

Percepciones de estudiantes universitarios relacionadas con el aspecto socio-afectivo y el aprendizaje durante el confinamiento *

Perceptions of University Students Related to the Socio-Affective Aspect and Learning During Confinement

Stéphanie Marie Brigitte Voisin¹

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

Andrea Bridget Ramos Obregón²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

María Eugenia Olivos Pérez³

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

María Lilia López López⁴

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

* Reporte de caso

Recibido: 25 de octubre de 2022 Aprobado: 22 de mayo de 2024

¹ Docente

E-mail: stephanie.voisin@correo.buap.mx – orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2175-5640>

² Alumna

E-mail: andrea.ramoso@alumno.buap.mx – orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0306-8815>

³ Profesora

E-mail: maria.olivos@correo.buap.mx – orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4691-3692>

⁴ Profesor-investigador

E-mail: marialilia.lopez@correo.buap.mx – orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1037-1257>

Cómo citar: Voisin, S. M. B., Ramos Obregón, A. B., Olivos Pérez, M. E., & López López, M. L. (2021). Estrategias socio-afectivas, su importancia para incentivar la participación de los alumnos en la modalidad remota. *Matrices en Lenguas Extranjeras*, 15(2), 158-178. <https://doi.org/10.15446/male.v15n2.105450>
Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

Hoy en día los aspectos socioafectivos se consideran factores preponderantes en el desarrollo del aprendizaje en lo general y del aprendizaje de lenguas extranjeras en lo particular. A fin de conocer su incidencia en nuestro contexto de estudio durante el confinamiento causado por el virus SARS-COV-2, se diseñó un instrumento bajo un enfoque cualitativo, el cual fue aplicado a los estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la BUAP durante el otoño del año 2021. Los resultados obtenidos permitieron identificar los aspectos socioafectivos que afectaron a los universitarios durante la educación remota, los cuales intensificaron las emociones y sentimientos negativos en su participación en clase.

Palabras clave: *Aprendizaje de lenguas extranjeras, aspectos socioafectivos, confinamiento, educación remota.*

ABSTRACT

Nowadays, socio-affective aspects are predominant factors in the development of learning in general and foreign languages in particular. To know its incidence in our study context during the confinement caused by the SARS-COV-2 virus, an instrument was designed under a qualitative approach, which was applied to students belonging to the BUAP Bachelor of French Teaching during fall 2021. The results allowed the identification of non-cognitive complications and socio-affective aspects experienced by university students during remote education, intensifying negative emotions that affect active class participation.

Keywords: *Confinement, foreign languages, remote education, socioaffective aspects.*

EL 14 DE MARZO DE 2020 el gobierno mexicano en coordinación con autoridades educativas y la secretaría de salud del país, indicó la suspensión de actividades presenciales en escuelas y universidades con el fin de prevenir y reducir el riesgo de contagio del virus SARS-COV-2, motivo por el cual el sector educativo adaptó la educación presencial a la educación remota.

El contexto sanitario demandaba una modificación para continuar con la formación académica. Miguel (2020) resalta la prontitud con la que se realizó esta transformación sin considerar el marco de circunstancias y las implicaciones psicológicas provocadas por la pandemia. Del mismo modo, no se tomó en cuenta el perfil requerido ni de los estudiantes ni de los docentes para asegurar el éxito de esta nueva modalidad. Es decir, que la prioridad de la educación se enfocó en contar con la estructura tecnológica adecuada para cumplir con el plan de estudios, sin identificar las necesidades individuales de los educadores y educandos ni las competencias que debían desarrollar para afrontar los retos del nuevo formato educativo.

En este escenario nos interrogamos sobre cómo los estudiantes vivieron el aprendizaje en la educación remota focalizando el aspecto socioafectivo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Es sabido que la educación presencial favorece el contacto social y físico entre todas las entidades involucradas en el aprendizaje (Valero et al., 2020), permitiendo la profundización de los temas, así como la resolución de dudas y la retroalimentación inmediata (Chávez et al., 2021). Sin embargo, la presencialidad se ha visto paulatinamente sustituida por otras modalidades como la educación a distancia, la educación virtual y la educación remota.

