amistad cursaba primero de secundaria, cuando en medio del festival sentí un fuerte dolor en el dedo pulgar del pie gracias a que una niña me pisó mientras bailaba. Una semana después me dolía mucho por cualquier cosa, [si] me tocaba el dedo, pero me preocupaba porque del lado derecho de mi uña en la parte de arriba salía pus y el dedo cada vez se ponía morado y empezaba a oler feo, pero mi error fue no decirle nada ni a mi mamá ni a mi papá, la única que me guardó el secreto fue mi hermana. Durante los días [siguientes] no jugué porque me dolía (...). En el mes de marzo me di a la tarea de buscar qué era lo que me pasaba y ahí me enteré de que tenía mi uña encarnada. Ese mes la tenía, pero el 2 de abril le confesé a mi mamá, ella se preocupó y le contó a mi papá. Un día antes de mi cumpleaños me llevaron al seguro y así es como me liberé de mi uña encarnada. En agosto me volvió a pasar, pero luego avisé y me la quitaron”.

Ahí se manifiesta la corporeidad, contextualidad, relacionalidad y temporalidad de elementos interrelacionados en las emociones, como lo compartieron también: “Ahora que regreso a clases, no soy capaz de socializar con gente que ya conocía. En la pandemia solo tenía el apoyo de dos personas. También he sentido la experiencia de la tristeza por la muerte de un ser querido, el cual apreciaba mucho y desde entonces no he tenido a otra persona la cual me comprendiera de cómo me siento”.

Las emociones son una constante en la existencia, no predecibles indudablemente, a las que el estudiante de secundaria se enfrentará permanentemente, con la condición de “ser entre la incertidumbre y el misterio” en las relaciones interpersonales. Esto se refleja, por ejemplo, en aquellos estudiantes que consideran tener una relación de amistad estrecha e inesperadamente se agreden.

Discusión

La presente investigación surgió del interés de comprender la convivencia escolar de los estudiantes de secundaria en tres momentos: antes y durante la pandemia y al regreso a clases, desde una perspectiva fenomenológica existencial, de allí que los relatos permitieran identificar las categorías siguientes: estar, amigo, clase, hacer, salir, compañero, sentir y escuela. Dicha circunstancia no intenta enfatizar la paradoja del síndrome de Babel; por el contrario, con ella se afirma que la experiencia de convivir es contextual, temporal y parcial, por lo que se encuentra abierta a posibilidades.

De las categorías referidas, sobresalieron estar y amigo no solo en el énfasis del discurso de los estudiantes sino en la cercanía; sin duda alguna, se infiere que la experiencia de convivir conlleva la presencia del ser ahí, pero más aún, podría ser más gratificante con quienes se comparte. Respecto a ello, Dilthey (1986) refería que la existencia individual despliega una riqueza vital e infinita debido a las relaciones intrapersonales, interpersonales e interrelacionales; situación que genera el cruce de nexos entre individuos que incluso van más de sus vidas en virtud del contenido, el valor y el fin que realizan en ellos.

Así, es innegable que los estudiantes construyan significados, atribuyan sentidos, sean intencionales y vivan en constante tensión, por eso es conveniente que las investigaciones en convivencia escolar valoren la presencia de significados y sentidos independientemente de los ya provistos (Martínez, 2018).

Asimismo, el estudio permitió conjuntar las categorías en temas: “La existencia como posibilidad”, que hace referencia al ser, esto es, la existencia como el campo de las infinitas alternativas del estudiante; “El porqué del otro”, desde la consideración que los estudiantes se encuentran en una interconexión con el mundo y otras existencias que van ofreciendo significado y sentidos a la experiencia de convivir; “Las acciones más allá de simples actos”, este alude a la intencionalidad donde la conciencia es siempre conciencia de algo, por lo tanto, el estudiante se encuentra en una orientación hacia una dirección o un movimiento que le permiten ver, oír, pensar, decir, sentir y hacer, y “El cuerpo como vía de emociones”, donde se remite a la consideración de que el mundo de la vida se vive a través del cuerpo (Merleau-Ponty, 1945).

Cada uno de los temas propuestos están más allá de categorías como violencia, conflicto o gestión de la convivencia escolar; esto es, los estudiantes no enfatizaron la experiencia de convivir desde las normas, reglas o violencias, situación que no niega la presencia de las mismas en el discurso de los estudiantes; más bien, permite proponer un distanciamiento de las líneas dominantes de los estudios para la paz; debido a que el mundo de la vida refleja diversidad en el convivir (Husserl, 1962).

Por otro lado, pareciera que antes de la pandemia la experiencia de convivir tenía énfasis en las relaciones interpersonales de afecto, es decir, en las de amistad; en esas las categorías sobresalientes son: estar ahí y hacer. Así, la existencia como posibilidad conlleva la interrelación en la que se comparten alegrías, tristezas, alimentos y espacios fuera del salón de clases. Por lo tanto, hay un interés latente del estudiante por convivir fuera de la institución, porque esos son los que le permiten valorar el para-sí en la construcción de oportunidades de interrelación; más allá, del ser en-sí, que se encuentra acotado y determinado en las dinámicas escolares; situación que limita su capacidad de libertad y responsabilidad de ser (Sartre, 1993). Por lo anterior, el estudiante de secundaria posiblemente no considera la escuela como el único espacio dado para la convivencia escolar, más bien, puede existir una construcción de significados y sentidos en la interacción del contexto interno y externo de la institución.

En referencia a la experiencia de convivir durante la pandemia, se identificó que a pesar del distanciamiento físico los alumnos tenían interés por hacer prevalecer los lazos de amistad establecidos

en la escuela. Entonces, las categorías estar ahí y amigo presentan un acercamiento estrecho por lo que el tema “El porqué del otro” cobra relevancia, considerando que la existencia no es en la ausencia del otro, más bien, en la interrelación con él y, particularmente, donde existen lazos de amistad. En ese sentido, el estudiante buscó alternativas que permitieron la continuidad de la experiencia de convivir mediante el uso de las tecnologías de la información.

Sin embargo, en algunas relaciones de amistad existieron dificultades de comunicación debido a las complicaciones por conectividad a la web, ausencia de teléfono celular, incompatibilidad de tiempos ante la integración al ámbito laboral o la posible angustia que condujo a los estudiantes a cuestionarse sobre su finitud debido a la pandemia. En consecuencia, fue el núcleo familiar el vínculo emergente para el establecimiento o restablecimiento de lazos afectivos. Es innegable que desde la perspectiva existencial el postulado de ser-en-el-mundo permite dilucidar la dinámica del contexto interno y externo escolar; pero no como contextos excluyentes uno del otro, sino la consideración que el alumno (Dasein) establece una red de relaciones (Mitsein) en presencia y ausencia (Heidegger, 1994).

La experiencia de convivir al regreso a clases presenciales propició angustia en el estudiante particularmente en las relaciones de amistad, ya que el distanciamiento durante más de un ciclo escolar, las medidas de salud aludidas como “sana distancia” (donde el uso del tapabocas limitaba la identificación de rasgos faciales), el regreso en bloques (que restringió el ver a sus amigos) y los cambios físicos llevaron a cuestionar los posibles cambios de su carácter de amigos. Por eso es importante valorar que “el cuerpo como vía de emociones” permite no solo ser la referencia inmediata de la convivencia, sino, la interpretación de significados y sentidos que al regreso a las clases implicó alegría por el reencuentro con amigos y compañeros, pero además frustración por aquellas vivencias encarnadas de interacción donde se prohíbe compartir alimentos.

