

ESCUELA, PANDEMIA Y TECNOLOGÍAS DIGITALES: EXPERIENCIAS DE DOS JÓVENES
ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR EN LA CIUDAD DE MÉXICOSCHOOL, PANDEMIC AND DIGITAL TECHNOLOGIES: EXPERIENCES OF TWO YOUNG
HIGH SCHOOL STUDENTS IN MEXICO CITY

María Elsa Guerrero Salinas¹ - Claudia Patricia Valdivia Sánchez²

Fecha de recepción: 27- 04- 2022

Fecha de aceptación y versión final: 11- 08- 2022

Resumen

Frente a la escasez de estudios que narren las experiencias de los estudiantes de asistir a la escuela durante la pandemia por Covid-19 en México, la presente investigación busca conocer, desde una mirada cualitativa, las experiencias de dos jóvenes estudiantes del nivel medio superior al asistir a sus clases con tecnologías digitales durante el confinamiento. Desde la teoría sociocultural narramos y examinamos las actividades educativas y las diferentes formas en las que participan los estudiantes. Los hallazgos muestran, por un lado, que los jóvenes se enfrentan a la saturación de ejercicios, dinámicas tediosas y a una participación limitada al envío y recepción de tareas y por otro, que cuando tuvieron la oportunidad de darle un pequeño giro a sus actividades, lo hicieron. Ello revela que las clases a distancia no representaron grandes transformaciones de lo que sucedía en el formato presencial, lo cual nos lleva a plantearnos nuevos retos para transformar las prácticas educativas.

Palabras clave: análisis cualitativo - actividades escolares - educación a distancia - participación de los estudiantes.

Abstract

Given the scarce existence of studies that tell the experiences of students attending school during the Covid-19 pandemic in Mexico, this research seeks to analyze from a qualitative perspective the experiences of two young high-school students when attending their classes with digital technologies during confinement. From the Socio-Cultural Theory we narrate and examine the educational activities and the different ways in which students participate. The findings show, on one hand, that young people face exercises saturation, tedious dynamics, and a limited participation in sending and receiving homework and, on the other, that when they had the opportunity to give a small twist to their activities, they did. This reveals that distance classes did not represent major transformations of what happened in the face-to-face format, which leads us to pose new challenges to transform educational practices.

Keywords: distance education - qualitative analysis - school activities - student participation.

¹ Profesora Titular C de Tiempo Completo en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora y maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Correo electrónico: maraelisag@gmail.com

² Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Autónoma de México. Maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y actualmente es estudiante del doctorado en el mismo departamento. Correo electrónico: claudia.valdivia@cinvestav.mx

1. Introducción

Frente al cierre de las escuelas por Covid-19, los estudiantes de diferentes niveles educativos se enfrentaron a múltiples cambios en su forma de participar en sus prácticas escolares. Aun cuando las acciones implementadas por el Gobierno de México fueron diseñadas para mantener la continuidad de las prácticas escolares, para que todos los estudiantes vivieran las mismas experiencias educativas y tuvieran las mismas oportunidades (SEP, 2021), los contextos varían y las formas de participar de los estudiantes mexicanos en las prácticas educativas fueron muy particulares. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI, 2021a) migrar las clases a los hogares implicó que alumnos y padres de familia realizaran gastos adicionales y varios ajustes para adquirir dispositivos electrónicos y digitales, contratar servicios de Internet fijos, realizar recargas telefónicas, adquirir fichas de Internet o comprar mobiliario para adaptar sus espacios a las nuevas formas de asistir a la escuela.

Además de estos ajustes que tuvo que hacer la población, el INEGI (2021a) distinguió el incremento en la deserción escolar y la disminución de la matrícula en el país. En 2020, el INEGI (2021b) estimó que 36.7% de estudiantes de secundaria desertaron, 20.3% de nivel medio superior y 30.3% de nivel superior. Aun cuando el nivel medio superior tiene el menor porcentaje de deserción, las causas no solo tuvieron que ver con Covid-19 sino con la falta de dinero, de recursos o porque tenían que trabajar. La permanencia de los jóvenes en medio superior sigue siendo un reto para el sistema educativo. Los índices de abandono escolar antes de la pandemia eran ya preocupantes (Instituto Nacional para la evaluación de la Educación, 2016), había rezago en los aprendizajes, altos índices de reprobación, desigualdad para ingresar y dificultades de retención escolar. Esta situación se agudizó aún más en la pandemia por Covid-19. Los jóvenes se enfrentaron al poco acompañamiento por parte de los docentes, al rezago en sus aprendizajes, a problemas socioeconómicos que los llevaron a tener que trabajar y dejar de asistir a sus clases, o bien, a dificultades de salud de ellos o de sus familiares (Clark, 2021; Fernández, *et al.*, 2020; Hanushek & Woessmann, 2020). De esta manera, los procesos para permanecer en la escuela fueron aún más complejos para los jóvenes de esta etapa escolar (Fernández, *et al.*, 2020). Atender y examinar este sector educativo es relevante ya que resulta una etapa crucial para la configuración de la vida adulta. Es un periodo formativo importante donde unos pueden sortear las dificultades y avanzar en sus estudios mientras que para otros resulta más difícil y deciden desertar, lo cual se convierte en un problema de inequidad social en el país (De la Cruz & Matus, 2020; Guerrero, 2006).

Son escasos los estudios que indagan los procesos de jóvenes de nivel medio superior para asistir a la escuela en tiempos de pandemia. Algunos de ellos revelan que los estudiantes se enfrentaban al aburrimiento, poco o nulo interés en las actividades educativas, problemas económicos o socioemocionales, escasos conocimientos para operar equipos o herramientas digitales, falta de espacio o de

recursos materiales y digitales, así como carencia de apoyo familiar (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia–CUAIEED, 2020; García-Leal et al., 2021; Mejoredu, 2020). Algo similar expresan Castro et al. (2021) quienes describen las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes para acceder, permanecer y continuar sus estudios de secundaria y medio superior. De acuerdo con los autores, los jóvenes extrañan la convivencia con sus compañeros y amigos, y para la mayoría de ellos el contexto de pandemia ha representado un desafío pues se vive con incertidumbre y se enfrentan al desempleo, enfermedad o muerte de sus familiares. Los estudiantes entrevistados por Castro y otros (ibídem) también resaltaron tener dudas con los contenidos y actividades propuestos por sus profesores, y vivieron la falta de comunicación con sus profesores lo que dificultó la orientación en sus actividades.