Gutiérrez (2020, Universidad Cooperativa de Colombia), señala que una clase desde la distancia y de forma sincrónica,

realizada por medio de un software que permite dialogar con los estudiantes en tiempo real, con una plataforma de video conferencia como Zoom, Meet, Teams, Discord, etc. es considerada como una clase remota. A diferencia de la educación virtual, caracterizada por tener sesiones asincrónicas, por ejemplo.

En un entorno de enseñanza remota, los roles del docente y del alumno experimentan una transformación significativa. En este contexto, el docente funge el papel de guía mas no de transmisor de conocimientos, mientras que el estudiante se vuelve responsable de su aprendizaje (Chávez et al., 2021). Durante la enseñanza remota, el docente enfrenta el desafío de crear materiales y estrategias que permitan al estudiante construir conocimiento, a pesar de no encontrarse frente al profesor ni en contacto directo con sus compañeros.

Es visible, entonces, que las interacciones se ven afectadas por la modalidad. En este sentido y, para este trabajo, las autoras se interesan en incentivar la reflexión sobre la importancia de favorecer las estrategias socioafectivas durante las clases virtuales sincrónicas tomando en cuenta la situación educativa y sanitaria actual para fortalecer la participación en clase.

Para sustentar este trabajo, es indispensable desarrollar dos tópicos: a) la implicación de las emociones en el aprendizaje sincrónico en línea durante el confinamiento y b) las estrategias socioafectivas en el contexto educativo remoto.

El confinamiento y las emociones: implicaciones en el aprendizaje remoto

El confinamiento ha representado un área de oportunidad para la convivencia familiar, el cuidado de la salud, el reforzamiento de protocolos de higiene, para el esparcimiento e incluso para el desarrollo de habilidades. Sin embargo, para una gran parte de la población este evento significó un gran infortunio, dado

que el encierro visibilizó e intensificó la violencia intrafamiliar y sexual en algunos núcleos familiares. De igual manera, se agudizaron los sentimientos negativos, tales como el estrés, el miedo, la incertidumbre, la frustración y la soledad debido a diferentes acontecimientos que tuvieron lugar en los hogares mexicanos (Teruel et al., 2021), entre los cuales destacan problemas económicos y emocionales a causa del desempleo, el deceso de familiares y seres queridos, el aislamiento social total y la complejidad para adaptarse a la vida digital.

Desde el año 2020 el proceso de aprendizaje-enseñanza comenzó a verse afectado notoriamente, perjudicando la atención, la concentración y la motivación de los estudiantes. Por otro lado, los docentes comenzaron también a manifestar agotamiento extremo (*burn out*) causado por el estrés (Rendón, 2020).

Por lo anterior, podemos darnos cuenta de que el estado emocional interviene significativamente en el aprendizaje, ya que este es resultado de una «interacción sinérgica de elementos cognitivos, emocionales y fisiológicos en la que las emociones [...] se muestran como una parte muy importante y poderosa del proceso de adquisición de conocimiento» (Elizondo, 2018, p. 4).

Considerando, entonces, la situación actual y los factores que intervienen en la formación académica, subrayamos la importancia de mantener el equilibrio entre el bienestar socioemocional y los aprendizajes (Rendón, 2020).

Desafortunadamente, encontramos dos interpretaciones de escenario de enseñanza opuestas, por una parte, se considera que, incluso, antes de que la pandemia llegara a nuestras vidas, la escuela no cumplía «las exigencias para una educación socioafectiva porque tradicionalmente ha primado el conocimiento por encima de las emociones, sin tener en cuenta que ambos aspectos no se pueden desvincular» (Fernández et al., 2009, como se citó en Fernández et al., 2010, p. 4).

Por otra parte, considerando que las recientes metodologías de aprendizaje centradas en el alumno reconocen la importancia de las emociones en el proceso cognitivo, la motivación en los alumnos representa el apoyo principal por parte de la comunidad educativa para el desarrollo emocional del estudiante (Elizondo, 2018).

