



Nómadas

ISSN: 0121-7550

Universidad Central

López Sánchez, Oliva; González Carrada, Edith; Villeda Sánchez, Marco Antonio
Experiencias socioemocionales de universitarios ante la educación superior virtual por covid-19*
Nómadas, vol. 56, 2022, Enero-Diciembre, pp. 153-171
Universidad Central

DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a8>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105175156009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Experiencias socioemocionales de universitarios ante la educación superior virtual por covid-19*

Experiências socioemocionais de universitários frente à educação superior virtual por covid-19

Socio-Emotional Experiences of University Students in the Face of Virtual Education Due to Covid-19

Oliva López Sánchez**, Edith González Carrada*** y Marco Antonio Villeda Sánchez****

DOI: 10.30578/nomadas.n56a8

El artículo analiza y compara la experiencia socioemocional de estudiantes universitarios de México y Perú ante la migración a una educación remota de emergencia por la covid-19. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo-comparativo de corte cuantitativo con dos muestras intencionadas independientes. A partir de los resultados se muestra que las afectaciones socioemocionales reflejan y prolongan las estructuras sociales desiguales que condicionan a la comunidad universitaria en América Latina.

Palabras clave: experiencias socioemocionales, educación remota de emergencia, estudiantes universitarios, covid-19, México, Perú.

O artigo analisa e compara a experiência socioemocional de estudantes universitários do México e Peru frente à migração a uma educação remota de emergência pela covid-19. Trata-se de um estudo exploratório-descriptivo-comparativo de corte quantitativo com duas amostras intencionadas independentes. A partir dos resultados se evidencia que as afetações socioemocionais refletem e prolongam as estruturas sociais desiguais que condicionam à comunidade universitária na América Latina.

Palavras-chave: experiências socioemocionais, educação remota de emergência, estudantes universitários, covid-19, México, Peru.

The article analyzes and compares the socio-emotional experience of university students from Mexico and Peru in the face of migration to remote emergency education due to Covid-19. This is an exploratory-descriptive-comparative quantitative study with two independent purposive samples. Based on the results, it is shown that socio-emotional affectations reflect and prolong the unequal social structures that condition the university community in Latin America.

Keywords: socio-emotional experiences, emergency remote education, university students, Covid-19, Mexico, Peru.

* Este artículo es resultado del proyecto de investigación "Características psicosociales y procesos socioemocionales en comunidades estudiantiles universitarias frente al aislamiento sanitario por COVID 19", adscrito al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), con financiación de la Dirección General del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México y registros PAPIIT IN 301021 (2021-2023) y 1362 del Comité de Ética de la Facultad de estudios superiores Iztacala UNAM. Sede FES I-UNAM, México.

** Profesora titular "C" de T. C. en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, México; miembro del Sistema Nacional de Investigadores-CONACyT nivel 2; responsable del proyecto PAPIIT IN 301021. Doctora en Antropología. Correo: olivalopez@unam.mx

*** Asistente de investigación en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, México; colaboradora del proyecto PAPIIT IN 301021. Licenciada en Psicología. Correo: egcarrada@gmail.com

**** Becario del proyecto PAPIIT IN 301021. Licenciado en Psicología. Correo: marcovilleda11@gmail.com

original recibido: 24/01/2022
aceptado: 16/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 153~171

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc, 2020) reportaron que, en marzo del 2020, aproximadamente el 98% de la población estudiantil de educación superior en América Latina y el Caribe enfrentó el cierre temporal de sus instituciones educativas por causa del virus SARS-Cov2 covid-19. En esta región, la emergencia sanitaria significó una migración escolar presencial a una remota de emergencia –con distintos niveles de gestiones tecnológicas y pedagógicas, dependiendo del contexto geográfico (urbano o rural) y la situación socioeconómica de las Instituciones de Educación Superior (IES)– para mantener la continuidad pedagógica universitaria (Expósito y Marsollier, 2020; García-Aretio, 2021; Pedró, 2021). No todas las IES en esta sección del globo estaban preparadas ni técnica ni pedagógicamente para enfrentar el reto de una adecuada educación virtual, y a estos obstáculos tecnológicos y pedagógicos se suman los de tipo financiero (Pedró, 2021).

De acuerdo con la Unesco (International Association of Universities, 2015), el reforzamiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se vislumbraba como fundamental en las IES porque se proyectaba como la vía idónea para reforzar “los sistemas educativos, la difusión del conocimiento, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad” en un mundo globalizado (Navarrete-Cazales y Manzanilla-Granados, 2017, p. 75).

Sin embargo, la pandemia por coronavirus ha puesto en evidencia que las desigualdades tecnológicas y los rezagos pedagógicos en América Latina y el Caribe están directamente relacionadas con problemas

estructurales como la pobreza y el subdesarrollo en la educación y la ciencia, lo que imposibilita el avance homogéneo de tales metas educativas en la región (Morales y Gutiérrez, 2021; Pedró, 2021), entre otras razones porque el aumento de la modalidad de enseñanza a distancia, como señala Francesc Pedró (2021), es incipiente y se concentra en los niveles de posgrado y en cierto tipo de universidades. Esta desproporción se vincula con aspectos tecnológicos y de conectividad, pedagógicos y de competencias (docentes-estudiantes) en materia de educación virtual. De acuerdo con los datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, “en América Latina, solo el 52% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha” (Pedró, 2021, p. 26).

Los impactos de la migración de la educación presencial a una remota de emergencia no solo visibilizan las brechas tecnológicas que se reflejan en la falta de equidad y calidad de servicios de internet y la precariedad de las metodologías y pedagogías adecuadas; suman otros efectos previsibles, pero limitadamente estudiados: específicamente los socioemocionales, como se ha mencionado de manera reiterada (Gil, 2020; López y Robles, 2021; Pedró, 2021; Unesco-Iesalc, 2020). La reorganización de la vida social y educativa que aconteció en un solo lugar, con una convivencia de 24/7 en los primeros meses de la pandemia, también puso de manifiesto la violencia doméstica y de género, las problemáticas familiares, así como el incremento de trastornos emocionales y mentales preexistentes y emergentes (López *et al.*, 2021).

Diversos estudios coinciden en que, durante los primeros meses del año 2020, el grupo de edad de adultos jóvenes presentó serias alteraciones en su salud

mental y emocional por causa de los cambios abruptos en la educación que conllevó la pandemia por la covid-19 (Hernández y Morán, 2021; López *et al.*, 2021; López y Robles, 2021; Mendoza-Velásquez, 2020; Pedró, 2021). Se identificaron tasas más altas de depresión y ansiedad entre estudiantes universitarios en la región latinoamericana con menos recursos financieros, con becas en el extranjero, que tuvieron que volver a sus lugares de origen. Estos llamados estresores de la pandemia se relacionan con el incumplimiento de expectativas universitarias, dificultades económicas y tecnológicas para continuar con los estudios a distancia (Brooks *et al.*, 2020; Naciones Unidas, 2020; Noticias Telemundo, 2021).

Entre los meses de abril y agosto del 2020, integrantes del Proyecto de Investigación Interdisciplinaria en Estudios del Cuerpo, Género y Emociones de la FES Iztacala UNAM (Piicseg-FESI UNAM) implementaron un cuestionario en línea para explorar las afectaciones emocionales vinculadas con la pandemia y con la migración de una educación presencial a una remota de emergencia en estudiantes de pregrado en México y Perú. Los datos dieron lugar al desarrollo del proyecto PAPIIT IN301021, *Características psicosociales y procesos socioemocionales en comunidades estudiantiles universitarias frente al aislamiento sanitario por COVID 19: hacia una política institucional del cuidado*. Entre los objetivos del proyecto se contempló el análisis exploratorio y comparativo de la información obtenida, por lo que en este artículo se presenta un análisis de los datos correspondientes al estudiantado de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (FESI-UNAM) y de seis universidades públicas y privadas del Perú. La FESI mantiene un intercambio académico con estudiantes de psicología del Perú desde hace varios años, razón por la cual se presenta esta investigación con datos de ambos países. La experiencia de la pandemia en cada país latinoamericano ha sido distinta y sus consecuencias también: en México el distanciamiento social fue voluntario, mientras que en países como Perú se estableció la inmovilización social obligatoria, lo que limitó la movilidad diurna y nocturna de la población por casi veintidós meses desde el inicio de la pandemia (Parlamento Andino, 2022).

