

María Guadalupe Soto Decuir

Presente

La Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo RIDE, a través de la presente le informa que el resultado turnado al comité editorial y que se emitió en la etapa de revisión por pares ha sido favorable y **SIN OBSERVACIONES** al trabajo titulado **“Formación de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia, un acercamiento a la etnografía virtual: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa”** De la autoría de **María Guadalupe Soto Decuir, Isabel Cristina Mazo Sandoval y Adriana López Cuevas.**

A partir del día 28 de Febrero del 2022 por parte del autor le recordamos que se tienen 10 días hábiles a partir de esta fecha para realizar el pago y hacernos llegar la ficha escaneada vía correo electrónico, una vez recibido el pago se procede por parte del equipo editorial en un plazo de 15 días a realizar las revisiones ortográficas de estilo, diagramación y publicación.

Se extiende la presente a petición del interesado, para los efectos legales y formales que convengan.

ATENTAMENTE

Guadalajara, Jalisco a 28 de Febrero del 2022

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'F. Angélica', is written over a horizontal line. The signature is stylized and somewhat cursive.

Fdo. Dra. Fca. Angélica Monroy García

Directora Editorial



<https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1161>

Artículos científicos

Formación de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia: un acercamiento a la etnografía virtual

*Formation of University Student During the Pandemic: A Virtual
Ethnography Approach*

*Formação de universitários em tempos de pandemia: uma abordagem da
etnografia virtual*

María Guadalupe Soto Decuir

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

soto.decuir@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1543-6213>

Isabel Cristina Mazo Sandoval

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

cristinamazo@uas.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8275-568X>

Adriana López Cuevas

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

adrianalopezc1989@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1255-2374>



Resumen

En esta investigación se buscó comprender la formación del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las interacciones propias de estudiantes universitarios y el docente en los escenarios virtuales durante el confinamiento por covid-19. Desde la óptica de la etnografía virtual se estudiaron las interacciones sociales, vicisitudes académicas y valores educativos que emergieron durante el trabajo de campo. La muestra estuvo conformada por 31 estudiantes de primer semestre de la materia de Contabilidad Básica de la licenciatura en Negocios Internacionales de la Universidad Autónoma de Sinaloa durante el ciclo escolar 2020-2021. A través de la observación no participante se registraron las interacciones entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes desarrollados en las sesiones en línea, grupo de WhatsApp y plataforma Moodle. Además, se realizaron entrevistas grupales e individuales a los estudiantes y a la facilitadora. La información obtenida se trianguló con la teoría para después hacer una descripción de los significados sociales. Entre los resultados destaca que las interacciones sociales en el proceso educativo virtual no fueron fáciles, existieron largos silencios. En cuanto a las vicisitudes académicas, la facilitadora fue pieza fundamental para su desarrollo, contó con la planeación de la materia desde el comienzo y activó los conocimientos previos. Por último, los estudiantes expresaron que sí aprendieron. Aunque no sin complicaciones, gestionaron su aprendizaje y tiempo. La mayoría, sin embargo, no quisiera volver a tener esta experiencia de aprendizaje.

Palabras clave: estudiante-profesor, interacción social, pandemia, proceso cognitivo, valor moral.

Abstract

This research sought to understand the formation of the teaching-learning process based on the interactions of university students and the teacher in virtual settings during confinement due to covid-19. From the perspective of virtual ethnography, the social interactions, academic vicissitudes and educational values that emerged during the fieldwork were studied. The sample consisted of 31 first-semester students of the Basic Accounting subject of the International Business degree at the Universidad Autónoma de Sinaloa during the 2020-2021 school year. Through non-participant observation, the interactions between teacher-students and student-students developed in the online sessions, WhatsApp group and Moodle platform were recorded. In addition, group and individual interviews were conducted

with the students and the facilitator. The information obtained was triangulated with the theory to later make a description of the social meanings. Among the results, it stands out that the social interactions in the virtual educational process were not easy, there were long silences. Regarding the academic vicissitudes, the facilitator was a fundamental piece for their development, she had the planning of the subject from the beginning and activated the previous knowledge. Finally, the students expressed that they did learn. Although not without complications, they managed their learning and time. Most, however, would not want to have this learning experience again.

Keywords: student-teacher, social interaction, pandemic, cognitive process, moral value.

Resumo

Esta pesquisa buscou compreender a formação do processo ensino-aprendizagem a partir das interações de estudantes universitários e o professor em ambientes virtuais durante o confinamento devido à covid-19. Na perspectiva da etnografia virtual, foram estudadas as interações sociais, as vicissitudes acadêmicas e os valores educacionais que surgiram durante o trabalho de campo. A amostra foi composta por 31 alunos do primeiro semestre da disciplina de Contabilidade Básica do curso de Negócios Internacionais da Universidade Autônoma de Sinaloa durante o ano letivo 2020-2021. Por meio da observação não participante, foram registradas as interações entre professor-alunos e alunos-alunos desenvolvidas nas sessões online, grupo de WhatsApp e plataforma Moodle. Além disso, foram realizadas entrevistas em grupo e individuais com os alunos e o facilitador. As informações obtidas foram trianguladas com a teoria para posteriormente fazer uma descrição dos significados sociais. Dentre os resultados, destaca-se que as interações sociais no processo educativo virtual não foram fáceis, houve longos silêncios. Em relação às vicissitudes acadêmicas, a facilitadora foi peça fundamental para o seu desenvolvimento, ela teve o planejamento da disciplina desde o início e ativou os conhecimentos prévios. Por fim, os alunos expressaram que aprenderam. Embora não sem complicações, eles conseguiram seu aprendizado e tempo. A maioria, no entanto, não gostaria de ter essa experiência de aprendizado novamente.