Es así como subrayamos la importancia del aspecto socioafectivo que interviene en el aprendizaje, el cual, según Morales y Curiel (2019):

no se limita a las emociones y permite incluir procesos afectivos como las vivencias, las necesidades, los intereses, las actitudes y los estados de ánimo. Lo social se asume en función del papel del otro en el desarrollo, pero también en el sentido de que la educación debe tener en cuenta el contexto donde tiene lugar y el sistema de relaciones en el que tanto docentes como estudiantes se encuentran. (p. 39)

Ante esta necesidad, es importante implementar el uso de estrategias que permitan afrontar de manera eficaz las situaciones de índole socioemocional que desafían los estudiantes.

La pertinencia de las estrategias socioafectivas de aprendizaje en el contexto educativo remoto

A lo largo del aprendizaje, el estudiante necesita involucrarse de manera significativa para lograr los aprendizajes esperados haciendo frente a diferentes tipos de problemáticas. Para ello, es necesario el empleo de estrategias y habilidades individuales que permitan solucionar las dificultades facilitando así el proceso de aprendizaje. Valle et al. (1999) explican que, desafortunadamente, algunos alumnos muestran notables limitaciones al enfrentarse a la resolución de una determinada tarea, las cuales

no se atribuyen a una deficiencia cognitiva sino a la insuficiencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas.

Para poder erradicar esta situación, se ha dedicado una línea de investigación a las estrategias que facilitan la labor realizada durante el proceso formativo proponiendo una vasta gama de tipologías y clasificación. A continuación, en la tabla 1, mostraremos algunas de las definiciones propuestas por distintos autores respecto a las estrategias de aprendizaje.

Tabla 1 Estrategias de aprendizaje

Weinstein y Mayer (1986)	Genovard y Gotzens (1990)	Monereo (1994)
«Conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación».	«aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender».	«procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción».

Nota. Adaptado de Valle et al., 1999, pp. 430-431.

Lima (2009, como se citó en Visbal-Cadavid et al., 2017) menciona una serie de características propias de las estrategias de aprendizaje:

Promueven un aprendizaje efectivo; permiten secuenciar, ordenar y trabajar con exactitud los contenidos para un mejor aprovechamiento; evitan la improvisación; dan seguridad a los actores (educando, educador); favorecen la autoconfianza; fomentan el trabajo cooperativo; dinamizan el

proceso de enseñanza-aprendizaje; favorecen la participación y socialización; evitan la memorización mecánica del material docente; el alumno deja de ser receptor para ser actor de sus propios aprendizajes, gestor de sus conocimientos. (p. 73)

Podemos concluir, entonces, que las estrategias de aprendizaje son recursos elegidos conscientemente por el estudiante en función de las circunstancias, los objetivos y las características individuales de este, con el fin de facilitar y favorecer el aprendizaje significativo. Por otro lado, es importante señalar también el rol que desempeñan para estimular la participación y socialización en el PEA el cual, como lo mencionamos al inicio de este artículo, es uno de nuestros objetivos.

Ante estas características, diferentes autores han propuesto una serie de clasificaciones, sin embargo Meza (2013) en su trabajo, menciona que solo Derry y Murphy, Beltrán; Chadwick; Román y Gallego, Beltrán, Moraleta, García-Alcañiz, Calleja, Santiuste, así como Meza y Lazarte, fueron quienes han integrado las estrategias afectivas y socioafectivas dentro de sus clasificaciones, contemplando ya no solo los aspectos cognitivos que intervienen en el aprendizaje, sino también el papel que representa la socioafectividad dentro de este. Sin embargo, a pesar de la gran gama de clasificaciones, es la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (2008), la que se utiliza como referente para medir las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario, esta distingue las estrategias de adquisición, de codificación, de recuperación y de apoyo.