Algunos estudios han señalado que a la incertidumbre social y financiera a la cual ha llevado la

pandemia, se suman las alteraciones socioemocionales de estudiantes de IES a causa de la migración de una educación presencial a una remota de emergencia, también conocida como *coronateaching*¹. En Perú, Lovón y Cisneros (2020) reportan los efectos en la salud mental de estudiantes universitarios por causa de las clases virtuales. Las investigaciones muestran que el acceso a los recursos tecnológicos tiene relación directa con los niveles de estrés, frustración y deserción universitaria. A mayores dificultades tecnológicas, más estrés, frustración y deserción en este nivel educativo. En México, distintas investigaciones (López y Cortijo, 2021; López y Robles, 2021) reportan afectaciones emocionales entre las comunidades universitarias: disminuciones importantes de expresiones emocionales de bienestar e incremento en las relacionadas con el malestar. El enojo, el miedo y la ansiedad han sido emociones fuertemente relacionadas con las condiciones materiales, tecnológicas y de conectividad de la población estudiantil universitaria para mantener la continuidad pedagógica. Además, el aislamiento social y la falta de socialización con sus pares ha tenido impactos negativos en la salud mental de esa población.

Si bien un análisis acerca de las afectaciones emocionales de la comunidad estudiantil universitaria debido a la migración de una educación presencial a una remota de emergencia requiere considerar el mayor número posible de actores y condiciones involucradas, para romper con las lógicas lineales y monocausales en el tema de la salud mental y emocional, un primer acercamiento desde un recurso virtual como el cuestionario aplicado representa una posibilidad para una exploración posterior más profunda que supere las miradas psicologizadas de la vida emocional.

Frecuentemente, los discursos *psi* –psicología, psicoanálisis, psiquiatría y psicoterapias– producen narrativas morales que proyectan una visión de individuos como sujetos –excepcionales– con capacidades y voluntades de gestionar su vida emocional “adecuadamente” ante situaciones de riesgo e incertidumbre (Banda-Castro, 2021).

El objetivo del artículo es comparar las experiencias socioemocionales de estudiantes de psicología en universidades de México y Perú vinculadas con sus actividades académicas a distancia durante la pandemia por covid-19, en función de sus niveles socioeconó-

micos, el sexo, el uso/disponibilidad de dispositivos electrónicos y los espacios de los que disponen para realizar dichas actividades.

Perspectiva teórica

Desde una perspectiva sociocultural, las emociones son la energía de la acción que implica al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y el cuerpo (Illouz, 2007). Las emociones también forman parte de las relaciones sociales y los significados culturales. Aunque la emoción concierne al yo, su expresión y su experiencia siempre acontecen en el entrecruce de las relaciones sociales y colectivas, en contextos estructurales y situacionales, por lo cual las emociones también pueden definirse como procesos psicofisiológicos que se experimentan en el ámbito individual, se codifican en el contexto cultural, son históricamente situadas y se transmiten en la esfera de lo social, de acuerdo con el sexo, la edad, la etnia u otros factores identitarios, sociales, económicos o educativos (López, 2019).

Las emociones no están en el sujeto ni emergen de su interior, tampoco son una esencia evocada por los objetos, sino que constituyen el *nexus* entre lo psíquico y lo social, son la interfaz entre el yo y el mundo exterior traducida en una forma de pensamiento (Delgado *et al.*, 2018; López, 2019). Desde un posicionamiento epistémico en los estudios socioculturales de las emociones, los procesos socioemocionales se entienden como el manejo emocional que las personas llevan a cabo en función de su posición social, sus identidades de género, sexuales, generacionales, sus condiciones de estratificación social, educativas y sus situaciones vitales determinadas por la macroestructura y las subjetividades (Morales y López, 2020).

Los procesos socioemocionales “también varía[n] en función de la posición social que ocupe la persona, según pautas previsibles vinculadas a los factores de estratificación social, y a las condiciones existenciales que estos factores inducen en la situación vital de sus ocupantes” (Bericat, 2018, p. 30).

El análisis de los llamados desajustes emocionales de estudiantes universitarios por causa de la experiencia educativa remota de emergencia por la covid-19 (*coronateaching*), a partir del enfoque socioantropológico

de las emociones, constituye una estrategia heurística para observar cómo lo individual y colectivo se coliga con las disposiciones sociales que, como sostiene Illouz (2007), también son emocionales.

Desarrollo metodológico

En abril del 2020 se diseñó, piloteó y ajustó un cuestionario para indagar en torno a los efectos psicosociales y los procesos socioemocionales de los estudiantes universitarios debido a las medidas de control sanitario adoptadas como consecuencia de la pandemia por el virus de SARS-Cov-2. Entre el 28 de abril y el 31 de agosto de ese mismo año se aplicó el cuestionario denominado *Medidor psicosocial y socioemocional frente a la contingencia COVID 19* (MPE-COVID 19), mediante el formulario Google Forms en línea, a estudiantes universitarios de México y Perú. Se contó con el apoyo de las autoridades de las instituciones para la difusión del cuestionario en sus redes sociales, y la participación fue libre y voluntaria. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado y se garantizó la protección de datos personales, sensibles y delicados, de acuerdo con la Ley Federal de Protección de Datos Personales.

El MPE-COVID 19 se encuentra estructurado por 37 ítems, divididos en seis secciones: 1) datos demográficos de sexo, edad, identidad de género, grado, nivel educativo y carrera de pertenencia; 2) espacios y convivencia familiar; 3) salud, alimentación e higiene del sueño; 4) salud y vida emocional, antes y durante los primeros meses de la pandemia; 5) actividades académicas; y 6) dinámicas en casa antes/durante la pandemia de covid-19. El instrumento cierra con dos preguntas abiertas: una que indagó por la necesidad de apoyo psicológico para su eventual canalización, en tanto que otra permitió al estudiantado dejar comentarios libres sobre los temas indagados.

El cuestionario fue contestado por 829 estudiantes de una universidad pública (FES I UNAM) y 367 de cinco universidades públicas y privadas del Perú (Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Universidad Autónoma del Perú, Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Unife), Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad Privada Norbert Wiener), adscritos a la carrera de psicología.

La muestra del estudio estuvo conformada por 1.196 estudiantes de psicología de México y Perú. El criterio de inclusión fue que hubieran contestado el MPE-COVID 19 elaborado y distribuido por el PIIC-EG-FESI UNAM y que pertenecieran tanto a universidades públicas como a privadas. El 69,3% de los estudiantes son de México y el 30,7% de Perú. La población seleccionada obedece a que México y Perú mantienen intercambio de estudiantado de la carrera de psicología para cursar semestres de movilidad académica que con la pandemia se suspendieron.

Esta investigación es un estudio exploratorio-descriptivo-comparativo de tipo cuantitativo, con un diseño transversal y dos muestras intencionadas independientes de estudiantes de psicología de México (n = 829) y Perú (n = 367).

Los datos fueron organizados en una base de Office-Excel y el análisis de frecuencias absolutas y relativas se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS versión 21. Se recuperaron algunos *verbatim*s de las respuestas a las preguntas abiertas para contextualizar los escenarios del análisis cuantitativo. Es importante mencionar que la interpretación conjunta de los datos se sustentó en la aproximación sociocultural de las emociones.