Palavras-chave: aluno-professor, interação social, pandemia, processo cognitivo, valor moral.

Fecha Recepción: Octubre 2021

Fecha Aceptación: Marzo 2022

Introducción

En los años recientes, la formación de estudiantes universitarios se ha convertido en un eje esencial para el desarrollo científico y tecnológico de un país. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (s. f.) propone para el 2030 “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (párr. 1). La formación de estudiantes universitarios ha sido objeto de valoración y reformulación continua; se considera un poderoso medio para formar una sociedad más equitativa.

En México, desde marzo de 2020, el proceso educativo en todos los niveles académicos sufrió cambios debido a la pandemia por la enfermedad por coronavirus de 2019 (covid-19). Se implementó de manera abrupta el aprendizaje desde casa, y el medio primordial fueron las tecnologías de información y comunicación (TIC). Normalmente, la incorporación de las TIC a la educación tiene la finalidad de ejercitar las competencias tecnológicas de los estudiantes, a la vez que la capacidad de innovar y trascender en la práctica profesional, sin embargo, esta vez se trató de una situación de emergencia sanitaria.

Independientemente de lo anterior, Narro y Arredondo (2013, p. 133) ya advertían algunos años atrás que, aun con los avances de la investigación educativa, la docencia tradicional sigue vigente, ya que el papel del profesor como protagonista de la educación no se ha erradicado y este hace que la enseñanza sea el objeto principal de atención

Sin embargo, según Escofet, García y Gros (2011), “nos encontramos con jóvenes cuyo contexto social y cultural es altamente tecnológico lo que, para muchos expertos, lleva a pensar en una transformación importante, no solo del lugar en que se aprende, sino del cómo se aprende” (p. 1179). En esa misma línea, Silva, Muñoz y Sepúlveda (2018) mencionan que “uno de los retos de la investigación educativa consiste en la articulación de las reflexiones derivadas del proceso formativo, las metodologías, las competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes y los contenidos de los cursos” (p. 155).

Por esta razón, resulta oportuno comprender el desarrollo del proceso educativo a partir de las interacciones propias de estudiantes universitarios durante el confinamiento por la covid-19: describir y narrar sus vivencias durante su formación universitaria,

particularmente aquí se aborda el caso de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

Se ha hecho esta investigación con la intención de que las ideas y reflexiones contribuyan a estimar las interacciones sociales, vicisitudes académicas y valores educativos que los estudiantes y docentes vivieron durante la pandemia por el coronavirus de tipo 2 causante del síndrome respiratorio agudo severo (SARS-CoV-2). Lo anterior para reflexionar y preparar las estrategias necesarias para futuras contingencias en donde la educación deba proseguir desde casa.

Los procesos educativos deben ser modificados partiendo de las acciones correspondientes de cada actor: alumno, profesor, director, sociedad, mercado y Estado. De tal manera que cada uno de ellos reconozca cuál tarea le corresponde, todos trabajando para aprender lo que se necesita. Al respecto, Gimeno (2005) se pregunta: “¿Por qué no revisar lo inoperante de obligar a aprender algo para olvidarlo tan pronto como ha sido evaluado?” (p. 155). Un cuestionamiento como este deja ver lo relevante de hablar de competencias, no solo de desarrollo de contenidos, sobre todo en situaciones como la presente emergencia sanitaria, donde lo que debiese preocupar es el desarrollo habilidades, destrezas y conocimientos.

La formación de estudiantes universitarios es un importante medio para transformar nuestro entorno. En la actualidad se necesitan seres humanos competitivos que generen cambios, que aprendan a ser diferentes. Por supuesto, esto incluye ser mejores personas, ya que la formación estudiantil no es solo prepararse para estudiar un examen y obtener un título. Si se generan cambios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, cambios que apelen a la investigación, a conectar la teoría con la práctica y a adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores, se puede formar una mejor sociedad. En efecto, se trata de preparar a los estudiantes para la vida, que desarrollen las habilidades sociales, cognitivas y los valores que se requieren para la profesionalización.

Queda claro que la formación de estudiantes universitarios debe establecerse con docentes inspiradores. Por ello, se debe impulsar la actualización y capacitación de los profesores para favorecer en mayor medida el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. Debe verse a los profesores como agentes intelectuales (Giroux, 1997); dejar el modelo tecnocrático que los convierte en operadores, no en profesionales de la educación. Al mismo tiempo, se requiere trabajar en el modelo innovador, donde lo importante es desarrollar

habilidades, destrezas y actitudes en los estudiantes que les ayuden a desenvolverse en una sociedad líquida (Bauman, 2008).