Los jóvenes narran cómo emplearon las plataformas (Classroom, Zoom & Teams) y redes sociales como WhatsApp o Facebook para asistir a clases y enviar trabajos escolares, aunque destacan la saturación de éstos, así como la dinámica continua y repetitiva de clase-trabajo-entrega en la mayoría de sus asignaturas. Además, percibieron que no aprendían cosas nuevas y solo vivían un repaso de contenidos vistos en años anteriores. Algo similar se exhibe en la investigación realizada por CUAIEED (2021) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con alumnos de nivel medio superior y superior. Acorde con sus hallazgos, más de la mitad del estudiantado entrevistado percibe que su aprendizaje se deterioró. Consideran que la educación a distancia es de menor calidad que la educación presencial, que el uso de las tecnologías digitales en las escuelas genera desigualdades en las oportunidades educativas a la vez que dificultan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Estos estudios muestran que los estudiantes se enfrentan a la escasa disponibilidad de tecnologías digitales y pocos conocimientos para usarlas en las actividades educativas, a la falta de apoyo y orientación de sus profesores, a la saturación de tareas que los lleva a considerar que la calidad de sus aprendizajes ha decrecido y, además, echan de menos los procesos de socialización con sus pares. A pesar de que estas ideas brindan un panorama de cómo las y los jóvenes viven la escuela desde casa, poco se narran sus experiencias desde su propia voz. Con el presente estudio nos proponemos narrar y examinar las experiencias de dos jóvenes estudiantes que asistieron a sus clases a distancia durante la pandemia —empleando tecnologías digitales— en escuelas de nivel medio superior. Prestar atención a las narrativas de dos estudiantes es sugerente para dar cuenta de cómo vivieron este proceso, los retos a los que se enfrentaron, reconocer cómo hicieron frente a las dificultades de experimentar una educación en pandemia y así, complementar y contextualizar algunos de los hallazgos referidos en estudios anteriormente citados.

2. Preguntas y objetivos de investigación

El contexto educativo frente a Covid-19 diversificó los procesos para enseñar y aprender, y los estudiantes contendieron con nuevas y diversas demandas a las

cuales tuvieron que hacer frente para continuar sus estudios. Dadas sus condiciones sociales, familiares, económicas y culturales, las vivencias de cada uno de ellos se tornaron específicas y en realidad poco se sabe sobre las particularidades de sus experiencias de asistir a la escuela en tiempos de pandemia.

Frente a este escenario, el objetivo de este artículo es conocer las experiencias de dos jóvenes estudiantes, así como reconocer las acciones que realizaron y los retos a los que se enfrentaron para asistir y permanecer en sus clases en tiempos de confinamiento. Por ello fue preciso preguntar ¿cómo fue la experiencia de dos jóvenes de nivel medio superior al asistir a sus clases con las tecnologías digitales en condiciones de pandemia? Para dar respuesta a este interrogante, planteamos las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cómo fueron las actividades educativas en las que participaron estos jóvenes estudiantes en condiciones de confinamiento?
- ¿Cómo emplearon estos jóvenes estudiantes las tecnologías digitales en sus actividades escolares en condiciones de confinamiento?

Narrar y examinar las experiencias de estos dos jóvenes desde su propia voz, revela cómo vivieron sus procesos de aprendizaje durante el confinamiento y cómo hicieron frente a las dificultades experimentadas. A partir de ello, se hace factible repensar las prácticas educativas, así como reflexionar en torno al uso de las tecnologías digitales para las actividades académicas no sólo en tiempos de pandemia sino también en un posible retorno a las escuelas.

3. Referentes teóricos

Para orientar nuestra investigación, recurrimos a los planteamientos de la teoría sociocultural ya que consideramos que las experiencias de los jóvenes que tomaron sus cursos utilizando tecnologías digitales están situadas en un marco social, histórico y cultural por lo que se ven trastocadas por el contexto en el que se desarrollan. Esta teoría nos permite apreciar cómo las personas significan sus experiencias a partir de su interacción con su entorno. Además, concebimos que una educación a distancia mediada por tecnologías digitales también requirió emplear otro tipo de recursos materiales y tecnológicos para relacionarse con otros. De esta manera, la experiencia de los jóvenes se constituyó por el uso de estos artefactos, por sus relaciones con otras personas y por su participación en diversas actividades socioculturales para apropiarse de su contexto (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991). Desde esta mirada distinguimos que lo que los estudiantes nos narraron y las acciones que realizaron para estar en sus clases estuvo situado en un tiempo y espacio específico y se vinculaba con otras personas, instituciones, prácticas y condiciones (Lave, 2011).

Para dar cuenta de las actividades en las que participaron los jóvenes, fue importante concebirlas como la expresión y materialización de prácticas sociales, pero a la vez, como un conjunto y una serie de acciones que responden a intereses y propósitos de cada uno de los actores (Barton & Hamilton, 1998). De esta forma, la

participación de los jóvenes en cada una de sus actividades escolares se daba a través de las acciones que ellos realizaban, las cuales responden a sus propósitos, objetivos, a sus propias formas de concebir el mundo y al compromiso que tenían con las actividades propuestas por sus profesores (Lave, 2011; 2019).

Desde esta mirada nos propusimos narrar las experiencias de los jóvenes partiendo de sus propios términos en lugar de basarnos en nuestra propia visión, en la de las estadísticas o en la mirada de los docentes y autoridades educativas. Esto nos ayudó a ver las experiencias de los estudiantes desde adentro y buscar los significados locales insertos en actividades específicas, reales y cotidianas en las que participaban (Blommaert, 2008; Street, 2009).

4. Enfoque metodológico

Para realizar esta investigación, partimos de una perspectiva cualitativa y enfocamos nuestra mirada en reunir la narrativa en primera persona de los jóvenes y recuperar sus historias desde su punto de vista. Esto implicó atender sus acciones, palabras, interpretaciones, objetivos, usos de artefactos y condiciones de participación (Bogdan & Knopp, 1982).

En condiciones de pandemia replanteamos la posibilidad de aproximarnos a los jóvenes. Para fines de este estudio y dar respuesta a nuestras interrogantes, realizamos el análisis de dos casos. Ambos jóvenes estaban inscritos en un sistema escolarizado de nivel medio superior y las condiciones para realizar entrevistas fueron posibles durante la pandemia: en un caso a través de medios digitales y en otro caso de forma directa sin poner en riesgo la integridad del joven, su familia ni nosotras como investigadoras.

