



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 26 No. 2

Junio de 2023

DINÁMICA DEL TRABAJO EN EL AULA VIRTUAL DURANTE LA PANDEMIA

María Estela Flores Ortiz¹, Marco Aurelio Morales Ruiz², Josué Fidel Rojas Mora³

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

La dinámica del trabajo en el aula presencial, ha sido objeto de investigación multidisciplinaria y se resalta la importancia del ambiente construido, salón de clases y emociones, como elementos para la construcción de conocimientos a partir de las interrelaciones docentes, estudiantes, contenidos. Después de dos años y medio de la transición de la educación presencial a la virtual, debido a la pandemia por COVID-19, se realizó un estudio, con el objetivo de describir la dinámica del trabajo en el aula virtual, retomando los vectores del cono invertido de Pichón (1985): pertenencia, pertinencia, cooperación roles, ansiedades básicas y aprendizaje. La población integrada por 138 alumnos de medicina, seleccionada por conveniencia, consintieron en responder un cuestionario de Google. Los resultados son: pertenencia 33%, cooperación 30%, comunicación 71%, el 62% consideraron las actividades adecuadas y el 45% y el 51% mencionó que su aprendizaje y su rendimiento académico fue deficiente respectivamente, pero aprendieron el manejo tecnológico, ser más organizados y responsables. Se concluye que la dinámica grupal del trabajo en el aula virtual, se centró exclusivamente en los objetivos académicos dejando a un lado los aspectos emocionales. las acciones fueron individualistas y los roles tuvieron una tendencia rígida.

Palabras claves: Trabajo en el aula, dinámica grupal, aula virtual, comunicación, aprendizaje, COVID-19

¹ Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: estela_fo@hotmail.com

² Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México Correo electrónico: morales_rm@campus.iztacala.unam.mx

³ Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México Correo electrónico: josuefrm93@gmail.com

WORK DYNAMICS IN THE VIRTUAL CLASSROOM DURING THE PANDEMIC

ABSTRACT

The work dynamics in the face-to-face classroom has been the subject of multidisciplinary research and highlights the importance of the built environment, classroom and emotions, as elements for the construction of knowledge from the interrelationships of teachers, students, contents. Two and a half years after transition from face-to-face to virtual education, due to the COVID-19 pandemic, a study was conducted with the aim of describing the dynamics of work in the virtual classroom, taking up the vectors of Pichón's (1985) inverted cone: belonging, relevance, role cooperation, basic anxieties and learning. The population made up of 138 medical students, selected by convenience, agreed to answer a Google questionnaire. The results are: belonging 33%, cooperation 30%, communication 71%, 62% considered the activities adequate and 45% and 51% mentioned that their learning and academic performance was deficient respectively, but they learned technological management, being more organized and responsible. It's concluded that the group dynamics of the work in the virtual classroom focused exclusively on the academic objectives, leaving aside the emotional aspects.

Keywords: Classroom work, group dynamics, virtual classroom, communication, learning, COVID-19

La Covid-19. Afectación de la educación

A pesar de que ocurren pandemias desde antes de Cristo (Castañeda y Ramos, 2020), la noticia que emitió la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), el 11 de marzo de 2020, sobre determinar a la enfermedad de COVID-19 como pandemia, causó gran impacto a nivel internacional. Esa misma Organización propuso, a la vez, un plan de acción para evitar mayor contagio y muerte, exhortando a cada país a que lo llevaran a cabo de acuerdo con sus posibilidades y condiciones.

La situación desestabilizó a los países a nivel mundial e indujo una crisis sin precedentes, en las áreas de: salud, economía, social y educación, principalmente (Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación, 2020). El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura menciona que el confinamiento social generó la suspensión masiva de las clases presenciales en todos los niveles, afectando, en los primeros dos meses del inicio de la pandemia, a más de 1.200 millones de estudiantes, en al menos 190 países;

de ellos, más de 160 millones pertenecían a América Latina y el Caribe (UN CEPAL-UNESCO 2020).

En México, la Secretaría de Salud recomendó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) la suspensión de sus actividades, con la intención de evitar contagios y muertes entre los docentes, el alumnado y el personal administrativo. El Secretario de Educación acordó (DOF 16 03 2020) la suspensión de las clases del período comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 desde el nivel básico hasta el superior, incluidas las escuelas normales. 57.2 millones de estudiantes (INEGI 2021) regresarían a casa para convertirla ahora en el espacio físico donde, realizarían sus aprendizajes, ya sea por la radio, la televisión o los dispositivos tecnológicos.

La decisión se presentó, inicialmente, como una propuesta de adelantar las vacaciones de semana santa y regresar el 20 de abril. La noticia sorprendió a la población, pero la aceptó como un período de pasatiempo en el hogar, pues había restricciones de movilidad, recomendación de no viajar a playas u otros sitios a vacacionar; pero debido al incremento de contagios y muertes, el Gobierno Federal dispuso extensión de la emergencia (Diario Oficial de la Federación, DOF, 01-04-2020), hasta el 30 de mayo, mientras tanto, había que establecer contacto con el estudiantado a fin de reiniciar, a distancia, las actividades escolares. Aún en ese momento, las autoridades consideraban un próximo regreso a las clases presenciales, pero, a consecuencia del aumento de la morbilidad y mortalidad por la pandemia de Covid-19, las autoridades educativas decidieron, que el ciclo escolar en todos los niveles se concluyera a distancia (UNAM CCH, 2020) (Serrano, 2020). Las universidades reiniciaron las clases a distancia, conforme al acuerdo de la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2020). El reinicio implicaba, restablecer la comunicación con el profesorado y el alumnado, lo cual presentaba ciertas dificultades. En un primer momento, las actividades escolares se restablecieron con los recursos que ambos contaban, ya sea por correo electrónico, mensajes en WhatsApp y, los menos, dieron clases presenciales en línea utilizando

plataformas como Zoom, Cisco, Meet, lo importante era concluir el semestre (febrero-mayo2020) (UNAM CUAIEED 2020) (OCDE 2020).

Conforme los meses pasaron y acorde con una nueva evaluación de la situación epidemiológica evidentemente en incremento, las autoridades consideraron que no había condiciones para que el semestre 2021-1 (agosto-noviembre 2020) fuera en las aulas físicas de las universidades, por tanto, las clases continuarían en línea. Si bien, esta fue la opción para continuar la formación universitaria, evidenció las desigualdades socioeconómicas, prevalecientes, acentuadas por crisis de la pandemia. Además, Sánchez, *et al.*, (2020) (OCDE, *Op. Cit.*) también planteaban las siguientes problemáticas:

- Recursos tecnológicos: difícilmente se podría garantizar que el estudiantado y el profesorado contaran con algún dispositivo tecnológico y un servicio de internet adecuado para recibir o dar las clases. Menos aún, si se tenía en consideración que posiblemente no contaran con el tiempo y el espacio adecuado para su utilización, debido a que otros familiares también los necesitaban.
- Insuficiencia en el manejo de los dispositivos tecnológicos y de herramientas de las TICs. (UNAM CUAIEED, *Op. Cit.*). Debido que las clases eran presenciales, el uso de la computadora era utilizado para la elaboración de escritos y búsquedas de datos, por tanto, no se tenía conocimiento para elaborar, dar y recibir clases en línea.
- Adaptación de los programas. El cambio repentino del sistema presencial a la modalidad a distancia en línea implicaba necesariamente ajuste a los programas, en cuanto a los objetivos, temáticas, contenidos, actividades y formas de evaluar, sobre todo en las materias prácticas que se realizaban en laboratorios, escuela, clínicas, hospitales y/o comunidades. Por tanto, dada la urgencia y brevedad del tiempo para hacer los ajustes pertinentes, se consideró que cada docente debería de analizar y realizar las adecuaciones para cada uno de sus programas, sin considerar si tenían la formación necesaria para tal fin (López, 2020).
- Proceso administrativo: evaluar, calificar, inscribir al alumnado de primer ingreso y los subsecuentes; recepción de la nueva generación; despedida a la generación de egreso; además de la realización de exámenes profesionales.