Aun cuando se habla de agentes intelectuales trabajando en un modelo innovador, la docencia tradicional prosiguió en gran medida con la formación de estudiantes universitarios durante la pandemia por covid-19, a pesar de los avances tecnológicos y la capacitación y actualización docente. En la UAS (5 de junio de 2020), al iniciar cada semestre, la primera semana se destina a la capacitación y actualización de los profesores, y la mayoría ya se preparó en algún curso de manejo de las TIC en la educación. Las tendencias educativas giran en torno a la teoría constructivista del conocimiento. Por el contrario, el proceso educativo todavía gira en torno al docente.

Si bien la costumbre trae consigo rutinas, muchos docentes no reflexionan acerca de sus propias formas de aprender y de enseñar, lo que conlleva a no poder mejorar las prácticas educativas en la universidad (Ventura, 2016). También implica al estudiante universitario en su forma de aprender, su compromiso y responsabilidad con su proceso de aprendizaje. Así pues, encontrar respuestas basadas en las propias interpretaciones de los sujetos del proceso educativo bajo un enfoque sistémico y naturalista en tiempos del confinamiento debido a la covid-19 es una vía interesante para propiciar cambios educativos desde la visión de los propios actores.

Estrategia metodológica

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo. Por medio del constructivismo social, la etnografía, la fenomenología y la hermenéutica, este tipo de enfoques son ideales para conocer de cerca interpretaciones y significados de la realidad social (Álvarez, 2003). Para ello se utilizan diversas técnicas de recolección y análisis de información, tales como las entrevistas, observación participante o no participante, análisis de textos, etc.

En la investigación social no se busca capturar un hecho; es más bien el acercamiento del investigador a la perspectiva de un actor social que desde sus significados se sitúa e interpreta un mundo social (Serbia, 2007). El investigador construye la realidad social por medio de una serie de condiciones sociales, políticas, culturales y económicas que dan sentido a un plano simbólico (Villar, Mora y Maldonado, 2018). Y es que en la interacción

entre la materialidad y la subjetividad se configura lo que cada uno llama *realidad* (Serbia, 2007).

En relación con la etnografía, en los últimos años esta se amplió al ciberespacio con el fin de comprender lo que sucede en los procesos educativos en espacios de *e-learning* o *blended-learning* (Gutiérrez, Agudelo y Caro, 2016). Aquí se eligió trabajar con el método antes mencionado con la intención de obtener una imagen del grupo estudiado. Lo anterior por medio de relatos que expresan sus ideas, percepciones y creencias acerca de su mundo. Hammersley y Atkinson (1994) expresan que la etnografía como método de investigación social recurre a la vida cotidiana para dar cuenta de las personas. En este caso, del proceso educativo en tiempos de la pandemia por covid-19.

Para Ruiz y Aguirre (2015), la etnografía virtual busca favorecer los canales de comunicación que potencian la interactividad (asincrónica o sincrónica) a través de correos electrónicos, las wikis, las redes sociales, los foros, las redes de colaboración e incluso plataformas educativas como aulas virtuales, videoconferencias o la mensajería instantánea.

Bajo el principio que Rockwell (1994) formuló sobre la etnografía, cuyo objetivo es comprensivo, y con el fin de indagar sobre la formación de estudiantes de la UAS en el escenario que se presentó durante la pandemia covid-19, se propuso comprender la formación del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las interacciones propias de los estudiantes universitarios y su relación con el docente en los escenarios virtuales.

Uno de los objetivos de la etnografía virtual es estudiar las relaciones sociales, cognitivas y afectivas que se dan en el ciberespacio (Ruiz y Aguirre, 2015).

Una etnografía de Internet puede observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de una tecnología. En su forma básica, la etnografía consiste en que un investigador se sumerja en el mundo que estudia por un tiempo determinado y tome en cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se forjan entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo. El objetivo es hacer explícitas ciertas formas de construir sentido de las personas, que suelen ser tácitas o que se dan por supuestas. El etnógrafo habita en una suerte de mundo intermedio, siendo simultáneamente un extraño y un nativo (Hine, 2000, p. 13).

Habida cuenta de lo anterior, y con una rigurosa metodología y técnica, se observó y analizó cada una de las situaciones durante el trabajo de campo, una inmersión en el contexto educativo de los sujetos. Una de las fortalezas de la etnografía es la falta de recetas (Hine, 2000) y que no lleva un protocolo a aplicar.

El trabajo de campo se realizó con los alumnos de primer semestre de la materia de Contabilidad Básica de la licenciatura en Negocios Internacionales de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas de la UAS en el ciclo escolar 2020-2021.

Para obtener la información, el investigador parte como un observador a quien le interesa comprender la perspectiva que se despliega en ese escenario social, estudia el grupo y mantiene una distancia emocional con el objeto, de manera que está con ellos pero no forma parte de ello (Piña, 1997). Se estuvo presente en las sesiones en línea (SL), plataforma Moodle (PM), foros de discusión (FD), grupo de WhatsApp (GWA) y se registró un diario de campo (DC). Además, se realizaron entrevistas grupales (EG) e individuales (EI) a los estudiantes y a la facilitadora (EF), las cuales se grabaron con su autorización y luego se transcribieron. De esta manera, se acompañó a los 31 estudiantes en un ambiente educativo virtual, sin intervenir en su desarrollo ni sin que se sintieran observados.

