

Autopercepción emocional de estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales



"Educación y pandemia", ilustración de elpaisdigital.com.ar

María Laura de la Barrera
Romina Cecilia Elisondo



María Laura de la Barrera

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), máster en Neurociencias y Biología del Comportamiento por la Universidad Pablo de Olavide (UPO), magíster en Neuropsicología por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Profesora adjunta, de grado y posgrado. Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (ISTE-UNRC-CONICET). Directora y colaboradora de diversos programas y proyectos de investigación, nacionales e internacionales, orientados a la mejora y calidad educativa. Sus investigaciones refieren al campo de la neurociencia, la neuroeducación, la psicología educacional y los patrones de aprendizaje.



Romina Cecilia Elisondo

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y por la Universidad de Murcia (UMU). Magíster en Educación y Universidad y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Profesora adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNRC. Investigadora adjunta en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (ISTE-UNRC-CONICET).



Autopercepción emocional de estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales

Emotional self-perception of students secondary
level in virtual conditions

María Laura de la Barrera*

Romina Cecilia Elisondo**

Fecha de recepción: 16 de junio 2021

Fecha de aceptación: 06 de octubre de 2021

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es profundizar en las emociones de un grupo de estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje durante el período 2020, en el marco de la pandemia por COVID-19. Participaron 612 estudiantes de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, quienes respondieron un cuestionario sobre emociones en la virtualidad (versión mínimamente adaptada de García-Perales y Valverde Berrocoso, 2021) y cursan de 1.º a 6.º año de instituciones de gestión pública y privada, con edades entre 12 y 20 años. Se realizó un primer análisis descriptivo del grupo total y luego uno de clústeres. Los resultados muestran dos claras tendencias en relación con las emociones ante la actividad virtual: una de índole más positiva, que da lugar a contemplar algunas ventajas y posibilidades, y otra, más bien pesimista, que refleja un malestar generalizado. Se proponen algunos lineamientos en función de rescatar fortalezas y desafíos de índole colectiva para revisar y resignificar las realidades educativas particulares a las que deberán enfrentarse.

palabras clave

**COVID-19 • escuela secundaria
emociones estudiantes • educación remota**

Contactos

* mbarrera@hum.unrc.edu.ar; ** relisondo@hum.unrc.edu.ar

ABSTRACT

The objective of this work is to deepen in the emotions of a secondary level group in virtual teaching and learning environments during the 2020 period, in the context of the COVID-19 pandemic. 612 students from the city of Río Cuarto, Córdoba, Argentina participated, who responded to a questionnaire on emotions in virtuality (minimally adapted version by García-Perales and Valverde Berrocoso, 2021) and are in the 1st to 6th year of institutions public and private administration, aged between 12 and 20 years. A first descriptive analysis of the total group was carried out and then one of clusters. The results show two clear trends in relation to emotions in the face of virtual activity, one of a more positive nature, which gives rise to considering some advantages and possibilities and another, somewhat pessimistic, which reflects a general malaise. Some guidelines are proposed to rescue strengths and challenges of a collective nature, rather than individual, to review and signify the particular educational realities that they will have to face.

keywords

COVID-19 · high school · emotions students · remote education

A manera de introducción

El presente es un estudio exploratorio sobre emociones de estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje durante la pandemia iniciada en marzo de 2020 por COVID-19. El estudio se llevó a cabo a mediados de diciembre, al final del ciclo lectivo 2020.

Sabemos que ha sido una situación excepcional a nivel mundial; aún sigue vigente con algunos cambios y particularidades que nos muestran su dinamismo y la necesidad de producir conocimientos para planificar futuros escenarios de educación. Si bien se mantienen algunas incertidumbres, vamos camino a lograr mayores certezas, que deberán ser sistematizadas. En todos los niveles educativos, pero especialmente en el nivel secundario donde las desigualdades se han profundizado aún más en pandemia (Ministerio de Educación, 2020; Preti y Fernández, 2020), es urgente ge-

nerar cambios que permitan incluir de manera genuina a los y las jóvenes en las instituciones educativas.

El propósito es profundizar en aquellos aspectos relevantes para conocer las emociones que se hicieron presentes en adolescentes y jóvenes que transitaban una etapa de sus trayectorias educativas en el marco de una enseñanza remota de emergencia (Aragay, 2020), concepto que parece definir de manera precisa lo vivido. Se estudia el panorama a fines del ciclo lectivo 2020, para pensar posibles propuestas que contribuyan a una reorganización, a revisar procesos (esos que día a día interpelaron las aulas no físicas, testigos de algunas ausencias, pero también de presencias simbólicas), en pos de reconstruir la trama de los encuentros educativos, de volver a *habitar la escuela* de una manera diferente.



Texto del contexto

En el año 2020, la normalidad cotidiana en diversos ámbitos, en particular el educativo, fue en muchos sentidos *quebrada*. La pandemia y el aislamiento social configuraron un contexto nuevo, donde las desigualdades y la incertidumbre atraviesan todas las acciones (Elisondo, Melgar, Chesta y Siracusa, 2021). De una educación fundamentalmente presencial, se pasó a lo que se denominó de varias maneras: enseñanza remota de emergencia, experimento educativo global, domesticación del espacio escolar, educación en los hogares comandada por la escuela (Aragay, 2020; Dussel, 2020; Furman, 2020; Terigi, 2020), entre otras. Lo cierto es que, como afirma Gutiérrez Moreno (2020), el mundo quedó abierto a la enseñanza a través de medios digitales, como algo innovador y resolviendo grandes distancias, destacando sobre todo que esta solución solo fue reservada para poblaciones cuya brecha digital se halla resuelta, por contar con infraestructura apropiada. Sin embargo, fue creada una nueva brecha, la de los *no conectados*, cuyos números no han sido para nada menores.