Conclusiones

Es necesario considerar que la experiencia de convivir del estudiante de secundaria: antes de la pandemia, durante ella y al regreso a clases presenciales, es temporal, parcial, corporal y siempre en relación. Es decir, cada pensamiento, sentimiento y acción experimentada por el estudiante surge de la intersubjetividad entre el mismo, los demás y el mundo (Spinelli, 2005). De ello resulta necesario considerar que emerge en la interrelación del contexto interno y externo; pero no como contextos excluyentes uno del otro, sino en el establecimiento de una red de relaciones en presencia y ausencia que generan incertidumbre en la experiencia de convivir. Es por ello, que a pesar de que la escuela secundaria implementó acciones para gestionar una convivencia escolar pacífica, armónica e inclusiva, no se consideró que desde la cosmovisión fenomenológica existen un sinnúmero de contingencias que, sin duda, emergen de la interacción con el otro.

En síntesis, la experiencia vivida de convivir del estudiante de secundaria con amigos, compañeros, docentes y orientadores surge de la dinámica entre la red de relaciones, pero no únicamente son ellos; además, está el núcleo familiar, los amigos del vecindario, el club deportivo o la actividad laboral. Es probable que cada contexto permita la co-construcción de significados y sentidos de la experiencia de convivir, y que sin lugar a duda se caracteriza por estar en proceso o movimiento, nunca fija, siendo el cambio lo único permanente (Martínez, 2018).

De ahí que en los tres momentos contemplados hayan tenido incertidumbre, por no tener la capacidad de controlar las circunstancias; es decir, tener un panorama claro de actuación particularmente en las relaciones de amistad. Por ello se consideraría que el decremento en las interacciones con amigos desde la perspectiva fenomenológica existencial es precedida por la angustia de que aquellas amistades, consolidadas durante el primer ciclo escolar, hubieran cambiado su forma de actuar, pensar o expresarse durante la pandemia, por lo que la forma de convivir al regreso a clases presenciales imposibilitara la dinámica de convivir ya consolidada.

Finalmente, es innegable que el estudiante de secundaria construye significados, atribuye valores, es intencional y vive en tensión, por lo que se podrían contemplar todo eso que se asigna a la experiencia de convivir de la presente investigación para futuras investigaciones independientemente de los ya provistos en los estados del arte de la convivencia escolar, considerando a la interrelación entre la amistad, la angustia y el control (Martínez, 2018).

Referencias

- Alvarez-Gayou, J. (2010). *Como hacer investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Ayala-Carabajo, R. (2017). *Retorno a lo esencial*. Penguin Random House.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. Routledge Falmer. Taylor y Francis Group.
- Dilthey, W. (1986). *Crítica de la razón histórica*. Península.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2018). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Aula Nueva. SM.
- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for Therapists. Researching the Lived World*. Wiley-Blackwell.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación*. Síntesis Educación.
- Gallagher, S. y Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica*. Alianza Editorial.
- González, F. (2022). El camino comprensivo en la investigación educativa: Reflexiones dentro de la fenomenología hermenéutica. *Revista Franz Tamayo*. 4(10). <https://doi.org/10.33996/franztamayo.v4i10.880>.

- Haour, B. (2010). *Introducción a Fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty*. Fondo Editorial Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. FCE.
- Heidegger, M. (1994). *La pregunta por la técnica*. Conferencias y artículos. Serbal.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Urgencias.
- Larrosa, J. (2006). ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía. Separata*. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Lozano, V. (2006). *Hermenéutica y Fenomenología*. Edicep.
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>.
- Martínez, Y. (2012). *Terapia Existencial: Teoría y práctica relacional para un mundo pos-Cartesiano*. Circulo de Estudios en Psicoterapia Existencial. Kindle.
- Martínez, Y. (2018). *Introducción al Coaching Existencial: Perspectiva fenomenológica*. Kindle.
- Melich, J. (2011). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. FCE.
- Mena, A., Moret-Tatay, C. y De Lima, A. (2021). Programas de intervención para la prevención de la violencia escolar: Una revisión sistemática y metanálisis. *Edupsykhé. Revista De Psicología Y Educación*, 19(1). <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/4380>.
- Morán, D. (2011). *Introducción a la fenomenología*. Universidad Autónoma Metropolitana. ANTHROPOS.
- Puerta, I., Builes F., y Palacio M. (2011). *Convivencia escolar: Abriendo Espacios Flexibles en la Escuela*. Universidad de Antioquia.
- Sartre, J. (1993). *El ser y la nada*. Altaya.
- SEP (2018). *Documento Base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para Autonomía Curricular Ciclo 2018-2019*.

Spinelli, E. (2005). *The Interpreted World*. SAGE. Kindle.

Vagle, M. (2018). *Crafting Phenomenological Research*. Routledge. Taylor & Francis Group. Kindle Edition.

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea.

Vattimo, G. (2002). *Introducción a Heidegger*. Gedisa.

SOCIALIZACIÓN ESCOLAR JUVENIL Y *HABITUS* EN EL CENTRO COMERCIAL

YOUTH SCHOOL SOCIALIZATION AND *HABITUS* IN MALL



Martha Patricia Téllez Rodarte

Mtra. Investigación de la Educación
Escuela Preparatoria Oficial Núm. 100, México
Contacto: tallezmp@gmail.com

Recepción: 23/09/2021

Aceptación: 29/11/2021

DOI: <http://doi.org/10.53436/W47V35ES>

D'Perspectivas, vol. 9, núm. 17 (2022)

Resumen

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia que lleva por nombre *El significado del ejercicio de violencia simbólica: Desde la voz de las estudiantes del bachillerato*.¹ Este texto busca exponer cómo el espacio escolar propicia la socialización entre las estudiantes construyendo su vida juvenil a través de los *habitus* de asistir a los centros comerciales. Para su desarrollo se proponen cinco ejes temáticos: el primero, la escuela y la vida juvenil; el segundo, la clase social de las jóvenes de Texcoco; el tercero, *habitus* y consumos de las estudiantes en el centro comercial; el cuarto, el centro comercial, vida juvenil y *habitus* de socialización, y por último, vitrinear, un *habitus* de las estudiantes. La propuesta teórica que fundamenta el trabajo es desde la mirada de Pierre Bourdieu, en donde el *habitus* se constituye en la parte central del mismo. Mientras, la parte metodológica considera la investigación biográfica-narrativa, en la que destacan los relatos de vida de las jóvenes estudiantes. Los resultados demuestran que el *habitus* de las estudiantes se reconfigura por la clase social baja a la que pertenecen. Ir al cine o a juegos computarizados, degustar alimentos, pasear y vitrinear, generan en las estudiantes la socialización y, al mismo tiempo, estimulan la exclusión entre ellas.

Palabras clave: Socialización, Jóvenes, *Habitus* y Centros comerciales.

¹ Estudio realizado en el marco del programa Doctoral en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Promoción 2020-2022, estudiante de tiempo completo.