Análisis y resultados de la información

Hine (2000) establece que en la etnografía virtual se registran y analizan las actividades, significaciones que se forjan entre quienes participan. Se anota lo que los sujetos de estudio comentan, experimentan, sus actitudes y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos. Se analizó de manera cualitativa 15 instrumentos:

1) Un diario de campo que surgió de las sesiones en línea y otro de la plataforma Moodle (retroalimentación entre el docente y los estudiantes sobre sus actividades requeridas como evidencias, así como los foros de discusión),

2) El discurso de dos grupos de WhatsApp (uno donde se encontraban todos los estudiantes de la materia, la conversación fue del 7 de septiembre de 2020 al 26 de mayo de 2021, y otro donde de manera voluntaria se integraron para recibir asesorías extra, cuyo periodo global fue del 3 de noviembre al 24 de abril, la duración de las conversaciones variaba, ya que, al iniciar un diálogo, algunos estudiantes respondían de manera casi inmediata y otros tardaban de una a cuatro horas en responder),

3) También se analizaron dos entrevistas grupales (una intermedia con 29 estudiantes y otra al finalizar con 25 estudiantes), además de nueve entrevistas individuales al finalizar el trabajo de campo, las cuales tuvieron una duración entre 20 y 50 minutos, aproximadamente.

La información recabada tanto teórica como empírica se incorporó al programa Atlas.ti para sistematizarla. El tratamiento a los instrumentos del trabajo de campo, después de leerlos varias veces, fue el de codificación inductiva. Por medio de un proceso analítico se fragmentaron, conceptualizaron e integraron los datos. A cada código se le dio un nombre de acuerdo con su naturaleza y significado.

Se explica a más detalle el procedimiento anterior: primero se leyeron todos los instrumentos; en un segundo paso se identificaron con códigos las principales ideas del discurso; luego se agruparon en ideas similares (categorías). Una vez agrupadas las categorías, si surgían nuevos códigos (unidades de significado) se comparaban en las categorías creadas previamente para ver si era oportuno incluirlas en estas; o si no, para crear una nueva e integrar el código. Después, se hizo un filtrado de los códigos asignados a las categorías. Una vez realizado lo previo, y con lectura y subrayado preliminar de la información teórica, se realizaron enlaces que sustentaron cada uno de los códigos para posteriormente reducirlos y formar las categorías de análisis. El proceso anterior se realizó de manera colegiada por los integrantes de la presente investigación.

La validación de la información se realizó como lo propone Hammersley y Atkinson (1994): se trianguló el registro de la observación con entrevistas realizadas a los sujetos de estudio por medio de canales virtuales, de tal manera que se comparó la información de un mismo fenómeno en diferentes momentos del trabajo de campo y desde distintos participantes con la teoría, lo que permitió profundizar en la descripción de los significados sociales y después hacer una descripción densa, como lo sugiere Geertz (1991) para los estudios etnográficos.

Debido al confinamiento por covid-19, los sujetos del proceso educativo vivieron una experiencia nueva. A ello hay que sumar que eran estudiantes de primer semestre, por lo que transitaban por una nueva fase y, por lo mismo, compartían un mismo propósito: comenzar su carrera universitaria, ahora de forma virtual.

Como información general se puede decir que los estudiantes tienen en promedio 18 años. La mayoría cursó el bachillerato en la UAS; en segundo lugar había estudiantes

provenientes del Centro de Bachillerato Tecnológico y de Servicios (CBTis) No. 45. En el currículo del bachillerato de la UAS (2018) se expone que una de las habilidades de sus egresados es la digital, según lo establece el Marco Curricular Común derivado de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Y los egresados del CBTis No. 45 cuentan con una formación tecnológica. En cuanto a su accesibilidad tecnológica, la mayoría tomaban clases desde sus celulares o compartían computadora con sus hermanos o familiares; no todos contaban con Internet por wifi, por lo que tomaban sus clases con datos.

La docente (en el momento de la investigación) tenía 32 años. Cursó dos licenciaturas, la primera en Contaduría Pública Fiscal y la segunda en Ciencias de la Educación, y una maestría en Docencia. Cuenta con 10 años de experiencia frente a grupo, de los cuales ocho han sido presenciales y dos virtuales. Antes de iniciar la pandemia, había utilizado dos años la plataforma Moodle como medio de apoyo. En su maestría cursó materias para implementar los cursos en línea y los aplicaba de manera cotidiana como recurso didáctico; sin embargo, no fue hasta el 23 de marzo del 2020 que los puso en práctica en su totalidad. Durante la pandemia, tuvo actualizaciones de educación en línea y webinarios. Referente a la accesibilidad de las TIC, la docente contaba con todas las facilidades: una computadora propia, Internet y celular.