Resultados y discusión

En la tabla 1 se muestran los datos demográficos de edad, sexo y tipo de universidad (pública o privada) de la población de estudio. Todas las universidades se ubican en zonas urbanas.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la población total de estudio y por país

Variables		Población total		México		Perú	
		n	%	n	%	n	%
Rango de edad	18-20	563	47,1	333	40,2	230	62,7
	21-23	402	33,6	326	39,3	76	20,7
	24-26	104	8,7	73	8,8	31	8,4
	27-29	44	3,7	31	3,7	13	3,5
	30-31	72	6,0	66	8,0	6	1,6
	33+	11	0,9	0	0	11	0,9
Sexo	Mujeres	857	71,7	570	68,8	287	78,2
	Hombres	328	27,4	252	30,4	76	20,7
	No binarios	11	0,9	7	0,8	4	1,1
Tipo de universidad	Pública	1075	89,8	829	100	246	67
	Privada	121	32,9	0	0	121	33

N = número de participantes; % = porcentaje.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados y la discusión de los datos se presentan en cuatro ejes temáticos, para dar cumplimiento al objetivo propuesto: condiciones de vida y estructura en la organización de las actividades escolares durante la pandemia; experiencia socioemocional y actividades académicas virtuales; dispositivos tecnológicos y escenarios de realización de actividades académicas a distancia; y emociones prosociales y trastornos del ánimo antes y durante la pandemia.

Condiciones de vida y estructura en la organización de las actividades escolares durante la pandemia

Durante la pandemia, la comunidad estudiantil de psicología que conformó el universo de estudio de esta investigación se mantuvo cohabitando con su familia de origen: 97,1% en México y 90,7% en Perú. No hubo diferencia por sexo en ninguno de los países. El número de personas con las que cohabitó el estudiantado durante los primeros meses de la pandemia fue en promedio cuatro, en el caso de estudiantes de Perú, y tres en el caso de estudiantes de México.

El estudiantado de psicología de México y Perú reportó afectaciones económicas altas en un 35,1% y un 33,7%, respectivamente. Las afectaciones evaluadas como medianas fueron de un 50,1% y un 40,2%. Solamente el 4,4% de los estudiantes de Perú y el 8,4% de México aseguró no haber tenido ningún tipo de afectación económica durante la pandemia. Tanto estudiantes hombres como mujeres y personas autoidentificadas no binarias expresaron por igual el peso de las afectaciones económicas durante la pandemia. En ocasiones, un miembro de la familia –padre o madre– fue el proveedor único, porque el resto de los integrantes perdieron sus empleos. Una estudiante peruana, de una universidad pública, señaló: “mi padre perdió el trabajo y solo hay ingresos por mi madre, esta situación también causa cierto estrés y un ambiente incómodo en el hogar. Mi madre es la que más apoyo psicológico necesita”. El estudiantado de las universidades privadas del Perú enfrentó los embates financieros, aunque en tercera persona, sin asumir un efecto directo. Una estudiante peruana, de una universidad privada, expresó: “Que muchas personas han tenido distintos cambios en su personalidad o sus emociones debido a este confinamiento social, a algunos de economía baja les está afectando más, pero también hay la mayoría busca



■ Grafitis en el marco del "Movimiento estudiantil de Chile", 2011 | Foto: Museo de Arte Callejero. Tomada de: Flickr.com



■ La lucha del Frente Estudiantil Revolucionario Robín García, en Guatemala, 1977 | Foto: Mauro Calanchin. Tomada de: Wordpress.com

salir adelante, ya sea arriesgándose, saliendo a vender a las calles, ya que no tienen para mantenerse y tampoco recibieron el bono el cual era una ayuda simple”. En México a mediados del 2020 la tasa de desempleo fue del 5,5%, mientras que en Perú fue del 9,6%.

El estudiantado de universidades públicas, aun cuando no requirió pagar las matrículas, tuvo que asumir el pago de los servicios de banda ancha y datos móviles para mantener la conectividad en sus clases. Así, expresó enfrentarse a un doble dilema que constituye múltiples vulnerabilidades, sobre todo para estudiantes que en el momento de la pandemia se encontraban cursando su último semestre de licenciatura en psicología, en ambos países. Un estudiante mexicano, de universidad pública, expresó: “Vivir al día económicamente hablando y con la pérdida de empleos me tiene en disposición de recurrir a cualquier trabajo y en el momento que salga, lo que en ocasiones dificulta la relación con la escuela. Con el miedo de no querer llegar al punto de tener que elegir entre comprar alimentos o pagar el servicio de Internet y que esto afecte mi último semestre de la carrera”.

Las afectaciones financieras también tuvieron repercusiones directas en los cursos de atención a la salud en los contagios por coronavirus en México y Perú –sobre todo en escenarios rurales y población originaria–; ningún sector ha quedado ileso (Ancona, 2021; López *et al.*, 2021; Muñoz y Cortez, 2020; Rosas y Gutiérrez, 2021). Una estudiante peruana, de una universidad privada, compartió: “considero que el golpe económico y la corrupción, ineficiencia del estado es terrible, en nuestro caso fuimos Covid positivos, el MINSA [Ministerio de Salud] llegó a casa, pero brindan Dx de Covid-19 sin prueba solo por visita y presencia de síntomas, tuvimos que hacer pruebas privadas que cuesta S/. 150, afectando nuestro estado de ansiedad y tema económico”.

Los testimonios del estudiantado de psicología de México y Perú son un botón de muestra de lo que pasa en la región latinoamericana: los gobiernos no han sido capaces de subvencionar apoyos monetarios ni tecnológicos a la población de educación superior en el primer año de la pandemia, han sido las familias y el estudiantado quienes han tenido que absorber los costos

económicos de esa migración de la educación a distancia, con fuertes implicaciones en sus finanzas y en su calidad de vida (Pedró, 2021). Los apoyos posteriores que se han ofrecidos han dependido de las capacidades económicas de las distintas universidades e IES. Sin embargo, han resultado limitadas, a partir de los testimonios del estudiantado.

En cuanto a las afectaciones de estructura y organización de actividades escolares y cotidianas, se encontraron diferencias importantes entre el estudiantado de los dos países en función del tipo de universidad (pública o privada). El 42,5% de los estudiantes del Perú reportó mantener un horario y rutina en sus actividades académicas de manera ocasional, mientras que un 37,6% los mantuvo de manera absoluta, y el 13,1% no mantuvo ningún horario ni rutina y se le dificultó realizar sus actividades académicas. En el caso del estudiantado en México, en cambio, un 36,9% reportó que no mantuvo un horario ni una rutina para cumplir sus actividades académicas, en tanto que un 32,1% mantuvo ocasionalmente horarios y rutinas para cumplimentar sus actividades escolares. Solo un 21% mantuvo un horario y unas rutinas constantes para llevar a cabo sus responsabilidades escolares. Una estudiante mexicana, de universidad pública, expresó: “En lo personal creo que es una alteración en mi rutina diaria. Me cuesta mucho trabajo seguir una rutina dentro de mi hogar con la falta de las actividades que realizaba a diario. Me preocupó mucho por mi estado económico”.

En función del tipo de universidad, se puede identificar que el 56% de la comunidad estudiantil de las instituciones privadas del Perú mantuvo una rutina y un horario en la realización de sus actividades académicas, mientras que del estudiantado de la única universidad pública que participó en el estudio, solo un 36% reportó mantener un horario y una rutina escolar en la distancia. Este dato es similar en el caso de la universidad pública en México, con un 36,9% de los estudiantes que tuvieron problemas para mantener un horario y una rutina en sus actividades académicas.