Al comprender que la experiencia es un evento lingüístico (Scott, 2005) fue importante darles a ambos jóvenes la oportunidad de hablar, conversar, expresar y explicar, así como organizar y dar sentido a sus experiencias de ir a la escuela en pandemia (Arfuch, 1995). Inicialmente establecimos entrevistas con Santiago, un joven estudiante del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. Aprovechamos las tecnologías y plataformas digitales para establecer relaciones sociales en línea con él (Montes, 2020). Nos propusimos recuperar los significados de sus relatos como si estuviéramos con él cara a cara así que realizamos videoentrevistas como una forma de estar en el campo aun cuando fuera de manera remota (Pasteur, 2020). En un segundo momento, dimos seguimiento a Daniel pues era un joven cercano a una de nosotras lo que hizo posible que pudiéramos realizar entrevistas cara a cara y hacer observaciones directas mientras asistía a sus clases virtuales en el Colegio de Bachilleres¹.

En ambos casos y bajo su consentimiento y de sus tutores transcribimos sus participaciones. Cuando fue necesario y hubo oportunidad, tomamos fotografías de sus actividades cotidianas y trabajos escolares con la finalidad de profundizar en sus experiencias para visualizar sus diferentes formas de participar y significar sus

actividades educativas. Con las experiencias que nos compartieron y con el material reunido, construimos narrativas analíticas. Estas narrativas consisten en reconstruir los eventos que vivieron los jóvenes incluyendo sus palabras, acciones y actividades, enmarcarlas dentro del marco teórico que guía el estudio e incorporar las reflexiones e ideas de los investigadores (Kalman, 2003). A continuación, compartimos una breve descripción de los casos de estos dos jóvenes estudiantes de nivel medio superior, precisando que en todo momento utilizamos seudónimos para cuidar su anonimato.

Jóvenes estudiantes durante la pandemia

▪ **Santiago**

Santiago fue alumno de una amiga nuestra. A decir de su maestra, en pleno confinamiento le llamó por teléfono llorando para platicarle su difícil situación frente a las condiciones en que tenía que realizar sus tareas académicas. Días más tarde nos encontrábamos en una conversación a través de WhatsApp en la que comentábamos exactamente lo mismo: lo difícil de las condiciones en que estábamos desarrollando las clases y salió a relucir el caso de este alumno. A raíz de esta conversación, solicitamos una entrevista virtual con Santiago quien accedió de buen agrado.

Santiago es un estudiante de cuarto semestre del CCH Orienteⁱⁱ. Al momento de realizar la entrevista contaba con 16 años. Es un estudiante responsable, comprometido con su formación académica y de promedios altos. Vive en el oriente de la Ciudad de México. Cursó su primer año de bachillerato en clases presenciales, pero a partir de marzo de 2020, como muchos estudiantes, se vio obligado por la pandemia a continuar con su formación académica a distancia. Durante el confinamiento tomó sus clases utilizando una computadora y un celular nuevo, que tuvo que adquirir debido a que el que tenía se estropeó, al parecer, por el uso.

Tiene un espacio fijo para tomar sus clases, de hecho, su escritorio está en su recámara, junto a su cama. Utilizó computadora, celular y servicio de Internet para tomar sus clases, lo cual le permitió recurrir a diversas herramientas para apoyarse: Khan Academy, Teams, WhatsApp y correo electrónico, principalmente. Su participación en las entrevistas con nosotras fue fluida con algunas pausas e intermitencias debido a problemas de conexión. No obstante, se veía muy cómodo y dispuesto a compartir su experiencia.

▪ **Daniel**

Daniel es un joven que actualmente tiene 16 años y vive al suroriente de la Ciudad de México. Cuando se suspendieron las actividades presenciales en 2020, él estaba en tercer año de secundaria. Mientras Daniel se quedó en casa para asistir a la escuela, sus papás se veían en la necesidad de salir a trabajar y en consecuencia, poco podían asistir a su hijo en sus clases.

Al culminar sus estudios de secundaria, realizó su examen de admisión a nivel medio superior y le fue asignado un Colegio de Bachilleres por lo que vivió la

transición de nivel educativo en condiciones de pandemia. Hasta ahora, ha cursado el ciclo 2020-2021 e inicios del ciclo 2021-2022 desde casa con calificaciones aprobatorias. Para asistir a sus clases de bachillerato emplea las plataformas de Google Classroom, Meet y Microsoft Teams. En general, sus condiciones sociales, familiares y económicas le facilitan contar con los recursos materiales y digitales necesarios para asistir a la escuela desde su hogar. Daniel dispone de una computadora portátil, un teléfono celular de gama alta con un plan de datos, televisión con servicio de cable, conectividad a Internet, suministro de energía eléctrica en su mayoría estable, así como los servicios básicos de vivienda, vestimenta y alimentación solventados por sus padres.

Cabe señalar que es un usuario constante de las tecnologías digitales, disfruta de jugar videojuegos en su teléfono celular y en la computadora. Emplea constantemente las redes sociales Facebook y WhatsApp para mantener contacto con sus familiares y amigos. Además, gusta de tocar el bajo, emplea constantemente tutoriales de YouTube para aprender a tocar el instrumento y ha construido desde hace dos años una banda musical con sus amistades.

En la siguiente sección, mostramos los análisis de los resultados. Nos enfocamos en narrar las actividades educativas en las que participaron y las formas en las que Santiago y Daniel se involucraron. Esto con la finalidad de examinar sus experiencias al asistir, estar y permanecer en sus clases con tecnologías digitales y así vislumbrar cómo es que los jóvenes vivieron sus procesos de una escuela en confinamiento.

5. Discusión de los resultados

Entre el exceso y el disfrute de tareas: Santiago

Entre febrero y marzo del 2020, el plantel Oriente del CCH donde Santiago cursa sus estudios de bachillerato se encontraban en paro de actividades para apoyar el alto a la violencia de género que se había denunciado por parte de diversas escuelas y facultades universitarias. De tal suerte que la suspensión de clases presenciales que se mantuvo a causa del paro de labores se empalmó con la suspensión de clases presenciales a causa del confinamiento.