A partir de lo anterior podemos decir que estamos ante un docente novel en el uso de la tecnología educativa. Según Buzo (2010), este tipo de docente es “aquel recién graduado de la universidad que imparte docencia por primera vez en una institución educativa. Se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa” (p. 58). En efecto, el sujeto de estudio es un maestro con al menos cinco años de experiencia en el uso de la tecnología, aunque sabe emplear los medios didáctico-tecnológicos como crear y diseñar cursos virtuales en la plataforma Moodle, incluye vídeos de YouTube, tiene el dominio de ofimática (Word, Excel, PowerPoint), aplicaciones de Windows, sistemas de videoconferencia de escritorio como Zoom, Google Meet y además usa el WhatsApp para comunicarse con sus estudiantes.

Del análisis de los instrumentos surgió la metacategoría denominada *Forma de vida de estudiantes universitarios* y se generaron las categorías de “Interacciones sociales”, “Vicisitudes académicas” y “Valores educativos”.

Forma de vida de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia covid-19

Tanto los estudiantes como los docentes tuvieron que reorganizar su vida (personal, social, profesional, etc.) para ajustarse a un confinamiento que no tenía fecha de caducidad. La pérdida de contacto social y el aislamiento perturbaron la forma del proceso educativo. Problemas de salud, económicos, emocionales, familiares, educativos, técnicos, tecnológicos, por mencionar algunos, fluyeron de manera constante durante la presente investigación. Por lo que la forma de vida estudiantil se vio afectada en muchas maneras. A continuación se presentan las tres categorías que emergieron del análisis.

Interacciones sociales en el proceso educativo virtual en la modalidad desde casa

En el ámbito escolar, las relaciones sociales que se establecen nos llevan a aprender a vivir y convivir con los demás, es una forma de regular la convivencia y formar la sociedad. Quién no recuerda su primer día de clase, en cualquier nivel, ya sea primaria, secundaria, bachillerato o universidad. Se tiene una emoción, ya sea positiva o negativa, marca al ser humano, es una nueva aventura. Se establecen interacciones que se pueden ir consolidando a lo largo del tiempo, se forman amistades, se identifican afinidades, con quién hacer trabajos en equipo. Sin embargo, ahora la experiencia presencial se reemplazó por medio de la virtualidad. El primer momento, la primera interacción es clave en el devenir de las interacciones entre docente y estudiantes.

Como todo comienzo de ciclo escolar, semestre y materia, la facilitadora inicia con una presentación para darse a conocer y dar la oportunidad de que los integrantes del grupo se introduzcan y se integren. No fue fácil, hubo un momento en que “todos estuvieron muy callados” (DC). De hecho, la mayoría se expresó por medio del chat de la plataforma Google Meet cuando se les preguntó si trabajaban y dónde habían estudiado: “Yo salí de la prepa de la UAS” (E1, E2, E3, E9, E10); “Yo del CBTIS” (E4, E5). Los demás estudiantes no contestaron. Al no tener más interacción, y tras un largo silencio, se inició la clase con el primer tema. A pesar de lo emocionante que puede ser el primer día de clases, no es fácil en la virtualidad establecer las interacciones sociales. Aunque estén las cámaras encendidas, no se puede observar el lenguaje corporal, el interés de los demás por conocerse e iniciar una relación. Al entrevistar algunos estudiantes en el transcurso de la investigación, estos

mencionaron que ya se conocían algunos desde el kínder (E3, E7, E29), sin embargo, la emoción o el interés de conocer a sus compañeros que serían parte de su proceso educativo no se estableció. En la primera sesión en línea no se crearon las relaciones que se desarrollan en el primer día de una clase presencial.

En las otras sesiones en línea la interacción se comenzaba en el chat. Los estudiantes iniciaban dando los buenos días. Su participación era más escrita (E5, E7, E8, E9) que verbal (E1, E2, E3, E9, E10) y casi siempre los mismos. Como parte del proceso de socialización, la facilitadora comenzaba la conversación de la sesión en línea desde el grupo de WhatsApp, saludaba y enviaba el enlace como recordatorio. Veytia y Bastidas (2020) indican que estos grupos son una herramienta tecnológica útil para organizar el trabajo, desarrollar una comunicación eficiente entre estudiantes y entre estudiantes y docentes; así pueden fortalecerse las relaciones interpersonales (p. 73). Sin embargo, en esta ocasión no fue fácil establecer las relaciones sociales.

Vicisitudes académicas durante la pandemia covid-19

En la formación de estudiantes universitarios es indispensable forjar sujetos que sean capaces de desarrollar las habilidades básicas, analíticas y críticas del pensamiento, con la intención de empoderarlos y que puedan reflexionar sobre su propia manera de aprender en pro de su propia persona y quehacer profesional. Respecto a cómo se formaron los estudiantes en el aprendizaje desde casa, se muestran a continuación sus expresiones, emociones y sentires acerca de sus vivencias en este proceso.