Es por ello que quisimos conocer, leer, escuchar las voces de los estudiantes que transitaban ese tramo educativo cargado de incertidumbre, inseguridades, ensayos y errores, y algunos logros casi inadvertidos por ellos mismos. Consideramos a las emociones como constructos complejos, dinámicos y situados que dependen de las interacciones entre las personas y los contextos (Kaplan, 2019; Martinenco, Martín y García Romano, 2020). Por ello, analizar las emociones de los estudiantes de nivel secundario en tiempos de incertidumbre por la pandemia cobra especial relevancia.

Algunos autores piensan que los jóvenes y adolescentes en los que se centra el estudio conformarían la llamada generación Z (*centennials*), hijos de la generación Y (*millennials*) que, más allá de nominaciones y letras, podrían

tener características específicas de destacar (Castro Gómez, 2019). Nos centraremos puntualmente en la primera, los que tuvieron que atravesar una situación de contexto excepcional que aún permanece, con probabilidades altas de constituirse en un espacio de características híbridas y mixturadas sin precedentes, al menos en el sistema educativo argentino.

Esta generación Z (nacidos desde el año 1996 hasta la actualidad), a la que pertenecen los estudiantes con los que trabajamos en este escrito, se caracteriza por la posibilidad de realizar al mismo tiempo una serie de tareas diversas (*multitasking*). Son los famosos *nativos digitales*, al decir de Fernández y Fernández (2016), defensores a ultranza de una privacidad relativa, puesto que salvaguardan un uso corriente y excesivo de las redes sociales.

...son una generación que acepta notoriamente y con naturalidad la diversidad de razas, culturas, géneros y minorías; son *open-minded* frente a ambientes multiculturales y la legalización de la marihuana. Dada su fuerte relación con el mundo virtual y las redes sociales, las utilizan todas (Snapchat, Instagram, Twitter) con la finalidad de consumir audios, videos y contenido escrito corto. Cabe resaltar que afirman que Facebook es de generaciones anteriores. Siendo así, los autores llegan a considerar la posibilidad de que su autoestima se encuentre directamente influenciada por las redes. Con respecto a su ámbito laboral, para comenzar, prefieren el trabajo en equipo y su meta es balancear sus labores académicas con su vida personal. (Castro Gómez, 2019, p. 48)

Podría pensarse entonces que, para esta generación empapada de tecnología, cursar de manera virtual no debería haberse constituido en problema; es más, solían manifestar enojos ante la prohibición de celulares en clase, internet y todo recurso tecnológico que quizás viniera a distraer e irrumpir sus procesos atencionales. Allá por marzo de 2020, en el término de semanas o días, no contar con algún recurso de este tipo constituyó sinónimo de estar

al borde de la exclusión del sistema educativo. De hecho, la brecha se ensanchó; la desidia y la apatía ganaron terreno, y poco a poco comenzó a gestarse un ciclo de extraña y paulatina deserción, sin precedentes. La pregunta es: ¿sin precedentes?

A mediados del mes de diciembre de 2020, cuando ya estaba finalizando el ciclo lectivo en Río Cuarto, Córdoba, tras el consentimiento de algunos directivos, se procedió a enviar un enlace para ser completado de manera anónima por estudiantes de 1.º a 6.º año de diversos colegios secundarios de la ciudad.

La idea era contar con un posible panorama de cómo había resultado esta experiencia inédita, con la finalidad de revisar, considerar y construir propuestas a favor de seguir perteneciendo y permaneciendo en el sistema por parte de los estudiantes, bajo condiciones tan inciertas. Día a día, fue evidenciándose la tendencia a la persistencia de este espacio híbrido que, si de abrir cabezas y *open-minded* de la generación Z hablamos, debería tender a nuevas construcciones colaborativas, basadas en experiencias acontecidas. Recuperarlas sería de gran valor.

Método

Participantes

La muestra (no intencional, por conveniencia, no probabilística) se conformó de 612 estudiantes de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, quienes respondieron a un cuestionario abierto sobre emociones en la virtualidad. Fueron incluidos estudiantes de diferentes años y modalidades de gestión de cuatro instituciones del nivel medio o secundario. El 63% de las personas que participaron definieron su género como femenino, el 36% como masculino, y el 1% como fluido, no binario o *queer*. Las edades oscilan entre 12 y 20 años ($M=15.13$ $s=1.81$), más específicamente, un 25% de 12 y 13 años, un 31% entre 14 y 15,

y un 44% de 16 años en adelante. El 22% de los participantes era de primer año, el 8% de segundo, el 14% de tercero, el 24% de cuarto, el 17% de quinto, y el 15% de sexto año. El 53% de las personas participantes del estudio asiste a una institución de educación secundaria de gestión privada, el 47% restante a una institución de gestión pública estatal. Del total de los estudiantes, un 91% manifiesta solo estudiar, mientras que un 9% además trabaja. Todos los estudiantes señalaron que fue la primera vez que transitaron una experiencia de educación remota.

“Podría pensarse entonces que, para esta generación empapada de tecnología, cursar de manera virtual no debería haberse constituido en problema; es más, solían manifestar enojos ante la prohibición de celulares en clase, internet y todo recurso tecnológico que quizás viniera a distraer e irrumpir sus procesos atencionales.”