El proceso que se observó en diferentes instituciones educativas en todo el país e incluso a nivel mundial a causa del alto “abrupto y sin escalas de la situación de presencialidad” (Dussel et al., 2020, p.2) dio pauta a las primeras experiencias nacidas de la necesidad de continuar funcionando a pesar de no poder citar presencialmente a los estudiantes. Al parecer, muchas de estas acciones se realizaron bajo el supuesto de que “el hecho educativo podía ser transferible a través de cualquier dispositivo y a cualquier otro lugar” (Casanova, 2020, p.32). No obstante, la experiencia nos ha dicho que el paso de un ambiente presencial a otro virtual no es sencillo, múltiples situaciones inesperadas se fueron presentando y fue necesario sortearlas en algunas ocasiones realizando ajustes y adaptaciones.

A pesar de las nuevas circunstancias en las que se desarrollaron las clases en tiempos de pandemia, Santiago obtuvo altas calificaciones. Aun cuando la literatura detalla que para los estudiantes de nivel bachillerato el contexto escolar durante el confinamiento repercutió en su rendimiento escolar (Fernández et al., 2020; Hanushek & Woessmann, 2020), Santiago logró sortear con éxito estas circunstancias. Al respecto, nos comentó "...bueno, pues en calificaciones me fue muy bien, todo lo obtuve con diez como en mis semestres pasados, pero la verdad no me gustó para nada esta modalidad". Aun cuando no era del agrado de Santiago tomar sus clases a distancia, logró sortear con éxito las dificultades de lo que esto implicaba a pesar de su desagrado. En este sentido, Dussel (2021) señala que, en algunos casos, los resultados educativos tan positivos podrían deberse a que "hubo, ante todo, «arreglos» más locales, provisorios e improvisados, que requirieron mucha más flexibilidad de lo habitual" (p.138), como posiblemente sucedió con Santiago.

A consecuencia de las respuestas en torno a su rendimiento académico, una de las cuestiones que surgió en la entrevista se refirió a qué tanto —desde su punto de vista— aprendió al tomar sus clases a distancia. Al respecto comentó: "Sí, sí aprendí, pero no como yo hubiera querido, al cien por ciento ¡no!, es que a través de una pantalla y a través de los materiales que los maestros nos enviaban siento que no se creaba ese ambiente escolar...no se formaba y no había esa conexión entre el maestro y los alumnos...", una sensación similar a los estudiantes entrevistados por Castro et al. (2021) y la CUAIEED (2021).

Este traslado del espacio escolar al espacio doméstico se traduce en formas diferentes de experimentar la escuela, Santiago intentó reproducir el horario escolar para organizar su día a día. No obstante, los primeros meses de pandemia implicaron un exceso de tareas encomendadas a los estudiantes, quizá debido al vacío provocado por la ausencia de clases presenciales y a la necesidad de demostrar que las clases continuaban. Como dijo Dussel et al., (2020) en aquellos espacios en los que la conectividad lo permitía "...se desató un activismo acrítico. La congestión de tareas, actividades y "retos" venían a actuar como una producción masiva de "objetos contrafóbicos para ocupar el vacío dejado por la presencialidad". Se instalaba la "tarefítics" (Dussel et al., 2020, p.4) haciendo alusión al uso intensivo e instrumental de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Durante ese semestre, Santiago cursó seis materias como parte del Plan de estudios correspondiente: Matemáticas, Física, Biología, Historia, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) e inglés. En general no contó con clases propiamente dichas. Según nos narra, los profesores solo le enviaban tareas que debía entregar y solo en dos asignaturas reconoció que hubo buena interacción entre él y sus profesores. Lo cual revela cómo los estudiantes dan cuenta del poco o nulo acompañamiento que recibieron por parte de los docentes y que ese aspecto no pasa desapercibido para ellos (Castro et al., 2021).

Particularmente, en la asignatura de Matemáticas, Santiago debía enviar por correo “¡125 fotografías!” para demostrar que había realizado una tarea. Este es un ejemplo de esta tendencia a saturar con trabajos a los estudiantes, incluso con consecuencias para el profesor debido al exceso de asuntos por evaluar. Se asignaron trabajos sin considerar los tiempos, ritmos, capacidades económicas y requerimientos procesuales a veces fuera del alcance de los estudiantes. Esta experiencia nos lleva a repensar el diseño de las actividades educativas. Por un lado, hay tareas muchas veces desarticuladas y sin sentido, ejercicios en los que se pensó poco acerca de las condiciones en que se realizarían y en los que se restringe la participación de los estudiantes a su estricta resolución, y en este caso, a fotografiar para hacer constar su realización. Lave (2019) alude a la transformación de estos ejercicios en actividades que inviten a los jóvenes a involucrarse en procesos sociales más amplios cuyos propósitos sean útiles y su cumplimiento tenga resultados visibles en su vida cotidiana, que es cuando adquiere sentido el aprender.

En varias ocasiones, las tareas fueron diseñadas de tal forma que agregaron nuevos inconvenientes para Santiago:

“Otra de las dificultades que tuve fue que mi teléfono ya llevaba con él desde el último año de la secundaria, desde tercero [...] Entonces, un día tenía que entregar un trabajo de Matemáticas (...) y de Física y se me descompuso, ya no quiso agarrar, entonces pues en mi desesperación empecé a llorar de tan estresado que estaba, ya había terminado el trabajo, pero cómo lo enviaba, si necesitaba enviar fotografías, entonces ya, como yo tenía un ahorro, ese día me fui a comprar un celular, pero las tiendas estaban cerradas y me dijeron que solamente había compras en línea, pero que el dispositivo me iba a llegar en tres días, entonces estuve buscando en tiendas (...) y al final encontré una que estaba abierta, que pagué un poco más de lo que valía el celular, pero todo sea por entregar el trabajo ...Sí, si lo pude enviar, terminé bien tarde pero sí, si lo envié todo, ese día eran 125 fotos de un libro de Matemáticas y un video de la otra materia, así que tuve que editar y todo eso, pero lo logré”.

Díaz-Barriga (2021) señala que construir un aprendizaje implica vivir una experiencia satisfactoria, disfrutar el acto de aprender también obedece a un conjunto de condiciones y decisiones personales que le dan sentido. De esta forma, a pesar de experimentar ejercicios acotados y estresantes, también hubo trabajos o actividades desarrolladas por los estudiantes, que se disfrutaron y se recuerdan. Preguntamos a Santiago cuál era el trabajo o actividad que más le había gustado realizar para poder reflexionar sobre el diseño de dichas actividades. Él nos habló en particular de los proyectos de Matemáticas que realizó, aunque implicaran también los ejercicios que debió resolver, fotografiar y enviar a su profesor.