Román y Gallego (2008, p. 7) sostienen que las estrategias de apoyo mantienen una relación remarcable con el resto de ellas, ya que «ayudan y potencian las estrategias de adquisición, codificación y recuperación de la información y aumentan su rendimiento a través de la motivación, autoestima, control

de situaciones de conflicto, etc.» Las estrategias de apoyo se subclasifican en estrategias metacognitivas y socioafectivas. Por un lado, las metacognitivas son aquellas que facilitan un autoconocimiento y automanejo de la planificación del aprendizaje, la regulación y la evaluación que permiten al alumno realizar el aprendizaje completo, así como cumplir con sus objetivos, autorregular su aprendizaje y modificarlo. Por otro lado, las estrategias socioafectivas facultan a una persona para controlar estados psicológicos. Juárez (2015, p. 56) las agrupa de la siguiente manera:

- » Estrategias de aprendizaje afectivas: auto-instrucciones y contradicciones (habilidad para controlar ansiedad, expectativas y distractoras).
- » Estrategias de aprendizaje sociales: Interacciones sociales (habilidad para obtener apoyo, evitar conflictos, cooperar y motivar a otros).
- » Estrategias de aprendizaje motivacionales: motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación de escape (habilidad para activar, regular y mantener la conducta de estudio).

METODOLOGÍA

Dado nuestro interés en identificar las percepciones relacionadas al aspecto socioafectivo durante la pandemia en estudiantes universitarios, hemos optado por utilizar el enfoque cualitativo y diseñar un estudio de caso para llevar a cabo nuestra investigación. Hernández Sampieri et al. (2014) explica que la investigación cualitativa se centra en comprender y profundizar en los fenómenos, examinándolos desde la perspectiva de los participantes en su entorno natural y en conexión con el contexto.

Para la investigación se desarrolló una encuesta conformada por nueve preguntas cerradas y ocho abiertas, las cuales tenían

por objetivo identificar los problemas socioafectivos que los afectaron durante el aprendizaje remoto, así como conocer las formas empleadas por los estudiantes para enfrentarlos. La encuesta se dividió en tres categorías: a) aspectos socioafectivos que influyeron en el proceso de enseñanza aprendizaje durante las clases virtuales, b) rol del docente durante el confinamiento y las clases remotas, c) autoevaluación del desempeño académico antes y durante el confinamiento, estos ejes despertaron nuestra curiosidad al inicio de la investigación. Es importante mencionar que, para desarrollar este trabajo, se seleccionaron solo algunas preguntas pertenecientes a la primera categoría, misma que aborda principalmente el aspecto socioafectivo de los estudiantes.

Presentamos a continuación cinco preguntas y una instrucción que nos permitieron identificar aspectos claves para nuestra investigación y corresponden en el cuestionario aplicado, al aspecto socioafectivo. Cada pregunta constituye una de las categorías presentadas en la parte de resultados. Se presentan en un solo apartado las respuestas a las preguntas 5 y 6, cuyo hilo conductor es la participación en clase:

1. ¿Cuáles han sido los retos que ha tenido que enfrentar en su formación profesional durante el confinamiento?
2. ¿En qué grado considera que estas situaciones han afectado su desempeño en la universidad?
3. ¿De qué manera ha enfrentado los problemas mencionados anteriormente?
4. Seleccione las emociones y sentimientos que ha experimentado con mayor frecuencia durante las clases virtuales.
5. Antes del confinamiento ¿Cómo describiría su participación durante las clases presenciales?
6. ¿Y cómo describiría su participación durante las clases remotas?

Las respuestas obtenidas nos permitieron descubrir elementos importantes, los cuales se clasificaron por temas como se muestra en la interpretación.

Con el fin de tener un amplio panorama de la realidad vivida por los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, el instrumento fue aplicado en línea a estudiantes matriculados entre los años 2016 y 2021. De la población convocada (alrededor de 150 estudiantes), solo 84 respondieron a nuestro llamado, lo cual representa un poco más del 50%. La aplicación del instrumento se logró por la ayuda de los tutores de las diferentes generaciones, quienes enviaron la liga a los correos electrónicos de sus grupos para hacer la invitación. La población encuestada está constituida, principalmente, por mujeres dado que es el género que prima en nuestra licenciatura. La edad de los informantes está en el rango de 18 a 29 años. Antes de aplicar el instrumento hicimos un pilotaje con 10 estudiantes, los mismos que no participaron en la aplicación final, y se hicieron ajustes. La investigación se llevó a cabo en el periodo de otoño 2021.