Datos publicados en el mismo año de inicio de la pandemia por la Unesco-Iesalc (2020) señalaron que el 70% de estudiantes de IES en Iberoamérica reportaron problemas para mantener un horario regular en sus actividades académicas, mientras que en el resto del mundo estas afectaciones fueron del 45%. De acuerdo

con ese reporte, en Iberoamérica las dificultades para mantener un horario forman parte de las tres preocupaciones mayores: problemas de conectividad a internet y afectaciones financieras. Estas preocupaciones contrastan con las de escala global que también suman las preocupaciones por el distanciamiento social y la ansiedad relacionada con la pandemia.

Los resultados de esta investigación y de otras investigaciones desarrolladas en la misma región de América Latina hacen referencia a la concatenación de aspectos estructurales como la precariedad y la violencia en sentido amplio, como también la gestión emocional que ha representado lidiar con el distanciamiento social, los problemas financieros contingentes y los embates tecnológicos que afectan las experiencias cotidianas de organización. Una estudiante mexicana, de universidad pública, expresó: “Las clases en línea no estás funcionando, además de esto, he estado sufriendo violencia por una familiar, junto con toda mi familia”. Otra más compartió el siguiente testimonio:

... la violencia se incrementó por este aislamiento social que obliga a las personas a convivir, un claro ejemplo puedo poner mi caso, no me llevo adecuadamente con mi padre, desde antes sufría violencia física y psicológica (verbal) alejándome de él, el intenso ambiente de mi casa disminuía (mis padres están separados), pero al convivir, él tiene más disposición a seguir ejerciendo violencia, él es el único que sale frecuentemente afuera, siendo estos los únicos momentos que me siento tranquila y sé que hay muchos casos parecidos a mí, las familias monoparentales.

Esta desorganización con efectos sobre los procesos socioemocionales de los estudiantes refleja, en el sentido propuesto por Illouz (2020), el peso de las estructuras sociales de la modernidad tardía, en la medida que esos procesos son correlatos de vida (emocional y corporal) incrustados en las estructuras sociales.

La desorganización de la vida cotidiana registrada en los informes de la Unesco y otros organismos internacionales requiere una lectura socioantropológica y no un mero análisis psicológico, como se ha señalado (Unesco-Iesalc, 2020; Banda-Castro, 2021). Es preciso destacar que las experiencias psicológicas –conflictos para organizarse, falta de autorregulación, alteraciones emocionales, incluso depresión e intentos de suicidio– presentan y representan dramas de la vida colectiva.



▪ Marcha estudiantil en los alrededores de la Asamblea Legislativa. Cartago (Costa Rica), 1980 | Tomada de: Es-academic.com

De acuerdo con Illouz (2020), las experiencias subjetivas reflejan y prolongan las estructuras sociales porque son estructuras vividas e incorporadas en nosotros. En una sociedad del rendimiento, las respuestas del desempeño consideradas ineficientes generan vergüenza y flagelan emocionalmente a quien, ante los ojos de la sociedad, fracasa (Han, 2012).

Experiencia socioemocional y actividades académicas virtuales

El estudiantado de ambos países valoró su experiencia educativa virtual durante la pandemia como desfavorable. Las alteraciones mentales, del ánimo y emocionales identificadas con mayor porcentaje en las comunidades universitarias de psicología fueron, por orden de dominancia: agotamiento mental, fastidio, ansiedad e incertidumbre. En México, el estudiantado de psicología manifestó mayor fastidio con relación al trabajo académico en línea, mientras que en el Perú se reportó un mayor agotamiento. Ambas comunidades presentaron prácticamente el mismo nivel de incertidumbre.

La incertidumbre es un atributo psíquico en la medida que se trata de construcciones cognitivas ambiguas, confusas y contradictorias que generan sensaciones de inseguridad, pensamientos fatalistas y pueden producir alteraciones orgánicas (Illouz, 2020). También es un atributo social y cultural porque, en términos antropológicos, representa un quiebre de la ritualidad en la vida cotidiana de las personas, dificulta las certezas y afecta sus interacciones con otros.

Las incertidumbres se tornan más frecuentes en la modernidad tardía y han aumentado con la experiencia de la pandemia y sus estragos en todos los ámbitos de la vida. Esa incertidumbre potenciada, lo que refleja, como también lo sostiene Illouz, no es un inconsciente conflictuado, “sino más bien una globalización de las condiciones de vida” (2020, p. 14). En este sentido, la vida emocional no puede reducirse a concepciones que la individualizan (respuestas psíquicas), la secundarizan (epifenómenos de lo social) y promueven su gestión desde los paradigmas psicológicos inscritos en lo que se puede llamar *control de daños* (efectos de

los contextos) (López, 2022). Los procesos socioemocionales se corresponden con los rasgos de posición y estructuración social (sexo-género, grupo de edad, nivel educativo, identidades étnicas, entre otras), así como con las condiciones vitales del estudiantado reportadas en esta investigación.

Los estudiantes varones y las personas no binarias de ambos países presentaron mayores índices de fastidio que las mujeres, mientras que el agotamiento, la ansiedad y la incertidumbre se presentaron mayormente en las mujeres en ambos países y en la población no binaria en el caso de Perú. Una estudiante mexicana, de universidad pública, sostuvo:

Más que nada todo se relaciona con las tareas y trabajos que nos deja mi maestra de SALUD, sus dinámicas de clase son muy estresantes y las tareas que nos deja son eternas, tan solo en pensar en la carga de trabajo que tengo gracias a ella, me estresa aún más. Me he sentido muy triste y he llorado mucho porque en verdad odio esas clases, me causan tanto estrés y tanta ansiedad que no puedo desempeñarme de la misma forma, requiere de mucha atención y yo ya no la tengo. Llegué a considerar demandarla por atentar contra nuestra salud mental en medio de una pandemia.

En la misma tesitura, una estudiante peruana, de universidad pública, dijo: “ahora siento mucha más ansiedad por las clases virtuales (no puedo participar, tengo miedo de desaprobarme, me distraigo rápido, no doy mi máximo esfuerzo) y nadie lo puede notar, y me afecta”.

El estudiantado de México y Perú enfrentó la exigencia del cumplimiento de roles tradicionales de género, con independencia del tipo de universidad: algunas estudiantes señalaron que tuvieron que desempeñar labores doméstico-familiares como el cuidado de hermanos menores en cuestiones escolares, las cuales recaen principalmente en las mujeres. Hacer compatible las actividades académicas con las domésticas les produjo niveles altos de estrés. Una estudiante mexicana, de universidad pública, compartió: “Aparte del estrés por las propias actividades a distancia se aumenta el de los hermanos pequeños a quienes se debe ayudar”. Y otra más señaló: “Pues es un poco complicado poder realizar tanto las actividades académicas como las hogareñas y esto me causa un poco de conflicto, ya que me estreso demasiado y luego pienso que no voy a

lograr enviar mis tareas o que tendré algún problema en mi casa por no poder ayudar lo suficiente”.

Por otra parte, las exigencias familiares hacia los estudiantes –hombres– de ambos países se refirieron a la colaboración en las aportaciones económicas que de ellos se esperaba, lo que también propició estrés.

Otras afectaciones emocionales entre los hombres se relacionaron con la falta de privacidad al permanecer todo el tiempo compartiendo con la familia, así como la falta de empatía de los padres con las actividades académicas que realizaron porque consideraron que perdían mucho tiempo en la computadora o en el teléfono celular. Un estudiante mexicano, de universidad pública, indicó: “Este tipo de situaciones en las que la gente debe estar encerrada junto con sus familiares se vuelve estresante, y más cuando los inquilinos carecen de actividades recreativas o que favorezcan su convivencia familiar. La empatía dentro del círculo social suele ser diferente y algunos integrantes como los estudiantes sufrimos consecuencias por la falta de empatía que tienen los padres ante las actividades escolares en línea”. Estos datos coinciden con los de otras investigaciones con estudiantes peruanos que reportan marcadas diferencias en las actividades realizadas por el estudiantado en función de sus roles de género: las mujeres invierten mayores horas al apoyo doméstico y los hombres al trabajo asalariado (Rosas y Gutiérrez, 2021).