El profesor de Matemáticas solicitó desarrollar cinco proyectos integradores a propósito de todos los ejercicios que los estudiantes habían realizado. La actividad consistía en que los alumnos aplicaran los aspectos estudiados a la vida cotidiana por

medio de una presentación en Power Point. De acuerdo con lo señalado por Santiago, él tiene un gusto especial por los dibujos animados, entonces decidió auxiliarse de ellos para poder realizar esa presentación así que decidió exponer la información “de una manera muy infantil para que llamara la atención” y expresó “me gustó mucho como quedaron esas actividades”.

Hemos seleccionado una de las cinco presentaciones realizadas por Santiago para compartirlas en este espacio. La presentación se titula Funciones exponenciales y logarítmicas. Elegimos algunas pantallas para ilustrar el tipo de trabajo que Santiago realizó con agrado para esa asignatura y para tratar de delinear el tipo de acciones que debió llevar a cabo para entregar esta tarea. El power point de Santiago está conformado por dieciocho láminas, dedica nueve de ellas para explicar qué son las bacterias, sus tipos, qué enfermedades provocan (en el caso de las bacterias patógenas), qué tipo de tratamiento se requiere en caso de enfermar a causa de una bacteria, cuál es su papel en la vida del ser humano, en la naturaleza y cómo se reproducen. A la vez, dedicó siete para explicar en qué consisten las Funciones exponenciales y logarítmicas y cómo permiten comprender fenómenos como el desarrollo de una población bacteriana. Finalmente ocupó una lámina para presentar su trabajo a manera de carátula y otra más para dar cuenta de las fuentes (todas electrónicas) que utilizó para realizar su trabajo.

Para llevar a cabo la actividad, decidió utilizar personajes de dibujos animados de la película de Tarzán de Disney, empleó globos, eligió fondos de diferentes colores para cada globo y fondos distintos alusivos a la vida en la selva para cada lámina. Utilizó algunas ilustraciones para puntualizar aspectos específicos, además seleccionó distintos personajes para cada explicación. Como puede apreciarse en la Figura 1, Santiago utilizó la figura de Tarzán para explicar qué es una bacteria y recurrió al tipo de lenguaje que Tarzán podría usar.

Figura 1.

Pantalla diseñada por Santiago en su proyecto integrador.



Fuente: Pantalla power point proporcionada por Santiago.

En la siguiente lámina (Figura 2) emplea recursos similares con algunos cambios. La lámina permite apreciar globos diferentes para mostrar la información y fondos de distinto color en cada globo.

Además de Tarzán, emplea a un personaje femenino para mostrar la información, introduce una gráfica para ilustrar las funciones decrecientes y crecientes y un fondo que sugiere que los personajes se encuentran en la selva.

Figura 2.

Diálogo diseñado por Santiago en su proyecto integrador.



Fuente: Pantalla PowerPoint proporcionada por Santiago

Tanto en la primera pantalla que mostramos como en la segunda, Santiago recurre al diálogo para exponer la información, en el primer caso está dialogando con “su público lector” y en el segundo el diálogo entre el personaje femenino y Tarzán, con tres aves muy atentas a la explicación. Junto a la necesidad de fomentar el disfrute en el acto de aprender, también es necesario reconocer que aprender requiere de esfuerzo, de dedicación, de vencer dificultades (Díaz-Barriga, 2021, p.17) y el trabajo de Santiago muestra empeño, imaginación y trabajo en el diseño.

Es importante resaltar el diseño de la actividad en la que participó Santiago. En este caso, la consigna fue más amplia. No consistió solamente en resolver ejercicios, capturar fotografías y enviar. Las indicaciones motivaron la reflexión de Santiago para vincular contenidos curriculares (funciones exponenciales y logarítmicas) con la vida diaria e identificar cómo ese saber puede ayudar a comprender fenómenos cotidianos tal como el desarrollo de una población bacteriana en el cuerpo humano. Santiago tuvo oportunidad de significar esos contenidos y darle sentido en su vida. Además, la actividad le dio la oportunidad de involucrarse en su propio proceso para aprender y de participar de manera más intensa. Adicional a ello, tuvo la posibilidad de emplear las tecnologías digitales no solo como herramientas técnicas sino para el diseño de productos con diferentes modos de significación: letras, imágenes, colores y formas.

Esto muestra cuán relevante es pasar de ejercicios escolares a actividades vinculadas a la vida cotidiana (Lave, 2019), plantear formatos que den apertura a una participación central de los jóvenes (Lave & Wenger, 1991), donde puedan diseñar (Kalman et al., 2013) y puedan descubrir, experimentar y utilizar las propiedades posibilitadoras de las tecnologías digitales (Guerrero, 2011).

La danza de ir a la escuela: Daniel

Ante el cierre de las escuelas, es importante reconocer el esfuerzo de los docentes por sostener los procesos educativos, quienes reunieron los recursos y conocimientos que tenían disponibles. No obstante, en muchos casos los jóvenes tuvieron que enfrentar la saturación constante de tareas y ejercicios al tiempo que afrontaron diseños poco atractivos de las actividades escolares (Castro et al., 2021; Dussel et al., 2020).

En la clase de bachillerato de Ciencias Sociales de Daniel, su profesor le asignaba cuestionarios con 10 a 15 preguntas en promedio que requerían respuestas puntuales. En las preguntas que planteaba el docente prevalecían los qué y los cuál(es): qué es el Estructural Funcionalismo, cuáles son los fundadores del Estructural Funcionalismo o cuál es la biografía de Emile Durkheim. Los adjetivos interrogativos como qué y cuál(es) se emplean particularmente para introducir preguntas sobre aspectos directos, objetos o cosas no contables, concretas y abstractas (Real Academia Española, 2021).

Formular preguntas con este tipo de adjetivos acota las posibilidades de respuestas pues con ellas las personas buscan aspectos puntuales y específicos. De esta manera, con un cuestionario con este formato, existen pocas oportunidades para ampliar información, discernir, contraponer puntos de vista y se anula cualquier posibilidad de diálogo entre los estudiantes. Aunado a eso, Daniel resaltó “yo solo entrego las actividades y después veo mi calificación en la plataforma” sin ningún comentario sobre las respuestas. Esto muestra que no hay retroalimentación de la actividad y esto puede deberse, entre otros aspectos, a que la actividad en sí misma tiene formas limitadas de retroalimentación pues se ciñe a decir si la respuesta es correcta o incorrecta.