RESULTADOS

a. Los desafíos enfrentados durante la formación profesional y el confinamiento

Nuestro instrumento buscaba identificar las dificultades no cognitivas que los estudiantes enfrentaron durante la educación remota, considerando aspectos como la infraestructura, lo académico, la salud y lo emocional. Sin embargo, para este estudio nos centramos exclusivamente en las respuestas vinculadas al aspecto socioafectivo.

En primer lugar, se resalta la desconcentración durante las clases remotas y/o en la realización de las actividades (76,2 %), seguida

de otras manifestaciones que obtienen 67,9% de las respuestas de los estudiantes: la desmotivación y/o la pérdida de interés en la licenciatura, así como la experimentación de estrés. El 50% de los informantes se identifica con el desconocimiento personal total y el sentimiento de caminar sin rumbo. Estos porcentajes señalan situaciones que pueden perturbar el proceso cognitivo.

Aunado a esto, el desempeño académico de los estudiantes se ve afectado de la siguiente manera: los alumnos revelan tener dificultades para ser conscientes y autónomos en su proceso de aprendizaje, es decir, que la autogestión representa un gran reto para ellos (42,9%). Además, la frecuente interrupción por parte de sus familiares durante las clases remotas (65,5%) refuerza la dificultad para comprender las actividades, indicaciones y explicaciones (esto último fue mencionado en un 44%). Estas afirmaciones nos permiten comprender que los alumnos no cuentan con las condiciones ambientales y personales para favorecer el PEA. Por último, el estado de salud de nuestros encuestados ha impactado significativamente en su rendimiento escolar, dado que el 56% de ellos expresa haber experimentado un cansancio extremo, el cual podemos relacionar con el factor emocional: la fatiga física y mental perjudica el estado de ánimo de los individuos, y ocasiona un malestar emocional generalizado.

b. Las problemáticas no cognitivas y su influencia en el desempeño académico

Recordemos que, para que tenga lugar el conocimiento, es indispensable mantener un equilibrio entre lo cognitivo, lo emocional y lo fisiológico durante el proceso de aprendizaje (Elizondo et al., 2018). Bajo esta premisa, una vez abordados los retos enfrentados por los estudiantes, en nuestra segunda pregunta nos interesa saber su percepción sobre el nivel de influencia que

éstos han tenido en su desempeño académico tomando en cuenta la siguiente escala: nulo, bajo, medianamente, alto y muy alto.

Los resultados revelan que un amplio porcentaje opina que las situaciones mencionadas en la pregunta anterior han afectado medianamente el desempeño académico de los estudiantes (40,5%), lo que, en primera instancia, nos indicaría que supieron separar su desarrollo académico de las dificultades vividas. Sin embargo, unificando las respuestas «muy alto» (25%) y «alto» (22,6%) obtenemos que en un 47,6% los retos enfrentados afectan de manera profunda el desarrollo de los estudiantes, lo cual termina siendo una parte significativa de los sujetos de nuestra investigación.

Por lo anterior, confirmamos que es crucial no ignorar ni minimizar los aspectos emocionales, ya que tienen una gran influencia en la cognición. Es menester que como docentes intentemos actuar a favor de un acompañamiento de nuestros estudiantes en los aspectos mencionados, especialmente en lo socioemocional, lo cual no solo involucra la emociones, sino también las vivencias, las necesidades, los intereses, las actitudes y los estados de ánimo (Morales y Curiel, 2019).

c. Las soluciones propuestas para hacer frente a los desafíos

A pesar de los distintos desafíos que se han presentado en la vida de los estudiantes, es muy alentador observar cómo han intentado resolver cada uno de ellos.