Instrumento

Se utilizó el Cuestionario EMOC-EVEA: Componente afectivo-emocional en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (versión adaptada de García Perales y Valverde Berrocoso, 2021) para indagar y conocer la autopercepción emocional de los estudiantes de nivel secundario en entornos virtuales, más precisamente, de la experiencia obtenida de enseñanza y de aprendizaje remota. Fue un formulario



autoadministrado, considerado como una herramienta de recolección de datos apropiada, útil, eficiente, flexible y rápida para descubrir lo que una población piensa, sus percepciones y emociones. El instrumento presenta ítems en forma de afirmaciones sobre las que la población participante ha de responder conforme a una escala tipo Likert (1-10). Luego de la solicitud de datos demográficos, se incluyen 37 ítems distribuidos en diversas categorías:

- a) Emociones relacionadas con el acceso al aula virtual (2)
- b) Emociones relacionadas con el trabajo llevado a cabo durante el encuentro virtual (9)
- c) Emociones relacionadas después del trabajo en el aula virtual (2)
- d) Emociones relacionadas con el aprendizaje y la tarea *online* (13)
- e) Emociones relacionadas con la comunicación e interacción en el aula virtual (4)
- f) Emociones relacionadas con el grupo (3)
- g) Emociones relacionadas con el trabajo en grupo (2)
- h) Preguntas generales sobre la satisfacción de la experiencia personal como estudiante *online* (2)

Procedimiento y análisis de los datos

A fines del ciclo lectivo, mediados de diciembre de 2020, tras el consentimiento de los directivos de las instituciones, se envió el enlace a ser completado de manera anónima por estudiantes de colegios secundarios de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

En primera instancia, se llevó a cabo un análisis descriptivo del grupo total, en función de cada una de las variables, y luego un análisis

por clústeres.¹ Los análisis de datos multivariados denominados clúster jerárquico tuvieron como objetivo profundizar los hallazgos iniciales de manera general e identificar más específicamente grupos que sean homogéneos en su interior y que mantengan diferencias entre ellos. En un primer momento, se estandarizaron las variables con el objetivo de unificar sus escalas. El agrupamiento se decidió por caso y se usó el método de Ward, para minimizar la varianza intragrupal y maximizar la homogeneidad dentro de los grupos. En un segundo momento, a partir del análisis univariado, se describieron los grupos identificados, con el objetivo de caracterizarlos en función de las variables en estudio; por un lado, género, edad, año de cursado, modalidad de gestión de la institución de pertenencia y trabajo; por otro lado, las categorías antes mencionadas.

Discusión de resultados

Análisis descriptivo

En general, respecto a las *Emociones en el acceso al aula virtual*, se pone de manifiesto una alta preocupación de parte de los estudiantes. Puntualmente, los valores indican que, respecto de la *calidad de conexión*, algo más del 45% se declara preocupado al momento de acceder al aula, en tanto que en torno al 71% expone *no tenerse confianza y estar inseguro* en esa instancia.

En cuanto a las *Emociones relacionadas con el trabajo llevado a cabo durante el encuentro virtual*,

¹ El análisis de conglomerados o clústeres es una técnica de clasificación que sirve para detectar y describir subgrupos de sujetos o variables homogéneas en función de los valores observados dentro de un conjunto aparentemente heterogéneo. Se fundamenta en el estudio de las distancias entre ellos, permitiendo en el análisis cuantificar el grado de similitud, en el caso de las proximidades, y el grado de diferencia, en el caso de las distancias. Como resultado, aparecen agrupaciones o clústeres homogéneos (Vilà-Baños, Rubio-Hurtado, Berlanga-Silvente, Torrado Fonseca, 2014, p. 114).

se deja ver que, una vez dentro del aula, puede aparecer un gran espectro de respuestas. Se destaca sobre todo que en torno a un 65% se siente satisfecho con el trabajo logrado en el aula virtual, que no hay una tendencia marcada en relación con los deseos de abandonar el aula, aunque predominaría la intención de seguir presentes. Lo mismo sucede con la sensación de información excesiva y de saturación: aparece una distribución pareja. En cambio, marcadamente se muestra un desagrado ante la interacción entre compañeros de manera virtual, que se expresa en algo más del 57%. Sin embargo, parece que la falta de presencia física del profesor no los hace sentir solos, al menos en un 51%. En cuanto a sentirse solos ante la distancia física de los compañeros, aparecen respuestas extremas entre afirmaciones por sí o por no. En relación con la intervención en los foros y demás, esta no parece ser un problema, no lo evidencian así, pero sí manifiestan claramente que suelen sentirse perdidos en cerca de un 63% de los casos en medio del aula y sienten esa actividad en el aula virtual como algo que hay que aligerar en cerca del 64% de los casos.

Respecto de las *Emociones relacionadas después del trabajo en el aula virtual*, se pone de manifiesto que, si bien no habría una sensación de frustración en este tipo de tareas de la virtualidad, al menos expresado en casi el 61%, sí se evidencia que no se mantendría el entusiasmo para seguir trabajando de manera *online*, en un 60%. Los resultados aportan emociones un tanto ambivalentes en torno a la virtualidad, que parece mantenerse en algunas de las expresiones que agregan al finalizar el cuestionario.

En lo que hace a las *Emociones relacionadas con el aprendizaje y la tarea online*, las respuestas indican algunas tendencias. Aparece una marcada preocupación, alrededor de un 83% de los estudiantes, por no llegar a completar las actividades en tiempo y forma. Se pone

en evidencia como motivación principal lograr los objetivos de aprendizajes en un 75% de los estudiantes. En tanto que un 70% de los estudiantes considera que los materiales y recursos proporcionados por el/la profesor/a contribuyen a su aprendizaje, y poco más del 68% confían en sus capacidades para estudiar de manera *online*. Se manifiesta de manera contundente que permanecer por tiempo prolongado delante de la computadora les provoca irritación al menos en un 73% de los casos, pero, aun así, un 60% no siente que las tareas a realizar superen sus propias capacidades. Sin embargo, el reto de aprender *online* no parece agrandarles a varios, pero no se trata de una tendencia marcada y estaría distribuido de manera muy irregular. Lo que es altamente notorio son los niveles de estrés que genera la entrega de tareas en la virtualidad, en torno al 65%; también es alto el nivel de autoexigencia, que sobrepasa el 75%, y el de interés por participar en foros, tutorías, en torno al 60%. En cuanto al interés de actividades de lectura *online*, no son marcadas las tendencias, es un tanto parejo, no así en las relacionadas con actividades audiovisuales, donde es claramente mayor, en torno a un 64%. Finalmente, en relación con las actividades de evaluación, no se marcan tendencias precisas.