En consecuencia, las acciones que se realizaron para enfrentar los retos anteriores fueron:

- La capacitación intensiva de los docentes para aprender el manejo de las plataformas (Olea, 2020), y de esta manera construir aulas virtuales que facilitaran compartir programas, materiales y realizar las evaluaciones. No fue fácil debido a la gran población que se debía formar, además porque no todos contaban con los dispositivos y una buena conectividad. Asimismo, a pesar de que el docente o bien el alumnado estuvieran interesados en adquirir algún recurso tecnológico y el internet, se carecían de los recursos económicos, poco conocimiento o experiencia en su manejo para los fines educativos.
- Cursos y asesorías para realizar las adecuaciones a los programas. La situación además del desconcierto causó malestar y angustia, pues la modalidad para trabajar y estudiar que habían seleccionado estudiantes y profesores era presencial y no en línea. Los retos que la modalidad actual planteaba en lo operativo, se entrelazaron con situaciones personales, por ejemplo, estar infectado o que alguno de sus familiares se contagiara o muriera por la pandemia, inestabilidad económica, permanencia continua en el hogar. Adicional a ellas, la pérdida del salón de clases, espacio de encuentro donde se socializa a través de las miradas, acciones y discursos que contribuyen a la construcción de aprendizajes y vínculos de acompañamiento en el proceso educativo. (Vivas, Rojas y Torras, 2009).

La vida escolar se transformó, condiciones que representaban puntos centrales para el proceso de enseñanza-aprendizaje como: el espacio físico del inmueble, el apoyo psicopedagógico para los estudiantes, las estrategias y recursos didácticos y por supuesto la dinámica del trabajo en el aula, que se genera a partir de las interrelaciones entre el profesor, el alumnado y el conocimiento, que por su relevancia se ha considerado fundamental para el aprendizaje.

La dinámica del trabajo en el aula de la modalidad presencial a la virtual

Antes de la pandemia, el trabajo en aula, denominado así por Ainscow, Beresford y Harris (2001), Ganem (2004), Diaz Barriga (2011), Morales-Ruiz (2009) al que

Castro y Morales (2015), lo reconoce como ambiente escolar o bien Carrillo, Leal, Alcocer (2010), Breton (1996) como ambiente de aprendizaje, la vida de la clase o proceso de clase; constituía uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir del siglo XX y principios del XXI, fue investigado desde una mirada simple, como el espacio físico designado para transmitir los conocimientos, rigiéndose por las normas que la institución impone o bien tan complejos como el espacio de encuentro de alumnos y profesores para el logro de un objetivo académico en un tiempo determinado, y bajo los lineamientos que la institución impone; proceso dinámico, transversal y longitudinal donde se entrelazan los factores ambientales, psicológicos, sociales y biológicos, con los actores, estudiantes y docentes que facilitan u obstaculizan el proceso de aprendizaje y que se entrelazan en la subjetividad (Flores, Morales y Landázuri 2010).

La relevancia del espacio físico propició que psicólogos y pedagogos como Freire (1977) Montessori (1986) Steiner (1986), consideran que el ambiente escolar es un espacio fundamental para el aprendizaje. En él, las dimensiones, la ventilación, el orden y las acciones y las emociones contribuyen u obstaculizan el aprendizaje. Esta visión también fue fortalecida por psicólogos ambientales.

Por ejemplo, Gump (1991) analizó las dimensiones del salón de clase en relación con el número de alumnos, Ehrenberg, Brewer, Gamoran, y Willms, (2001) el ruido; por su parte Aragónés y Amérigo, (2010) indagaron sobre el impacto de la temperatura, la ventilación, la disposición de las bancas y su relación con atención, motivación, la agresividad y el cansancio en el salón de clases.

Además, Barraza y Silerio (2007), Feldam, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés y Pablo (2008) y Vega (2018), analizaron otros factores, que desde su perspectiva tienen mayor relevancia en el trabajo en el aula como: bullying, el acoso escolar, la dificultad de los contenidos, la sobrecarga de los programas y lecturas, los exámenes, las estrategias didácticas y la actitud de los docentes. También se consideraron las condiciones de salud, psicológicas y la vida familiar de los actores centrales en el ambiente escolar (Flores, Morales Landázuri, *Op. Cit.*). Además, se analizaron elementos que obstaculizaban el aprendizaje, entre ellos, el más relevante fue el uso de las Tabletas y los celulares, debido a que interferían

directamente en la atención y concentración del alumnado Tello, (2015) Picado, Valenzuela y Peralta (2015).

Otros autores como Maturana (1990) y Fragoso, (citados en Pereira, 2010) plantean que el ambiente escolar, se centra en la calidad de interrelaciones entre el alumnado y el profesorado; considera que en ellas están presentes los diversos marcos de referencia de cada uno de los actores que se ponen en juego en el acontecer grupal. Pichón (1985), al hacer referencia a la formación de la comunicación grupal, resalta la interrelación de las subjetividades, la cultura, los roles, las experiencias de cada participante, formadas durante su historia y que recobran sentido en el encuentro con el otro.

En conclusión, la dinámica del trabajo en el aula ha sido un elemento central para el proceso educativo. Ahora es necesario analizar y reflexionar sobre la transición al aula virtual sincrónica, que, no obstante ser virtual tiene un espacio físico, alguna zona de la casa, quizá donde haya la mejor conectividad y otras condiciones internas o externas menos o más adecuadas.

Surgen algunas cuestiones que retan a la investigación ¿Qué sucedió con la falta de ese espacio, donde se consideraba la importancia no sólo los factores físicos sino de aquellos intrasubjetivos que se generaban en la interrelación de los actores? ¿La desestructuración del espacio escolar impactó en las relaciones docente-alumno? ¿Los roles se modificaron? ¿Las estrategias didácticas fueron pertinentes para lograr el objetivo? ¿El improvisado espacio virtual escolar repercutió en el aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos?

Para dar respuestas a estas interrogantes, la teoría de los grupos operativos de Pichón (*Op. Cit.*), constituye una visión que recupera la complejidad de los fenómenos, hechos, eventos, de una manera integral, interdisciplinaria, de la dinámica del trabajo en el aula física sí, pero que es extensiva a la del aula virtual. Desde esta perspectiva, el grupo se define como “el conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad” (Pichón, *Op. Cit.* p. 209).

La dinámica grupal está conformada por la interacción constante de los niveles observable, es decir de todo aquello que podemos dar cuenta y el subjetivo, acciones, emociones y discursos que tienen como raíz la historia familiar y escolar del alumnado y del profesorado. Se representa a través de un cono invertido en donde lo manifiesto se encuentra en la base y lo explícito en la punta: el movimiento se exemplifica por una espiral donde inter juegan constantemente elementos denominados vectores siendo: afiliación, pertenencia, telé, comunicación, cooperación, aprendizaje, tarea, pretarea y proyecto, ansiedades básicas, entre los más relevantes. En el proceso diario del trabajo en el aula, está presente lo observable a través del tema a tratar y las acciones de los principales actores, pero también lo no dicho, aquello que definen las acciones y los sentires. La finalidad de este enfoque es reconocer e intervenir en los obstáculos presentes en el proceso grupal que impiden un aprendizaje efectivo. Es en este entramado, donde se construye el aprendizaje, hoy matizado por la pandemia COVID-19 y la intromisión de las clases en el hogar.