En lo relacionado con los problemas de conexión a internet, han optado por comprar paquetes de servicio de internet móvil para su celular (27,4%), así como desplazarse a un café internet o a casa de una persona cercana. Desafortunadamente, estas alternativas implican gastos elevados para los estudiantes, además

de cierta incomodidad, debido a la falta de privacidad e infraestructura para llevar a cabo las distintas actividades académicas.

En cuanto a los problemas emocionales, un 56% de la muestra dice haber reflexionado sobre sus emociones para poder sentir las y comprenderlas, lo que les permitió autorregularse. De igual manera, el 50% de nuestros encuestados optan por hablar sobre lo que viven con familiares o amigos. Es importante remarcar aquí que la alternativa de hablar con su tutor o con un docente acerca de los problemas que enfrentan, no es una opción apreciada dado que menos del 5% de los estudiantes lo hacen. Nos preocupa la probable falta de confianza que muestra dicha respuesta puesto que, como lo mencionamos anteriormente, los docentes y, por supuesto, los tutores son quienes pueden incidir de manera positiva en la calidad de aprendizaje del estudiantado, propiciando un ambiente armonioso, de confianza y motivante.

En el rubro del desempeño académico, los estudiantes solicitan apoyo de sus amigos (63,1%) más que de sus docentes (20,2%). Por otro lado, un 32,1% de ellos se informan o piden consejos a personas cercanas para desarrollar la autonomía y la autogestión, siendo poco probable que su fuente de información sean los profesores. Por último, únicamente el 29,8% de nuestros sujetos comunican a sus maestros las situaciones que están viviendo.

Del mismo modo, algunos de los encuestados reportan no haber sabido resolver los problemas de infraestructura (8,3%), de salud —principalmente por falta de recursos económicos— (6%), académicos (11,9%) y emocionales (19%). Aunque se trata de un porcentaje menor, problemas básicos insolutos han afectado a parte de nuestra población de estudio, siendo el aspecto emocional el más perjudicado.

Podemos darnos cuenta, entonces, de que la mayoría de los estudiantes ha empleado estrategias de aprendizaje, ya que han movilizado y elegido los recursos con los que cuentan en

función de sus objetivos y de su contexto para solucionar las problemáticas que se les presentan y así evitar que su desempeño académico se vea afectado, encontrando un mayor apoyo en sus pares. No obstante, es importante no ignorar a los estudiantes que muestran limitaciones para solucionar conflictos y, sobre todo, no asumir que se debe a una deficiencia intelectual, pues si consideramos las respuestas anteriores, la falta de autoconfianza, autonomía y autorregulación, son aspectos relacionados con la parte socioemocional. Aquí la importancia de trabajar con las estrategias de aprendizaje socioafectivas.

d. Los sentimientos y emociones experimentados durante las clases remotas

Este listado presenta emociones y sentimientos tanto positivos como negativos. En primer lugar, encontramos: el enfado (44%), seguido de la tristeza (42,9%), la autonomía y la nostalgia (ambas con un 41,7%), la empatía (36,9%), el miedo (35,7%) y la vergüenza (32,1%). Dominan las emociones y sentimientos negativos que nos dan una idea justa de la crisis emocional experimentada por los estudiantes. Su respuesta es, en primer lugar, de enojo frente a una modalidad de aprendizaje que no dominan y los reta, obligándolos a identificar sus fallas, pero, de igual manera, sienten tristeza al recordar sus clases en modalidad presencial, así como la interacción que mantenían con sus pares y docentes. Por otro lado, sienten miedo ante la falta de conocimiento sobre el alcance del virus y lo que este puede causar en los distintos ámbitos de su vida, sin dejar de lado la falta de *expertise* que exige la nueva modalidad. Finalmente, la vergüenza podría ser resultado de la percepción que tienen de ellos mismos en función de su desempeño académico o, incluso, podría estar asociada a la invasión de su privacidad al momento

de tener que encender la cámara o el micrófono, lo cual explicaría la ausencia de participación en esta modalidad.