Abstract

This paper is part of the piece of research called The meaning of the exercise of symbolic violence: from the voice of high school students. This article seeks to explain how the school fosters socialization among the students, building their youthful life through the *habitus* of going to shopping malls. For its development, five thematic axes are proposed, the first, the school and youth life, the second, the social class of the young women of Texcoco; the third, *habitus* and students shopping in the mall; the fourth, mall, youth life and socialization *habitus*; and, finally, window shopping as a *habitus* of students. The theoretical proposal that supports the work is from the perspective of Pierre Bourdieu, where the *habitus* is constituted in the central part of the work. The methodological part considers the narrative biographical research, highlighting the life stories of the young female students. The results show that the *habitus* of the students is modified by their low social class to which they belong. The *habitus* of going to the movies, to computerized games, tasting food, strolling and window shopping, generate socialization in the students and, at the same time, stimulate exclusion among them.

Key words: Socialization, Young, *Habitus* and Mall.

Introducción

El propósito de este artículo es exponer cómo el espacio escolar propicia la socialización entre las estudiantes de una preparatoria. Para ello se analizan sus *habitus* al asistir al centro comercial Gran Patio Texcoco y se tiene como referente teórico a Pierre Bourdieu que relaciona la clase social, el consumo y la socialización. Primero se expone la propuesta metodológica de investigación biográfica-narrativa que acentúa los relatos de vida de las alumnas. Enseguida se aborda la discusión teórica de *habitus*, jóvenes y centro comercial que guía y fundamenta este trabajo. Más adelante se presenta a la escuela como generadora de la vida juvenil para después mostrar la correspondencia entre su clase social y el grado de estudios y las profesiones de sus padres; esto sirve para, posteriormente, dar cuenta de los consumos que realizan al asistir a esos lugares. Para finalizar, se develan algunos de sus *habitus* en momentos de vitrinear, pasear, asistir al cine e ir a los juegos computarizados. Con eso se evidencia que el principal objetivo de esas plazas (el consumo exacerbado), dista mucho de lo que se presenta en este estudio.

Propuesta metodológica

El escrito recupera diez relatos de vida de estudiantes de una escuela preparatoria con la finalidad de comprender la socialización y sus *habitus* al asistir al centro comercial Gran Patio, ubicado en Texcoco de Mora, Estado de México. Para el rescate del dato empírico, se consideró la investigación biográfica-narrativa que es “una narración escrita (u oral), en este caso oral, de alguien que narra su propia vida” (Bolívar, *et al.*, 2001, p. 28). Los relatos de ellas muestran las distintas dinámicas que llevan a cabo dentro de esos lugares. Se destaca lo siguiente:

La importancia de que los participantes en los estudios hablen de ellos mismos sin silenciar su subjetividad. Aportan una visión interior porque tratan a las personas como testi-

gos expertos de sus propias vidas cuyos relatos pueden construir, a su vez, un punto de acceso a su mundo a través de la subjetividad e interpretación del propio lector o lectora. (Moriña, 2017, p. 15)

Las distintas narraciones hablan de la forma de socializar, de los *habitus* en cuanto a las prácticas e interacciones que hay entre amigas; a través del lenguaje expresan los significados de esas experiencias, además de la violencia escolar que sufren de manera general.

De la propuesta biográfico-narrativa se retoman los relatos de vida, una “narración (retrospectiva), por el propio protagonista de su vida o de determinados fragmentos/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 28). Como lo enuncian estos autores, ahí se ilustra un fragmento de la vida, por eso se recuperan las entrevistas orales que describen la socialización y el *habitus* en el centro comercial, como espacio para el esparcimiento de las jóvenes. Las entrevistas oscilan entre 45 minutos y 1 hora y media; mismas que se realizaron durante los meses de junio y julio del 2021.

Las jóvenes son estudiantes de una escuela preparatoria de Texcoco de Mora, la segunda más grande del Estado de México por albergar a mil 238 alumnos en dos turnos. Ellas cursaban el segundo grado durante el ciclo escolar 2020-2021 en el turno vespertino. El número de alumnas que comprendía ese grado era de 232, se seleccionaron a través de una invitación en la que accedieron diez cuyas edades oscilan entre 16 y 17 años.

Para cuidar su identidad, ellas propusieron los siguientes seudónimos que serán utilizados en el presente texto: Optimista, China, Estrellita, Consejera, Mar e Ivana. Por otro lado, Landa y Jat son hipocorísticos. Roset y Yamilet fueron elegidos porque así les hubiera gustado llamarse.

Discusión teórica

Habitus, jóvenes y centro comercial

Pierre Bourdieu, sociólogo francés, se caracteriza por cimentarse en dos posturas teóricas: el estructuralismo y el constructivismo; pone énfasis en el constructivismo estructuralista para comprender cambios, relaciones y transformaciones de los fenómenos; visualiza las estructuras que participan en las realidades sociales y, además, enfatiza la importancia de la parte histórica que abraza a estos.

La noción de *habitus* ha sufrido modificaciones a lo largo de los escritos de Bourdieu, por lo que en este trabajo es importante rescatarlo en dos aspectos: uno como reproducción de las estructuras sociales y otro capaz de reconfigurarse por la reflexión individual o dirigida.

Para desarrollar el primer aspecto se retoma la obra *La distinción*, donde señala que es una “estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas, el *habitus* es también estructura estructurada: el principio de división en clases lógicas que organiza la percepción del mundo social” (Bourdieu, 2006, p. 170). Con lo anterior se puede deducir que el autor identificaba

el estudio del concepto desde una visión imbricada con la reproducción de las estructuras sociales como la familia, escuela e iglesia, que da origen a la organización, perpetuación y reproducción de las prácticas sociales. Además, en su obra *La Reproducción*, en colaboración con Jean-Claude Passeron, considera al *habitus* como:

Principio generador y unificador de las conductas y de las opiniones de las que es asimismo el principio explicativo, porque tiende a reproducir en cada momento su biografía escolar e intelectual del sistema de condiciones objetivas de las que es producto. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 218)

El *habitus* reproduce las estructuras por medio de las prácticas sociales que han sido incrustadas por un trabajo pedagógico y que consisten en perpetuar la arbitrariedad cultural impuesta por un grupo hegemónico. Sin embargo, en el transcurrir de sus escritos, Bourdieu señala algunas ideas para reconfigurar dicho concepto.

En cuanto a este punto (el aspecto dos que ya se enunciaba), Bourdieu amplía la visión de *habitus* cuando señala que esos pueden modificarse al momento de tener un proceso de reflexión individual o dirigida en función de las prácticas experimentadas. Lo anterior tiene sustento en su obra *El sentido práctico* donde puntualiza que dicho concepto se puede comprender como:

Sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulables” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, por ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2007, p. 86)

Es un sistema de disposiciones que se transfieren por medio de las estructuras que organizan las prácticas sociales pero, al mismo tiempo, se modifican para adaptarse a esas metas ya que no son reglas estrictas, sino que hay libertad en las acciones sociales, por ello, las disposiciones infundidas a través de la historia de vida de los agentes se simbolizan por medio del actuar, pensar, percibir, sentir, hablar y caminar, se refiere a la historia inculcada en el cuerpo que produce prácticas sociales diversas donde:

El *habitus* es la presencia actuante de todo el pasado del cual es el producto: por tanto, es lo que confiere a las prácticas su independencia relativa [...] y asegura así la permanencia en el cambio que se hace al agente individual como mundo en el mundo. (Bourdieu, 2007, p. 92)

Se trata de un agente con historia y capitales que modifican su *habitus* en las diversas situaciones que se le presentan a lo largo de su vida social y colectiva, inducen a nuevas prácticas y a reconfigurar el *habitus*. Este se reeduca al tener un proceso de reflexión individual o dirigido en sus prácticas experimentadas de la estructura social, como la escuela.