Por lo antes planteado, el objetivo de este estudio es describir la dinámica del trabajo en el aula virtual tomando como referencia algunos vectores del cono invertido propuestos por Enrique Pichón Riviere:

- Afiliación: Es el momento en que el participante se integra al grupo ya sea institucionalmente a través de la inscripción o bien de manera voluntaria.
- Tarea: objetivo explícito o implícito que reúne al grupo
- Pretarea: Es el momento donde predominan los mecanismos defensivos y se caracteriza por centrarse en la repetición de los conocimientos y se los obstáculos subjetivos no se reconocen. Es el momento de la simulación, el como si entiendo, como si aprendo
- Pertenencia: Tiene como antecedente la integración, que deriva en ser y sentirse parte del grupo a través de los vínculos que se establecen con el objetivo que lo reunió
- Pertinencia: acciones encaminadas al logro de la tarea u objetivo grupal presentar programa / estrategias de enseñanza / contenidos /

- Comunicación: Posibilidad de establecer un vínculo que permita la transmisión de un mensaje a través de la construcción de un código común, denominado por Riviere como esquema referencial y operativo
- Cooperación/ competencia: Contribución y complemento de acciones para el logro de la tarea
- Roles: la función que desempeñan los miembros del grupo, en este caso la del docente y el o la estudiante
- Ansiedades básicas: estado de ánimo y pensamientos generados por la pérdida de la situación segura (depresiva) y aquella que se origina cuando se enfrenta una situación novedosa, causando incertidumbre e inseguridad (paranoide). Ambos miedos co-existen pero cuando están en demasía, se convierten en resistencias al cambio
- Aprendizaje. Va mucho más allá de la repetición de los contenidos del programa de una materia. Es el momento donde se vincula el pensar el sentir y el actual. El aprendizaje transforma al sujeto y a su realidad

MÉTODO

Con base al objetivo planteado, se consideró pertinente utilizar el método descriptivo, pues permite conocer y caracterizar las propiedades de hechos o fenómenos de personas, grupos o comunidades que se requiera estudiar, como puede ser la dinámica del trabajo en el aula, en un corte horizontal (Hernández, Fernández y Batista 2003), a través de la observación y la medición (Lafuente y Marín 2008). La decisión de optar por el método descriptivo es pertinente debido a que esta investigación se hace en situación de observación, no de experimentación, por tanto, sin requisito de formulación explícita de hipótesis ni obligación o compromiso de plan de prueba de hipótesis empírica ni por métodos estadísticos, en razón de que se pone de manifiesto relaciones no causales, donde puede haber correlato y no necesariamente causalidad (Fidias 2012).

Participaron en este estudio, ciento treinta y ocho estudiantes de la carrera de medicina de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), tanto del turno matutino como del vespertino, que cursaban el módulo de práctica clínica, cuyas

edades fluctuaban entre 18 y 20 años; consintieron participar en este estudio a través de contestar un cuestionario en Google.

Selección de la muestra

Dadas las características del método descriptivo, la población fue seleccionada por conveniencia, utilizando los siguientes criterios: que fueran alumnos inscritos en la carrera de médico cirujano de la FESI del turno matutino y vespertino y que estuvieran cursando el módulo de práctica clínica.

Elaboración del instrumento

Con la finalidad de conocer la opinión del estudiantado sobre la dinámica del trabajo en el aula en línea, se elaboró un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas correspondientes a cada uno de los vectores del cono invertido ya mencionados.

Aplicación

Se llevó a cabo durante los meses de febrero a marzo de 2022. A través de los jefes de grupo, se les invitó a participar en esta investigación, haciendo énfasis en el anonimato de sus respuestas. A los que consintieron, se les envió, por medio de un mensaje electrónico, el enlace para acceder al cuestionario y contestarlo.

Procesamiento estadístico

Las preguntas cerradas se procesaron cuantitativamente midiendo frecuencias, porcentajes y efectuando su respectiva presentación en gráficas. Las abiertas se categorizaron y se obtuvieron frecuencias y porcentajes.

RESULTADOS

En las preguntas cerradas del cuestionario, el alumnado podría elegir más de una opción, en esos casos los números absolutos o porcentuales se procesaron por separado, por tanto, la sumatoria no necesariamente corresponde al cien por ciento. Dado que la dinámica del trabajo en el aula se realiza en un espacio, ahora virtual y de manera presencial en un tiempo determinado, los resultados que se presentan

corresponden al 94% de clases virtuales sincrónicas en las que los recursos tecnológicos son fundamentales. En este sentido, el 87% del alumnado contó con una computadora y el 82% con un servicio de internet propio y por otro lado inestable 74%.

A continuación, se presentan los resultados con base a los vectores del cono invertido de Pichón Riviere, ya mencionados.

Pertenencia al grupo

Para conocer que tanto se sintieron parte del grupo, se consideraron los elementos que contribuyen a conformarla. En primera instancia se tiene que el 91% de los docentes asistieron a las clases sincrónicas. El 94% dieron a conocer el programa (objetivos, temas, horarios y formas de evaluar) y 71% facilitó la solución de dudas. En relación con la asistencia del estudiantado el 93% asistió regularmente y el 68% participó en clase, para lo cual (86%) prendió su cámara y el audio (57%). En cuanto al material para participar en clases: el 86 % realizó las tareas, 67% lecturas y solo el 41% preguntó sus dudas y las resolvió. Pero a pesar de los porcentajes anteriores, solo el 33% se sintió parte del grupo y el 28% estableció relaciones cercanas entre el profesor y el alumnado.

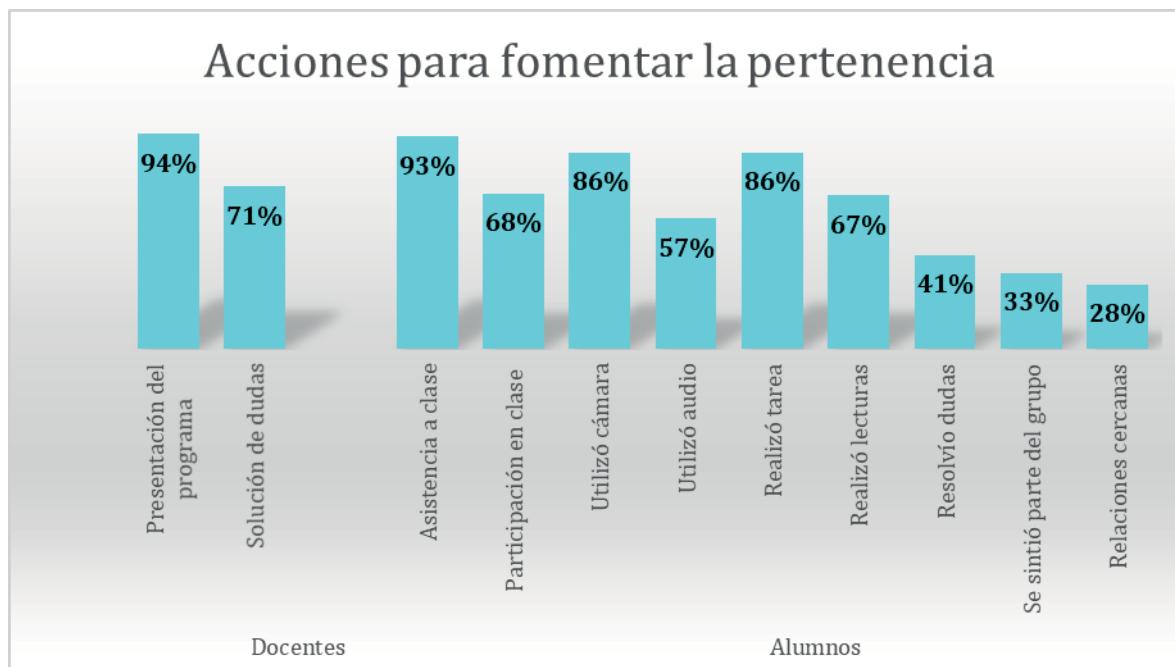


Fig. 1. Porcentaje de las respuestas que integran a la pertenencia

Pertinencia

Las actividades que se realizaron para abordar los temas en clases predominaron la exposición, 62% por parte del docente y 99% del estudiantado, lo que, de acuerdo a sus opiniones, consideraron que fue en detrimento de su aprendizaje, debido al nulo o deficiente conocimiento de las temáticas. En relación con los trabajos a realizar, el 64% los entregó, considerando, además que fueron extensas y excesivas. Asimismo, el 13% mencionó que el docente no respetó los tiempos de descanso establecidos. Hacen énfasis en el vacío que tuvieron por la falta de actividades prácticas presenciales (20%). De acuerdo con lo anterior el 62% consideraron que las actividades realizadas fueron adecuadas para su aprendizaje.