Respecto de las *Emociones relacionadas con la comunicación e interacción en el aula virtual*, los datos arrojan cuestiones interesantes. Se pone de manifiesto que los estudiantes en un 62% participan de los foros solo si es obligatorio, e intentan en casi un 60% evitar manifestaciones emocionales al comunicarse en situación de virtualidad. Además, en un 66% se teme que las palabras expuestas sean mal interpretadas, y un 60% percibe a la comunicación virtual como fría y distante.

En lo que hace a las *Emociones relacionadas con el grupo/clase*, los resultados dan cuenta de algunas cuestiones puntuales a destacar. No se advierte una tendencia en cuanto a sentirse



parte del grupo, las opiniones son diversas, y respecto de la participación en los foros, sucede algo parecido. En tanto que habría un predominio y una tendencia a pedir ayuda a los miembros del grupo sin problemas en torno al 57%.

En cuanto a las *Emociones relacionadas con el trabajo en grupo* específicamente, las respuestas nos conducen a algunas ideas centrales. Si bien hay un predominio de considerar que se trabaja en grupo, también hay muchas respuestas neutras y en contra de esta afirmación. En tanto que, si bien un gran número manifiesta no preferir trabajar de manera individual, un 64% sí lo prefiere, marcadamente.

En relación con la *Experiencia como estudiante online*, las respuestas son contundentes. El grupo muestra en un 71% la negativa a cursar voluntariamente en modalidad virtual y en un 70% no lo recomendaría. Aparentemente, la experiencia de lo que muchos llaman virtualidad impuesta o experiencia de enseñanza y aprendizaje remotas no es la preferida, al menos por este grupo de alumnos.

Los resultados hallados a partir del análisis descriptivo se corresponden con estudios anteriores (Ardini, Barroso y Corzo, 2020; Bazán, Brückner, Giacomazzo, Gutiérrez y Maffeo, 2020; UNICEF, 2021) que indican emociones negativas durante las actividades educativas remotas, entre las que se destacan el agotamiento, la inseguridad, el estrés, la ansiedad y la frustración. Asimismo, aparecen emociones vinculadas al enojo y la irritabilidad por el exceso de tiempo frente a las pantallas realizando actividades educativas. Las respuestas de los participantes también muestran dificultades en la comunicación educativa. Similares resultados se hallaron en la encuesta de UNICEF (2021) y en el estudio de Ardini, Barroso y Corzo (2020), donde un importante número de estudiantes indicaron que las interacciones con los profesores han sido escasas durante 2020. La preocupación por la conectividad deja vis-

“ En relación con la experiencia como estudiante online, las respuestas son contundentes. El grupo muestra en un 71% la negativa a cursar voluntariamente en modalidad virtual y en un 70% no lo recomendaría. Aparentemente, la experiencia de lo que muchos llaman virtualidad impuesta o experiencia de enseñanza y aprendizaje remotas no es la preferida... ”

lumbrar brechas y desigualdades que se han profundizado en la pandemia. Tal como se señala en numerosos estudios (Álvarez, Gardyn, Iardevsky y Rebello, 2020; Bocchio, 2020; Ruiz, 2020; UNICEF, 2021), la conectividad y los recursos materiales y simbólicos referidos a tecnologías han condicionado el derecho a la educación de amplios sectores en tiempos de pandemia. En concordancia con investigaciones previas (Ardini, Barroso y Corzo, 2020; Ministerio de Educación, 2020b; Suarez Lantaron, García Perales y Elisondo, 2021), los estudiantes muestran preferencia por la educación presencial e indican que no elegirían voluntariamente la educación virtual ni la recomendarían.

“...la conectividad y los recursos materiales y simbólicos referidos a tecnologías han condicionado el derecho a la educación de amplios sectores en tiempos de pandemia.”

“...el hecho de que utilicen numerosos artefactos tecnológicos en su vida cotidiana no significa que dispongan de las competencias necesarias para integrarlos en sus procesos formales de aprendizaje.”

Análisis por clústeres

Tras los análisis, se conformaron dos clústeres: en el primero, se concentra el 31% de la muestra (G1), y en el segundo, el 69% (G2). Aparecen en cada uno rasgos diferentes en función de género, edad, año de cursado, modalidad de gestión de la institución de pertenencia y trabajo, como así también en relación con las emociones antes, durante y después de los encuentros virtuales, el sentimiento de pertenencia al grupo, el trabajo en grupo y la experiencia de enseñanza excepcional vivida.

Los hallazgos indicarían que, si bien esta población corresponde a una generación donde las tecnologías forman parte de su cotidianidad, no habría sido aparentemente lo más usual en torno a la vida escolar. Hay manejo de estas, pero quizás no el que se necesita para participar de entornos educativos remotos o virtuales; posiblemente eso es lo que tuvieron que ir aprendiendo y practicando en el año tan particular que les ha tocado vivir. En este sentido, resulta de interés considerar los usos académicos de las tecnologías en los jóvenes, tal como señalan Bossolasco, Chiecher y Santos (2020); el hecho de que utilicen numerosos artefactos tecnológicos en su vida cotidiana no significa que dispongan de las competencias necesarias para integrarlos en sus procesos formales de aprendizaje.