Los *habitus* escolares de las jóvenes estudiantes se pueden identificar en sus prácticas cotidianas, que se ciñen a terminar el bachillerato, razón por la cual, en su mayoría, cumplen con sus tareas.

También se muestra que el 50% están dispuestas a dejarse copiar por compañeros, sin pedir nada a cambio; sin embargo, en el otro 50% hay una reconfiguración, ya que están aptas a explicar las actividades para evitar el plagio. Cuando los docentes solicitan material, procuran cumplir con este; pero si por alguna razón se percatan de que alguien del grupo no lo tiene, ellas ayudan a conseguirlo de diversas maneras como pedirlo prestado, compartirlo, o comprarlo, ya que existen estudiantes que compran de más para revender, son prácticas que evidencian esa reconfiguración.

De ese modo se identifica el *habitus* por el que se ocasionan acercamientos y alejamientos entre ellas: su interés por concluir el bachillerato propicia que se reconozcan unas con otras: se estrechan los vínculos afectivos y la socialización dentro del salón de clase.

El *habitus* de las jóvenes estudiantes está inculcado por la acción pedagógica de las estructuras sociales como la familia, la religión, la escuela y la política, las cuales tienden a perpetuarlo según creencias, normas y principios acordes con su género (también regulado por el sistema social); se entreteje para ser reproducido por ellas con el objetivo de mantenerlo duradero y sistemático, se establece la continuidad de la estructura. Por tanto, ellas son las encargadas de replicar la organización social desde la historicidad de los pensamientos, percepciones, expresiones y acciones de los agentes en un momento determinado. Relacionar los *habitus* de las jóvenes estudiantes es un asunto complejo, debido a su diversidad de prácticas históricas y sociales.

La categoría “las jóvenes” se puede identificar como vacía y excedente. Se enuncia que es vacía porque se construye con características específicas en un contexto social e histórico determinado, en relación y oposición a otros agentes, como los adultos y niños. Se considera excedente por la multiplicidad de conocimientos respecto a gustos, intereses y preferencias de las jóvenes en entornos geográficos distintos en los que se acentúan aspectos culturales, sociales, temporales e históricos. Aunado a esto, Bourdieu considera: “las divisiones en clases definidas por la edad, es decir, en generaciones, son de lo más variable y son objeto de manipulaciones” (Bourdieu, 1990, p. 120). Por ello, la edad no representa un dato imprescindible para definir al joven, pues el dato biológico es manipulable y discrepa del social que es la base para caracterizarlos en un contexto específico. La joven se convierte en agente capaz de hablar y expresar a los demás sus acuerdos y desacuerdos frente a las diversas experiencias de vida, sus realidades sociales cambian vertiginosamente e inciden en otros más.

Es una categoría desarrollada desde una visión masculina, según Angela McRobbie, quien considera que los estudios etnográficos en la cultura juvenil invisibilizan la participación de las mujeres:

La investigación sobre la juventud ha invisibilizado y mantenido los estereotipos culturales sobre las mujeres jóvenes y considera que la forma en que los investigadores de lo juvenil —en muchos casos hombres— se acercan al mundo de los jóvenes impide ver su particularidad. (en García y Serrano, 2004, s/p)

La mujer ha sido invisibilizada en los estudios de las temáticas de la juventud, debido a que se realizan las indagatorias desde la mirada de los varones, así se expone una cultura hegemónica,

adultocéntrica y patriarcal que se refleja en esta postura, por tanto:

El reconocimiento de los jóvenes ha sido un camino espinoso, el de las mujeres jóvenes, como sujetos capaces de actuar en espacios considerados públicos (“no propios para ellas”), ha sido un proceso que también se ancla en una historia de lucha ante una multiplicidad de condicionamientos sociales. La visibilización de las jóvenes como sujetos capaces de tomar decisiones sobre su vida, tuvo impacto en la aparición de las mujeres jóvenes. (Viera, 2017, p. 73)

En los últimos treinta años, las investigaciones sobre el tema de las mujeres jóvenes han proliferado, se han desarrollado contenidos que identifican particularidades como modos de pensar, miedos, emociones, deportes, amor y sexualidad.

No obstante, en esta investigación se reconoce a las jóvenes estudiantes a partir de los siguientes puntos: 1) pertenecen a una clase social determinada, algo expuesto por Bourdieu. En este caso tienen correspondencia con la clase baja,² eso las condiciona y regula socialmente. 2) Tienen intereses comunes develados por sus *habitus* que las identifica para su socialización, integración y pertenencia a los grupos de interés. Por ejemplo, los diferentes gustos las asocia en grupos específicos y las distancia de otros con los que no comulgan. 3) Se pueden caracterizar desde sus *habitus* de coincidencia, intereses o discrepancias al asistir al centro comercial y mostrar sus gustos de comida, géneros de cine y juegos computarizados.

Los elementos enunciados ayudan a reconocer a las jóvenes de la preparatoria de Texcoco, las cuales, por medio de sus intereses, gustos e identificación con cada una de ellas, van formando e integrando su propio grupo de amigas para socializar traspasando los límites de la escuela, llevar la amistad a distintos lugares como el centro comercial.

La llegada de la modernidad a Texcoco cambió las maneras de relacionarse, así mismo, las estudiantes reconfiguran sus *habitus* de encuentro en su vida juvenil, antes era común verlas en el kiosco del centro esperando a sus compañeros para asistir a reuniones sociales, hoy en día no sucede así, el punto de encuentro es el centro comercial, además durante la espera pueden pasear y vitrinear como parte de sus *habitus* de sociabilidad y socialización.

Los paseos de las jóvenes por el centro comercial reflejan una serie de prácticas, aprendizajes y sistemas cognitivos heredados históricamente a lo largo de la vida, que se traducen en normas, reglas morales y creencias, la mayoría de las veces son inconscientes.

Con la urbanización de las ciudades los modos de consumo y los servicios cambiaron drásticamente las diligencias y la socialización entre la población. El surgimiento de espacios con construcciones atractivas y sugerentes como los centros comerciales provocó la reconfiguración del *habitus* de los jóvenes por conocer, asistir y pertenecer a este nuevo mundo que los separa de su entorno social.

² La determinación se realizó a partir de Gaceta de la Comisión Permanente del Senado de la República Mexicana y el sitio web Alto nivel.

La definición de centro comercial tiene diversas acepciones y clasificaciones, además está inmersa en varios debates:

Una definición múltiple donde, desde el punto de vista territorial, tanto se puede incluir un área metropolitana como un solo edificio, y donde, desde el comercial, también puede variar de una sola tienda a la concentración de *malls*, grandes superficies y grandes almacenes en una ciudad. (Escudero, 2008, p. 29)

Entre los autores de los últimos años que han desarrollado investigaciones sobre los centros comerciales con perspectiva económica se encuentran: Brummett (1994), Pintaudi y Frúgol (1992), Medina (1997) y Vázquez (2007). Mientras, la visión arquitectónica de los centros comerciales es abordada por Serrano (1990), Caprón (1997) y Molinillo (2001). Otro grupo más lo integran Monnet (1996), López (1999) y Cornejo (2006), referentes que ayudan a comprender el estado de conocimiento de esos lugares desde una perspectiva sociocultural, exponen las imbricaciones que favorecen la cohesión social de las estudiantes al momento de desdoblarse sus capitales económicos, sociales y culturales en un centro comercial.