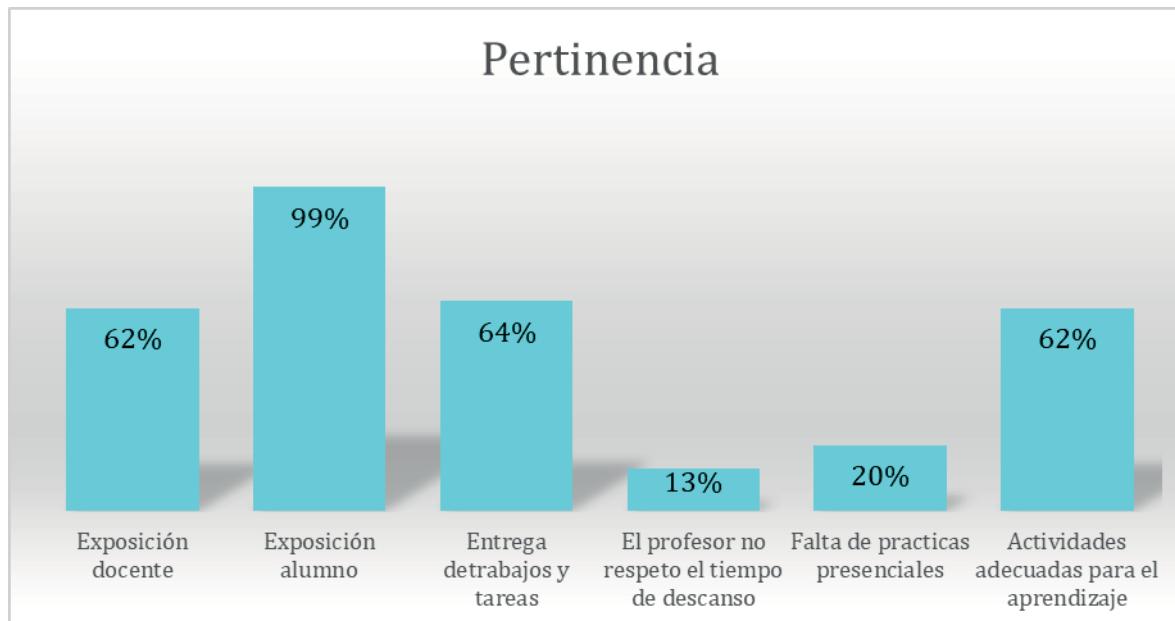


Fig. 2 Actividades que contribuyen al logro de la tarea

Comunicación

El 71% de la comunicación fue adecuada, mientras que el 29% restante fue deficiente entre el docente, el alumno y los compañeros.

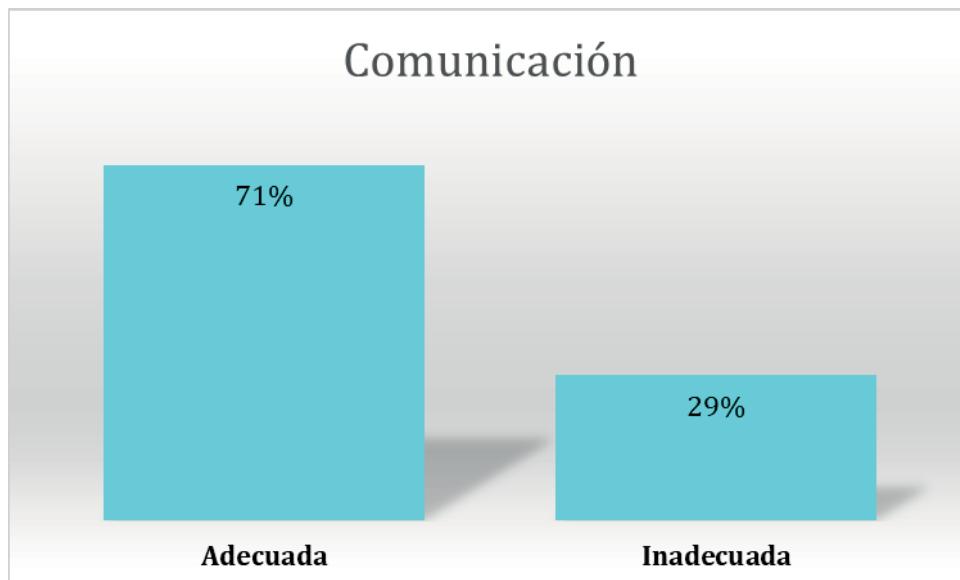


Fig. 3 Comunicación adecuada

Cooperación

El 29% consideró que el clima del grupo fue de cooperación, debido a que el aprendizaje más que grupal fue individual.

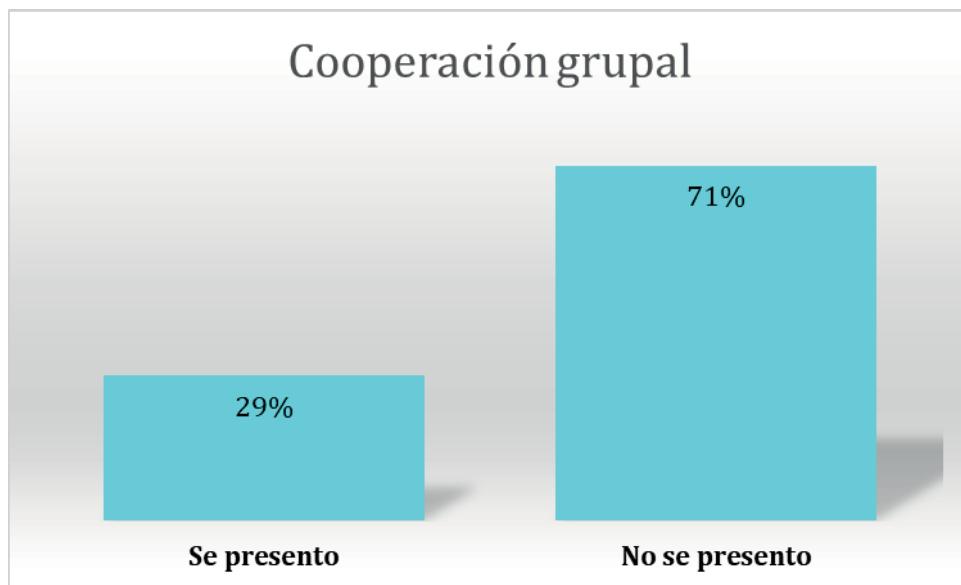


Fig. 4 Porcentajes de la cooperación grupal

Pautas de los roles de estudiante y profesor

El alumnado, mencionó que el profesorado realizó las siguientes funciones: 67% facilitó el aprendizaje de los contenidos, el 56% la comunicación y el 71% solucionó sus dudas. Además, el 20% mencionó que los profesores deberían de explicar los temas y al no ser así hubo detrimento en su aprendizaje. Con relación a la retroalimentación de los docentes a las exposiciones, el 7% consideran que deberían de ser más frecuentes, con mayor empatía y flexibilidad.