Por otra parte, este tipo de actividades reúne acciones específicas: copiar las preguntas en sus cuadernos, buscar las respuestas, escribirlas en sus libretas, digitalizar sus apuntes, cargar el archivo en sus plataformas y enviarlas a sus profesores. Cuando Daniel realizaba estas acciones, él manifestaba constantemente en voz alta expresiones como “¡Qué tedioso es eso!” o “¡Qué aburrido!” para referirse a los contenidos, al tipo de tareas y a la dinámica para entregar este tipo de cuestionarios. Daniel señala que estas acciones las realiza para la mayoría de sus asignaturas tal como también lo reportan los jóvenes en la investigación de Castro et al. (2021). Cabe señalar que la información que los estudiantes utilizan para responder cuestionarios o encuestas tiene un uso exclusivo para esta actividad escolar, está fragmentada y no hay posibilidades de utilizarla en otros contextos sociales. No se

propone emplear los hallazgos para actividades más amplias, lo cual simplifica las formas de participación de los estudiantes (Kalman et al., 2013; Kalman, 2021).

Este tipo de actividades son acotadas y las probabilidades para que los jóvenes colaboren, dialoguen, diseñen, problematicen o reflexionen son reducidas (Kalman et al., 2013). Por el contrario, el aburrimiento implicado en la realización de los ejercicios automáticos se hace presente. Además, los usos de las tecnologías digitales se restringen a la recepción de mensajes y documentos, y poco se promueve que los estudiantes exploren las propiedades posibilitadoras (affordances) de los dispositivos digitales para que puedan emplearlos en otras actividades de su vida diaria (Guerrero, 2011).

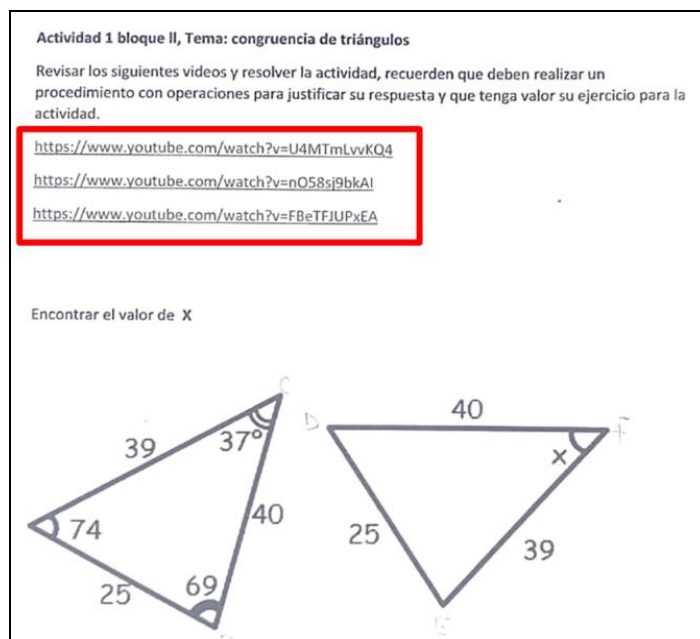
Otro asunto importante que resaltar es la presencia y ausencia de los profesores. Daniel comenta que varios de los docentes le solicitan asistir a clases en línea en los horarios asignados. Eso le permite conocer a sus profesores de asignatura pues “hay unos que sí prenden su cámara, aunque hay otros que no lo hacen, pero sí activan su audio”. Aun así, él se siente cómodo con ambas situaciones porque logra reconocer por imagen o por voz a quienes imparten la materia. Sin embargo, Daniel señala que hay otros profesores a los que no conoce porque “ni dan clases y solo se dedican a enviar tareas”.

Cuando le cuestionamos a Daniel sobre la dinámica de trabajo de los profesores que no conoce él señaló que son maestros que solo envían tareas por las plataformas (Google Classroom o Microsoft Teams) los días y horas en que les toca dar clase. En esos horarios ellos suben las actividades y regularmente en los mismos horarios asignados solicitan la entrega. Por ejemplo, Daniel señala que él no conoció a su profesor de Matemáticas I pues él “nunca dio clases”.

Cuando le preguntamos cómo eran las actividades de esa materia, nos comenta que “siempre mandaba tutoriales para resolver los ejercicios”. El profesor planteaba problemas matemáticos y los jóvenes tenían que resolverlos. Para ello les enviaba videotutoriales de la plataforma de YouTube para que los estudiantes los vieran, resolvieran los problemas, y además les exigía que justificaran sus respuestas y escribieran el procedimiento realizado para poder ser acreedores a una calificación (ver Figura 3).

Figura 3.

Actividad propuesta por el profesor de Matemáticas.



Fuente: Elaboración propia. Captura de pantalla tomada el 04 de mayo del 2022.

La guía, orientación y acompañamiento por parte del profesor era escasa lo que muestra el poco apoyo y nula orientación brindada a los estudiantes (Castro et al., 2021). Nosotras reconocemos que el trabajo docente es complejo en sí mismo y se complejizó aún más en el confinamiento. Continuar con las actividades educativas durante la pandemia orilló a los profesores a usar recursos digitales y aplicaciones que quizás no habían empleado en sus clases. No obstante, el caso de Daniel devela cómo algunos de sus profesores reproducen formas de “dar la clase”. El profesor sigue siendo el centro de la actividad y se continúa pidiendo a los estudiantes que vean, busquen, respondan y entreguen la actividad (Díaz-Barriga, 2021).

El relato de Daniel exhibe cómo sus profesores solo enviaban los trabajos y las consignas sin ningún tipo de mediación en el proceso. Resulta fundamental comprender que la mediación no solo incluye proporcionar recursos que orienten la actividad, sino que es un proceso complejo que está dado en las relaciones con personas con mayor experiencia que guían las actividades de otros, muestran caminos y opciones, toman decisiones por personas menos experimentadas con la finalidad de que éstas últimas se apropien de ciertas formas de hacer y decir y construyan sus propios conocimientos (Valdivia, 2021). Si bien los estudiantes son parte central de construir sus saberes, esto no significa que el profesor se vuelva solo juez y espectador de estos procesos.