Aquí se reflejan las prácticas de consumo (comida) y diversión (asistencia a lugares como el cine y los juegos computarizados), son entonces un escenario para reconocer los *habitus* de las jóvenes; pero se observa que están regulados por la clase social a la que pertenecen, además las invitaciones de las amigas para frecuentarlos develan los modos de socialización estrechos entre ellas, ya que consideran la confianza que tienen para expresar y platicar lo ocurrido en sus mundos. Esto ocasiona que en el salón de clases algunas de ellas se sientan excluidas cuando no son requeridas para esas salidas.

La escuela y la vida juvenil

La educación media superior se hace obligatoria en el año 2012, con el presidente Felipe Calderón Hinojosa, este nivel tiene la encomienda de formar y educar de manera integral a las y los jóvenes para lograr su ingreso a la universidad, o bien, a un trabajo digno. En este sentido, las estudiantes de la preparatoria explican que su estancia en dicha institución las ayuda a alcanzar sus objetivos de aprender y reforzar conocimientos para continuar con el nivel superior, ya que ellas desean inscribirse a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), al Instituto Politécnico Nacional (IPN), a la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH) y a la Escuela Militar para realizar estudios de ingeniería, comercio internacional, derecho, medicina, idiomas y psicología.

Cursar la preparatoria tiene significados académicos específicos para cada estudiante, sin embargo, no son los únicos; encontrarse en este espacio educativo fortalece la sociabilidad, socialización, los vínculos afectivos, además propicia las violencias, la exclusión y la distinción entre las estudiantes.

Las escuelas no se limitan a generar y fortalecer el aprendizaje durante las horas de clase; el tiempo de estancia en la institución, de aproximadamente de 35 horas a la semana, abarca la socialización;

las alumnas aprovechan la entrada y salida de la institución, o bien, las clases y cualquier instante para unirse a sus iguales y compartir memes, canciones, videos, juegos y series en redes sociales, con ello generan experiencias de cercanía donde se identifican entre sí y se reafirman.

Weiss, en su libro *Jóvenes y bachillerato*, subraya una nueva forma de realizar investigaciones con las que se pretende “analizar la doble condición de ser a la vez estudiantes y de ser jóvenes [...] desde la perspectiva de la vida juvenil” (2012, p. 10), y que ayudan a comprender la vida cultural y social de esa población desde una perspectiva integral. La escuela es referida como un lugar de encuentro, convivencia y socialización entre ellos, por tanto, crean vínculos haciendo amistades, o bien, buscando un posible noviazgo.

Los *habitus* de la vida juvenil se conciben desde la sociabilidad y socialización. La primera, desde la perspectiva de Simmel (2002), señala la unión entre iguales con un sentimiento de satisfacción y gozo, esas prácticas son significativas ya que se disfruta la cercanía y compañía en fiestas, salidas a eventos musicales, al cine y a centros comerciales. La segunda se considera desde la mirada de Dubet (2006), quien enfatiza que las jóvenes tienen un *habitus* distintos a los adultos, ya que entre ellas crean sus normas, valores y jerarquías y coinciden en intereses y gustos.

De lo anterior se deriva que es así como las estudiantes forman sus grupos de amigas, en los que estrechan su socialización y vínculos afectivos por sentirse unidas y parecidas entre ellas; sin embargo, de manera paralela se puede identificar que estas prácticas propician distancias, diferencias y exclusión con algunas compañeras para asistir a fiestas, musicales o al centro comercial. Por ello es importante enfatizar que ese *habitus* de doble condición de ser joven y estudiante es lo que se pretende reflexionar en este artículo.

La clase social de las jóvenes de Texcoco

Es necesario considerar la clase social de las estudiantes para articularla con sus *habitus* de consumo en el centro comercial; no obstante, es difícil definirla debido a que existen particularidades que van de la mano con los ingresos familiares. Para precisar este aspecto se utilizó la Gaceta Parlamentaria LXII/2SPR-6/48031 (2014) la cual muestra cómo la sociedad mexicana se divide en seis clases: Alta-Alta, Alta-Baja, Media-Alta, Media-Baja, Baja-Alta y Baja-Baja (de acuerdo con la población económicamente activa). Sin embargo, en el caso de las estudiantes, al no tener ingresos, la demarcación económica se logra con los datos de la ocupación de los padres, eso permite ubicarlas en uno de los seis tipos enunciados en la propuesta del Senado Mexicano, el cual señala sobre las clases:

Baja-Baja: Se estima que representa el 35% de la población, y está constituida por trabajadores temporales e inmigrantes, comerciantes informales, desempleados, y gente que vive de la asistencia social. Baja-Alta: Se estima que sea aproximadamente 25% de la población nacional y está conformada principalmente por obreros y campesinos (agricultores). Es la fuerza física de la sociedad, ya que realiza arduos trabajos a cambio de un ingreso ligeramente superior al sueldo mínimo. Media-Baja: Formada por oficinistas, técnicos, supervisores y artesanos calificados. Sus ingresos no son muy sustanciosos, pero son estables, se estima que sea el 20% de la población nacional. (Gaceta, 2014)

Con la información anterior y con la proporcionada por las jóvenes de este estudio, se encuentra que la clase social de Optimista es media-baja, la de China es baja-media, el resto de estudiantes, ocho, se sitúan en la clase baja-baja. Los datos económicos proporcionados por ellas también se relacionaron con la propuesta del sitio web Alto nivel (2021), donde se explica que los hogares mexicanos pertenecientes a la clase alta tienen un ingreso promedio de \$77,975 MXN mensuales; los de la clase media, de \$22,297 MXN, y la clase baja, de \$11,343 MXN.

De lo ya expuesto se deduce que la mayoría de las estudiantes se ubica en la clase baja. También se agregan datos reveladores desde la experiencia (25 años de laborar en esa preparatoria) pero que propician la reflexión, entre ellos, que hay alumnas que solicitan esperar para la adquisición del uniforme, útiles y materiales escolares. En ocasiones especiales también piden prórroga a las autoridades de la institución, para hacer el pago de la inscripción del semestre o de los exámenes extraordinarios.

A partir de los datos proporcionados en las entrevistas³ se ha elaborado el Cuadro 1, donde se sustenta la información proporcionada.

Cuadro 1

Las estudiantes y sus clases sociales

Estudiante	Profesión padre	Sueldo (MXN)	Profesión madre	Sueldo (MXN)	Sueldos Total	Clase según capital económico	Clase según Senado
Consejera	Abogado	S/D	Psicóloga	2,000	2,000	Baja	Baja-baja
Jat	Seguridad privada	3,000	Ama de casa	S/D	3,000	Baja	Baja-baja
Optimista	Comerciante (pipa de gas)	10,000	Secretaria de hacienda	15,000	25,000	Media	Media
Estrellita	Empleado de salubridad	6,000	Comerciante por catálogo	2,000	8,000	Baja	Baja- baja
Roset	Albañil	S/D ⁴	Ama de casa	S/D	S/D	Baja	Baja-baja
Ivana	Comerciante (tatuajes)	3,500	Comerciante	2,500	6,000	Baja	Baja-baja
China	Chofer	5,000	Secretaria UNAM	5,000	10,000	Baja	Baja-alta
Mar	Policía	S/D	Ama de casa	S/D	S/D	Baja	Baja-baja
Landa	Finado	S/D	Empleada de casa	1,200	1,200	Baja	Baja-baja
Yamilet	Acomodador de carros	2,000	Preventa de jarritos	5,000	7,000	Baja	Baja-baja

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

³ Es importante enunciar que tratar de determinar una clase social es riesgoso, ya que existe una heterogeneidad de elementos desconocidos que las determinan y que podría determinarse con otra clasificación en las clases sociales.