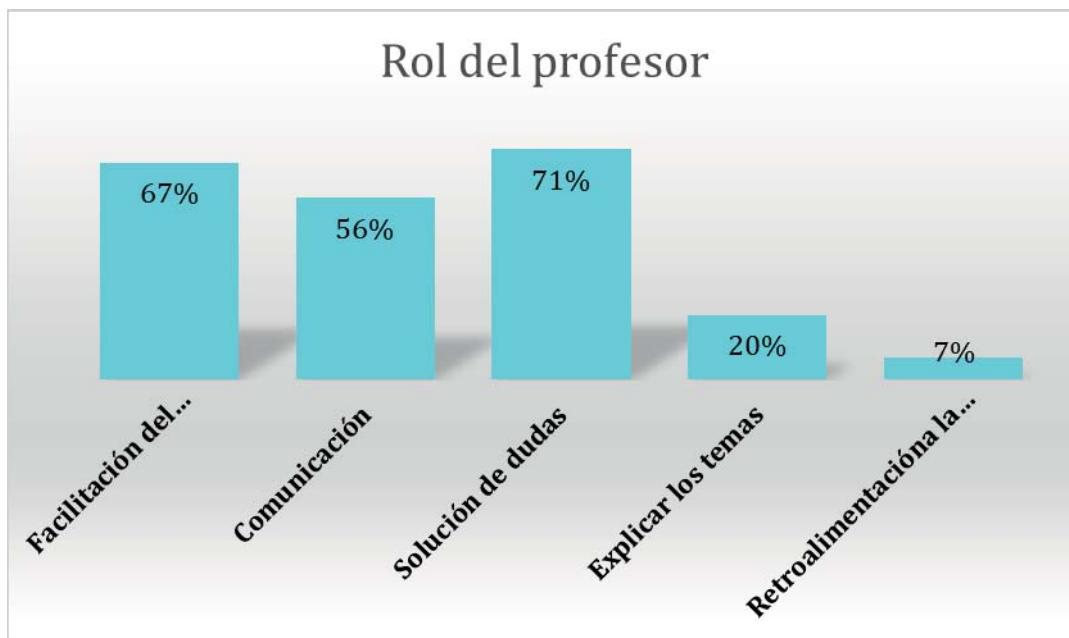


Fig. 5A. Actividades que realizaron los docentes en el trabajo en el aula

Alumnos

En relación con el rol que desempeñaron, el 93% asistió regularmente a las sesiones, el 68% participó en clase y el 65% se responsabilizó de su aprendizaje cumpliendo con las lecturas y los trabajos de investigación solicitados.

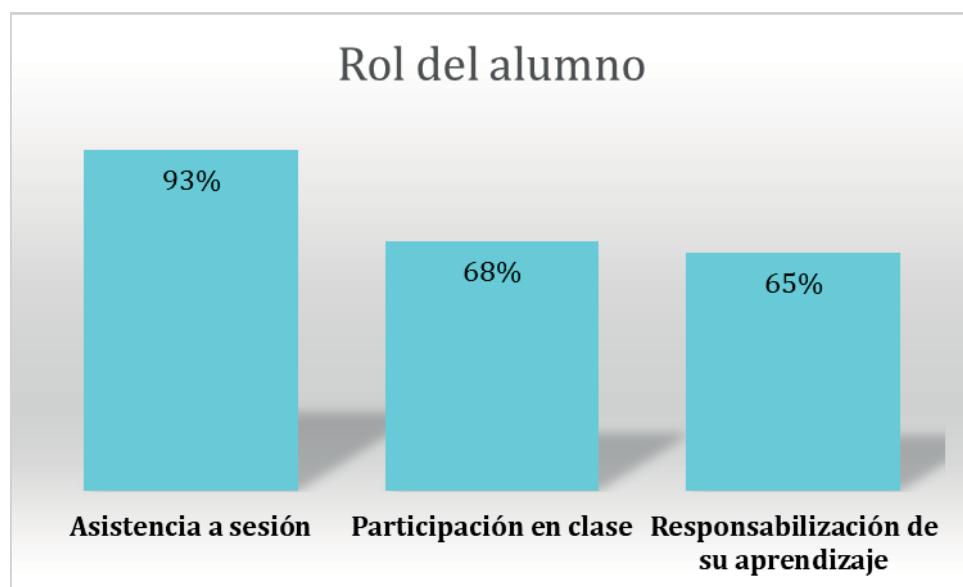


Fig. 5b. Actividades realizadas por el estudiantado durante el proceso de trabajo en el aula virtual

Expectativas negativas

Los pensamientos más frecuentes que tuvo el alumnado en relación al trabajo en el aula virtual fueron: 32% pensaba que sería imposible tomar clases en línea, el 28% que no tenían los conocimientos básicos para usar las plataformas. El 80% que sería un semestre difícil, el 72% que no iba a aprender y el 49% que iban a reprobar. Todas ellas correspondientes según Riviere a un tipo de ansiedad, la paranoide.

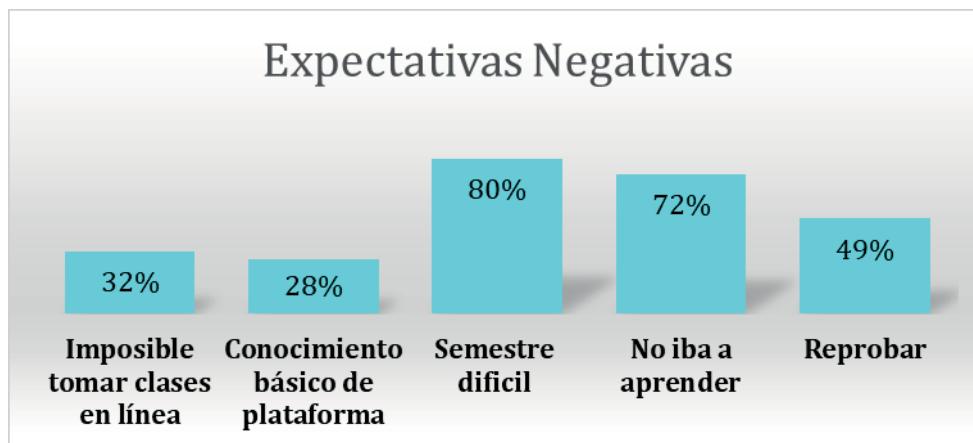


Fig. 7. Porcentaje de pensamientos del alumnado que hacen referencia a las expectativas negativas

Aprendizaje

Como se puede observar en las figuras 7 y 8, el 50.7% consideró que bajo su rendimiento académico y el 44,9 % que no aprendió y solo menos del 12% mencionó que aprendió, mejoró su promedio y no reprobó. Además, mencionaron otros aprendizajes como el manejo de las plataformas, los recursos digitales (27%) y ser autodidactas 38%.