Por otro lado, la comunidad de estudiantes de ambos países, con independencia de sexo y semestre, tipo de universidad –pública o privada– en la que cursan la carrera de psicología señalaron la excesiva carga de trabajo que significó la migración a una enseñanza a distancia. El tiempo que le dedicaron a las actividades académicas en la pandemia aumentó el doble o el triple; pasaron horas frente a los dispositivos electrónicos disponibles para tomar clases y llevar a cabo sus tareas. Por ende, comparten la percepción acerca de la falta de empatía del profesorado con sus distintas situaciones académicas, materiales y familiares porque les exigieron actividades que al decir del estudiantado reflejaron su escasa o nula capacitación para impartir las clases a distancia. La demanda en el cumplimiento de tales actividades fue valorada por el estudiantado como tareas sin sentido porque no medió planeación ni explicación por parte del profesorado. Tal situación los hizo sentir como “autómatas” o “máquinas de trabajo”, lo

que contribuyó a experimentar la pérdida de vínculos seguros. Una estudiante mexicana, de universidad pública, expresó: “Este sentimiento de angustia no solo se trata del confinamiento en el que estamos viviendo, mi angustia aumenta por su vago intento de llevar clases en línea ‘normales’, respeto el esfuerzo que realizan los académicos, pero me tiene más ansiosa todo lo que dejan por su propia angustia o por no saber manejar esta modalidad que por el confinamiento social”.

La escasa percepción de vínculos seguros entre estudiantes y profesores, como se ha profundizado en otros trabajos (López y Robles, 2021), genera emociones y sentimientos de abandono, inseguridad, vergüenza y falta de empatía porque lo que está en juego es el reconocimiento del otro y sus necesidades particulares. El reconocimiento implica una seguridad ontológica del yo en la escala social y otorga el valor propio en un vínculo con otro(s) (Illouz, 2012).

Si bien, la comunidad de profesores también experimentó los embates de esa migración de una edu-

cación remota de emergencia (López y Acuña, 2020), las relaciones de poder y estatus que se han dado entre esas dos comunidades son muy distintas. El estudiantado percibió una disminución en sus vínculos sociales seguros por la distancia (física y subjetiva) con el profesorado, lo que propició experiencias de profunda incertidumbre, ansiedad, estrés y angustia. Además, las alteraciones emocionales de ansiedad, angustia e incertidumbre forman parte del estrés dramático ante las expectativas sociales (Francis, 2006). Si bien se trata de respuestas psicológicas, estas tienen que ser analizadas en las situaciones sociales que acontecen porque se identifica una disonancia por la distancia entre la forma en que las personas desean presentarse y las exigencias del contexto.

Los datos de esta investigación sobre la experiencia socioemocional de estudiantes de psicología de México y Perú relacionada con la enseñanza remota de emergencia, así como la abrumadora cantidad de actividades académicas solicitadas al estudiantado, permiten señalar que el *coronateaching* también es un fenómeno



■ Estudiantes chilenos exigiendo reformas por la educación. Santiago (Chile), 2013 | Foto: Cineteca de la Universidad de Chile. Tomada de: Pcmle.org



■ Manifestaciones estudiantiles por la educación en Chile, 2013 | Foto: AFP. Tomada de: Bbc.com

socioeducativo con implicaciones afectivo-emocionales para la comunidad universitaria (estudiantes y profesores).

El estudiantado de psicología de ambos países percibió el cambio abrupto de sus emociones como reflejo de su capacidad de (des)adaptación a las condiciones sociales bajo las que llevan a cabo sus actividades pedagógicas. Incluso, algunas investigaciones en educación han sostenido que esos desarreglos emocionales se deben a la falta de autorregulación, disciplina y de habilidades de la comunidad estudiantil para gestionar el estrés, la ansiedad, la angustia y la incertidumbre, con impacto directo en la curva de aprendizaje (Pedró, 2021; Unesco-Iesalc, 2020). Estudios desde la psicología positiva enfatizan la necesidad de fortalecer las denominadas habilidades para la vida, capital psíquico o psicológico en los momentos de la pandemia (Banda-Castro, 2021). Desde los estudios socioculturales de las emociones, lo que demuestran esas alteraciones son relaciones de desigualdad, precariedad, manifestadas en los problemas de conectividad, falta de insumos tecnológicos y escasos conocimientos del uso de plataformas.

Los enfoques psicológicos de la vida emocional –que las conciben como capacidades psíquicas y cognitivas para la sobrevivencia y la adaptación de las personas ante embates de la vida como los generados por la pandemia de la covid-19– resultan limitados porque operan bajo la lógica de *commodities emocionales*; es decir, suponen que los cambios emocionales se producen por demanda, y dejan por fuera el contexto y la situación de vida de las personas afectadas (López, 2022).

Dispositivos tecnológicos y escenarios de realización de actividades académicas a distancia

La disponibilidad de dispositivos con la que contó el estudiantado de psicología de México y Perú para contactarse a sus clases remotas y realizar sus actividades académicas durante los primeros meses de la pandemia fue, en el siguiente orden: teléfono celular (México 89,4%, Perú 88,8%), *laptop* (México 64,9%, Perú 60,8%), computadora personal (México 26,3%, Perú 34,3%) y *tablet* (México 8,6%, Perú 7,9%). También se encontró que en México el 67,3% y en Perú el

66,2% del estudiantado contó con dos dispositivos electrónicos para tales actividades. El uso de teléfono y *laptop* en ambos países ocupó el primer lugar de combinación de dispositivos (México 48,6% y Perú 43,3%), seguido por teléfono y computadora (México 16,7% y Perú 21,8%) para realizar tareas académicas. En México el 44,8% y en Perú el 56,1% del estudiantado de psicología compartió sus equipos tecnológicos –principalmente teléfono celular y *laptop*– con otras personas corresidentes durante la pandemia. Esta información es coincidente con los datos del informe IDBA-2020 al señalar los índices de *hogares con ordenador personal* y *líneas de banda ancha móvil* como indicadores de las brechas digitales y de conectividad. Este informe señala que en México el 44% y en Perú el 32% de los hogares cuenta con un ordenador personal, mientras que la disponibilidad de líneas de banda ancha móvil por cada 100 habitantes es proporcionalmente mayor en todos los países: México 69,97% y Perú 64,19% (García *et al.*, 2021). Investigaciones hechas en Perú, como las de Rosas y Gutiérrez (2021), en concordancia con las tendencias en el contexto de Latinoamérica, señalan que el uso predominante de los teléfonos celulares en estudiantes universitarios en Perú ha representado serias

limitaciones en su desempeño en las plataformas digitales Classroom, Google Meet y Zoom.

De acuerdo con el IDBA-2020, las tasas de conectividad en los hogares en América Latina reflejan dos extremos: Chile con un 87% de hogares con acceso a internet y Bolivia con un 16,21% (García *et al.*, 2021). De los veinte países de América Latina, México ocupa el octavo lugar y Perú el decimotercero en el acceso de hogares a la banda ancha. Los estudiantes de esta investigación reportaron problemas de conectividad y disponibilidad tecnológica para mantener sus cursos en línea. Los testimonios del estudiantado mostraron la experiencia vivida de estas inequidades en México y Perú. Una estudiante mexicana, de universidad pública, comentó: “Durante un largo tiempo no hubo internet en mi casa para empezar a realizar los trabajos y no dudo que haya más chicos en la misma situación”; y “desgraciadamente no cumplí con las tareas y trabajos debido a la falta de dispositivos electrónicos, por favor, pónganse de nuestro lado...”. Un estudiante mexicano, de universidad pública sostuvo: “Solo puedo decir que no estoy acostumbrado a trabajar así y se me dificulta con las tareas y clases en línea por qué no tengo los

■ Estudiantes chilenos rechazan el sistema educacional, 2011 | Tomada de: Cuadernosderesistencia.blogspot.com



recursos electrónicos para poder conectarme óptimamente”. Y una estudiante peruana, de universidad pública, señaló: “Algunos alumnos se sienten angustiados por no estar conectados a través de Internet y por no poder acceder a sus clases virtuales”.