⁴ Las entrevistadas proporcionaron información del salario percibido por sus padres o tutores, sin embargo, las estudiantes Mar y Roset mencionaron desconocer la percepción económica de ellos.

Consejera, Jat, Estrellita, Roset, Ivana, Mar, Landa y Yamilet pertenecen a la clase baja, mientras China a la baja-alta (sobresale de las demás), la única estudiante de la clase media es Optimista.⁵ Por lo tanto, debido a sus particularidades “(...) es imposible tratar por igual a un grupo tan diverso en su capacidad económica, en sus niveles educativos, en sus hábitos culturales, y más aún si queremos hacerlo en relación con su lógica aspiracional” (Serrano, 2020, p. 31). Pese a ello, se considera necesario determinar su posición para enunciar los *habitus* de consumo de las estudiantes en el centro comercial. Un caso a considerar es el de Consejera cuyos padres son universitarios (su madre psicóloga y su padre abogado) y se distingue de las otras estudiantes por su capital cultural, social y simbólico privilegiado. Bourdieu lo expresaría como “(...) el conjunto de profesiones que tienen en común el asegurar el máximo rendimiento al capital cultural transmitido de forma más directa por la familia” (2006, p. 20).

Los capitales mencionados de Consejera se reflejan en su espacio escolar y lo infieren sus compañeras al socializar con ella, ya que la buscan para pedirle consejos, por ejemplo (de ahí el seudónimo utilizado por ella, pues se reconoce como tal). Estas prácticas demuestran los *habitus* estrechos y distantes que pueden surgir entre las estudiantes al ser evidente la clase social y los capitales adquiridos en su historia de vida.

Habitus y consumo de las estudiantes en el centro comercial

Anteriormente las personas tenían que ir a diferentes lugares para pagar un servicio, luego trasladarse a otra zona para realizar compras o buscar en diversas tiendas algunos objetos, ahora en el centro comercial se aglutinan estos servicios y permite a los ciudadanos reunirse para celebrar, festejar, divertirse y pasar el tiempo.

El centro comercial es un espacio público con un edificio principal y diferentes niveles, donde se encuentran escaparates que incitan a la sociabilidad, a socializar y a pasar ratos agradables. Las estudiantes de esta investigación asisten a Gran Patio Texcoco que queda a 15 minutos del centro de la ciudad, en la colonia Santa Cruz de Arriba, cuenta con 109 comercios de ropa, comida, muebles, etcétera, se inauguró en 2010. Según las referencias, es visitado por 6 500 000 personas anualmente y cuenta con 1656 cajones de estacionamiento.

Los *habitus* de las jóvenes, para asistir a los centros comerciales, están atravesados por las prácticas escolares y sociales que ocurren en las escuelas. Las coincidencias en gustos musicales, de ropa, series, y maneras de divertirse, así como de estudio, hacen que la sociabilidad y socialización sea más estrecha entre algunas, eso genera vínculos afectivos y con ello, la propuesta de reunirse fuera del espacio escolar, para tener una vida distanciada de los adultos y de las demás jóvenes que no comulgan con sus intereses.

Las jóvenes asisten a estos lugares para divertirse. Su gasto promedio oscila entre \$100 MXN y \$400 MXN, cuyas compras, visitas y *habitus* son diversos. Landa aprovecha la visita para hacer

⁵ Estos datos que proporcionan las estudiantes con respecto a su clase social se pueden corroborar con los del portal del CONEVAL en el cual se expone que la pobreza en el Estado de México es de 48.9% en 2020.

compras de la despensa de su casa; mientras tanto, Optimista asiste para consumir alimentos en la zona de comida rápida. Ambas refieren gastar un promedio de \$400 MXN. la primera utiliza el gasto para comprar víveres de su casa, mientras, la segunda consume crepas, frappés, helados y malteadas, con lo que se refleja su pertenencia a la clase media y su *habitus* en dicho centro. Estas prácticas diferencian a Landa de Optimista por su capital económico.

Ivana pertenece a la clase económica baja, refiere gastar casi lo mismo que Optimista (\$400 MXN) en una salida al centro comercial, ella depende económicamente de su padre, el cual se dedica a realizar tatuajes, una práctica que en los últimos años ha tenido un gran auge al menos en la región de Texcoco y pareciera que la proliferación de esta moda la beneficia económicamente reconfigurando su *habitus* al obtener más ingresos para sus gastos.

Por otro lado, Estrellita (que también pertenece a la clase baja) acude al centro comercial a pasear con sus compañeras y su consumo principalmente es de bebidas, en el que hace una inversión de \$100 MXN. En este mismo sentido, se puede colocar a Yamilet quien gasta igual cantidad, pero en establecimientos de ropa y accesorios, en donde dice localizar cosas baratas. También hay que considerar la frecuencia con la que asisten, así como el grupo de amigas con las que salen, ya que ellas determinan las actividades y los lugares que visitan dentro del centro comercial. Un asunto coincidente es que la mayoría tiene un gasto promedio de \$100 MXN en cada visita, apenas suficiente para la compra de una bebida y otro alimento como hot dogs, palomitas o alitas, entonces la visita a los centros comerciales es más para reunirse y socializar. Ellas gastan el dinero otorgado por sus padres, quienes son los que sufragan todos estos gastos pues, hasta ahora, ninguna de ellas percibe algún ingreso.

El centro comercial, vida juvenil y *habitus* de socialización

Para las jóvenes el centro comercial se convierte en otro espacio de socialización, devela las relaciones del mundo con diferentes interacciones en contextos sociales y espaciales. Cornejo expone que el centro comercial “cuenta una historia y dicha historia puede ser, contada, plasmada en una piedra, actuada o pintada en el cuerpo” (2005, p. 58). En este sentido, cada una de ellas tendrá algo que contar sobre esa plaza, será un sitio para convivir con amigas, reunirse con amigos o novios; ahí se construyen infinidad de sentidos y significados que las atraviesan. Algunas de las narraciones develan sus *habitus* para convivir al momento de degustar alimentos, jugar en las maquinitas, asistir al cine o, simplemente, pasear y vitrinear.

Los encuentros sociales de las estudiantes en el centro comercial posibilitan diversas experiencias de sabores y olores. Ivana explica que le gusta asistir a Gran Patio Texcoco, a degustar algunos alimentos mientras comparte con sus amigos, lo explica de la siguiente manera: “Cuando iba con mis amigos de la secundaria, platicábamos de cómo nos había ido, después de no vernos tanto tiempo. Y cuando iba con los de la prepa, platicábamos de nuestras cosas, de las personas que nos caían mal de la escuela o de cosas que se nos hacían divertidas”.

Las reuniones en este lugar son para departir en torno a su escuela, familia, comunidad, o bien, con respecto a sus inquietudes o sucesos ocurridos en su vida sentimental. Por lo tanto, se propicia la

sociabilidad con las demás estudiantes al descubrir sus puntos de encuentro y desencuentro con su identidad, estos se van construyendo o fortaleciendo por medio de sus intereses; al mismo tiempo, compartir los alimentos refuerza los vínculos afectivos entre ellas.