El docente es pieza fundamental para que el proceso educativo se consolide. Al iniciar las clases, la facilitadora busca activar los conocimientos previos al preguntar: “¿Qué es la contabilidad?”. Al igual que en la categoría de las interacciones sociales, las respuestas fueron por medio del chat (E5, E7, E8, E9) y de voz (E1, E2, E3). Es parte del docente incentivar la participación, buscar estrategias para conocer sus conocimientos previos, y está en el estudiante querer compartir lo que él conoce, sus ideas y conceptos sobre un tema. Así pues, el estudiante también debe comprometerse y participar en cada una de las actividades del proceso educativo, en este caso, si no lo puede comunicar verbalmente por el dispositivo que están conectados, se puede hacer por medio del chat, el cual debe mantener activo el docente, ya que no todos los estudiantes tuvieron la misma infraestructura tecnológica para

conectarse a las sesiones en línea. De hecho, al finalizar la sesión del primer día, la facilitadora del curso tuvo problemas con Internet (DC).

Otra actividad en las sesiones en línea que la facilitadora hacía era revisar los ejercicios requeridos como tareas. Antes de comenzar un tema nuevo, se explicaba la tarea entregada previamente y los errores que habían cometido. Para esto, la docente ya había revisado las tareas, conocía los errores y establecía un diálogo (la mayoría de las veces participaban solo cinco estudiantes) hasta que no hubiera dudas. En las interacciones entre la docente y estudiantes había dificultades tecnológicas, ya que la facilitadora preguntaba de manera aleatoria, por ejemplo, a E10 y no contestaba: después de un rato respondía en el chat que se le había ido el Internet (DC). La facilitadora expresó que “de los 24 o 25 trabajos que han enviado hay errores. A la mayoría les ha estado saliendo mal, entonces, antes de calificarlos, les estoy diciendo para que corrijan” (DC). Ya terminado este asunto, y sin tener comentarios, continuaba la clase.

También se le pedía a algún estudiante presentar su tarea. Por ejemplo, la maestra mencionó al E9 para que comparta la pantalla, presente y explique (DC). E9 dijo que no podía porque estaba conectada con el celular; la facilitadora, con el fin de mostrar la tarea, entra a la plataforma de Moodle a buscar la tarea de la estudiante y la comparte. Así, E9 tiene la posibilidad de explicarla. Con la paciencia de la facilitadora se establece el proceso educativo, ya que tanto los estudiantes como la docente tuvieron dificultades técnicas. Sin duda en la modalidad de aprendizaje desde casa hay que buscar la actitud y empatía para sortear los problemas.

En otra sesión en línea, la facilitadora preguntó: “¿A quién le gustaría compartir su tarea?”. Nadie contestó. E29 dijo que él la pudiera compartir, pero su computadora no tiene cámara; E15 dice que ella quisiera, pero está compartiendo computadora con E20 y esta última, que no puede compartir pantalla, que no sabe. La facilitadora le explica el procedimiento; sin embargo, aun con la explicación, no se puede proyectar. Se le pide a E27, esta dice que no puede porque está enlazada desde el celular debido a que su computadora no sirve. Por último, la facilitadora menciona a E13. Ella dice que sí está en la computadora, lo proyecta y entre E5, E23 y E30 participan en la revisión de la tarea.

Otra estrategia que realizó la facilitadora como parte del proceso educativo fue que cuando proyectaba en la pantalla un ejercicio nuevo y los estudiantes lo tenían que resolver, les daba un tiempo determinado y posteriormente un estudiante explicaba la forma de

realizarlo. No fue fácil esta estrategia. La maestra preguntaba quién quería explicarlo y nadie respondía. En una ocasión, después de un lapso de tiempo, la facilitadora mencionó a E21, quien afirmó haberlo terminado, pero no pudo explicarlo porque tuvo problemas con el micrófono. Así pues, entre diferentes estrategias y técnicas para desarrollar el proceso cognitivo, junto con problemas técnicos y tecnológicos, se desarrollaron las sesiones virtuales.

Parte de la evaluación de la materia fue la participación. La facilitadora lo expuso desde la primera sesión, sin embargo, los estudiantes que participaban casi siempre eran los mismos (E1, E2, E3, E5, E7, E8, E9,). La facilitadora les recordaba que era 15 % de su calificación. En un tema nuevo se comenzó a preguntar sobre los conceptos teóricos, nadie respondía, la facilitadora les pidió que buscaran la definición en Internet, le pidió a E19 que explicara y no respondió, ni por voz ni por el chat, ante esta situación otros tres estudiantes leyeron el concepto y expresaron, desde su perspectiva, cómo lo entendían. Ahora bien, qué pasó con E19: no respondió y pasado el tiempo comentó que tuvo problemas con Internet. ¿Cómo establecer el proceso educativo con problemas tecnológicos? Se busca dar el mejor esfuerzo, sin embargo, las condiciones e infraestructura no siempre es la óptima.

Si bien en el proceso educativo existieron altibajos, E16 expresó lo siguiente: “Sí aprendí algo a pesar de que fue en línea”; E20: “Me siento bien, aunque es complicado, está bien”; E1, E13, E20 y E21: “Sí aprendí, a lo mejor no 100 % pero sí más de la mitad”. Otro tuvo que dar un mayor esfuerzo y gestionar su propio aprendizaje (DC). E14: “Sí aprendí algunas cosas, también las busqué por cuenta propia para corroborar”. Así, la autogestión del aprendizaje se presentó en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así como en la modalidad presencial se hacen grupos de trabajo para realizar las tareas, en lo virtual también lo hicieron, pues se formó un grupo de cuatro personas, y cuando tenían dudas en los ejercicios preguntaban a sus compañeros, no en el grupo de WhatsApp oficial, sino en uno en el que estuvieron cuatro personas, hacían sesiones en Zoom para hacer los ejercicios y se explicaban (EG).