El estudiantado de ambos países llevó a cabo sus actividades académicas principalmente en sus teléfonos celulares. Este dispositivo móvil sigue siendo el recurso tecnológico más usual entre la comunidad estudiantil universitaria para mantener sus vínculos y actividades académicas, lo que también indica que el estudiantado y sus familias costean el pago de los servicios de internet, por lo que se ve afectada su economía y su bienestar emocional.

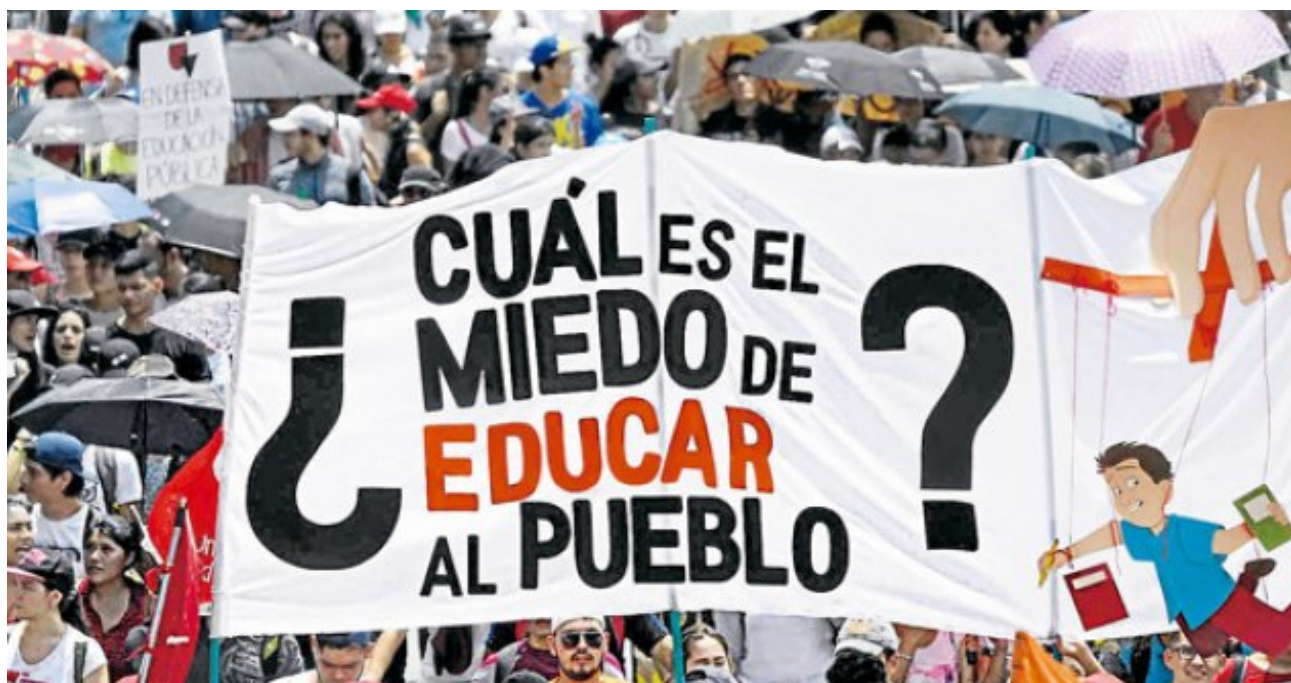
No se encontraron diferencias importantes por sexo en el uso del dispositivo móvil, dato que contrasta con el IDBA-2020 que pone en evidencia diferencias en el indicador de igualdad de género –a favor de los hombres– en el uso de internet en México y Perú con 11,1 y 29 puntos porcentuales, respectivamente, en cada país (García *et al.*, 2021). La paridad por sexo en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en esta investigación, muestra una homogenización en la precariedad de acceso a internet. La circulación de dispositivos compartidos en

el hogar para ser usados por todos los miembros de la familia en el cumplimiento de sus compromisos laborales y escolares dejó en desventaja al estudiantado en general.

Al problema de la brecha digital y tecnológica se sumó la falta de espacios adecuados en los hogares para llevar a cabo sus actividades académicas, lo cual conllevó afectaciones en su salud física y visual. El estudiantado de psicología de México y Perú reportó emplear principalmente el dormitorio para llevar a cabo sus actividades académicas: 61,3% y 74,1%, respectivamente, seguido por el *living*, el comedor y la cocina. Solamente un 3,6% de estudiantes en México y el 13,9% en Perú contó con un espacio habilitado exclusivo para sus actividades escolares.

La falta de espacios adecuados para realizar las actividades y la carencia de equipamiento tecnológico y de conectividad de banda ancha ocasiona dificultades socioemocionales, como se puede leer en el siguiente testimonio de un estudiante mexicano, de universidad pública, quien expresó:

Me ha alterado los ciclo circadianos, no me rinde el día puesto me levanto muy tarde, he perdido demasiado el apetito (1 comida al día) y la misma ansiedad de toda la



■ Protestas durante el Paro Estudiantil en Colombia. Bogotá, 2019 | Foto: Archivo La Opinión. Tomada de: Redclade.org

tarea que nos dejan me provoca más ansiedad que la mitigo distrayéndome y eso afecta mi educación, usualmente iba a la FES a hacer tarea por qué en mí casa me distraigo demasiado, entonces hacer tarea ahorita se me ha hecho demasiado difícil aunado a mis crisis de depresión y ansiedad terminan haciendo que me autoflagelo por restarme, yo mismo, valor como individuo por mí modo de vida.

Una estudiante peruana, de universidad pública, compartió: “Que hay ansiedad constante por el cambio en el campo académico y agotamiento visual. De la misma manera, estrés pues no hay un lugar específico (como la universidad) para poder prestar atención a las clases y la familia, suele solicitar tu ayuda en horarios de clase”. Rosas y Gutiérrez (2021) en su estudio con estudiantes de una universidad pública del Perú señalaron que la falta de disponibilidad de espacios con mobiliario básico en los hogares repercute en la falta de concentración y tiene efectos en la salud física por las largas jornadas de trabajo académico.

Como señalan Expósito y Marsollier (2020), Pedró (2021) y Rosas y Gutiérrez (2021), la brecha digital ha profundizado las desigualdades sociales en América Latina, la falta de acceso a las tecnologías informáticas ha sido la problemática socioeducativa con mayores impactos en las comunidades estudiantiles durante la pandemia porque el éxito de la educación virtual no solo depende del acceso a internet y su disponibilidad, sino de la calidad de la conexión y la exclusividad en el uso de los dispositivos. La falta de conocimientos pedagógicos en el uso de las TIC que ha dado lugar al fenómeno del *coronateaching* tiene efectos socioemocionales que aientan el abandono escolar en los que inician o están a la mitad de los ciclos de universidad. A los de últimos ciclos los lleva a experimentar niveles altos de ansiedad, estrés y angustia. Estos datos son coincidentes con la advertencia de la Unesco acerca de que se enfrenta la peor crisis educativa por la pandemia (León, 2021).