Esta información pone en evidencia los estragos que el confinamiento ha causado a nivel socioemocional los cuales, de acuerdo con las respuestas anteriores, podemos asociar a la complejidad para adaptarse al aislamiento y a la virtualidad.

e. La participación en clase antes y durante el confinamiento

Antes del confinamiento, para una gran mayoría de los estudiantes, un 58,3%, su participación era adecuada y significativa, en ocasiones aportaban información adicional sobre los temas abordados en clase. La participación era mínima para un 22,6%, que lo hacían únicamente cuando el docente lo solicitaba, no realizaban las actividades previas a la sesión o no se informaban más sobre el tema, aspectos que limitaban su participación en clase. Al contrario, un 19% de los encuestados tenía una participación muy significativa dado que, gracias al procesamiento de la información proporcionada en clase y a la investigación autónoma, aportaban información adicional sobre los temas abordados, manteniendo una interacción activa y enriquecedora con el docente y con compañeros.

Es interesante observar cómo la repartición de la participación en clase durante el confinamiento ha cambiado en cantidad, y por lo tanto en calidad: seguimos teniendo una mayoría que tiene una participación adecuada y significativa, pero pasó de un 58,3% a un 40,5%. La participación mínima ha incrementado, pasando del 22,6 % al 32,1%. En cuanto a la participación muy significativa, disminuyó de 19% al 13,1%. De igual manera, aparecen otras respuestas, la tendencia refiere a una participación no significativa, pues incluso cuando el docente lo solicita el

estudiante no suele responder debido a la incomprensión de los temas, falta de concentración o interés.

Lo anterior nos sugiere que, en modalidad de aprendizaje remoto, los estudiantes tienden a comprometerse menos con su desempeño académico, no demuestran autonomía ni motivación. Si bien una gran parte de ellos se sinceró sobre su apatía en el aula, ésta incrementó durante las sesiones sincrónicas, mostrando una actitud de desinterés y de reclusión en su zona de confort. Este fenómeno enfatiza el papel fundamental de lo socioemocional en el aprendizaje, siendo la interacción frente a frente una condicionante del aprendizaje para nuestros encuestados. Del mismo modo, una vez más destacamos la importancia del papel que desempeñan las estrategias de aprendizaje, las cuales no solo permiten la dinamización del aprendizaje, sino que favorecen la participación y socialización.

CONCLUSIÓN

Este trabajo comprende apenas una parte de la población activa de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Universidad Autónoma de Puebla. Si bien los resultados no pueden ser generalizables, estos permiten vislumbrar cómo algunos universitarios vivieron el paso de la presencialidad a la educación remota en un momento crítico.

Pudimos percatarnos de que la educación no sufrió una transición, sino un acomodamiento, pues las aulas presenciales migraron a la virtualidad continuando entonces con las sesiones sincrónicas, así como con la supervisión y control de tiempos por parte del docente, haciendo que el papel del educador y del alumno en el proceso formativo permaneciera estático. Es decir que el único cambio que se hizo para que la educación no se viera afectada por la situación sanitaria, fue la implementación de las herramientas y plataformas educativas, las cuales funcionaban

solo como nuevo canal de comunicación entre docentes y estudiantes, así como almacenadoras de información.

Si bien la enseñanza remota no fue muy bien recibida a causa de la falta de planificación previa a la aplicación, la realidad es que los aspectos emocionales jugaron un rol esencial, ya que se mantuvieron presentes en todo momento debido al contexto tanto interno como externo que vivían los estudiantes, aunando la ausencia de división espacial y temporal entre escuela o trabajo y hogar, causando estrés, soledad y aislamiento.

Por otro lado, la ausencia de interactividad significativa con las personas involucradas en el aprendizaje (docente-alumno y alumno-alumno), propició la escasez de la participación en clase, volviéndose uno de los fenómenos más comunes y visualizados durante las clases remotas. Si bien ambas son relevantes en el proceso formativo, la interacción docente-alumno(s) influye de manera significativa, ya que «la calidad de las interacciones con el profesor es un factor determinante para evitar el desinterés y/o el abandono, tanto en los niños como en los jóvenes y adultos» (Ábrego, 2020, s.p.), sobre todo en las circunstancias en las que la educación ha estado teniendo lugar.