Sin embargo, algunos no quisieran volver a tener esta experiencia de aprendizaje. E13 dijo que “no se volvería a inscribir en un curso en línea”; E20 que “no es lo mismo lo presencial que lo virtual, además a mí sí se me complicó, porque mi *laptop* no tiene la mayoría de las funciones que necesitábamos en clase”. E15 tuvo que comprar computadora. Además, comenta que “estuvo muy pesado, fueron siete horas de trabajo y dos de descanso”.

E17 dijo que “paso más de 10 horas de la semana en clase frente la computadora, dupliqué mis horas sentado en clases en línea, porque después de terminar la clase me ponía a hacer las tareas”. E30, que no le gustó, pero es parte de la adaptación que tenemos que tener. E28: “No me gustaron las clases en línea, es un poco difícil de poner atención :(” (GWA). En suma, la resiliencia de los alumnos se puso a prueba en el periodo de educación en línea por la covid-19.

Otros se sintieron mejor. Por ejemplo, E15 dice que sí le gustó, que regularmente se tiene que levantar a las 4:30 a. m. porque le lleva 90 minutos el traslado de su casa a la escuela y ahora se levanta y se pone en clase. E1: “A mí me gustó solo porque soy una persona introvertida, pero mi rendimiento académico ha disminuido mucho”. E2 dice que le gustaría que la clase se quedara así. Y la mayoría sí se inscribirán en el siguiente semestre (DC).

La facilitadora también vivió cambios en su labor profesional, pues mencionó que antes no se llevaba el trabajo a casa y ahora todo lo tiene en casa. Durante la entrevista comentó que tuvo incertidumbre por saber cómo serían los alumnos de primer semestre, si la planeación sería efectiva o si se tenía que cambiar, pues no los llegó a conocer como a los alumnos del semestre pasado, quienes tuvieron una parte presencial y otra virtual, y que al ir avanzado en el curso era inevitable hacer comparaciones. Cuando se está en clases presenciales en muchas ocasiones no es necesario pasar lista, hace un chequeo visual y, como se identifica físicamente a los estudiantes, solo es necesario ubicar quiénes faltan para colocar la inasistencia y preguntar por ellos, para ver si hay razón justificable de su ausencia. Además, se les da asesoría individualizada o en equipos dependiendo de sus necesidades mientras los demás se encuentran trabajando, las tareas se revisan en clase cuando se pone a trabajar a los alumnos, se dan asesorías después de clase para quienes quieran (EF).

También expresó que, en la modalidad presencial, a casa solo se lleva el trabajo de revisar exámenes o trabajos finales y hacer planeaciones; el trato con los alumnos es directo y cercano, lo cual ayuda a que tengan confianza a preguntar y pedir ayuda. Mientras a distancia, el trabajo docente se triplica o más, al tener que trabajar en el diseño de la plataforma de Moodle, revisar tareas fuera de los horarios de clases, atender a los alumnos en un horario más extendido, hay veces que llaman después de las 10:00 p. m., aun cuando son alumnos del turno de la mañana, y no es hora de estar haciendo llamadas a los docentes, y así se les atendía (EF). Con lo anterior, se puede afirmar que está presente el compromiso social para apoyar a los estudiantes, aunque los resultados no sean los esperados.

En la entrevista con la facilitadora, además compartió que en el aprendizaje desde casa se tiene la dificultad para enfrentar la apatía del estudiante, aunado a que hay un desinterés por las clases en línea; sí ingresa un buen número de estudiantes, pero no hay forma de saber si todos están poniendo atención o entendiendo, ya que se les pregunta y sólo contesta un pequeño número. Las participaciones son mínimas por más que se les dice que es parte de su evaluación y en ocasiones se les pregunta de forma directa para que participen aun así no lo hacen, incluso hay quienes no se dan la molestia de decir algo (EF). Si no existe el interés por parte del estudiante, la motivación de manera intrínseca, cómo establecer el proceso educativo; si bien hay docentes actualizados y planean diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, no es fácil evitar que el estudiante se sienta aburrido al estar enfrente de una computadora.

Habida cuenta de lo anterior, Barrón (2020) señala que la educación en línea por sí sola no es suficiente para cambiar paradigmas educativos, lo que propone es un análisis profundo de la currícula, de los contenidos enciclopédicos. Las TIC por sí solas no tienen una función pedagógica

Valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia covid-

19

Como parte de la explicación del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la unidad de aprendizaje se expuso el contenido de la plataforma Moodle. Constaba de bienvenida, plan de estudios, programa, guía didáctica, la cual detalla los temas a revisar por fecha, las lecturas y ejercicios para entregar cada día, así como la forma de evaluar cada actividad. A pesar de ello, los estudiantes no leían. Al iniciar la sesión en línea, la facilitadora preguntaba sobre el tema y nadie respondía. En el diario de campo se registró muy seguido las palabras de la facilitadora: “Como no leyeron, se inicia con la explicación del tema”.