Estilos emociones prosociales y de afectaciones del ánimo antes y durante la pandemia

En esta investigación se clasificaron las emociones en *estilos prosociales*, a fin de englobar aquellas que promueven la convivencia, el intercambio y fortalecen los

lazos sociales (alegría, felicidad, confianza), y *estilos de afectación del ánimo*, para hacer referencia al clúster de emociones que generan aislamiento, incertidumbre y malestar (ansiedad, angustia, miedo). En la comunidad estudiantil de México y Perú las emociones *prosociales* disminuyeron en 47,3 y 41,9 puntos porcentuales, respectivamente. Las emociones englobadas en *afectaciones del ánimo* aumentaron durante el distanciamiento social. El estudiantado de psicología de Perú reportó haber experimentado mayores impactos emocionales respecto del de México (30,2 y 15,5 puntos porcentuales, respectivamente).

La disminución de las emociones *prosociales* del estudiantado durante el confinamiento sanitario en función del sexo en México y Perú se presentó de la siguiente manera: las mujeres mexicanas y las peruanas tuvieron una disminución de 49,6 y 43,9 puntos porcentuales en cada caso, y los hombres mexicanos y peruanos 42,5 y 35,6 puntos porcentuales, respectivamente. Estudiantes autoidentificados como personas no binarias mexicanas y peruanas registraron 28,5 y 25 puntos porcentuales, comparativamente.

El aumento de las emociones relacionadas con *alteraciones del ánimo* del estudiantado durante el confinamiento sanitario en función del sexo en México y Perú fue el siguiente: los estudiantes hombres de Perú tuvieron un incremento de 32,9 puntos porcentuales y los de México 21,1, en tanto que en las estudiantes mujeres de México este aumento fue de 13 puntos porcentuales, y las de Perú, 29,6. En las personas no binarias mexicanas el incremento fue de 14,3 puntos porcentuales, y en las personas no binarias peruanas, 25 puntos porcentuales. El 47% del estudiantado de Perú y el 44% de México reportó necesitar apoyo psicológico. De ese porcentaje, las estudiantes de ambos países representan la población con mayor demanda (Perú 81,5% y México 74,7%).

A partir de los datos socioeconómicos de los dos países durante el año 2020 y teniendo en cuenta las condiciones de vida del estudiantado, para relacionar los procesos socioemocionales de la población de estudio es relevante señalar que las medidas de contención de la pandemia fueron distintas en cada país. Así, en México el distanciamiento social fue voluntario, mientras que en Perú fue obligatorio y se mantuvo por veintidós meses, situación que afectó especialmente a

los adolescentes y a los jóvenes, según la Encuesta de las Naciones Unidas sobre Juventudes de América Latina y el Caribe, en el contexto de la pandemia de la covid-19 (Unicef, 2021). La tasa de inflación fue mayor en México, pero el desempleo fue más alto en Perú (9,9%), comparado con México (5,5%) en el 2020. El estudiantado dependió de la economía familiar, y si bien el 33% del estudiantado peruano de esta investigación cursa su carrera en universidad privada y contó con otras condiciones para mantener sus actividades universitarias, las afectaciones emocionales fueron mayores.

Los resultados fortalecen los presupuestos de esta investigación relacionados con los procesos socioemocionales, en la medida que la experiencia emocional también puede convertirse en un indicador social de las desigualdades de los sectores poblacionales y de las asimetrías de género, como se ha demostrado en otras investigaciones (López y Cortijo, 2021; López *et al.*, 2021; López y Robles, 2021).

Reflexiones finales

Las experiencias socioemocionales de estudiantes de psicología en universidades de México y Perú, vinculadas con sus actividades académicas virtuales durante la pandemia por la covid-19, se relacionaron con la percepción generalizada de su experiencia académica “virtual” como desfavorable y caracterizada por el agotamiento mental, fastidio, ansiedad e incertidumbre. Este dato es muy afín a estudios hechos en Argentina (Expósito y Marsollier, 2020) que reportaron que la experiencia de la educación universitaria a distancia en aquel país está “marcada por el miedo y la incertidumbre frente a los acontecimientos sanitarios y sus consecuencias sociales, laborales y económicas” (p. 3). Esta condición es compartida por los países de la región latinoamericana, pero con sus particularidades, como se ha visto en México y Perú.

A pesar de las políticas nacionales, regionales y mundiales en materia de educación virtual en el siglo XXI, la precariedad tecnológica y del manejo de las TIC complejizó la migración de un sistema presencial a uno remoto de emergencia para la continuidad pedagógica en la pandemia. Como señalan Expósito y Marsollier (2020) y Pedró (2021), la brecha digital es

la problemática socioeducativa que más afectó a la comunidad estudiantil de México y Perú, precisamente porque el éxito de la educación virtual depende de los recursos tecnológicos y el acceso a internet.

Desde las premisas teóricas de esta investigación, se ha buscado poner en evidencia, de manera más densa, la imbricación entre las condiciones sociales y la vida emocional del estudiantado universitario ante esta nueva realidad educativa. La comprensión de los procesos socioemocionales debido al fenómeno del *coronateaching* permite problematizar el énfasis en la figura abstracta del individuo que, de manera irremediable, se superpone y coloca la situación histórica, social y vital como contexto, obviando la realidad social en su dimensión ontológica y constitutiva de los sujetos; la persona es en sociedad (Bericat, 2018).

Por otro lado, los datos analizados en esta investigación y su manera de presentarlos permiten entender que la experiencia emocional del estudiantado en México y Perú es “producto de los resultados reales, imaginados o anticipados de las relaciones sociales” (Kemper, 1978, citado en Bericat, 2018, p. 99); es decir, las emociones no emergen del interior y en función de un desarrollo de habilidades y capacidades individuales, sino que son una pauta relacional de la vinculación del yo en y con la sociedad (Bericat, 2018). Así, los procesos emocionales del estudiantado en cuestión mostraron su posicionamiento en dos de las relaciones en las que se soporta la socialidad: poder y estatus con la institución y en casa.

La desigualdad socioeducativa y de oportunidades/brecha virtual o digital en México y Perú ha generado entornos de aprendizaje muy diversos y al inicio de la pandemia muy inciertos, por cuanto las experiencias socioemocionales de la comunidad universitaria se han caracterizado por niveles altos de estrés, a causa de la sobrecarga académica, la ansiedad y la incertidumbre. No es que antes de la pandemia no existieran alteraciones emocionales y mentales entre la comunidad estudiantil universitaria, pero, junto con esas emociones, también había experiencias de felicidad, tranquilidad, confianza (*estilos emocionales prosociales*) que vehiculizaban las emociones de *afectación del ánimo* mediante la convivencia colectiva. Estos datos deben atraer la atención de los especialistas en el tratamiento de la salud mental y emocional que siguen centrando sus mayores acciones

en el individuo, soslayando la importancia del colectivo en el mantenimiento y la recuperación de la vida mental.

La marcada presencia de ansiedad, estrés, incertidumbre y preocupación, como se identificó entre el estudiantado de México y Perú, muestra las relaciones de precarización social y estructural, no la incapacidad de las personas para gestionar la incertidumbre. El estrés es un estado emocional que deviene del quiebre ritual de la exigencia del desempeño en una sociedad del rendimiento, y genera ansiedad y angustia. Entonces, la depresión aparece como irremediable ante la falta de las gratificaciones y el reconocimiento social.

Así, se ve claramente cómo las disposiciones sociales también son emocionales, y a la inversa.

La indagación de la vida emocional mediante el recurso de encuesta virtual tiene grandes limitaciones, pero ha sido un recurso de acceso rápido en tiempo real para conocer la experiencia de jóvenes estudiantes de pregrado en la pandemia. Los resultados de esta etapa de la investigación están orientando la siguiente etapa del trabajo, ahora desde una metodología cualitativa y focalizada en la obtención de nuevos resultados que abonen a la comprensión de los procesos socioemocionales de las comunidades universitarias.



- Policía antidisturbios en guardia durante manifestación en el marco del Paro Estudiantil en Colombia. Bogotá, 2018 | Foto: Periódico El Universo. Tomada de: Eluniverso.com

Notas

1. El término se utiliza para referir “el proceso de ‘transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología” (Pérez, 2020, citado en Unesco-Iesalc, 2020, p. 26).