De manera más específica, nos encontramos con que aparecen algunas peculiaridades interesantes entre los dos grupos identificados para esta muestra. Un primer grupo (G1) con predominancia marcada por el género femenino, por estudiantes de más de 16 años, cursando los últimos años del secundario, correspondiente en mayor medida a colegios de modalidad de gestión privada y con cantidad considerable de sujetos que estudian, pero también trabajan. Un segundo grupo (G2) muestra ser más homogéneo en cuanto género, edades y modalidad de gestión de la institución, concentra más estudiantes de primer año y cuarto y, en menor medida, quienes estudian y trabajan conjuntamente.

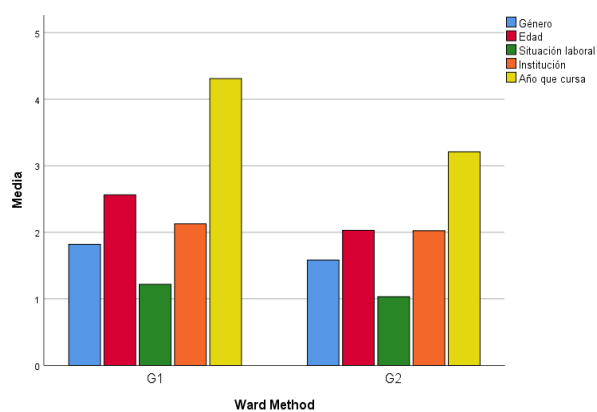


Figura 1. Distribución de variables para cada grupo (G1 y G2) Fuente: elaboración propia



En relación con las emociones que se producen *antes* de acceder al encuentro virtual, es el G2 el que manifiesta tener más confianza para hacerlo. Mientras que al momento de transcurrir la actividad, *durante* el encuentro virtual, es el G1 el que muestra en mayor medida deseos de abandonar el aula, percibe como excesiva la información ofrecida, no le agrada la interacción con sus compañeros bajo esas condiciones, evidencia en mayor medida sentir la falta de presencia física de su profesor, una menor satisfacción al tener que trabajar de esa manera, en la virtualidad, añora la cercanía de sus compañeros; se sienten solos, no se sienten cómodos trabajando en foros, se sienten perdidos y sobrecargados. *Después* de los encuentros virtuales, al salir de la reunión, es el G1 el que manifiesta que en mayor medida termina con sensación de frustración con la actividad que he realizado, y ambos, G1 y G2, declaran sentir poca motivación para continuar con la formación *online* cuando acaba el encuentro.

Respecto de las emociones en relación con lo que se aprende y la tarea *online* que se realiza, si bien ambos grupos se muestran preocupados por la posibilidad de no completar a tiempo las actividades, más contundentemente lo estaría el G1, y es el G2 el que muestra en mayor medida tener como motivación principal el logro de los objetivos de aprendizaje que se proponen. Es ese grupo también el que

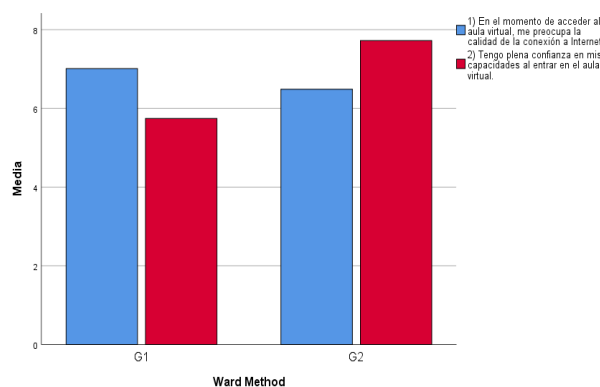


Figura 2. Emociones relacionadas con el acceso al aula virtual para cada grupo (G1 y G2) Fuente: elaboración propia

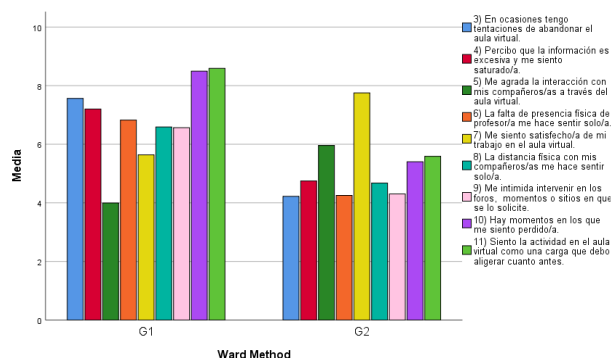


Figura 3. Emociones relacionadas con el trabajo llevado a cabo durante el encuentro virtual para cada grupo (G1 y G2) Fuente: elaboración propia

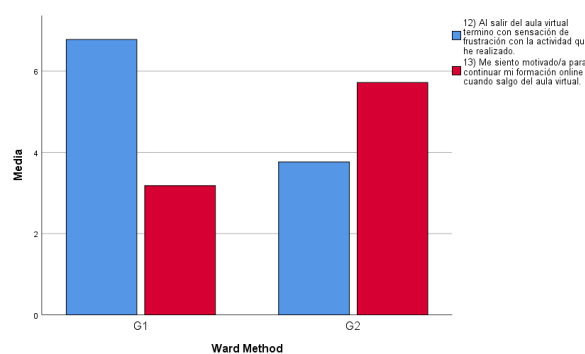


Figura 4. Emociones relacionadas después del trabajo en el aula virtual para cada grupo (G1 y G2) Fuente: elaboración propia

en mayor medida siente que los materiales y recursos proporcionados por el/la profesor/a contribuyen a su aprendizaje, y tiene mayor confianza en su capacidad para estudiar en modalidad *online*. Mientras que el G1 muestra una marcada irritación al pasar mucho tiempo delante de la computadora haciendo las tareas, siente que estas suelen superar sus capacidades, le disgusta el reto de aprender *online*, y la proximidad de una entrega de tareas le genera altos niveles de estrés. Lo cierto es que ambos grupos distinguidos evidencian valores medios en relación con el nivel de autoexigencia en las tareas que realizan en la virtualidad. Además, es el G1 el que muestra un bajo interés en las actividades de comunicación como foros, consultas, interacciones en plataformas, y con niveles más bien bajos de interés en las actividades de lectura *online* a través de la pantalla. Finalmente, se destaca que no parece

haber una tendencia marcada, sino más bien neutral, en ambos grupos respecto del interés en las actividades con audiovisuales, siendo el G1 el que se muestra con un escaso interés en actividades de evaluación.