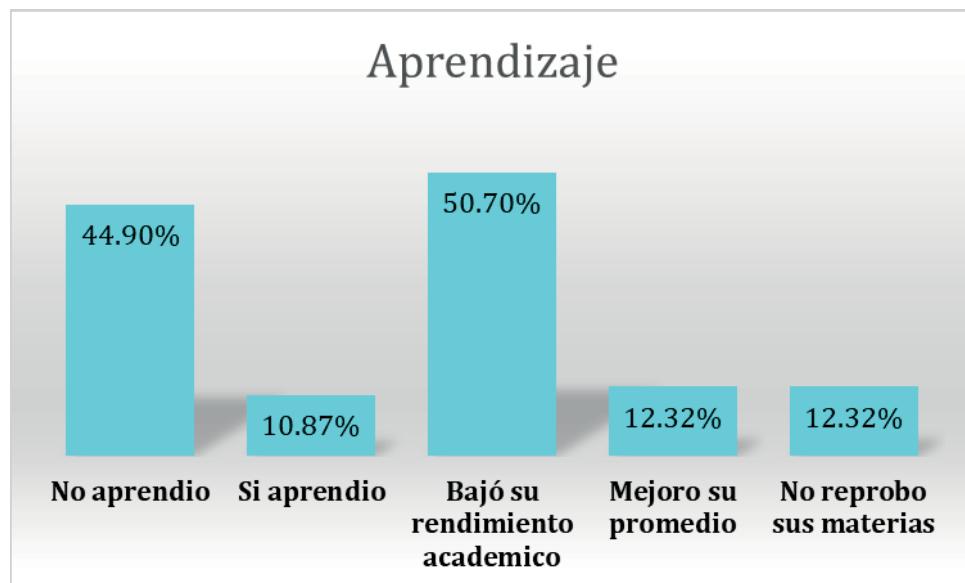


Fig. 7. Aprendizajes derivados del proceso del trabajo en el aula virtual

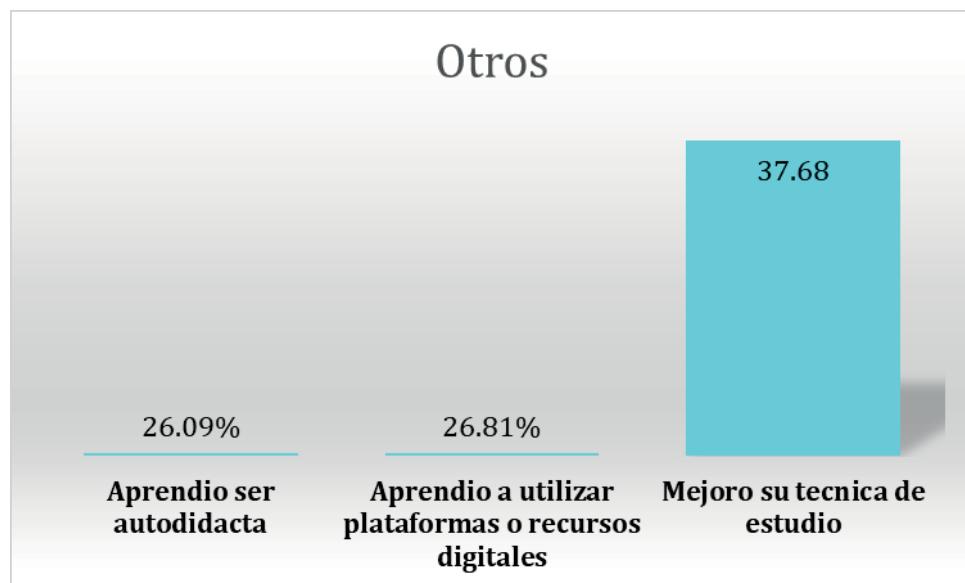


Fig. 8. Aprendizajes derivados del proceso del trabajo en el aula virtual

Tarea explícita

El objetivo del módulo es el alumno revisará los fundamentos, técnicas, procedimientos e instrumentos del método clínico, necesarios para el diagnóstico de los problemas salud de los sistemas, en forma responsable y ética (Carrera de Médico Cirujano, FES Iztacala, 2015). En este sentido, la tarea manifiesta quedó

inconclusa ya que el 59% mencionó que no alcanzó el tiempo para concluir los programas.

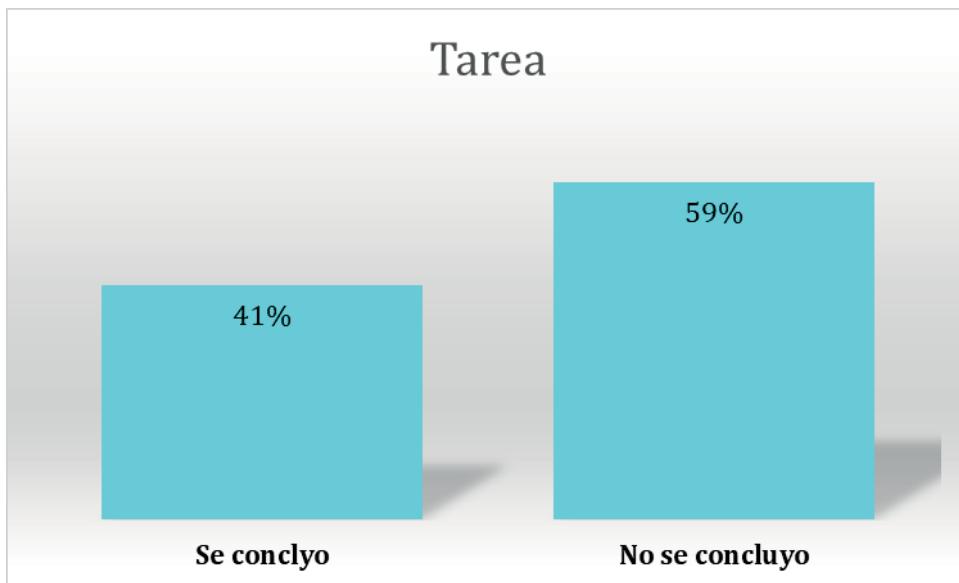


Fig. 9. Porcentajes sobre la conclusión de los programas.

DISCUSIÓN

A la luz de la información con que se contaba y circulaba profusamente, acerca del rezago en la incorporación de la tecnología digital a la educación y la brecha digital, publicada por UN CEPAL-UNESCO (*Op. Cit.*), tanto como la encuesta sobre la disposición de medios digitales en las familias mexicanas realizada por el INEGI (2021), referente a que una parte importante del estudiantado tendrían problemas para el acceso a la educación a distancia, por la carencia o mal funcionamiento de los dispositivos tecnológicos y del servicio de internet; es importante señalar, que el alumnado de la carrera de medicina, contó en su totalidad con los recursos tecnológicos necesarios para asistir a las clases sincrónicas, pero destacaron, al igual que lo encontrado por Miguel (2020), que el servicio de internet fue inestable y tenían que compartirlo con otros miembros de su familia.

La dinámica del trabajo en el aula se construye a través de las interacciones de diversos factores que son vivenciados y percibidos por los y las participantes. En ese sentido, el alumnado mencionó que no se sintió perteneciente grupo y a la tarea, y menos aún estableció vínculos cercanos. Las acciones de los actores

encaminadas a la integración como la presentación de los participantes, asistencia constante, conocer: los objetivos, el programa, formas de evaluar, que hace referencia tanto a la tarea explícita como al encuadre grupal -las reglas de operación del grupo para lograr el objetivo de la materia – fueron insuficientes para fomentar la pertenencia, quedando tan solo en un nivel incipiente de integración.

Otros elementos que dificultaron la pertenencia fueron la inestabilidad del servicio de internet y la presencia constante del ambiente familiar, que generaron acciones como inconsistencia de prender la cámara y el audio en afán de disimulo de una condición que no se quiere hacer pública, dejando en duda su presencia o ausencia, en palabras de Pichón (*Op. Cit.*) simular, momento en que el grupo se encuentra en la pretarea. Lo anterior coincide con lo planteado por Dimas (2021) cuando menciona que la interacción del alumnado fue difícil a través de los medios digitales (Dimas, *Op. Cit.*), por la inestabilidad del internet y porque tenían que compartirlo con familiares (Miguel, *Op. Cit.*) (Habib, González, y Villanueva 2021). Lo que facilitó actitudes individualistas, que impactaron para que el alumnado considerara que hubo una cooperación grupal muy baja.