Referencias bibliográficas

1. ANCONA, J. M. (2021). *Proceso de atención-desatención de la covid-19 en un municipio indígena de la península de Yucatán: el caso de Teabo* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
2. BANDA-CASTRO, A. L. (2021). Capital intangible: dos constructos que representan recursos psicológicos para estudiantes universitarios. En Colectivo de Autores 2021 (eds.), *Retos de la educación en tiempos de pandemia: Integración de experiencias, reflexiones y desafíos* (pp. 6-24). Red Educativa Mundial. <https://www.editorial.redem.org/wp-content/uploads/2021/05/978-612-48041-3-7.pdf>
3. BERICAT, E. (2018). *Excluidos de la felicidad La estratificación social del bienestar emocional en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
4. BROOKS, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y James, G. (2020). The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce it: Rapid Review of the Evidence. *Lancet*, 395, 912-20.
5. DELGADO, L., Fernández, P. y Labanyi, J. (eds.). (2018). *La cultura de las emociones y las emociones en la cultura española contemporánea (siglos XVIII-XXI)*. Cátedra.
6. EXPÓSITO, E. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
7. FONDO DE las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2021). Perú: Impacto de la pandemia de la COVID-19 en el bienestar de adolescentes y jóvenes. Unicef-Unfpa. https://peru.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/impacto_del_covid_19_en_el_bienestar_de_adolescentes_y_jovenes.pdf
8. FRANCIS, L. (2006). Emotions and Health. En: J. Stets y J. Turner (eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (pp. 591-610). Springer.
9. GARCÍA, A., Iglesias, E. y Puig, P. (eds.). (2021). *Informe anual del índice de Desarrollo de la Banda Ancha 2020. Brecha digital en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
10. GARCÍA, G. (2021, 14 de julio). *Cronicidad, control y el “trabajo” de la atención y los cuidados: un estudio sobre itinerarios terapéuticos de personas afectadas por diabetes y/o hipertensión arterial en un municipio del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina* [Conferencia]. Seminario Permanente de Antropología Médico en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México, México.
11. GARCÍA-ARETIO, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
12. GIL, M. (Entrevista). (2020, 19 de mayo). *Mesa del día: El ciclo escolar 2019 - 2020 y la pandemia del nuevo coronavirus; conversamos con Dr. Manuel Gil Antón* [Podcast]. Radio UNAM, Primer Movimiento. <https://www.radiopodcast.unam.mx/podcast/audio/23122>
13. HAN, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
14. HERNÁNDEZ, I. y Morán, J. D. (2021, 23 de septiembre). *La incertidumbre de vivir el Covid-19 en el extranjero. Factores que inciden en las experiencias emocionales de estudiantes de posgrado en condición de movilidad ante las medidas de distanciamiento social*. [Ponencia]. VII Coloquio de Investigación: Las emociones en el marco de las ciencias sociales. Perspectivas interdisciplinarias de la Red Nacional de Investigación e Estudios Socioculturales de las Emociones, Tlaquepaque, Jalisco, México.
15. ILLOUZ, E. (2007). *Intimidades congeladas*. Katz.
16. ILLOUZ, E. (2012). *Por qué duele el amor*. Katz
17. ILLOUZ, E. (2020). *El fin del amor. Una sociología de las relaciones negativas*. Katz.
18. INTERNATIONAL ASSOCIATION of Universities. (2015). *World Education Forum 2015. Higher Education and Research for Sustainable Development*. <https://www.iau-hesd.net/news/2426-world-education-forum-2015.html>
19. LEÓN, G. (2021, 7 de marzo). Abandono escolar se agudizó en 2020: una radiografía a la educación. *La República*

- data. <https://data.larepublica.pe/abandono-escolar-2020-radiografia-educacion/>
20. LÓPEZ, A. y Acuña, K. F. (2020). Contingencia sanitaria por COVID-19 y su impacto en la modalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 13(34), 1-35. <https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF>
 21. LÓPEZ, O. (2019). *Extravíos del alma mexicana. Patologización de las emociones en los diagnósticos psiquiátricos (1900-1940)*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México.
 22. LÓPEZ, O. (2022). Bienestar Emocional. La simplificación de la vida afectiva en el paradigma hegemónico de la salud mental en tiempos pandémicos. En L. Anapíos y C. Hammerschmidt (coords.), *Política, afectos e identidades en América Latina* (pp. 283-303). CLACSO-CALAS.
 23. LÓPEZ, O. y Cortijo, X. (2021). Procesos socioemocionales de estudiantes universitarios por medidas sanitarias COVID-19: resultados preliminares. *South Florida Journal of Development*, 2(3), 4147-4162. doi: 10.46932/sfjdv2n3-028
 24. LÓPEZ, O. y Robles, A. L. (2021). Procesos socioemocionales de universitarios ante la escolarización remota de emergencia a causa de las medidas sanitarias por COVID 19. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 13(36), 12-24. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/447/427>
 25. LÓPEZ, O., Palumbo, M. y Nance, D. (2021). Procesos socioemocionales de estudiantes de enfermería de la Sierra Sur de Oaxaca ante la COVID 19. *Boletín Científico Sapiens Research*, 11(29), 34-40. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/447/427>
 26. LOVÓN, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
 27. MENDOZA-VELÁSQUEZ, J. J. (2020, 10 de marzo). *Impacto de la COVID-19 en la salud mental*. Medscape. <https://espanol.medscape.com/verarticulo/5905131>
 28. MORALES, D. R. y Gutiérrez, M. (2021). Educación virtual en pandemia: Conectividad y adaptación de estudiantes universitarios de Perú. En Colectivo de Autores 2021 (eds.), *Retos de la educación en tiempos de pandemia. Integración de experiencias, reflexiones y desafíos* (pp. 48-58). Red Educativa Mundial.
 29. MORALES, R. y López, O. (2020). La experiencia del desplazamiento interno forzado: una mirada desde los procesos socioemocionales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 425-451. <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/751/pdf>
 30. MUÑOZ, R. y Cortez, R. (2020). Impacto social y epidemiológico del covid-19 en los pueblos indígenas de México [Sección COVID-19]. *Debates Indígenas*. <https://debatesindigenas.org/notas/54-impacto-social-covid-19.html>
 31. NACIONES UNIDAS. (2020). *Informe de políticas: La COVID-19 y la necesidad de actuar en relación con la salud mental. 13 de mayo de 2020*. Naciones Unidas. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_covid_and_mental_health_spanish.pdf
 32. NAVARRETE-CAZALES, Z. y Manzanilla-Granados, H. M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134152136004>
 33. NOTICIAS TELEMUNDO. (2021, 10 de marzo). Noticias Telemundo 6:30 pm, 10 de marzo de 2021 | Noticias Telemundo [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2x1WYe3AYrI>
 34. ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
 35. PARLAMENTO ANDINO. (2021). *Principales medidas adoptadas por el gobierno peruano frente a la emergencia provocada por la COVID 19*. <https://www.parlamentoandino.org/images/actualidad/informes-covid/Peru/Principales-medidas-adoptadas-por-el-gobierno-peruano.pdf>
 36. PEDRÓ, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En M. Bas, H. Camacho, D. Carabantes Alarcón, M. P. de Luca, I. Dussel, A. Fairlie Reinoso et al. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes* (pp. 23-37). Fundación Carolina.
 37. ROSAS, D. R. y Gutiérrez, M. (2021). Educación virtual en pandemia: Conectividad y adaptación de estudiantes universitarios de Perú. En Colectivo de Autores, *Retos de la educación en tiempos de pandemia. Integración de experiencias, reflexiones y desafíos* (pp. 48-58). Red Educativa Mundial. <https://www.editorial.redem.org/wp-content/uploads/2021/05/978-612-48041-3-7.pdf>