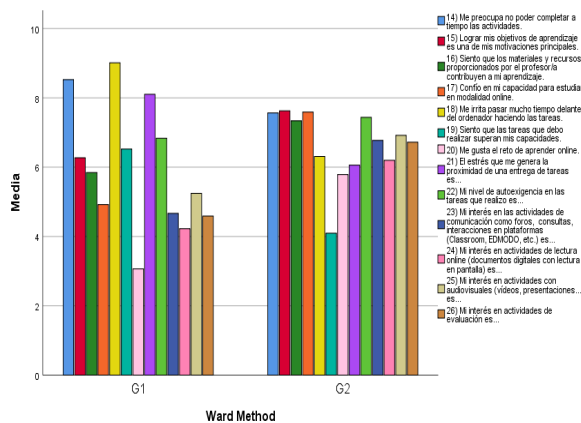


Figura 5. Emociones relacionadas con el aprendizaje y la tarea online para cada grupo (G1 y G2)
Fuente: elaboración propia

En cuanto a las emociones que se hacen evidentes en torno a la comunicación e interacción en el aula virtual, el G1 manifiesta que solo interviene en los foros si la participación es obligatoria, y que intenta evitar cualquier tipo de manifestación emocional en sus comunicaciones. En tanto el G2 muestra mayores niveles de compromiso con la comunicación en estos contextos de virtualidad. Ambos grupos expresan cierto temor a que sus palabras sean malinterpretadas en cada encuentro, pero es el G1 el que marcadamente percibe la comunicación virtual como fría y distante.

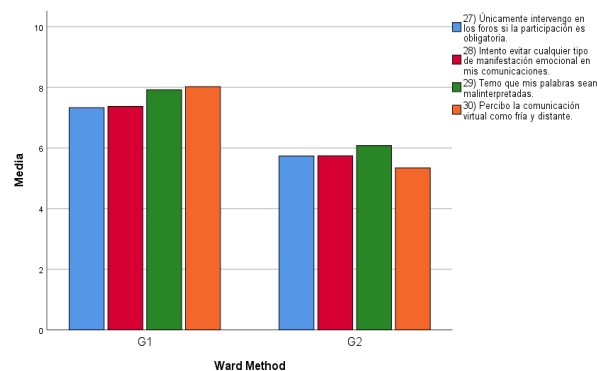


Figura 6. Emociones relacionadas con la comunicación e interacción en el aula virtual para cada grupo (G1 y G2)
Fuente: elaboración propia

En relación con las emociones que se generan dentro del grupo en los encuentros virtuales, el sentido de pertenencia está más marcado en el G2, siendo además el que más gusta de participar activamente en los foros de debate que se generan en su interior. Específicamente con relación al trabajo en grupo, se destaca el G2, que afirma en mayor medida trabajar en equipo, pero ambos grupos muestran cierta preferencia de trabajar individualmente. Finalmente, ambos grupos declaran que la experiencia no los ha llevado a desear por voluntad propia trabajar bajo la modalidad online ni la recomendarían.

En síntesis, se pone en evidencia que, en la muestra estudiada, se observan claramente dos tendencias en relación con las emociones ante la actividad virtual: una de índole más positiva, que advierte la posibilidad de que resulte una experiencia que permita sacar algún beneficio o rédito de la situación, y otra,

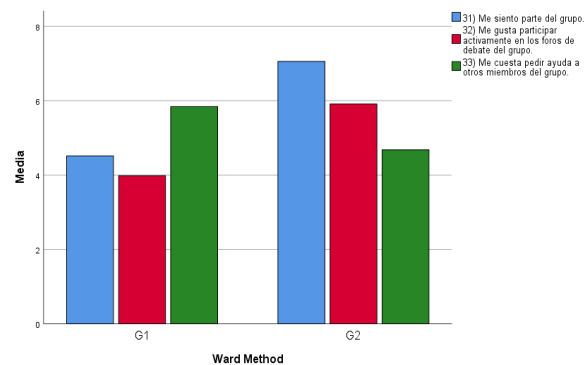


Figura 7. Emociones en referencia al grupo participante (G1 y G2) Fuente: elaboración propia

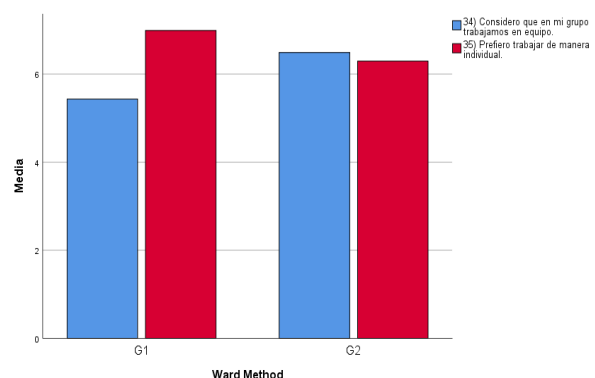


Figura 8. Emociones en referencia al trabajo en grupo (G1 y G2) Fuente: elaboración propia

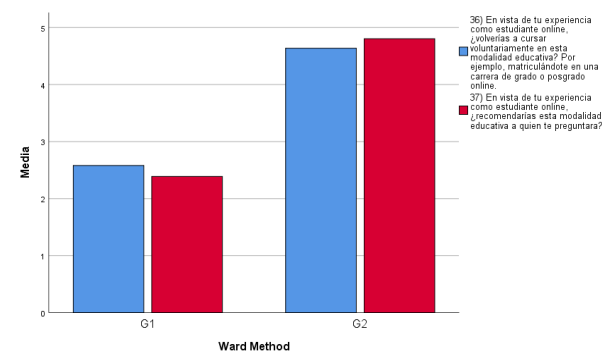


Figura 9. Emociones relacionadas a la satisfacción de la experiencia personal como estudiante online (G1 y G2) Fuente: elaboración propia

más bien pesimista, que evidencia un malestar generalizado y con deseos de que no se repita. Estas tendencias en su mayoría un tanto opuestas surgen de la caracterización de uno y otro perfil, producto del análisis minucioso de las manifestaciones ante las afirmaciones durante cada momento de la actividad virtual. Los análisis permiten identificar un grupo con mayores capacidades de adaptación a la situación de emergencia, que ha podido de alguna manera autorregular los aprendizajes y construir nuevas formas de comunicación. En términos de hipótesis y basándonos en estudio previos (De la Cruz, Sanabria, Arellano y Gonzales, 2021; Montero y Córdova, 2020), podríamos plantear que ciertos perfiles de aprendizaje y de personalidad, el trabajo colaborativo con compañeros y las posibilidades de construir procesos comunicativos con los profesores han contribuido a que este grupo haya vivenciado experiencias no tan negativas en la virtualidad.

En otras investigaciones (Ardini, Barroso y Corzo, 2020; Suarez Lantaron, García Perales y Elisondo, 2021), los participantes pueden hallar ciertas ventajas de la educación virtual de emergencia: mayor vinculación con el desarrollo tecnológico actual, mejor preparación para el futuro profesional, autonomía en el manejo del tiempo, comodidad y menores gastos económicos. Esto es, no aparece todo como per-

didado, sino más bien algunas luces, rescatadas de tanta sombra.

“...en la muestra estudiada, se observan claramente dos tendencias en relación con las emociones ante la actividad virtual: una de índole más positiva, que advierte la posibilidad de que resulte una experiencia que permita sacar algún beneficio o rédito de la situación, y otra, más bien pesimista, que evidencia un malestar generalizado y con deseos de que no se repita.”

Consideraciones para seguir pensando

Los contextos complejos parecen generar emociones también complejas, cambiantes y en apariencia contrapuestas. Ser adolescente y aprender en tiempos de COVID-19 no parece ser una tarea sencilla. No basta con saber manejar un celular ni una computadora. Son necesarias múltiples competencias tecnológicas y diversos procesos de autorregulación de los aprendizajes. Las emociones juegan un papel más que destacado en ello. Los datos nos muestran experiencias diferentes respecto de la virtualidad forzada; nos quedan más preguntas que respuestas al intentar explicar estas diferencias. No obstante, arriesgamos algunas conjeturas: quizás ciertos patrones de

aprendizaje, determinados apoyos de familiares, pares y profesores, y algunas propuestas educativas hayan propiciado experiencias valiosas de aprendizajes en emergencia. Si bien es cierto que la mayoría prefiere la presencialidad, muchos encuentran algunas ventajas o potencialidades de la virtualidad. Tal vez, la flexibilidad de pensamiento y de la acción, componentes centrales de la creatividad, hayan posibilitado en algunos casos la construcción de alternativas para seguir aprendiendo en contextos adversos. Quizás, podríamos hipotetizar de manera esperanzadora que algunos estudiantes han desarrollado aprendizajes creativos (Beghetto, 2016), nuevas formas de construir conocimientos y habilidades que apelan a la flexibilidad y la divergencia.

Restaría destacar las voces de los profesores, los que acompañaron dentro de un mayor o menor marco de posibilidades y de propios cuestionamientos y temores, fortalezas y desafíos. Será un capítulo aparte, pero para nada escindido de la misma realidad.

En futuros estudios se hace esencial analizar condiciones personales, familiares, institucionales y contextuales que promueven procesos de aprendizajes adaptativos y resilientes. Asimismo, es relevante profundizar en la consideración de los procesos emocionales en contextos de *alternancia* entre presencialidad y virtualidad. La muestra se ha conformado con estudiantes de algunas instituciones educativas, en próximas investigaciones será necesario ampliar y considerar otras instituciones de la región. Triangular con otros instrumentos y metodologías, tal vez de corte cualitativo, para lograr comprender con mayor detalle las emociones del estudiantado en vinculación con las del profesorado.

Hay algo que se ha aprendido y es que, precisamente, todo proceso educativo se halla inmensamente influenciado por el contexto, no es solo lo que podemos lograr de manera

individual, sino lo que se potencia en un entramado particular, *situado*, propio de una época, de un determinado contexto. Más que nunca se ha dejado ver esto, emergente que da sustento a tantas teorías que ya venían sosteniéndose.

Hoy se hace necesario avanzar en la construcción de acuerdos en torno a los *cómo*, a los *de qué manera* y *bajo qué condiciones*, devenidos de un construir conjunto, entre *saberes* y *sentires* de alumnos y de docentes, no sin reparar en la amplia posibilidad que nos da el *ser humanos*, en torno a rescatar y trabajar procesos metacognitivos respecto de los aprendizajes logrados, poder poner sobre relieve lo que sí y lo que no se pudo lograr, lo que falta, lo que aún constituye desafíos colectivos.

Conceptos como *contextos híbridos*, *aulas extendidas*, *mixtura*, y la deuda no actual, de siempre, con los *no conectados* siguen manteniendo el afán y la premura de numerosas investigaciones con el objeto de construir un saber conjunto entre todos los implicados en la nueva composición educativa que la pandemia nos ha impuesto y nos desafía como colectivo.





Referencias

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Aragay, X. (2020). Charla con Xavier Aragay [Vivo Instagram]. Fundación Grilli. <https://www.youtube.com/watch?v=fWSFo8yXLP&t=10s>
- Ardini, C., Barroso, M. y Corzo, L. (2020). Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID 19. *ComHumanitas: Revista Científica De Comunicación*, 11(2), 98-122. <https://doi:10.31207/rch.v11i2.251>
- Bazán, C., Brückner, F., Giacomazzo, D., Gutiérrez, M. A. y Maffeo, F. (2020). Adolescentes, COVID-19 y aislamiento social, preventivo y obligatorio. *Revista AMAdA*, 16(2), 1-22.
- Beghetto, R. A. (2016). Creative Openings in the Social Interactions of Teaching. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 3(2), 261-273.
- Bocchio, M. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>
- Bossolasco, M. L., Chiecher, A. C. y Santos, D. A. D. (2020). Perfiles de acceso y apropiación de TIC en ingresantes universitarios. Estudio comparativo en dos universidades públicas argentinas. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 57, 151-172.
- Castro Gómez, V. (2019). *Comunicación y Generación Z: los centennials tienen la palabra*. Trabajo de Grado, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Carrera de Comunicación Social, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D. C. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/50168/TG%20-%20Castro%20Gomez%20Valeria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De la Barrera, M. L., Rigo, D., Travaglia, P., Damilano, G., Fenoglio, M., Rodríguez, et. al (2019). Encuentros en las aulas... aprendizajes, funciones ejecutivas y procesos metacognitivos. En Bono, A. y Aguilera, M. S (comps.). *Notas sobre Investigación en Humanidades* (pp.258-271). Río Cuarto: UniRío Editora.
- De la Cruz, I. V., Sanabria, V. S., Arellano, E. R. y Gonzales, E. V. (2021). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje durante el confinamiento social por la pandemia Covid-19 / Self-regulation strategies in virtual learning contexts during social confinement due to the Covid-19 pandemic. *Revista de Educación*, 0(23), 277-293. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5098

- Dussel, I. (2020) La clase en pantuflas [Conversatorio virtual]. Canal ISEP: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Elisondo, R. C., Melgar, M. F., Chesta, R. C. y Siracusa, M. (2021). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre educación*, (22). <http://www.dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/873>
- Elisondo, R., De la Barrera, M. L., Rigo, D., Kowszyk, D., Fagotti Kucharski, E, Riccetti, A. y Siracusa, M. (2016). Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 2016, 14(1), 225-244.
- Elisondo, R., Martín, R., Rigo, D., De la Barrera, M. L. y Melgar, F. (2019) Creatividad, tecnologías y neurociencias. Teorías y prácticas para repensar los contextos educativos. Servicios Académicos Intercontinentales S. L. <https://www.eumed.net/libros/1872/index.htm>
- Fernández-Cruz, F.-J. y Fernández-Díaz, M.-J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97–105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Furman, M. (2020) Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia. [Webinar] TEDxRioDeLaPlata. <https://www.youtube.com/watch?v=Tgr0mfEYhUs>
- García-Perales, N. y Valverde Berrocso, J. (2021) Cuestionario EMOC-EVEA: componente afectivo-emocional en entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje. <https://zenodo.org/record/4905510#.YfruEurMK00>
- Gutiérrez- Moreno, A. (en prensa). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16 (1).
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Barrica, J. M. y Romero, I. (2017). Influencia del Clima Motivacional en clase sobre el Compromiso escolar de los adolescentes y su Logro académico. *Enseñanza & Teaching*, 35, 1, 21-37.
- Kaplan, C. (2019). *Emociones y educación: una relación necesaria en debate*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1126/pm.1126.pdf>
- Martinenco, R., Martín R. y García Romano, L. (2020). Emociones en tareas de escritura comunitaria en Educación Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 102, 97-108. doi: <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.07>
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2020). Informe Preliminar: Encuesta a Hogares Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf



- Montero, I. G., y Córdova, R. B. B.** (2020). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre educación*, 22, 1-27. <http://revistadiálogos.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/914>
- Preti, M. y Fernández, M. C.** (2020) Educación y desigualdad socioeconómica. Políticas públicas en tiempos de pandemia (República Argentina). *CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), 22-42. <https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/11242>
- Rigo, D., de la Barrera, M. L. y Travaglia, P.** (2020) El aula como entorno clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas. *Revista Perspectivas Docentes*, 72.
- Rigo, D., Elisondo R. y De la Barrera, M. L.** (2020) Commitment, Creativity and Brains. Perspectives on Gifted Education. En Ribeiro Piske, H., Stoltz, T., Rocha, A. y Costa-Lobo, C. (eds.). *Socio-Emotional Development and Creativity of Gifted Students*. Universidad de Coimbra.
- Ruiz, G.** (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Suarez Lantaron, B., García Perales, N. y Elisondo, R.** (2021) La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 44-68.
- Terigi, F.** (2020). Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia [Webinar]. <https://www.youtube.com/watch?v=gkTCldh1nY>
- UNICEF** (2020). Encuesta Covid-19. Percepciones y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en hogares con niños, niñas y adolescentes. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>
- Vilà-Baños, R. Rubio-Hurtado, M. J., Berlanga-Silvente, V., y Torrado-Fonseca, M.** (2014). Cómo aplicar un clúster jerárquico en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (1), 113-127. <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>