Comunicarse es un proceso complejo, además de la mirada tradicional que se centra en la presencia de un emisor, un receptor y el contenido, se presentan elementos como: la diversidad de las historias de vida que determinan el significado de los contenidos, de ahí que, en un grupo, las maneras de interpretar los contenidos temáticos, las instrucciones y las dudas, corresponden al número de estudiantes y docente que lo constituya (Pichón *Op. Cit.*). También influyen las miradas, el tono y volumen de la voz, quien da el mensaje y lo que representa. En este sentido en la educación presencial al dar una instrucción, o explicar un tema, plantear una duda, se complementa con la mirada, la expresión facial, el rol que desempeña, para construirse con el tiempo un lenguaje y códigos comunes (esquema conceptual referencial y operativo) que facilitan la comunicación en un espacio cerrado (Pichón *Op. Cit.*). En el trabajo en el aula en línea, no fue así, diversos fueron los espacios físicos donde recibieron las clases predominando, según Habib, González y Villanueva (*Op. Cit.*) el dormitorio, pero también, la sala, el comedor u otras áreas comunes, alimentados por diversos sonidos y voces,

aunado al funcionamiento del dispositivo y del internet que propiciaron el deficiente funcionamiento de las cámaras y micrófonos. Estas interacciones sin caras y sin voces, contaminadas por el ambiente familiar y social influyeron para que un tercio de la población opinara que la comunicación fue inadecuada, lo que concuerda con Miguel (*Op. Cit.*) quien menciona que, en muchas ocasiones las instrucciones de los docentes no eran claras, dificultando la comprensión de la misma. Caso contrario encontró Dimás (*Op. Cit.*) pues el alumnado mencionó que hubo buena comunicación gracias a los docentes.

En relación a la pertinencia de las actividades para el logro de la tarea, es interesante observar que la exposición por parte de los alumnos y las alumnas, fue la estrategia que mayor utilizaron; pero consideraron que no fue adecuada, argumentando que, al no tener los elementos necesarios para comprender y explicar adecuadamente los temas, hubo un detrimento de su aprendizaje. Esta es una situación para reflexionar y llegar a una decisión de si hay que hacer un cambio de estrategia o, bien, que hay que encontrar la vía para hacerla operativamente efectiva. Habib, González y Villanueva (*Op. Cit.*), reportan, en su caso, que los alumnos comentan que prefieren las presentaciones de los docentes y los videos como estrategias que contribuyen al aprendizaje. ¿El problema será simplemente cuestión de preferencias? ¿Dependerá de eso la opinión del estudiantado acerca de que su aprendizaje fue deficiente porque se recurrió a la estrategia de la exposición a cargo de los estudiantes? ¿O será que ese estudiantado está marcado por los rasgos y características de su historia escolar en la educación media superior?

Lo anterior muestra, por un lado, la idea que tienen del rol docente como el poseedor y dador del conocimiento, más que como la guía para la construcción del conocimiento de la alumna y del alumno; como un punto de apoyo para investigar, plantearse dudas y elaborar respuestas, sentido central del quehacer médico. En contraposición con lo planteado por Zubíeta y Rama (2015), cuando menciona que el estudiantado que se inscribe a la educación a distancia, son generalmente adultos con responsabilidades y objetivos muy centrados en la formación, asumiendo, que su éxito, en gran medida depende de ellos. Transitar de la concepción que el

docente es quien da los conocimientos, a que el alumno y la alumna sean responsables de su aprendizaje con la guía del docente, es difícil.

En relación con el proceso de investigación y elaboración de trabajos al igual que lo planteado por Miguel (*Op. Cit.*) fue extenso, excesivo. Agregándose una retroalimentación deficiente, que complica la comprensión de los temas y, para peor, la carencia de actividades prácticas presenciales que no pueden sustituirse totalmente por las realizadas en línea, por ejemplo, siendo estudiantes de práctica clínica que atendían pacientes en la Clínica Universitaria, como eso no les era posible en forma virtual, obvio catalogaron inconclusa esa tarea. Tras esto que se ha expuesto, resulta paradójico que consideraron que las actividades realizadas fueron adecuadas para su aprendizaje.

La situación social que predominó durante la pandemia de COVID-19, fue de desconcierto y de incertidumbre, características que impregnaron la situación educativa, alimentadas por la innovadora idea de transitar a la modalidad en línea. Lo inesperado de la situación y la carencia de experiencia en esta modalidad, creó en el estudiantado pensamientos como: dudar de su capacidad y del manejo de las plataformas, así como creer que no era posible tomar clases en línea y aprender. Las ideas anteriores son muestra de las ansiedades paranoides que propició la ruptura de la estructura de la educación presencial.

Finalmente, en relación con los aprendizajes académicos, al igual que los encontrados por Dimas (*Op. Cit.*) consideraron que fueron bajos e insuficientes. No obstante, concordando con Miguel (*Op. Cit.*) mejoraron en las técnicas de estudio, aprendieron el uso de los dispositivos tecnológicos, fueron más responsables de su aprendizaje y empiezan a ser autodidactas.

CONCLUSIONES

La crisis generada por la COVID-19, también impactó en la educación presencial. La alternativa para continuar con la vida académica fue la modalidad en línea, lo que implicó el uso de dispositivos tecnológicos y el servicio de internet. El espacio físico del aula ubicada en el campus universitario se cambió por uno alternativo, algún sector de la casa familiar, que no garantizaban condiciones adecuadas para

recibir clases formales. Un lugar donde los objetivos académicos tuvieron que cubrirse junto a los de la vida familiar. En esas condiciones la formación universitaria se llevó a cabo durante más de dos años, superando el temor de la población de no contar o bien no lograr aprender el manejo de los dispositivos necesarios, así como que el servicio de internet fuera insuficiente. No siendo así la dinámica del trabajo en el aula que se vio severamente afectada.

A pesar de que los asistentes coincidieron en un tiempo, un espacio virtual y un objetivo común, factores externos como las características del espacio físico, la hipervigilancia de los familiares, los ruidos ambientales y las condiciones del internet; así como las intersubjetivas, referentes al estado de ánimo, miedos, angustias, fueron determinantes para que la dinámica en el aula estuviera matizada por el individualismo, la falta de cooperación y comunicación, trayendo como consecuencia la percepción de un proceso de aprendizaje en soledad. De tal forma que los miedos y ansiedades se impusieron obstaculizando aún más los procesos de investigación para elaborar y exponer sus presentaciones. Es importante señalar que en este proceso se dio preferencia a los contenidos, ignorando las intersubjetividades, teniendo como resultado que el nivel que predominó fue el de la pretarea, simulo que estoy en clase, que leo, que participo, etcétera.

Como una respuesta inconsciente ante la amenazante situación, se pretendió que se mantuvieran las mismas pautas de rol de los de alumnos y de profesores, pero la circunstancia demandaba tanto a unos como otros introducir cambios en sus funciones para ajustarse a la modalidad educativa elegida como alternativa. Semejar lo más posible la enseñanza a distancia con apoyo digital a la enseñanza presencial, sosteniéndose en las sesiones sincrónicas, con una mecánica similar a la enseñanza tradicional tanto en el diseño, las técnicas, los procedimientos, como en las operaciones de aprendizaje (experiencias y actividades: lecturas, exposiciones, participación en clase teórica, tareas y ejercicios intra y extra clase, modos de evaluar, etc.) fue el recurso que se tuvo para enfrentar una situación inesperadas, que si bien no fue la idónea, finalmente logró la conclusión de cuatro semestres.

Finalmente es interesante observar que el alumnado prioriza su deficiente aprendizaje de los contenidos y el impacto en su rendimiento académico y deja a un lado las múltiples enseñanzas que dejó el confinamiento que van más allá del manejo de las TICS, las técnicas de estudios y ser autodidacta, que seguramente contribuirán a enfrentar otras crisis similares, individuales o sociales.

Es evidente que aún hay mucho por conocer, y el regreso a clases presenciales abre nuevas interrogantes como ¿serán capaces de transferir los conocimientos y técnicas desarrolladas en línea, ahora al sistema presencial? ¿qué aprendizajes serán útiles para enfrentar nuevamente un cambio? ¿las problemáticas que plantearon en línea fueron diferentes ahora en el sistema presencial? Preguntas, que, sin lugar a duda, serán el punto de partida de nuevas investigaciones.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001) ***Crear condiciones para mejorar el trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado. España***: Editorial NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

ANUIES. (2020, abril 27). Para enfrentar emergencia sanitaria por el COVID-19, Rectores y Directores de instituciones de educación superior públicas y particulares asociadas a la ANUIES, establecen Acuerdo Nacional.
Recuperado de: <http://www.anuies.mx/noticias/para-enfrentar-emergencia-sanitaria-por-el-covid-19-rectores-y>

Aragones, I. y Amérigo M. (2010) ***Psicología ambiental*** (3ra. ed.). España: Ediciones Pirámide.