En otro tenor, también es posible distinguir cómo en la experiencia educativa de Daniel se propone un uso instrumental de las tecnologías digitales. Estos usos están alejados de otras formas de crear, diseñar, descubrir o bien, de colaborar con

otros como lo muestra el propio Daniel en otras actividades de su vida diaria. Por un lado, él experimenta en la escuela el usar las tecnologías digitales para buscar información, escanear sus trabajos, enviarlos a sus profesores y conectarse por videollamada a sus clases. Por otro lado, como parte de su interés por tocar el bajo, Daniel realiza búsquedas de tutoriales para aprender a tocar el instrumento, sigue canales en YouTube de personas que le han ayudado a aprender a tocar, le sugiere o recibe sugerencias de sus amigos de qué puede ver o a quién pueden seguir para continuar habilitándose o inspirándose en la música. Emplea su celular o computadora para realizar las búsquedas, pero cuando se trata de ensayar una melodía vincula estos dispositivos a la televisión para poder seguir en una pantalla más grande la guía y orientación de quien se presenta en el video. En tiempos de confinamiento, logró consolidar con sus amigos una banda musical utilizando redes sociales para conectarse, relacionarse con sus pares y realizar ensayos online. Daniel suele también jugar videojuegos, se reúne con otros para jugar en línea, conversa con ellos y comparte contenidos de Internet de sugerencias para avanzar a los siguientes niveles del juego.

En un evento específico, Daniel se movilizó para resolver un inconveniente que se le presentó. Él requería escanear un código QR para vincular el WhatsApp de su móvil con WhatsApp Web con la finalidad de cargar archivos desde su celular y descargarlos en su computadora, pero ese día su cámara no lograba enfocar ningún elemento en la pantalla. Preguntó a familiares que él consideraba más expertos sobre cómo resolver este contratiempo, trataron con otra pantalla, pero nada servía. Daniel no desistió y comenzó a preguntar a sus pares que en un momento dado habían experimentado el mismo inconveniente y le aconsejaban diversas opciones: desinstalar la aplicación, cambiar de navegador, apagar su celular, pero ninguna opción daba resultado. Daniel comenzó a buscar tutoriales en YouTube sobre la problemática, en una de ellas sugerían colocar cinta adhesiva transparente en la lente de la cámara del celular para limpiarla y después colocar otra cinta para escanear el código. Cuando él realizó ambas acciones tampoco obtuvo resultados. No obstante, cuando abrió una página de Internet, se detuvo a leer que la aplicación estaba teniendo dificultades ese día para vincular los dispositivos móviles con la aplicación de WhatsApp Web. Cuando Daniel leyó esto, desistió de realizar cualquier otra acción porque identificó que era un problema que él no podía resolver y que no estaba en sus manos. Al ver que el camino de abrir WhatsApp en su computadora no era viable, decidió cambiar a Messenger de Facebook y cuando abrió la aplicación logró enviar y recibir archivos por ese medio. Aun cuando la actividad no se resolvió como en un principio Daniel pensaba, el objetivo de cargar y descargar archivos se cubrió.

Con este ejemplo queremos mostrar cómo, contrario a lo que sucede en la escuela donde los usos de móviles, computadoras, aplicaciones y tutoriales son limitados, carecen de sentido y están descontextualizados (Kalman, 2021), en otras actividades diarias los usos de las tecnologías digitales se expanden y Daniel moviliza y amplía los mismos recursos de acuerdo con sus intereses y propósitos. Esto significa que en aquellas actividades donde Daniel determina el flujo de sus acciones y los

alcances de la actividad, él expande los usos de las tecnologías digitales, busca articular todos sus recursos y abre posibilidades para aprender, contrario a lo que sucede en muchas prácticas escolares donde los ejercicios planteados a menudo restringen la construcción de saberes y las posibilidades de acción de los estudiantes (Lave, 1988). Aprender a tocar el bajo, jugar videojuegos, reunirse con amigos o resolver un problema con una tecnología son actividades donde la participación de Daniel es central, reúne sus intereses, convoca a otros jóvenes con diferentes conocimientos, colabora, comparte, construye y diseña procedimientos con la finalidad de aprender más cosas (Kalman et al., 2013; Lave & Wenger, 1991). Esto muestra lo importante que resulta mirar lo que los jóvenes saben hacer, así como considerar sus condiciones, intereses, recursos y saberes. Es crucial ir más allá del espacio escolar, de tal forma que lo que logren aprender los jóvenes en la escuela tenga sentido para ellos, puedan significarlo y retomarlo en otras actividades de su vida diaria. En otras palabras, es imprescindible y urgente pensar la escuela y el mundo uno a través del otro (Kalman, 2021; Lave, 2019).

6. Conclusión

Con los relatos de las experiencias de Daniel y Santiago logramos visualizar el tipo de actividades en las que participan, las características de estas, quién las plantea, cómo están diseñadas, sus diferentes formas de participación en las actividades escolares y cotidianas, así como sus distintas formas de emplear las tecnologías digitales. Logramos identificar las acciones que realizaron para resolver ejercicios escolares repetitivos, la saturación de tareas escolares y la falta de acompañamiento. Aun cuando ambos jóvenes respondían a las consignas de sus profesores los dos tuvieron la sensación de aprender poco o no lograrlo cómo ellos hubieran deseado.

La experiencia de Santiago y Daniel estuvo atravesada por dos tipos de actividades. Por un lado, ejercicios escolares acotados que restringían su participación y uso de las tecnologías digitales que ambos resolvieron de distinta forma. Por otro lado, pudimos apreciar cómo ambos se involucraron de forma más plena en actividades educativas y sociales pues buscaron la manera de experimentar, diseñar, construir, compartir y poner en juego sus conocimientos para apropiarse de otros saberes. Estos hallazgos nos permiten reflexionar sobre lo importante que es que los docentes construyan actividades considerando a los estudiantes, sus condiciones de vida, sus intereses, así como la disponibilidad de artefactos digitales. Es decir, diseñar situaciones de aprendizaje en lugar de ejercicios. Con respecto a la relación que experimentan ambos jóvenes con sus profesores es posible inferir lo importante que es para ellos vincularse con sus docentes. Es importante que el docente pueda ser una figura que acompañe a sus estudiantes, que distinga, comprenda y oriente a los jóvenes cuando vivan dificultades o retos en sus actividades y además los aliente para que continúen sus procesos educativos en lugar de ser solo espectador, el que cubre los contenidos o el que acredita o desacredita a los alumnos (Díaz-Barriga, 2021).

Ver los procesos educativos desde la perspectiva de los estudiantes posibilita reflexionar sobre los retos que tenemos para el diseño de actividades educativas a distancia y presenciales. El caso de Daniel muestra lo importante que es recurrir a las experiencias de los jóvenes en el mundo, darles la oportunidad para que ellos hagan, plantear problemas y actividades con un propósito palpable en la vida cotidiana con la finalidad de que puedan poner en juego sus saberes, significar otros y apropiarse de ellos.