Las salas de juegos son un lugar más al que se puede ir en el centro comercial, ahí hay juegos de boliche, carreras de motocicletas y automóviles, juegos de fútbol y básquetbol virtuales, maquinitas en tercera dimensión simulando guerras, consolas de Xbox, además se otorgan boletos que se pueden intercambiar por algún regalo, recuerdos o más *tickets* para seguir jugando y así superar los récords en los juegos de su preferencia, con ello se ocasiona la continuidad o una próxima visita para ellas.

Jat y Optimista comentaron que les gusta asistir a este tipo de lugares para socializar con sus compañeras y compañeros. Optimista puntualiza: “la otra vez fuimos a los lugares donde hay muchas maquinitas de juegos (...), ahí te dan *tickets* y todo, y [si] se gana al final, tienes un premio, los premios me emocionan”. Mientras, Jat dice: “una vez fui con mis amigos a un Recórcholis para divertirnos”. A esas áreas pueden asistir desde los niños hasta los adultos; además pueden consumir botanas, dulces y comida rápida.

China prefiere acudir al cine, otra manera de divertirse y distraerse para ella y para sus amigas, principalmente cuando las carteleras incluyen a sus artistas favoritos, ya sean hombres o mujeres que admiran. La asistencia a los cines no solo implica la compra del boleto, sino también el consumo del “combo”, que incluye las palomitas, nachos, hot dog, helados, dulces o refresco, y que su costo es mayor a la entrada del cine. Por lo cual, ir al cine les exige reconfigurar su *habitus*, de manera que tengan un ahorro previo, o bien, que sus padres les otorguen una cantidad mayor para concurrir esos sitios.

Los cines tienen un área de dulces y cafetería, además, existe variedad de salas que se diferencian por pantallas gigantes, sonido estereofónico y asientos reclinables, eso marca discrepancias en el costo de entrada e incrementa los gastos. Por ejemplo, en las salas de arte, plus y 4DX cambia la forma de disfrutar la película, se marca un contraste entre ir al cine e ir a una sala 4D. Jat, fanática de las películas de Marvel, prefiere ir al cine en esos estrenos e ingresar a la sala de 4D.

Mirar una película tiene una previa elección de las amigas, se deben conocer las preferencias que tienen en cuanto a los géneros. Mar expone lo siguiente: “Antes de ir al cine, nos organizamos una semana antes, [acordamos] ¿qué queremos ver? Primero dicen lo que no quieren ver. Por ejemplo, yo tengo una amiga que odia el terror, pero a mí me encanta, y lo primero que dice ella es: ‘ninguna película de terror’, y yo le digo: ‘no, pues ya no voy’. Otro dice: ‘Bueno, no quiere terror, pero [yo] tampoco quiero ver comedias’. Y ya (...), nos organizamos bien, elegimos una película, llegamos al cine sabiendo qué queremos ver”.

Ir al cine con las amigas y entrar a la sala que todas acuerdan fortalece la socialización y sus vínculos afectivos. Cabe agregar que las jóvenes al decidir el género de la película optan por el terror, ya que las sensaciones de miedo, incomodidad, angustia, expectativa y preocupación son impresiones que les gusta experimentar, unos años atrás preferían las de romance; con lo anterior, se puede inferir una reconfiguración del *habitus* del género de películas en estas estudiantes.

El deambular dentro del centro comercial también es una manera de divertirse, conlleva reconocerse, conocerse, vincularse e identificarse en gustos, deseos e historias de vida, en ello reafirman su identidad femenina y sus vínculos afectivos. El centro comercial desplazó a la alameda, los parques, el kiosco, hasta las mismas calles del centro de la ciudad, ahora las estudiantes prefieren caminar por esos locales debido a que hay vigilancia y más gente para solicitar ayuda ante un posible peligro; en las calles se sienten inseguras. Así lo señala Mar: “Principalmente vamos a las plazas a caminar, a estar platicando de la escuela, de cosas casuales y de lo que vemos, ahí estamos seguras”.

Compartir una con otra, conversar, encontrarse en sus gustos e intereses al momento de caminar por los pasillos del centro comercial provoca que las estudiantes reafirmen su socialización y vínculos afectivos y creen su vida juvenil.

El *habitus* de asistir al centro comercial está permeado por la diversión, así como por la confianza que experimentan al momento de frecuentarlo, la seguridad privada tiene más prestigio que la seguridad pública nacional.

Vitrinear, un *habitus* de las estudiantes

Asistir al centro comercial hace que las estudiantes entren a un espacio ilusorio, donde sus construcciones y escaparates las transporta a otra realidad. Los productos exhibidos les hace ver una realidad anhelada, querer tener la ropa y los zapatos de moda o los artículos que se encuentran: “Un centro comercial es un conjunto arquitectónico que rebasa las fronteras de la realidad e incorpora elementos provenientes de la imaginación y los deseos” (Cornejo, 2006, p. 110). Ambicionar lo que se comercializa genera expectativas en las estudiantes de un estilo de vida diferente a la clase social que poseen.

La asistencia al centro comercial entre amigas invita a una infinidad de prácticas como pararse frente a las vitrinas para intercambiar impresiones sobre la moda, los colores y los accesorios, esta es una actividad denominada vitrinear. De acuerdo con Cornejo (2006):

Ir a vitrinear –implica un consumo simbólico, visual no material, que se da al mirar aparadores, recorrer las calles, ver qué se encuentra (...). El ver los aparadores es un acto en algunos momentos solitario, pero a la vez compartido. Las vitrinas son elementos mediadores, pantallas donde el receptor busca el reflejo de su propia imagen. (p. 106)

Algunas veces, las jóvenes juegan con su reflejo al colocar su rostro a la altura de la cabeza del maniquí para imaginar cómo se verían con ese atuendo, si esos colores les gustan o les quedan según su tono de piel. Ellas buscan reflectarse y mirarse; imaginan y fantasean con comprar esas prendas de alguna marca específica. Vitrinear es un *habitus* que realizan en el centro comercial, entonces comprueban que su capital económico es reducido para adquirir algunos productos o prendas de vestir y reconfiguran su *habitus* de compras, de acuerdo con su clase social. El centro comercial es un espacio cerrado y público que engloba simbolismos, uno de ellos, y el más importante, es la marca de ropa que se porta ya que otorga un lugar dentro del ambiente; es un lugar con sentidos y significados diversos para quienes concurren.

El *habitus* de vitrinear de las jóvenes contradice los objetivos de origen del centro comercial, el cual busca perpetuar el capitalismo por medio del consumo exacerbado de los artículos que se venden. Sin embargo, para ellas, de clase social baja, es complejo comprar artículos de moda y tendencias actuales.

También es una práctica que propicia otras formas de socialización, ya que los momentos de búsqueda de aparadores y de pasear, hacen que las jóvenes identifiquen a otros jóvenes del sexo opuesto; provocan su acercamiento y que intercambien sus perfiles en Facebook, Instagram o Twitter, para una posible comunicación.

Conclusiones

La educación media superior tiene como objetivo principal enseñar y reforzar conocimientos para las estudiantes que desean ingresar a la universidad o a un trabajo digno. Durante la permanencia en esos espacios, de aproximadamente 35 horas a la semana, se develan sus modos de unión al identificar coincidencias en las cuestiones académicas. Además, las prácticas socializadoras articulan el espacio escolar con el público, al desdoblarse y aproximar a las estudiantes a construir su vida juvenil, evidencian sus afinidades de música, series, baile, cine, prendas de vestir, comidas y bebidas, en ello se muestra la sociabilidad, socialización y vínculos afectivos que comprueban la trascendencia de la doble condición de las estudiantes en la institución educativa, ser estudiante y ser joven, como puntualiza Weiss. Los *habitus* de socialización se forman por medio de la comunión de experiencias, valores y normas que las identifica al tiempo que construyen su vida juvenil.