Desafortunadamente, la ausencia de participación fue resultado de una gama de sentimientos y emociones negativas experimentadas por los estudiantes, destacando la vergüenza y el miedo, pues en repetidos casos se visualizó el impacto perjudicial de la mirada de los pares.

Retomando los aspectos tratados con anterioridad, resaltamos el espacio que tienen las emociones dentro del aprendizaje, las cuales influyen significativamente durante el proceso formativo sobreponiéndose incluso a los recursos cognitivos con los que cuenta el alumno. Por estas razones, hacemos evidente la importancia de fomentar las estrategias de aprendizaje socio afectivas para que los estudiantes puedan tener éxito en los estudios, ya

que, gracias a la motivación, el autocontrol y la socialización, encuentran el apoyo necesario para evitar que los aspectos no cognitivos se interpongan en el proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos en este estudio nos permitieron, en primer lugar, conocer cómo vivieron los estudiantes de nuestro estudio el periodo de confinamiento en relación con su formación profesional; en segundo lugar, dan pistas para considerar aspectos no cognitivos que fueron omitidos en el periodo de urgencia sanitaria, pero que influyen en el desarrollo de los estudios profesionales. Las nuevas clases remotas deberían integrar en su planificación algunos de los aspectos puestos bajo la luz en este trabajo, dado que las estrategias socioafectivas son un componente fundamental en las interacciones educativas, pues podrían incentivar la participación de los estudiantes en modalidad remota.

Referencias

- Ábrego, A. M. (2020). Las tres dimensiones de la interactividad en la educación online. *Revista Disruptiva*. <https://www.disruptiva.media/las-tres-dimensiones-de-la-interactividad-en-la-educacion-online/>
- Chávez, M., Rivera, V. y Haro, G. (2021). Percepción de la Educación Virtual en Instituciones de Educación Superior 2020–2020. *Enlace Universitario*, 20(1), 8-21. <https://enlace.ueb.edu.ec/index.php/enlaceuniversitario/article/view/129/194>
- Elizondo, A., Rodríguez, J. V. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/296>
- Fernández, O., Luquez, P. y Leal, E. (2010). Procesos socioafectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el

- ámbito escolar. *Telos*, 12(1), 63-78. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99312518005.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill. https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf
- Juárez, C. (2015). *Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA. Instrumento para medir las estrategias de aprendizaje* [PowerPoint]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/handle/20500.11799/34187>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213.
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (50), 13-40. https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html#redalyc27063237017_ref17
- Morales, R. y Curiel, L. (2019). Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (69), 36-52. <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1289/691>
- Rendón, P. (26 de noviembre del 2020). Aflicción por pandemia afectará el aprendizaje de estudiantes: académica. *IBERO Ciudad de México*. <https://ibero.mx/prensa/afliccion-por-pandemia-afectara-el-aprendizaje-de-estudiantes-academica>
- Román, J. M. y Gallego, S. (2008). *Manual ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje*. TEA Ediciones. https://web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA_extracto_web.pdf
- Teruel, G., Gaitán, P., Leyva, G. y Pérez, V. H. (2021). Depresión en México en tiempos de pandemia. *Coyuntura Demográfica. Revista sobre los procesos demográficos en México hoy*, (19), 63-69 <http://>

- coyunturademografica.somede.org/wp-content/uploads/2021/04/Terucl-et-al_CD19.pdf
- Universidad Cooperativa de Colombia (24 de abril del 2020). *La Enseñanza en Educación Remota* [video de YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=_kPWWRyHZsA&ab_channel=UniversidadCooperativadeColombia
- Valero, N., Castillo, A., Rodríguez, R., Padilla, M. y Cabrera, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1530>
- Valle, A., Barca, A., González R. y Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Visbal-Cadavid, D., Mendoza, A. y Díaz, A. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Sophia*, 13(2), 70-81. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413751844008.pdf>