La pandemia es un momento coyuntural para repensar qué es lo que se espera de la escuela como institución educativa, de los profesores y de los alumnos en un retorno a la escuela presencial. Como dice Latour (2020), sería un error pretender regresar a seguir produciendo y haciendo las cosas como lo veníamos haciendo. En este sentido, las preguntas deben cambiar: qué estamos aprendiendo, qué aprendimos y qué retos reconocemos.

Tenemos la oportunidad de detenernos y cuestionar cuáles son los objetivos de la educación en México, si es preciso cubrir todos los contenidos del currículum, si conviene realizar ajustes al calendario escolar, si es la escuela el único lugar donde se aprende o cómo la escuela puede ayudar a superar las desigualdades sociales en lugar de acrecentarlas (Gutiérrez, 2020). En la medida en que nos dejemos interpelar por otras interrogantes, lograremos transformar aquello que no nos da resultados y construir y diseñar prácticas plurales, complejas y situadas.

7. Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (1995). *La entrevista: una invención dialógica*. Barcelona, España: Paidós.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots literacy: Writing, identity and voice in Central Africa*. Routledge.
- Bogdan, R., & Knopp, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon, Inc.
- Casanova, C. H. (2020). Educación y pandemia: el futuro que vendrá. Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (Comecso). Recuperado de <https://www.comecso.com/las-ciencias-sociales-y-el-coronavirus/educacion-y-pandemia-el-futuro-que-vendra>
- Castro, M. E., González, J. H., & Vergara, D. E. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en México. CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46860/S2100231_es.pdf?sequence=1

- Clark, P. (2021). Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia. Instituto Mexicano para la Competitividad. https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/20210602_Educacio%CC%81n-en-pandemia_Documento.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2020). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por Covid-19. Educación media superior. Recuperado de <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/encuesta-sobre-las-experiencias-de-comunidades-de-educacion-media-superior-durante-la-contingencia-por-covid-19-en-el-ciclo-escolar-2019-2020?state=published>
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). (2021). La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama General. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital-V09.pdf
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). (2020). Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia. Informe general de resultados. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de https://cuaieed.unam.mx/descargas/Informe_Encuesta_Docentes_UNAM_Extenso_VF.pdf
- De la Cruz, G. & Matus, D. (2020). “¿Por qué regresé a la escuela?” Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles educativos*, 41(165), 8-26. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58713>
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Repensar la universidad: ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 12(33), 3-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.976>
- Dussel, E., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. Análisis Carolina. Serie: Formación Virtual. 41. Recuperado de <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-41.-2020.pdf>
- Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*, (293), 130-141.
- Fernández, M., Hernández, D. & Herrera, L. (2020). Jóvenes con un futuro sombrío: media superior ante la pandemia. Nexos. https://educacion.nexos.com.mx/jovenes-con-un-futuro-sombrio-media-superior-ante-la-pandemia/#_ftn2
- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J., Romero-Rojas, J. & Berrún-Castañón, L. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología

- educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 100 (2), 1-15. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ric/v100n2/1028-9933-ric-100-02-e3436.pdf>
- Guerrero I. (2011). Ahí está el detalle: Cambios minúsculos, rutas opacas y tecnologías míticas en la enseñanza de la Geografía en secundaria. (Tesis Doctoral, Cinvestav, DIE: México).
- Guerrero, E. (2006). El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 483-507. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v11n29/1405-6666-rmie-11-29-483.pdf>
- Gutiérrez, N. (2020). Aprende en casa. Propuesta para la educación básica en México en tiempos de Covid-19. Notas de coyuntura del CRIM. 29, México, CRIM-UNAM, 1-6. Recuperado de https://ru.crim.unam.mx/bitstream/123456789/69/1/crim_029.pdf#viewer.action=download
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). The Economic Impacts of Learning Losses. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021b). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Nota Técnica. Segunda Edición. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovided_2020_nota_tecnica.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021a). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. Datos nacionales. Comunicado de prensa número 185/21. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Instituto Nacional para la evaluación de la Educación. (2016). Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior. Unidad De Normatividad Y Política Educativa. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-emso-yo-no-abandono.pdf>
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2021). Cultura digital en diversos dominios sociales. [Webinar]. Facultad de Humanidades UNNE <https://fb.watch/57VARYNGQU/>

- Kalman, J., Guerrero, I., & Hernández, O. (2013). *El profe 2.0. La construcción de actividades de aprendizaje con tecnologías de la información, la comunicación y el diseño*. Ediciones SM y Somos Maestros.
- Latour, B. (2020). La crise sanitaire incite à se préparer à la mutation climatique [La crisis de salud nos lleva a prepararnos para el cambio climático]. *Le Monde*. [LeMonde.fr.https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/03/25/la-crise-sanitaire-incite-a-se-preparer-a-la-mutation-climatique_6034312_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/03/25/la-crise-sanitaire-incite-a-se-preparer-a-la-mutation-climatique_6034312_3232.html)
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. University of Chicago Press.
- Lave, J. (2019). *Learning and everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Montes, O. (2020). Distancia social e investigación etnográfica. Recuperado de <https://www.iis.unam.mx/blog/distancia-social-e-investigacion-etnografica/>
- Pasteur, F. (2020). Etnografía en la pandemia: algunas experiencias de trabajo de campo. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/es/etnografia-na-pandemia-algumas-experiencias-de-trabalho-de-campo-1>
- Real Academia Española. (2021). Qué. Recuperado de <https://dle.rae.es/qu%C3%A9?m=form>
- Scott, J. (2005). The notion of experience. En G. Spiegel, *Practicing history. New directions in historical writing after the linguistic turn* (pp.195-212). UK: Routledge.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). Aprende en casa III. Recuperado de <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>
- Street. B. (2009). Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir. En J. Kalman y B. Street (coord.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 84-94). CREFAL. Siglo XXI Ed.
- Valdivia, C. P. (2021). "Para que se actualicen": Procesos de apropiación digital en familia. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, Año 12 (15)*, 93-112. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.12155570>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Process*. Harvard University Press.

Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: España: Visor.

Notas

ⁱ El sistema de bachilleres es un Organismo Público Descentralizado de México. Ofrece estudios de nivel medio superior en modalidad escolarizada y no escolarizada. En su sistema escolarizado tiene 20 planteles en dos turnos (matutino y vespertino).

ⁱⁱ El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Oriente, es uno de los cinco planteles que conforman la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, una de las dos modalidades de bachillerato que oferta la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).