Las estudiantes de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 100 pertenecen a una clase social heredada, por ello sus *habitus* develan su capital cultural, social y simbólico que interviene en ellas al socializar unas con otras, pero puede provocar exclusión y tensiones al momento de no armonizar en intereses y gustos.

El centro comercial para las jóvenes estudiantes es un espacio social donde se escriben historias de vida que simbólicamente están atravesadas por el *habitus* de su estatus social, eso hace que reconfiguren sus prácticas de consumo, pues ocho de las estudiantes pertenecen a la clase baja-baja, una a la baja-media y una más a la media-baja. Los gastos aproximadamente de las estudiantes al visitar el centro comercial oscilan entre \$100 y \$400 MXN en alimentos, bebidas y objetos baratos, ello demuestra que el objetivo del centro comercial de promover el consumo exacerbado dista mucho de los *habitus* de las jóvenes.

Los *habitus* de socialización referidos por las estudiantes son asistir al cine, a los juegos computarizados, vitrinear y pasear, estas prácticas se hacen con previa organización por el grupo de amigas que deciden acudir para fortalecer la sociabilidad, socialización y los vínculos afectivos entre ellas.

La práctica de vitrinear en el centro comercial tiene distintas significaciones para las estudiantes, primero, anhelar, desear y poseer diferentes tipos de vestimenta y artículos; segundo, recordar que su capital económico no es suficiente para comprar los objetos en venta, y tercero, estar consciente de su clase social económica que permite la reconfiguración de sus *habitus*.

Vitrinear es una categoría a considerar para futuras investigaciones, en estas se pueden comparar los *habitus* de las estudiantes de diferentes ciudades al mirar los aparadores, se pueden identificar los más vistos, además de develar el tiempo invertido en ello, se puede indagar en el sentido y significado que atraviesan a las juventudes, en resumen, son elementos para considerar en un estudio etnográfico, y una indagatoria más está en reflexionar sobre la ubicación de los centros comerciales en relación con los comercios establecidos para evidenciar la exclusión de marcas según el área urbana.

Referencias

- Bolívar, A., Domingo, F. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfica-narrativa en educación. *Enfoque y metodología*. España: Aula. <https://es.scribd.com/document/469853302/Investigacion-Biografico-Narrativa-Bolivar-pdf>.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. <https://es.scribd.com/doc/123318041/Bourdieu-La-distincion-Criterios-y-bases-sociales-del-gusto>.
- Bourdieu, P. (1990). La “juventud” no es más que una palabra . En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 163-173). Grijalbo/Conaculta. [//mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2019/04/Bourdieu-P.-La-juventud-no-es-mas-que-una-palabra.-1978.-pdf.pdf](http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2019/04/Bourdieu-P.-La-juventud-no-es-mas-que-una-palabra.-1978.-pdf.pdf).
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI. <https://es.scribd.com/document/401338843/Bourdieu-P-2007-El-sentido-practico-pdf>.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara. <https://es.scribd.com/read/437022267/La-reproduccion-Elementos-para-una-teoria-del-sistema-educativo>.
- Brummett, B. (1994). *Rhetoric in Popular Culture*. Boston. St. Martin’s.
- Capron, G. (1997). Urbanidad y modernización del comercio: Un análisis a partir del caso de los shopping centers en Buenos Aires. [http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Geografiasocioeconomica/Geografia economica/756.pdf](http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Geografiasocioeconomica/Geografia%20economica/756.pdf).
- Cornejo, I. (2006). El centro comercial: ¿una nueva forma de “estar juntos”? *Cultura y representaciones sociales*, 1(1), 93-127. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102006000100004.
- Cornejo, I. (2005). *El centro comercial como objeto cultural*. UNAM.
- ¿Dónde está la clase media en México y cuánto gana? Esto encontró el Inegi. (15 de noviembre de 2021). Alto nivel. <https://www.altonivel.com.mx/economia/donde-esta-la-clase-media-en-mexico-y-cuanto-gana-esto-encontro-el-inegi/>.

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona.
- Escudero, L. (2008). Los centros comerciales, espacios posmodernos de ocio y consumo. *Investigaciones geográficas*, 48, 271-273. <https://www.investigacionesgeograficas.com/article/view/2008-n45-los-centros-comerciales-espacios-postmodernos-de-ocio-y-consumo-luis-alfonso-escudero-gomez-ediciones-de-la-universidad-de-castilla-la-mancha-cuenca-2008>.
- Gaceta Parlamentaria LXII/2SPR-6/48031. (2014). Gaceta de la Comisión Permanente del Senado. https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_comision_permanente/documento/48031.
- García, C., Serrano, J. (2004). *Género y juventud en los procesos de subjetivación*. Colombia: Universidad Central DIUCC y Siglo del hombre. <https://books.openedition.org/sdh/329?lang=es>.
- López, L. (1999). *Centros comerciales: espacios que navegan entre la realidad y la ficción*. Editorial Nuestro tiempo. https://www.academia.edu/768920/Centros_comerciales_Espacios_que_navegan_entre_la_realidad_y_la_ficci%C3%B3n.
- Medina, F. (1997). El centro comercial: una brújula de cristal. En *Universidad Pontificia Boliviana*, 46(142) 22-49. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista-institucional/article/view/2163/1944>.
- Molinillo, S. (2001). Centros comerciales de área urbana. Estudio de las principales experiencias extranjeras. *Distribución y consumo*. Universidad de Málaga. https://www.researchgate.net/publication/28289721_Centros_comerciales_de_area_urbana_Estudio_de_las_principales_experiencias_extranjeras/link/0c96053c78f08db77c000000/download.
- Monnet, J. (1996). Espacio público, comercio y urbanidad en Francia, México y Estados Unidos. *Alteridades*, 6(11), 11-25. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/550/548>.
- Moriña, A. (2017). *Investigación con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. España: Narcea. <https://es.scribd.com/document/527466393/MORINA-Anabel-Investigar-Con-Historias-de-Vida-Metodologia-Biografico-narrativa>.
- Pintaudi, S., Frúgoli. (1992). *Shopping centers. Espaço, cultura e modernidade nas cidades brasileiras*. Editora Universidad Estadual Paulista.
- Serrano, A. (09 de Febrero de 2020). ¿Cuántas clases medias caben en la clae media? La Jornada, pág. 31. <https://www.jornada.com.mx/2020/02/09/opinion/018a1mun>.
- Serrano, F. (1990). *Marketing para economistas de empresa*. ESIC.

- Simmel, G. (2002). *Sobre la Individualidad y las formas sociales*. Escritos Escogidos, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Vázquez, Y. (2007). México y Puebla: del centro comercial a la ciudad. La construcción de nuevos territorios urbanos. *Trace*, (51), 56-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839507005>.
- Viera, M. (2017). Género y juventud: categorías y condicionamientos relacionales. *Vitam Revista de investigación en Humanidades*, 3(1), 62-82. https://www.academia.edu/42715813/G%C3%A9nero_y_Juventud_categor%C3%ADas_y_condicionamientos_relacionales.
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México, ANUIES. http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf.