

Representaciones sociales de la educación a distancia durante la pandemia por Covid-19

Social Representations of Distance Education During the Covid-19 Pandemic

Berenice Jaime Romero^a

Noëlle Groult Bois^b

Recibido: 12 de enero de 2021

Aceptado: 24 de agosto de 2021

Resumen: En este artículo se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar las representaciones sociales que tenían estudiantes de bachillerato tecnológico acerca de la educación a distancia durante la contingencia sanitaria generada por el Covid-19. Se asumió el enfoque estructural desarrollado por Abric (2001). La recolección de información se realizó mediante una encuesta en línea, a través de un muestreo no probabilístico, en noviembre de 2020. Los resultados obtenidos indican que, en el imaginario del estudiantado, la educación a distancia representa estrés y exceso de trabajos y tareas. Se concluye que el acercamiento a las representaciones sociales de la educación a distancia constituye un aporte interesante, ya que evidencia el impacto que ésta está teniendo en el estudiantado y devela la necesidad de orientar una innovación disruptiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: representaciones sociales; educación a distancia; educación media superior; Covid-19.

Abstract: This article presents the results of an investigation whose objective was to identify the social representations that technological high school students have about distance education during the health contingency generated by Covid-19. The structural

^aDoctorante en Ciencias en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo. Docente-Investigadora en la DGETAyCM. ✉ bere_jaime@hotmail.com || ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8376-7474>.

^bDoctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente-Investigadora en el Programa de Maestría y Doctorado en Lingüística, UNAM. ✉ groult@unam.mx || ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0534-4884>.

approach developed by Abric (2001) was used. The results were collected by an online survey applied, through a non-probabilistic sampling at convenience, in the month of November 2020. The findings of the research allow us to affirm that in the student's imaginary, the distance education represents stress and excess of work and tasks. It was concluded that the approach to social representations of distance education constitutes an interesting contribution because it reveals the impact of it is having on the students and exposes the need to guide a disruptive innovation in teaching and learning processes.

Keywords: social representations; distance education; high school education; Covid-19.

Introducción

La complejidad resultante tras la pandemia de Covid-19 ha trastocado nuestro sistema mundo, trayendo consigo situaciones inciertas que evidencian grandes divergencias y retos por afrontar. En el ámbito educativo, más de treinta y siete millones de estudiantes en México han sido afectados por la suspensión de actividades presenciales en instituciones a nivel básico, medio superior, superior y posgrado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Ello ha llevado a la Secretaría de Educación Pública (SEP) a implementar los programas “Aprende en casa I” y “Aprende en casa II”, cuya principal estrategia ha sido el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia mediante la utilización de diversos recursos (impresos, audiovisuales y digitales) e interacciones (sincrónicas y asincrónicas) (Gobierno de México, 2020).

La transición obligada de una educación presencial a una educación a distancia de emergencia, en medio de la crisis sanitaria y económica, ha significado un desafío latente, no sólo ante la desigualdad social y la brecha digital (conectividad y disponibilidad de recursos tecnológicos), sino también ante las transformaciones radicales que implica en el plano curricular, instruccional, comunicativo, relacional, familiar e individual (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]-UNESCO, 2020). Como resultado, se percibe un desplazamiento de las prácticas escolares, de los procesos dialógicos y de los objetos didácticos recurrentes, así como un impacto psicológico y socioemocional en la comunidad educativa; y se ratifica la necesidad de pensar formas y modelos pedagógicos alternativos.

En consonancia con lo anterior, resulta interesante que, hasta ahora, la comunidad académica ha hecho hincapié en las líneas de acción emprendidas por los países para la continuidad de los servicios educativos durante la contingencia (Álvarez et al., 2020); las cuales han sido desarrolladas a partir del análisis de la situación, los retos, las competencias y estrategias docentes y los apoyos requeridos para la educación a distancia (Educar Chile, 2020; Elige Educar, 2020; Instituto de Informática

Educativa et al., 2020), a fin de modificar los escenarios de los procesos formativos (Salas, Umaña, Mora, Calderón, Aucoin, Torres,... Fournier, 2019) y proveer las tecnologías y herramientas digitales para la educación en casa (Gobierno de México, 2020b). No obstante, existe escasa producción científica respecto a las percepciones estudiantiles alrededor de los procesos instructivos que se están gestando.

Este artículo tiene como objetivo identificar el núcleo y la organización de las representaciones sociales que el estudiantado del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 35 (CBTA No. 35) tiene en torno a la educación a distancia. Asimismo, apunta la necesaria reflexión sobre cómo estas representaciones sociales pueden fungir como un sistema de interpretación de la realidad y una guía para construir mejores ambientes virtuales de aprendizaje para los bachilleres. Su estructura incluye seis apartados: 1) Fundamentos teóricos, 2) Contexto de estudio, 3) Metodología, 4) Resultados, 5) Discusión y 6) Conclusiones.

1 Fundamentos teóricos

1.1 Representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales tiene sus atisbos en el pensamiento de Durkheim, (1895), Lévy-Bruhl (1910), Freud (1924), Piaget (1932) y Vigotsky (1925). Fue desarrollada en Francia en 1961 por Serge Moscovici, en su tesis doctoral titulada *La Psychanalyse, son image et son public*, con el objetivo de redefinir algunos problemas y conceptos de la psicología social a partir de las representaciones, insistiendo en su función simbólica y su poder para construir lo real. A partir de la década de los setenta, se convirtió en un referente epistemológico y metodológico recurrente en diferentes campos de investigación.

En el ámbito educativo, la producción académica en relación con las representaciones sociales hace acto de presencia en México en la década de los noventa (Piña y Cuevas, 2004). Desde entonces, se ha centrado en comprender el pensamiento de sentido común de docentes, estudiantes, autoridades, egresados, investigadores y padres de familia sobre diferentes objetos de conocimiento como son: práctica docente, política educativa, educación ambiental, instituciones escolares, formación e identidad profesional, sujetos educativos, formación docente, prácticas escolares, enseñanza de las matemáticas, currículo, evaluación, ciudadanía y valores (Cuevas y Mireles, 2016). Es importante resaltar que la mayoría de las investigaciones identificadas se han concentrado en el nivel superior (53%) y primaria (17%), teniendo como marcos de referencia la vida cotidiana, la

fenomenología, la etnometodología y la construcción social de la realidad (Cuevas y Mireles, 2016).

El interés creciente por utilizar la teoría de las representaciones sociales se explica por el hecho de que son formas de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tienen un objetivo práctico y concurrente a la construcción de una realidad común por parte de un conjunto social (Jodelet, 1989). Es decir, forman un corpus organizado de conocimientos de sentido común, actividades psíquicas y modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (Moscovici, 1961; Romero, 2004).

En este sentido, se comprende que las representaciones sociales son entidades, casi tangibles, que circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro (Moscovici, 1961). Ensamblan elementos sociales, cognitivos y emotivos, y están constituidas por informaciones, creencias, opiniones y actitudes respecto al objeto referenciado (Abric, 2001). De hecho, se basan fundamentalmente en la premisa de que “toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda” (Abric, 2001, p. 9). Vistas como sistemas de pre-decodificación e interpretación de la realidad, rigen las relaciones de los individuos en su ambiente físico y social y determinan sus comportamientos o sus prácticas (Abric, 2001).

Las representaciones sociales se construyen a partir de procesos de categorización de objetos y personas, de asignación, de inferencia y de atribución causal (Moliner, 2001). Ahora bien, es posible identificar tres fases en la historia de una representación social: a) la fase emergente se presenta con el surgimiento de conocimientos estables y consensuados alrededor de un objeto nuevo y su problemática; b) la fase estable es un conocimiento consensuado, cuando menos en cuanto al núcleo central y operativo, que cumple en su mayoría sus funciones y que puede cambiar si el contexto social evoluciona; c) la fase de transformación se percibe cuando la representación social vigente ya no cumple con sus funciones y, por tanto, empieza a surgir una nueva representación (Moliner, 2001).

Las dimensiones de las representaciones sociales son la actitud, la información y el campo de la representación. La actitud es interna al sujeto y alude a sus respuestas cognitivas (enfocadas en informaciones o creencias), afectivas (enfocadas en sentimientos o emociones) y comportamentales (enfocadas en intenciones y acciones); por tanto, imprime un carácter dinámico a la representación y da orientación unitaria entre el estímulo y la respuesta (Moscovici, 1961). La

información da cuenta de los conocimientos que posee un grupo en torno al objeto de representación (Moscovici, 1961). El campo de representación está referido al orden y jerarquía que toman los contenidos representacionales, los cuales se organizan en una estructura funcional determinada (Moscovici, 1961).

Las representaciones sociales tienen un doble carácter, como contenido y como proceso (Banchs, 2000). Por tanto, pueden ser estudiadas a partir de dos aproximaciones metodológicas: el enfoque procesual y el enfoque estructural (Banchs, 2000). El enfoque procesual, desde una postura constructivista, atiende los procesos sociohistóricos que dan lugar a la construcción y complejidad de las representaciones sociales (Cuevas y Mireles, 2016) y, por tanto, está centrado en el contenido de éstas en términos de su sentido y significación. El procedimiento seguido para la investigación desde el enfoque procesual consiste, en general, en la recolección de material discursivo, a través de entrevistas, cuestionarios o fuentes documentales, los cuales se someten a técnicas de análisis de contenido (Restrepo-Ochoa, 2013).

El enfoque estructural, desde una visión con tintes positivistas, se enfoca en analizar los contenidos y conocer la organización en el núcleo central y los elementos periféricos de las representaciones sociales (Cuevas y Mireles, 2016); para lo cual utiliza técnicas de análisis multivariado y ecuaciones estructurales (Banchs, 2000). El núcleo central (sistema central) es el elemento esencial de toda representación constituida, puesto que es el que más resiste al cambio y, a la vez, determina la creación, transformación y significación de los otros elementos constitutivos (su función generadora) y la naturaleza de los lazos que unen dichos elementos de la representación (su función organizadora) (Abric, 2001).

Los elementos periféricos, también llamados sistema periférico, de la representación son los que se organizan jerárquicamente alrededor del núcleo central y están en relación directa con él (Abric, 2001). Éstos se dirigen a hacer más concretas las representaciones (su función de concreción), permiten su adaptación a las modificaciones del contexto (su función de regulación) y constituyen el sistema de defensa del sistema central (su función de defensa) (Restrepo-Ochoa, 2013).

Siguiendo este orden de ideas, es posible manifestar que la teoría de las representaciones constituye una propuesta interesante para develar e interpretar las condiciones en las que se están gestando los procesos educativos y, particularmente, la educación a distancia. En lo esencial, el análisis posterior retomará el entramado de interacciones que dicha modalidad de educación conlleva, a fin de entender los procesos que intervienen en la adaptación del estudiantado en la circunstancia actual.

1.2 Educación a distancia

La educación a distancia es un término que ha sido asociado y representado con diversos vocablos y expresiones, entre los que sobresalen: educación virtual, educación continua, aprendizaje distribuido, estudio independiente, aprendizaje autodirigido, aprendizaje en red, aprendizaje basado en la Web, E-learning y aprendizaje por computadora. Su expansión a lo largo del siglo XX ha sido producto de la necesidad de crear nuevas modalidades educativas para quienes no estuvieran en condiciones de acceder a la educación escolarizada; la introducción de nuevos medios de comunicación y tecnologías de la información y la comunicación para poner en contacto a los participantes en los procesos educativos, y las políticas educativas que dieron lugar a diferentes programas e instituciones de educación a distancia alrededor del mundo (Zubieta y Rama, 2015).

En México la educación a distancia hace acto de presencia en el itinerario social tras la creación del Instituto de Capacitación del Magisterio (IFCM) en 1944. Su impulso se vió en el surgimiento de las escuelas telesecundarias en 1968; el nacimiento del Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1972; la fundación del Sistema Abierto de Enseñanza del Instituto Politécnico Nacional en 1974; el lanzamiento del Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial y del Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia del Colegio de Bachilleres en 1976; la conformación de la Comisión de Sistemas Abiertos de Educación en 1988 y de la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia (CIIEAD) en 1990. Dentro de este marco, es visible que la educación a distancia ha cobrado interés en el ámbito académico, bajo la óptica de diferentes campos de estudio, en relación con sus modalidades, sistemas, opciones educativas, marco normativo, retos, perspectivas, formas de operación, redes de colaboración, actores y procesos de innovación (Zubieta y Rama, 2015).

Entre los autores más representativos que han hecho alusión a la educación a distancia, los cuales han sido referentes en las investigaciones en México, podemos encontrar a Peters (1967), Wedemeyer (1971), Holmberg (1977), Sewart (1983), Keegan (1983 y 1986), Moore y Kearsley (1996), Sherron y Boettcher (1997), Moore (2001), Simonson, Smaldino, Albright y Zvacek (2006). Ellos coinciden en que, independientemente de la evolución que ésta ha tenido a través del tiempo, presenta algunas características imprescindibles, como que es una modalidad, método o sistema de educación que no hace indispensable la presencia física de los docentes y los estudiantes para la interacción y comunicación, pues se centra en el estudio independiente y la autodirección.

La educación a distancia, como sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional que sustituye la interacción personal en el aula como medio preferente

de enseñanza, se define como una modalidad que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, estrategias y medios (García, 1990). Así pues, consiste en toda una familia de relaciones de enseñanza-aprendizaje que va más allá del medio que se utilice para establecer los puentes de comunicación entre la estructura, el diálogo y la autonomía (Moore, 2001).

Para efectos del presente trabajo entenderemos a la educación a distancia, desde la perspectiva del constructivismo social inspirado en las ideas de Vygotsky (1978), como un producto sociocultural cuya presencia, cada vez más recurrente, se explica en el hecho de que es una alternativa de formación que permite –a través de documentos impresos, la radio, la televisión, el internet, las tecnologías y las redes sociales, y gracias a su estructuración didáctica– superar las limitaciones geográficas, temporales, físicas y relacionales que impiden a los educandos insertarse en una educación presencial. Por tanto, “se presenta como una estrategia con verdaderas posibilidades para favorecer la educación inclusiva, es decir, la potenciación de una educación para todos y especialmente para los colectivos más vulnerables” (Cabero, 2016, p. 1).

Vale la pena recordar que la educación a distancia a la que se hace alusión a lo largo de la investigación, es la que se desarrolla desde marzo de 2020 en las escuelas, como una alternativa plausible para dar continuidad a los servicios educativos tras el aislamiento necesario provocado por la pandemia por COVID-19. Consecuentemente, en cuanto al abordaje de la educación a distancia como objeto de representación social, se considera que ésta cumple con los criterios básicos de ser compleja, polifórmica, polémica y, como se puede inferir, existen interacciones y producción del discurso a su alrededor. En virtud de ello, la educación a distancia referida se concibe como una propuesta interesante para que a través de la identificación de su núcleo central y elementos periféricos se esté en condiciones de realizar nuevas proposiciones en el marco de esta inédita cotidianidad.

2 Contexto de estudio

La relevancia de describir el contexto de estudio recae en el postulado de que éste constituye un marco cultural que hace posible construir sentidos, significaciones y aprehensiones del mundo. Es decir, es el escenario a partir del cual el análisis de las representaciones sociales permite entender el funcionamiento individual, las condiciones sociales en que los actores evolucionan y los procesos que intervienen en la adaptación sociocognitiva a las realidades cotidianas (Abric, 2001). Por tanto, visualizar cómo se desarrollan e influyen las representaciones sociales dentro de las especificidades de un ambiente educativo particular resulta de interés, aun sabiendo que éstas entran en juego en cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje.

El CBTA No. 35 Extensión Texcoco está ubicado en la delegación municipal de Tequexquináhuac, una localidad que se encuentra en la zona de la montaña en el municipio de Texcoco, Estado de México. Dicha región económica es principalmente agrícola y minera, pues 15.09% de su población se dedica al cultivo de maíz, frijol y a la floricultura (H. Ayuntamiento de Texcoco, 2019). Es importante resaltar que la comunidad de Tequexquináhuac se caracteriza por sus tradiciones ancestrales, sus prácticas religiosas y culturales; de hecho, concentra el mayor número de hablantes de lengua indígena de la región (25.98% aproximadamente) (H. Ayuntamiento de Texcoco, 2019).

El CBTA No. 35 ofrece un bachillerato bivalente; por lo que permite a los educandos obtener un certificado de estudios de nivel medio superior y a la par graduarse como técnicos agropecuarios. La matrícula escolar registrada para el semestre agosto 2020-enero 2021 fue de 98 estudiantes; de los cuales 38 son de primer semestre, 27 de tercer semestre y 33 de quinto semestre. Del total de estudiantes 42.8% son mujeres y 57.2%, hombres. Una de las características sobresalientes del estudiantado es que 40% participa en la producción florícola en invernadero y en los procesos de comercialización de crisantemos y molucela en mercados y tianguis; lo que hace que tenga que conjugar el estudio con el trabajo familiar. Desde que se dictaminó el cierre de las escuelas en marzo de 2020, el CBTA No. 35 ha emprendido diversas acciones para la continuidad del proceso educativo (DGETAyCM, 2020):

1. Se integró un directorio actualizado del personal docente.
2. Se realizan periódicamente (cada quince días) reuniones con docentes y personal directivo para dar seguimiento al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
3. Para identificar las condiciones de estudio del estudiantado, se consideraron aspectos como espacio de trabajo, disponibilidad de libros y materiales, conectividad y equipo, acceso a dispositivos electrónicos, condiciones familiares para el proceso educativo, condiciones económicas y condiciones laborales.
4. Para atender las características de los grupos se han diseñado tanto estrategias de enseñanza-aprendizaje virtuales, como estrategias con materiales de apoyo para el estudio autónomo.
5. La comunicación entre docente y estudiantes se realiza semanalmente por WhatsApp, correo electrónico y Facebook. En el caso de los estudiantes que no cuentan con las condiciones y/o recursos para trabajar virtualmente, la comunicación se da vía telefónica, con visitas domiciliarias y gracias a la entrega periódica (cada 15 días) de materiales impresos en el plantel.

6. La evaluación del aprendizaje es formativa y se realiza a través de evidencias de aprendizaje, examen, resolución de las guías pedagógicas de asignatura o módulo, reportes de los programas “Aprende en casa”, proyectos de investigación y carpetas de evidencias.

Pese al seguimiento de dichas directrices de acción, en promedio solo 50% del estudiantado, que tiene acceso a una educación a distancia, participa y entrega trabajos. De manera que resulta interesante identificar las representaciones sociales de estudiantes de bachillerato tecnológico en torno a la educación a distancia para, a partir de dicho conocimiento, estar en condiciones de conducir nuevas intervenciones dirigidas a alcanzar el aprendizaje significativo en el marco del confinamiento social.

3 Metodología

El estudio de caso fue intrínseco (Stake, 1994), holístico (Yin, 2008), con diseño no experimental y de carácter transversal, exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Su desarrollo metodológico se construyó con base en la estrategia de investigación cuantitativa y el enfoque estructural de las representaciones sociales (Abric, 2001). Se centró en hacer factible el acercamiento a los componentes esenciales (contenido, estructura interna y núcleo central) de las representaciones sociales de la educación a distancia de los estudiantes de bachillerato tecnológico, en un contexto y temporalidad específicos. Asimismo, destacó la complejidad existente y, de forma sistemática, permitió registrar las apreciaciones en torno a los objetos de estudio, a fin de explicar los procesos y mecanismos de su organización.

La investigación implicó tres fases importantes. En la primera fase se realizó una revisión de la producción teórica y metodológica en torno a los objetos que se pretendía estudiar, a fin de plantear los objetivos, alcances y justificación del estudio, así como establecer la perspectiva metodológica, técnica e instrumental. En la segunda fase se desarrolló el trabajo de campo, a través de métodos de muestreo no probabilístico a conveniencia, métodos asociativos e interrogativos apoyados en técnicas de encuesta y de asociación libre. En la tercera fase se procedió al tratamiento e interpretación de los hallazgos a partir de la estadística, la construcción de redes semánticas y un análisis descriptivo y de contenido.

La encuesta se llevó a cabo a partir de un cuestionario denominado “Percepciones de los estudiantes del CBTA No. 35 sobre las clases durante la pandemia”. Éste estuvo conformado por seis secciones: 1) información general, 2) acceso a tecnologías de la información y la comunicación, 3) modalidades y herramientas

utilizadas en las clases durante la pandemia, 4) ejercicio de asociación libre, 5) escala Likert y 6) preguntas abiertas. El apartado de información general permitió identificar el género, la edad, la comunidad de origen, el estado civil, la dependencia y las afectaciones económicas que tuvieron los educandos a causa de la pandemia. En lo que respecta a la sección de acceso a tecnologías de la información y la comunicación se cuestionó sobre los dispositivos utilizados para realizar las actividades escolares y las posibilidades de acceso a internet de los educandos. El apartado de modalidades y herramientas utilizadas se dirigió fundamentalmente a reconocer si el estudiantado realizaba clases sincrónicas o asincrónicas o ambas.

En el ejercicio de asociación libre de palabras, dirigido a recolectar los elementos constitutivos del contenido de la representación, se utilizó la técnica de redes semánticas naturales. Se seleccionó la frase “clases a distancia durante la pandemia” y se solicitó al estudiantado que escribiera un mínimo de tres palabras (verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres o pronombres) que vinieran a su mente al escuchar dicha frase y, a partir de esas tres palabras, escribir otras tres para cada una. Posteriormente se les pidió enumerar las palabras referidas del 1 al 9, siendo el número 1 la palabra que más se acercara y el número 9 la palabra que menos se acercara a su idea de “clases a distancia durante la pandemia”.

A fin de analizar la organización, distribución y jerarquización de las representaciones sociales sobre el objeto de estudio, se decidió obtener algunos valores importantes. En primera instancia, se calculó el valor j , que expresa el total de palabras definidoras generadas por los sujetos e indica la riqueza semántica de la red. En un segundo momento, se determinó el valor M o peso semántico, que resultó de multiplicar la frecuencia de aparición por la jerarquía dada a cada palabra. En tercer lugar, se estableció el conjunto SAM, que es el grupo de 15 palabras definidoras que obtuvieron los mayores valores de M . En cuarto lugar, se obtuvo el valor FMG, el cual indica en términos porcentuales la distancia semántica existente entre las palabras definidoras del conjunto SAM.

La escala Likert tuvo el cometido de poner de manifiesto los factores explicativos de las representaciones sociales de la educación a distancia durante la pandemia. Se estructuró con tres apartados y cinco categorías a elegir, de acuerdo con la opción de respuesta con la que mejor se identificara el estudiante, desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. Los apartados fueron: 1) principales problemas de las clases durante la pandemia, 2) ventajas de las clases durante la pandemia y 3) sentimientos en cuanto a las clases durante la pandemia.

El último apartado del cuestionario, relativo a las preguntas abiertas, integró seis cuestionamientos dirigidos a adentrarse en algunos puntos de interés para complementar y fundamentar los resultados obtenidos a través de la asociación libre

y la escala Likert. Éste tomó en cuenta significados, imágenes, asociaciones, expresiones en el entorno familiar y social y, consecuentemente, representaciones de la educación a distancia durante la pandemia.

El pilotaje de los instrumentos se realizó con cinco estudiantes del plantel sede, lo que dio oportunidad de modificar algunos ítems y términos para hacerlos más accesibles al estudiantado. Los instrumentos fueron diseñados en la herramienta de formularios de Google; sus vínculos se distribuyeron en el mes de noviembre vía WhatsApp a 60 estudiantes del CBTA No. 35 Extensión Texcoco. Dichos estudiantes fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico a conveniencia, teniendo como condición que todos ellos tuvieran acceso a alguna de las modalidades de educación a distancia. En total se recibieron 43 respuestas, 18 de estudiantes de primer semestre, 8 de estudiantes de tercer semestre y 17 de estudiantes de quinto semestre; lo que significó un corpus empírico suficiente.

Para la codificación de datos y el tratamiento de resultados de los instrumentos se estructuró una base de datos en Excel y se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 25. Se procedió al análisis descriptivo a partir de medidas de tendencia central. El análisis de contenido implicó la definición de unidades de análisis y categorías analíticas una vez que se capturó y sistematizó la información. La construcción de redes semánticas incorporó los descriptores asociados a “la educación en tiempos de pandemia” según su orden de mención y frecuencia. Hay que resaltar que las reflexiones vertidas partieron de la premisa de que los estudiantes son sujetos sociales y culturales, miembros de grupos escolares, situados en un marco contextual y temporal específico, los cuales son capaces de construir sus estrategias de aprendizaje y las representaciones sociales a partir de la asignación dada a la educación virtual en el marco de sus propias interacciones sociales.

4 Resultados

4.1 Perfil del estudiantado

De los estudiantes encuestados 51.2% eran hombres y 48.8% eran mujeres. Todos ellos originarios del Estado de México y con domicilio en los municipios de Texcoco (90.6%), San Vicente Chicoloapan (4.7%), y Tepetlaoxtoc (4.7%). En cuanto a la edad de los educandos, la mayoría se encontraba entre los 15 (36.5%), 16 (20.9%) y 17 años (23.3%). Respecto al estado civil, casi todos eran solteros (97.7%). Se corroboró que, aunque 20.9% de los estudiantes se considera indígena, sólo 4.7% habla una lengua indígena (náhuatl). Por otra parte, todos evidenciaron depender económicamente de ambos padres (51.2%), padre, madre o tutor, y 93.0%

ratificó que sus familias fueron afectadas económicamente desde que inició la pandemia; principalmente a causa del confinamiento (67.5%).

Los datos anteriores fueron fundamentales para tener un panorama general del estudiantado, sin dejar de tener presente que el interés de la investigación no se ubica en el plano individual sino en el colectivo. En particular, los rasgos característicos de los sujetos de estudio permitieron corroborar, posteriormente, los vínculos existentes entre las afectaciones económicas familiares de los educandos en tiempos de pandemia y sus representaciones sociales en cuanto a la educación a distancia, dados los gastos que ésta última implica y que suponen desventajas escolares para los estudiantes que viven situaciones de precariedad.

4.2 Acceso a tecnologías de la información y la comunicación

Considerando que el CBTA No. 35 tomó la decisión de implementar una educación a distancia haciendo uso de algunas tecnologías de la información y la comunicación, resultó relevante cuestionar a los estudiantes acerca de las posibilidades de acceso que tenían tanto a dispositivos tecnológicos como a Internet, ya que ello también podía tener relación con las representaciones sociales de la educación a distancia.

Se encontró que, al igual que en el resto del país (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020), el celular inteligente es el dispositivo al que tiene acceso casi todo el estudiantado (90.7%), lo que constituye una limitante didáctica si consideramos que se recomienda un uso breve (menor a 10 minutos) del mismo para videoconferencias, escritura y lectura (Ramírez, 2020). Aunado a ello, 58.1% comparte los dispositivos con los que cuenta para realizar sus actividades escolares con algún familiar, y sólo 48.8% tiene Internet fijo en casa; lo que implica que más de la mitad de los estudiantes puedan verse limitados, ya sea para conectarse a las videoconferencias de clase, para bajar y subir sus tareas en las plataformas virtuales de enseñanza utilizadas o para realizar cualquier actividad que implique trabajo en línea. Esta última premisa se corroboró más tarde, dentro del corpus lingüístico generado por el estudiantado en torno a sus representaciones sociales sobre las clases durante la pandemia.

4.3 Modalidades y herramientas utilizadas en las clases

A fin de corroborar las modalidades y herramientas a través de las cuales el estudiantado estaba tomando clases durante la pandemia, se les interrogó sobre las mismas. El 51.2% expresó que tomaba clases a través de interacciones sincrónicas (por medio de videoconferencias en tiempo real y a través de algún programa en

línea) y asincrónicas (con clases grabadas, videos en línea, materiales explicativos y recursos en plataformas educativas). El 37.2% refirió tener únicamente clases sincrónicas y sólo el 11.6% clases asincrónicas.

Entre las herramientas digitales usadas por sus maestros de inglés para la impartición de clases a distancia, destacan, de acuerdo con 83.7% de los estudiantes, las plataformas educativas (Classroom, Edmodo, etc.) y los programas para realizar videollamadas (Zoom, Google Meet, Skype, etc.); seguidos de los sitios web para compartir videos (YouTube) (39.5%), el correo electrónico (34.9%), las redes sociales (Facebook, Twitter, WhatsApp) (27.9%), las páginas web educativas (14%) y los blogs educativos (7%). Por otra parte, las herramientas tradicionales utilizadas por los docentes de inglés para las clases durante la pandemia son principalmente cuaderno (32.6%), manuales de ejercicios (30.2%), materiales didácticos (11.6%), libros de texto (4.7%), fotocopias (2.3%), guías de estudio (2.3%), entre otras (diccionario, lecturas, sopas de letras, crucigramas, mapas explicativos) (16.3%).

4.4 Representaciones sociales de la educación a distancia en tiempos de pandemia

Hay que evidenciar que los resultados aquí presentados se constituyeron bajo el postulado desarrollado por Abric (2001), en cuanto a que las representaciones sociales son conjuntos organizados que tienen una estructura particular, y es precisamente ésta última la que les da sentido y significado. Asimismo, hay que destacar que en primera instancia se presentan los hallazgos del ejercicio de asociación libre, para posteriormente centrarse en los datos vertidos a partir de la escala Likert y, finalmente, analizar las respuestas a las preguntas abiertas para determinar algunos rasgos interesantes de las representaciones sociales.

4.5 Ejercicio de asociación de palabras

El análisis de las redes semánticas naturales permitió detectar una riqueza semántica (J) de 370 palabras relacionadas con el término “clases durante la pandemia”. Considerando el peso semántico (M) y el diferencial semántico (DS) se infirió que el núcleo central de la representación social sobre la educación a distancia lo integran tres rubros: 1) estrés, 2) muchos trabajos y tareas y 3) no aprender (Tabla 2). Los elementos periféricos, en primer lugar, serían cuatro vocablos: 1) Internet, 2) aislamiento, 3) no entender y 4) difícil. La segunda periferia estaría integrada por tres palabras: 1) aburrido, 2) preocupación y 3) clases en línea. Es importante señalar que otros términos emergentes en la primera relación establecida en torno a la educación en tiempos de pandemia, que tuvieron menciones frecuentes fueron: cansancio, videollamada, enfermedad, computadora, desesperación, ansiedad, desinterés, problemas, dinero, Classroom y distancia.

Tabla 1. Campo semántico Educación a distancia (clases durante la pandemia)

Conjunto SAM	Peso semántico (M)	Diferencial semántico (DS%)	Principales palabras asociadas con la palabra definidora
Estrés	82	100.0	Dolor de cabeza Aburrido Cansancio
Muchos trabajos y tareas	70	85.4	Estrés Aburrido Cansancio
No aprender	52	63.4	Difícil No comprender Distracción
Internet	44	53.7	Google meet Classroom Red
Aislamiento	43	52.4	Distancia No convivir Soledad
No entender	43	52.4	No aprender No estar capacitado Aburrido
Difícil	38	46.3	No aprender No entender Problemas
Aburrido	33	40.2	Poco tiempo libre Exceso de trabajo No salir
Preocupación	18	22.0	Entendimiento Entrega Calificación
Clases en línea	16	19.5	Internet Individual Virtual
Cansancio	15	18.3	Estrés Enfermedad Preocupación
Videollamada	12	14.6	Internet Computadora Google meet
Enfermedad	8	9.8	Coronavirus Muerte Confinamiento
Computadora	6	7.3	Internet Pantalla Línea telefónica

Desesperación, ansiedad	6	7.3	Estrés Desesperación Impotencia
----------------------------	---	-----	---------------------------------------

Fuente: elaboración propia.

Hay que hacer notar que se identificaron algunos términos que presentaban una codependencia con las palabras definidoras; lo cual se determinó dada la frecuencia de su repetición. Por ejemplo, la palabra “estrés” se relacionó con “dolor de cabeza”, “aburrido” y “cansado”. Asimismo, “muchos trabajos y tareas” tuvieron correspondencia con “estrés”, “aburrido” y “cansado”. En lo que respecta a “no aprender” los términos relacionados fueron “difícil”, “no comprender” y “distracción”.

Los vocablos insertos en el núcleo central hicieron referencia a la dimensión funcional del mismo y a la dimensión normativa. De igual forma, tal y como se muestra en la Tabla 2, es manifiesta la relación directa de los elementos periféricos de la representación con el núcleo central; lo cual es trascendente si consideramos las funciones (de concreción, regulación y defensa) que los primeros tienen en términos de la propia contextualidad en que surge la representación.

Todo ello da cuenta de que, en efecto, las representaciones sociales del estudiantado son, tal y como lo expresa Castorina (2008), en sí mismas procesos activos, pues están determinadas no sólo por elementos pedagógicos o tecnológicos que implicaría la educación a distancia, sino fundamentalmente por aspectos mentales, afectivos y sociales, como el lenguaje y la comunicación. Consecuentemente, las palabras enunciadas por los educandos son en sí mismas construcciones que reflejan la forma en que interpelan la realidad de la educación en la que están insertos en este momento, y que necesariamente nos refieren a su contexto, a sus valores, a sus normas y a sus prácticas cotidianas.

4.6 Escala Likert

El interés en aplicar este instrumento radicó en identificar a partir de tres categorías (Tabla 3) y 19 afirmaciones algunos aspectos actitudinales que permitieran un acercamiento a las representaciones sociales del estudiantado sobre la educación a distancia en tiempos de pandemia. En este tenor, se procedió a realizar un análisis estadístico que, más allá de presentar porcentajes, acometió evidenciar particularidades en torno a la manera en que la mayoría de los estudiantes del CBTA No. 35 están aprehendiendo y comprendiendo las clases durante la pandemia.

Se encontró que el estudiantado está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los principales problemas de las clases durante la pandemia están relacionados con: 1)

la sobrecarga de actividades y tareas, y la falta de un espacio adecuado para realizar las actividades escolares (53.5%); 2) la falta de capacitación en el uso de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes (46.6%); 3) la conectividad (acceso y calidad del Internet) y el acceso a dispositivos tecnológicos (44.2%); 4) la falta de capacitación en el uso de las herramientas tecnológicas por parte del estudiantado y aspectos emocionales que obstaculizan las clases (37.2%); 5) falta de acompañamiento de los docentes (34.9%), y 6) aspectos familiares que obstaculizan las clases. Al respecto, hay que señalar la posibilidad de establecer una relación directa entre la sobrecarga de actividades señalada y una de las expresiones referidas, anteriormente, como parte del núcleo de la representación, que es “muchas tareas y trabajos”. De igual forma, la conectividad está estrechamente relacionada con la palabra “Internet”, la cual se ubicó como elemento periférico de la representación (Tabla 3).

Tabla 2. Escala Likert sobre educación a distancia

Categorías	Porcentaje de estudiantes				
	TD	D	NA ND	A	TA
I. Principales problemas de las clases a distancia durante la pandemia					
1. Conectividad (Acceso y calidad del Internet)	11.6	23.3	20.9	27.9	16.3
2. Acceso a dispositivos tecnológicos (computadora, computadora portátil, celular inteligente, tableta, etc.)	11.6	25.6	18.6	30.2	14.0
3. Falta de capacitación en el uso de las herramientas tecnológicas por parte del estudiantado.	11.6	30.2	20.9	30.2	7.0
4. Falta de capacitación en el uso de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes.	7.0	23.3	23.3	41.9	4.7
5. Falta de acompañamiento de los docentes.	18.6	23.3	23.3	23.3	11.6
6. Sobrecarga de actividades y tareas.	23.3	9.3	14.0	23.3	30.2
7. Falta de un espacio adecuado para realizar las actividades escolares.	11.6	9.3	25.6	41.9	11.6
8. Aspectos familiares que obstaculizan las clases.	14.0	30.2	23.3	23.3	9.3
9. Aspectos emocionales que obstaculizan las clases.	23.3	11.6	27.9	30.2	7.0
II. Ventajas de las clases durante la pandemia					
10. Menor gasto económico	14.0	18.6	30.2	27.9	9.3
11. Autogestión de los tiempos y ritmos para el aprendizaje.	14.0	20.9	34.9	25.6	4.7
12. Variedad de actividades, herramientas y recursos.	16.3	14.0	16.3	46.5	7.0
13. Oportunidades de aprendizaje en el uso de herramientas tecnológicas	14.0	20.9	23.3	32.6	9.3
III. Sentimientos en cuanto a las clases durante la pandemia					

14. Cuando pienso en clases durante la pandemia me siento feliz.	16.3	25.6	25.6	27.9	4.7
15. Cuando pienso en clases durante la pandemia me siento triste.	11.6	18.6	53.5	4.7	11.6
16. Cuando pienso en clases durante la pandemia me siento motivado.	2.3	25.6	30.2	25.6	16.3
17. Cuando pienso en clases durante la pandemia me siento aburrido.	11.6	9.3	44.2	25.6	9.3
18. Cuando pienso en clases durante la pandemia me siento estresado.	7.0	4.7	18.6	27.9	41.9
19. Cuando pienso en clases durante la pandemia me siento enojado.	7.0	23.3	27.9	25.6	16.3

Fuente: elaboración propia.

En lo que concierne a la categoría de “ventajas de las clases durante la pandemia”, el estudiantado aseveró que en primer lugar se encontraba la variedad de actividades, herramientas y recursos (53.5%); en segundo lugar, las oportunidades de aprendizaje en el uso de herramientas tecnológicas (41.9%); en tercer lugar, el menor gasto económico (37.2%), y en cuarto lugar, la autogestión de los tiempos y ritmos para el aprendizaje (30.3%). El que 34.9% del estudiantado estuviera en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en que la autogestión de los tiempos y ritmos del aprendizaje fuese una ventaja de las clases, detona algunas interrogantes que podrían establecerse en investigaciones futuras en cuanto a si esta postura tendría que ver con algunos puntos como el estrés, el no aprender, el no entender, la preocupación y la dificultad como elementos de sus representaciones.

Un dato que corroboró la premisa de que la palabra “estrés” se ubica dentro del núcleo de la representación del estudiantado es que 69.8% de los mismos aseveraron que cuando pensaban en las clases durante la pandemia se sentían estresados. Otro aspecto que causó controversia es que 41.9% de los educandos coincidiera en sentirse enojado y otro 41.9% se sintiera motivado. El que 44.2% expresara que no está de acuerdo ni en desacuerdo con estar aburrido y sólo 34.9% aceptara estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en estar aburrido, permitió afirmar que el término “aburrido” podía ubicarse dentro de la primera periferia de la representación. En cualquier caso, los datos obtenidos a partir de este instrumento evidenciaron la existencia de actitudes convergentes y yuxtapuestas entre los sujetos de estudio.

4.7 Preguntas abiertas

Este apartado del cuestionario integró cinco cuestionamientos que fueron diseñados con el propósito de dar cuenta de los significados, imágenes, asociaciones y referentes del estudiantado respecto a la educación a distancia. Para poder analizar las respuestas emitidas se desarrolló un análisis cuantitativo de contenido, ya que

éste, en términos de Abric (2001), permite poner de manifiesto los factores explicativos y discriminantes en la población, identificar y situar las posiciones de los grupos estudiados respecto a sus ejes explicativos.

En lo relativo a la pregunta número uno, las explicaciones de lo que para el estudiantado significa la frase “clases durante la pandemia” se concentraron, de acuerdo con la frecuencia de su mención, en los siguientes discernimientos: 1) Estudiar, hacer las actividades en casa hasta que termine la pandemia; 2) Clases a distancia; 3) Clases en línea; 4) Estrés; 5) Clases virtuales; 6) Solución para no poner en riesgo nuestra vida; 7) Mucha tarea (Figura 1).



Figura 1. Palabras asociadas con el significado que se le da a “clases durante la pandemia”

Fuente: elaboración propia a partir de Atlas.ti.

El estudiantado refirió, en torno a la pregunta dos, que cuando escuchaban “clases durante la pandemia” las imágenes que les evocaba eran principalmente: 1) Computadora, estar sentado frente a una computadora; 2) Tareas, trabajos: yo haciendo tareas y trabajos; 3) Yo estresado; 4) Casa: yo tomando clases en casa, yo cómodo en casa, yo seguro en casa; 5) Celular: estar sentado frente a un celular, ver el celular todo el día; 6) Aburrimiento; 7) Yo cansado; 8) Maestro explicando a través de una pantalla y esforzándose (Figura 2).



Figura 2. Imágenes que vienen a su mente al escuchar “clases durante la pandemia”

Fuente: elaboración propia a partir de Atlas.ti.

El estudiantado asocia “clases durante la pandemia” con: 1) Herramientas tecnológicas: Internet, Meet, Classroom, YouTube, videollamadas; 2) Dispositivos tecnológicos: computadora, celular; 3) Tareas y trabajos; 4) Estrés; 5) Quedarse en casa; 6) Encierro, confinamiento; 7) Distanciamiento; 8) Clases en línea; 9) Distracciones, ruidos, y 10) No socializar con compañeros nuevos (Figura 3).



Figura 3. Asociaciones con “clases durante la pandemia”

Fuente: elaboración propia a partir de Atlas.ti

El estudiantado aseveró que las expresiones de la familia sobre “clases durante la pandemia” giran en torno a los siguientes puntos: 1) Échale ganas; 2) No se aprende tanto como en clases presenciales; 3) Los maestros se sobrepasan de actividades,

tareas y trabajos; 4) Están bien; 5) Están mal; 6) Estresantes; 7) Difíciles; 8) Aburridas; 9) Es mucho tiempo en la computadora; 10) Ninguna, nunca hablamos de la escuela; 11) Cumple con todo; 12) No son buena idea, es mejor perder el año; 13) No faltas; 14) Confusas; 15) Cansadas; 16) Fastidian; 17) Salen caras, se usan muchos datos; 18) No pones atención; 19) No hacen nada; 20) No dejan mucho tiempo para realizar la limpieza de la casa y ayudar en el campo; 21) Me preocupan; 22) Son por seguridad.

Respecto a lo que dicen los compañeros sobre las clases durante la pandemia encontramos: 1) Échale ganas, no te des por vencido; 2) No se aprende; 3) Nada; 4) Son estresantes; 5) Son complicadas, difíciles; 6) No les gustan; 7) No tienen la posibilidad de tomarlas; 8) Muchos trabajos y tareas; 9) Son aburridas; 10) Los maestros no explican bien; 11) Nadie cumple en tiempo y forma; 12) Son más fáciles; 13) Concéntrate; 14) Están bien; 15) Están bien para no salir de casa; 16) Serían mejor de manera presencial; 17) Ya están hartos de lo mismo; 18) Es fácil distraerse; 19) ¿Ya te adaptaste?; 20) ¿Estás aprendiendo?

Otro punto interesante fue cuestionar al estudiantado sobre lo que representaba dejar sus clases presenciales y ahora tener clases a distancia. Al respecto, ellos emitieron los siguientes comentarios: 1) Tristeza porque no podemos ver a nuestros amigos ni convivir con ellos; 2) No aprender igual, aprender menos; 3) Dificultad para aprender; 4) No es lo mismo, extraño las clases presenciales, quisiera que esto acabara; 5) Estrés; 6) No entendimiento; 7) Mayor esfuerzo; 8) Aburrimiento; 9) Sacrificio para estar saludable; 10) Algo frustrante; 11) Enojo; 12) Mas distracciones; 13) Más tarea; 14) Otro método, mejores oportunidades y aprendizaje diferente; 15) Menos tiempo para acabar mis trabajos porque tengo que trabajar; 16) Quehaceres domésticos; 17) Un cambio muy fuerte; 18) Dinero; 19) Un problema ya que no puedo meterme a Meet y probablemente deje la escuela; 20) Ya no ir a la escuela y estar en la pantalla todo el día.

5 Discusión

La concordancia entre los hallazgos obtenidos permite sostener la premisa de que ha sido posible esclarecer y corroborar que las representaciones sociales de la educación a distancia se encuentran en una fase emergente por la multiplicidad de conceptos verbalizados. Éstas se organizan alrededor de elementos centrales como el estrés, las tareas y trabajos y la percepción de no aprender, así como de elementos periféricos como el distanciamiento, el resguardo, el trabajo en casa, la no interacción, el aburrimiento, la tristeza, etc. Como se observa, las significaciones de la educación a distancia han sido variadas, pero podemos concordar en que nos muestran la imagen de un estudiante estresado, saturado de actividades, confuso,

consciente de que sus aprendizajes no son los mismos que en la educación presencial, pero también realista en cuanto a que ésta representa, pese a sus controversias, una oportunidad de continuar sus estudios sin arriesgar su salud.

Las enunciaciones emitidas por los educandos respecto a la educación a distancia en tiempos de pandemia permiten vislumbrar el hecho de que ésta ha trastocado su vida, sus interacciones sociales, y ha representado retos, disyuntivas, razonamientos y actitudes inusitadas. En efecto, el que el estudiantado tuviera que pasar de un espacio educativo físico a uno virtual le ha hecho visualizar la educación a distancia como un reto de acceso a dispositivos tecnológicos, de acceso a Internet, de manejo de tecnologías y de autoaprendizaje. Ello se relaciona con las disparidades en materia de oportunidades de aprendizaje expuestas por Naciones Unidas (2020), que indican que los estudiantes de entornos socioeconómicos bajos, con menos competencias digitales y menor acceso a conectividad y equipo informático son los más susceptibles y resistentes a la educación a distancia.

Respecto a los sentimientos y expresiones de los educandos relacionados con la educación a distancia durante la pandemia, los resultados son consistentes con los de otras investigaciones en torno a los efectos negativos de la pandemia en la salud mental y las formas de interactuar de los aprendices (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). De hecho, los estudios sobre el estrés académico de Suárez y Díaz (2015) y González (2020) hacen comprensible que éste sea uno de los elementos nucleares de la representación social de la educación a distancia, ya que como ellos exponen, el estrés influye en la motivación y en el rendimiento académico ante el aumento de la ansiedad y las dificultades familiares de los educandos.

Otro aspecto trascendente a señalar es que las connotaciones negativas expresadas a lo largo de la encuesta coinciden con los datos obtenidos en la “Encuesta para la Medición del impacto Covid-19” (INEGI, 2020), en lo que respecta a que las desventajas de la educación a distancia son que: 1) no se aprende o se aprende menos que de manera presencial; 2) hay una falta de seguimiento al aprendizaje de los alumnos; 3) hay un exceso de carga académica y actividades escolares; 4) hay condiciones poco adecuadas para trabajar en casa, y 5) hay una falta de convivencia con amigos y compañeros. Asimismo, existen coincidencias en torno a que en las expresiones lingüísticas del estudiantado la educación a distancia tiene la ventaja de que no pone en riesgo la salud de la comunidad educativa.

La impresión emitida por los educandos de que han disminuido sus oportunidades de mejorar su desempeño o sus aprendizajes desde que inició la educación a distancia se relacionan con el hecho de que, tras la pandemia, los docentes tuvieron que capacitarse en el uso de las tecnologías, diseñar recursos, dar clases a través de plataformas y calificar los productos de los educandos al mismo tiempo; lo que ha

imposibilitado, en muchos de los casos, brindar una retroalimentación oportuna a los estudiantes. Esto puede sustentarse en los resultados de la “Encuesta Nacional a Docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia”, la cual permite identificar los desafíos y las oportunidades de los docentes en materia de gestión (comunicación con estudiantes, padres y directivos), enseñanza (uso de herramientas digitales y recursos didácticos) y aprendizaje (capacitación) (Baptista, Almazán, Loeza, López y Cárdenas, 2020).

En efecto, los hallazgos encontrados en torno a las representaciones sociales de la educación a distancia soslayan la existencia de un reto ineludible para los educadores, que implica reinventar las prácticas de enseñanza virtual a fin de construir entornos personales de aprendizaje motivantes y propicios para el aprendizaje significativo. De igual forma, si tenemos presente que uno de los elementos del núcleo central de las representaciones sobre la educación a distancia es el no aprender, tendríamos que cuestionarnos sobre cómo conseguir, mediante la educación a distancia, que el estudiantado encuentre relaciones significativas, aprehenda la realidad, obtenga conocimientos y desarrolle habilidades en una lengua extranjera. En este sentido, se debe partir del diseño de entornos virtuales de aprendizaje orientados a conectar los conceptos y contenidos del curso con los intereses y la vida real de los estudiantes. Ello implica innovar, generar dinámicas participativas que faciliten la interacción y promuevan conocimientos y habilidades como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y el análisis-síntesis.

6 Conclusiones


Este artículo constituye un primer acercamiento al estudio de las representaciones sociales de la educación a distancia en tiempos del Covid-19. Su trascendencia radica en el hecho de que hace plausible identificar los códigos de comunicación que se comparten y que se están gestando alrededor de dicha modalidad educativa. Asimismo, orienta sobre los componentes evaluativos y actitudinales de las representaciones, al corroborar que lo afectivo y lo social tienen un efecto sobre las percepciones o juicios enunciados por los educandos a lo largo de la investigación. De igual forma, extrae categorías analíticas en torno a la educación a distancia como son: su eficiencia operacional, su diseño curricular, sus condiciones materiales, las cargas de trabajo y presión que subyacen en su implementación; los cambios que está produciendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los problemas inherentes a su implementación.

La concordancia de los resultados que los diferentes instrumentos arrojaron permite vislumbrar que dichas representaciones posiblemente estén intrínsecamente relacionadas con aspectos como el estrés, muchos trabajos y tareas, no aprender,

Internet, aislamiento, no entender, difícil, aburrido, preocupación y clases en línea; elementos integradores de su núcleo central y elementos periféricos de acuerdo con su frecuencia de aparición y peso semántico. Respecto a las palabras que se repiten en la codependencia con las palabras definidoras, se debe exponer que constituyen aspectos cruciales que no deben dejarse de lado a la hora de definir las representaciones sociales de la educación a distancia. Obviamente, tomando en cuenta la producción teórica y empírica en relación con las representaciones sociales, habría que realizar una réplica investigativa más adelante, a fin de confirmar los datos observados.

Este trabajo, como propuesta indagatoria, pese a las limitaciones presentes constituye un eslabón interesante para apuntalar investigaciones en torno a las temáticas tratadas, con mayor profundización y ampliación desde diferentes perspectivas y enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos. Tal aseveración resulta pertinente si tomamos en cuenta que a través de éste se ha confirmado que las representaciones sociales manifiestas pueden fungir como un sistema de interpretación de la realidad y una guía para construir mejores ambientes virtuales de aprendizaje para los bachilleres; aun a pesar la singularidad en la que se están manifestando.

Los problemas referenciados en las representaciones sociales del estudiantado ante la educación virtual convocan al desarrollo de políticas para superar la brecha digital y económica que está poniendo en riesgo de abandono escolar a los educandos. Asimismo, dichas representaciones sociales invitan a gestionar la creación de grupos académicos orientados a brindar apoyo pedagógico al personal docente en aspectos de capacitación tecnológica, diseño instruccional, creación de entornos personales de aprendizaje, microenseñanza, aula invertida, a fin de estimular las estrategias y alcanzar los aprendizajes y competencias esperados, sobre todo en lo que corresponde al dominio de una lengua extranjera.

Tenemos la certeza de que las enunciaciones vertidas a lo largo de esta investigación, así como otros estudios con mayor profundidad sobre las representaciones sociales, aportarán nuevos e interesantes análisis que orienten a la innovación disruptiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, deseamos enfatizar que lo trascendente está en continuar develando nuevos horizontes para la educación a partir de las prácticas narrativas y la consideración reflexiva de los espacios simbólicos y sociales en los que están insertos los estudiantes y el resto de los actores educativos. Ciertamente, delinear pedagogías transformadoras en el marco de la contingencia sanitaria no es sencillo, pero tenemos la seguridad de que los docentes constituyen un eslabón imprescindible para desarrollar dicha tarea. 

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. (Primera ed.). México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M... Viteri, A. (2020). "La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante Covid-19. Recuperado el 15 de octubre de 2020, de Banco Interamericano de desarrollo: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales*, 9, 3.1-3.15.
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C., López, V. A. y Cárdenas, J. (31 de julio de 2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Cabero, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(15). Recuperado el 20 de noviembre de 2020, de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34247>
- Castorina, J. A. (2008). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Informe la educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas. Recuperado el 14 de octubre de 2020, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38(153), 65-83. Recuperado el 3 de octubre de 2020, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n153/0185-2698-peredu-38-153-00065.pdf>
- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar [DGETAyCM]. (2020). *Cuestionario para directivos y personal docente de planteles sobre las acciones emprendidas para la continuidad del proceso educativo*. México: SEMS.
- Durkheim, E. (1895). *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1968 ed.). Paris: PUF.

- Dussel, I., Ferrante, P. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria. Recuperado e 3 de octubre de 2020, de <http://redesib.formacionib.org/grupos/docentes-frente-a-la-pandemia/blog/pensa>
- Educarchile. (2020). *Informe de resultados Encuesta #VinculandoAprendizajes: indagación sobre estrategias de los docentes y apoyos requeridos para la educación a distancia en contexto de crisis sanitaria*. Santiago: Fundación Chile/Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 20 de octubre de 2020, de <https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2020-06/VinculandoAprendizajes-educarchile.pdf>
- Elige Educar. (2020). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia: reporte de resultados 20 de mayo de 2020*. Santiago: EECovid. Recuperado el 21 de octubre de 2020, de https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2020/05/Resultados_
- Freud, S. (1924). Some points in a comparative study of organic and hysterical paralysis. En S. Freud, *Collected Papers* (vol. I, pp. 42-59). Londres: Hogarth Press.
- García, L. (1990). Objetivos y funciones de la educación a distancia. *Actas del Congreso Internacional de filosofía de la Educación* (pp. 44-48). Madrid: UNED.
- Gobierno de México. (2020). *Aprende en casa*. Recuperado el 13 de septiembre de 2020, de <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/index>
- Gobierno de México. (2020b). *Escuelas: herramientas digitales para la educación en casa*. Recuperado el 22 de octubre de 2020, de <https://www.gob.mx/trabajoencasa?tab=Escuelas>
- González, L. (28 de septiembre de 2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, IX(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- H. Ayuntamiento de Texcoco. (2019). *Informe Delegación Municipal Tequexquínahuac, Texcoco, México*. Texcoco: H. Ayuntamiento de Texcoco.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill Education.
- Holmberg, B. (1977): *Distance Education a Survey and Bibliography*. London: Kogan Page.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Encuesta para la Medición del impacto COVID-19*. México: Gobierno de México. Recuperado el 4 de enero de 2021, de

https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/eCovided/2020/doc/eCovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf

- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Keegan, D. J. (1983). *On the Nature of Distance Education*. Hagen: ZIFF.
- Keegan, D.J. (1986). *The Foundation of Distance Education*. London: Croom Helm.
- Lévy-Bruhl, L. (1910). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures* (Première édition). Paris: PUF.
- Moliner, P. (2001). Ambiguous scenario and attribute challenge techniques. Social Representations of "The Firm" and "The nurse". *European Review of Applied Psychology*, 3(4), 273-280.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (1996). *Distance education: a systems view*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M. (2001). La educación a distancia en los Estados Unidos: estado de la cuestión. *Ciclo de conferencias sobre el uso educativo de las TIC y la educación virtual organizadas por EduLab, el laboratorio de innovación educativa del IN3*. Recuperado el 17 de noviembre de 2020, en https://www.researchgate.net/publication/40965159_La_Educacion_a_distancia_en_los_Estado_Unidos_estado_de_la_cuestion
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, Francia: PUF.
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la Covid-19 y después de ella*.
- Peters, O. (1967). Distance Education: A Revolutionary Concept. In G. E. Ortner, K. Graff & H. Wilmersdorfer (eds.), *Distance Education as Two-Way Communication. Essays in Honour of Börje Holmberg*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l' enfant*. Paris: Alcan.
- Piña, J. M. y Cuevas, Y. (enero de 2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. Recuperado el 18 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&nrm=iso
- Ramírez, A. (30 de agosto de 2020). Desarrollo de experiencias educativas virtuales. *Capacitación virtual*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Restrepo-Ochoa, D. A. (enero-junio de 2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*,

- 6(1), 122-133. Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2579/1824>
- Romero, E. (2004). El psicoanálisis, su imagen y su público: un rizoma. En E. Romero, *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. Puebla: Benemérita Universidad de Puebla.
- Salas, I., Umaña, A., Mora, F., Calderón, Y., Aucoin, R., Torres, V. J., . . . Fournier, S. (2019). *Escenarios de los procesos formativos en educación a distancia*. Costa Rica: UNED. Recuperado el 26 de octubre de 2020, de [file:///C:/Users/MUCI%C3%91O%20JAIME/Downloads/LIBROescenario sdelosprocesosformativos2.pdf](file:///C:/Users/MUCI%C3%91O%20JAIME/Downloads/LIBROescenario%20sdelosprocesosformativos2.pdf)
- Sewart, D. (1983). Students and their progress. In D. Sewart, D. Keegan & B. Holmberg (eds.), *Distance education: international perspectives*, 165-8. London: Croom Helm.
- Sherron, G. & Boettcher, J. (1997). Distance learning: The shift to interactivity. *CAUSE Professional. Paper Series 17*. Boulder: CAUSE.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3ra ed.). NJ: Prentice Hall.
- Stake, R. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). London: Sage.
- Suárez, N. y Díaz, L. B. (abril de 2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 2(17), 300-313. <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (3 de noviembre de 2020). *¿Cómo estas aprendiendo durante la pandemia Covid-19?* Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de <https://es.unesco.org/Covid19/educationresponse>
- Vigotsky, L. (1925). The principles of social education of deaf and dumb children in *Russia International Conference on the Education of the Deaf. Proceedings of the*. Londres.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2008). *Case Study Research: design and methods* (4a. ed.). Newbury Park: Sage.
- Wedemeyer, C.A. (1971). Independent study. In Deighton, L. C. (ed.), *The Encyclopedia of Education*, 4. New York: Macmillan.
- Zubieta, J. y Rama, C. (coords.). (2015). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México: CUAED-Virtual Educa.