Barraza, A., Silerio, J. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. ***Revista Investigación Educativa Duranguense***, 7, 48-65. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358918>

Breton, A. (1996). ***Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes del magisterio***. [Tesis Doctoral]. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense.
Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/2243/1/T21042.pdf>

Carrera de Médico Cirujano, FES Iztacala. (2015). ***Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura de médico cirujano Tomo II***. Estado de México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Recuperado

de:

<https://medicina.itzacala.unam.mx/PDFS%202016/MEDICINA%20Tomo%20III%20CAABQYS%20APROBADO%2025I2016%20FINAL.pdf>

Carrillo, M., Leal, M., Alcocer, M. y Morgan, J. (2010). Percepción del estudiante sobre el trabajo en el aula: el caso de una carrera universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(15), 13-20. Recuperado de:
<https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=97035>
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiguas/15/015_Carrillo.pdf

Castañeda, C.y Ramos G. (2020). Principales pandemias en la historia de la humanidad. *Revista Cubana de Pediatría*, 92(1). Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0034-75312020000500008

Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>

Diaz – Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.5.44>

Dimas, M. (2021). Modelo de trabajo en aulas virtuales en tiempos de pandemia: percepciones de estudiantes del área de Ingeniería Capítulo 10. En Álvarez, N. y Habib., L, (Eds.) *Retos y desafíos de las universidades ante la pandemia de COVID-19* (pp. 191-211). Nuevo León, México: Editorial Labýrinthos. Recuperado de:
<http://eprints.uanl.mx/22934/7/22934.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (2020, abril 1). DOF: 01/04/2020. ACUERDO número 06/03/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 27 de marzo al 30 de abril del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de:
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590981yfecha=01/04/2020#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación. (2020, marzo 16) DOF: 16/03/2020. ACUERDO 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. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479yfecha=16/03/2020#gsc.tab=0

Ehrenberg, R., Brewer, D., Gamoran, A., y Willms, J. (2001) Class size and student achievement. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(1), 1-30. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/1529-1006.003>

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. / Relationships between academic stress, social support, mental health and academic performance in Venezuelan university students. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739–751. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2009-00104-011>

Fidias, G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6a. ed.). Caracas: Editorial Episteme.

Flores, O., Morales, A. y Landázuri, M. (2010). *Rescatemos a los niños*. Ciudad de México: Grupo Editorial Éxodo.

Freire, P. (1987). *La pedagogía del oprimido* (36a. ed.). México: Editorial Siglo XXI.

Ganem, P. (2004). *Escuelas que matan II. Las partes enfermas de las instituciones educativas*. México, D. F.: Editorial Limusa S. A.

Gump, P. (1987) School and classroom environments. En Stokols, D. y Altman, I. (Eds.) *Handbook of Environmental Psychology Vol I* (pp 692-732). New York: A Wiley-Interscience Publication.

Habib, L., González, K. y Villanueva J. (2021). Experiencias de estudiantes de nivel superior ante las clases en línea en tiempo de Covid-19 Capítulo 3. En Álvarez, N. y Habib., L, (Eds.) *Retos y desafíos de las universidades ante la pandemia de COVID-19* (pp. 63-74). Nuevo León, México: Editorial Labýrinthos. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/22934/7/22934.pdf>

Hernández, R., Fernández. C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación, IISUE. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Ciudad de México:

UNAM. Recuperado de:
https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

INEGI. (2021, marzo 23). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. datos nacionales. INEGI Informa. (comunicado social). Recuperado de:
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf

Lafuente C. y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 64, 5-18. Recuperado de: DOI
<https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.450>

López, E. (2020, agosto 6). Educación en línea: enseñanza remota de emergencia en la FESI. *Gaceta Iztacala*. Recuperado de:
<https://fenix.iztacala.unam.mx/?p=28720>

Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 13-40. Recuperado de:
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>

Montessori, M. (1986). *La Formación del hombre*. México D. F.: Editorial Diana

Morales-Ruiz, J. (2009). Formación integral y profesionalismo médico: una propuesta de trabajo en el aula. *EDUC MED*, 12(2), 78-82. Recuperado de:
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-1813200900030003yIngr=en&nrm=iso&tlang=en

OCDE (2020). El impacto del COVID-19 en la educación - Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020. Recuperado de:
https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf

Olea, A. (2020, septiembre 6). El uso de herramientas digitales en la educación trascenderá la pandemia de COVID-19. *infobae México*. Recuperado de:
<https://www.infobae.com/america/mexico/2020/09/06/el-uso-de-herramientas-digitales-en-la-educacion-trascendera-la-pandemia-de-covid-19/>

OMS. (2020, abril 27). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

- Pereira, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14(extraordinario), 7-20. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.14-Ext.1>
- Picado, A., Valenzuela, D. y Peralta, Y. (2015). Los medios distractores del aula. *Revista Universidad y Ciencia*, 8(13), 51 – 59. Recuperado de: [file:///C:/Users/jOSUE/Downloads/Los medios distractores en el aula de clase.pdf](file:///C:/Users/jOSUE/Downloads/Los%20medios%20distractores%20en%20el%20aula%20de%20clase.pdf)
- Pichon, E. (1985). *Del psicoanálisis a la psicología social Tomo I*. Argentina: Editorial Nueva visión.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero M., Hernández, A., Benavides, M., Jaimes, C. y Rendón, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 21(3). Recuperado de: DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Serrano, I. (2020, abril 16). El ciclo escolar concluirá de manera virtual. *Gaceta Universidad de Guadalajara*. Recuperado de: <http://www.gaceta.udg.mx/el-ciclo-escolar-2020-a-concluira-de-forma-virtual/>
- Steiner, R. (1986). *El segundo septenio. Fundamentos pedagógicos para el desarrollo del ser humano*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Antroposófica.
- Tello, C. (2015). “*Análisis de distractores en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la materia de química de los estudiantes del segundo año de bachillerato del colegio de bachillerato gualaquiza”, año electivo 2014-2015*”. [Tesis de licenciatura]. Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8887/1/UPS-CT005097.pdf>
- UN CEPAL-UNESCO. (2020, Agosto). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Editorial: CEPAL, UNESCO. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- UNAM, CCH. (2020, mayo 28). Hacia la conclusión del semestre 2020-2 en línea. Recuperado de: <https://cch.unam.mx/sites/default/files/Comunicado2805.pdf>
- UNAM, CUAIEED. (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama General*. Ciudad de México: Editorial Secretaría General, UNAM. Recuperado de: https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital-V09-1.pdf

- Vega. J. (2018) **Factores Asociados al Acoso Escolar en un Centro de Educación Superior de la ciudad de Mérida.** [Tesis Maestría]. UADY Facultad de Educación. Recuperado de: DOI: 10.13140/RG.2.2.10250.72649 <https://thesiscommons.org/swdbp/>
- Vivas, P., Rojas, R. y Torras, M. (2009). **Dinámica de grupos.** UOC Universitat Oberta de Catalunya: Editorial Eureca Media, SL. Recuperado de: https://www.andaluciaesdigital.es/c/document_library/get_file?uuid=ccdca8b7-3f06-461e-9f60-1cf0ddd1a902ygroupId=20195
- Zubieta, J. y Rama, C. (2015). **La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria.** México, UNAM: Editorial Virtual Educa. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/18-nov-Zubieta_Educacion_distancia.pdf