De lo anterior se rescatan los valores que los estudiantes desarrollan para el proceso de aprendizaje. González y Cardentey (2016) expresan que los valores que se desarrollan en el proceso educativo no se presentan como hechos aislados, sino que son un proceso sistémico, dependen de las circunstancias sociales, económicas, políticas y del entorno físico.

Los valores de responsabilidad y compromiso son primordiales, ya que es importante que los estudiantes lean las lecturas de cada tema previo a las sesiones virtuales, mejor dicho, en cualquier modalidad, sea presencial o en línea. A partir de los conocimientos previos de

los estudiantes es cuando el facilitador puede establecer un andamiaje y presentarse un diálogo fluido y transformar la información en conocimiento, dado que el modelo educativo busca que la información no sea mecánicamente transmitida ni memorizada, sino construida a partir de los conocimientos previos.

Si bien la pandemia por covid-19 trajo como consecuencia que los centros escolares se cerraran y las clases se dieran desde casa, no todos los estudiantes tuvieron esa oportunidad; unos tomaron las clases sin la infraestructura ni tecnología indispensable; otros aprovecharon la tecnología móvil para conectarse y estar presentes sin estar realmente presentes, pues en varias ocasiones se observó que algunos estudiantes se encontraban en el trabajo y en la clase al mismo tiempo. Esta última situación lleva a la siguiente reflexión: la pandemia por covid-19 originó que algunos integrantes de las familias se quedaran sin empleo (padres o madres) y los estudiantes que tenían un horario establecido en la educación presencial tuvieron que combinar ese tiempo entre un trabajo remunerado y el estudio. Así, el estudiante tenía que desarrollar el valor de la responsabilidad y compromiso de sus estudios junto con la necesidad de estar en un trabajo que lo ayudara a solventar económicamente las situaciones personales y familiares.

Los valores del compromiso y responsabilidad estuvieron presente por parte de la facilitadora. En su afán de que el proceso educativo se consolidara creó un grupo de WhatsApp de asesorías extras, un día a la semana, compuesto de 12 estudiantes, quienes se sumaron de manera voluntaria. El primer día de asesoría la facilitadora mandó un mensaje al grupo que tenía problemas con su computadora; los estudiantes ya estaban listos, pues contestaron todos que “estaba bien”, que “esperarían a que se arreglara”; una hora más tarde envía la maestra de nuevo mensaje de que tiene que llevar la computadora con un técnico (DC). Los mensajes reflejaron la preocupación de la maestra por cumplir con la asesoría con los estudiantes. Al día siguiente mandó de nuevo un mensaje: que ya se había restablecido su computadora y agendó la asesoría para ese día.

Independientemente de la modalidad educativa (presencial, híbrida o en línea), los valores se deben de aplicar de la misma manera. El valor de la responsabilidad como valor moral del conocimiento, aunado con el compromiso, llevan a construir un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se involucran tanto los docentes como estudiantes.

Discusión

A partir del trabajo de campo realizado a los jóvenes de primer ingreso a la licenciatura en Negocios Internacionales de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas de la UAS durante el ciclo escolar 2020-2021, se observó que la mayoría tuvo un servicio de Internet inestable, se cortaba la comunicación y había interferencia, por lo que fue una limitación para el proceso educativo. Hay que recordar que los sujetos de estudio son de comunidades tanto rurales como urbanas.

Así pues, al no existir una comunicación fluida, surge la pregunta: ¿cómo establecer las relaciones sociales? Si bien hubo momentos en que la comunicación entre la facilitadora y los estudiantes era escrita, no hubo un vínculo como se establece en la modalidad presencial. De esta manera, las TIC durante el confinamiento covid-19 fueron solo un instrumento, una herramienta, una ventana que dio oportunidad a la conectividad entre la facilitadora y los estudiantes. Faltó lo más importante del proceso educativo: el enlace entre el docente y el estudiante. De hecho, en el análisis de los resultados no se observaron las relaciones afectivas. Y es que los espacios de aprendizaje no se deben de entender solo con un volumen o realización de actividades, sino que su concepto va más allá de un mero objeto arquitectónico (González y Abad, 2020).

Ahora bien, los estudiantes cumplieron con las actividades requeridas en la planeación del programa de la materia, sin embargo, esto no es suficiente.

De acuerdo con los hallazgos, no basta con saber buscar y acceder a la información, lo importante en el proceso académico es la capacidad de análisis crítico que el sujeto pueda hacer con la información encontrada, pero que además tenga en cuenta la realidad en que está inmerso para que, en un análisis crítico, pueda procesar la información y seleccionarla hasta convertirla en conocimiento con valor formativo y social (Gutiérrez *et al.*, 2016, p. 57).

Estos mismos autores encontraron, al igual que en la presente investigación, que “los estudiantes utilizaron tanto las herramientas síncronas como asíncronas para el cumplimiento de tareas, sin propiciar interrelaciones” (Gutiérrez *et al.*, 2016, p. 58). Así como los jóvenes utilizan las redes sociales para establecer relaciones, es importante que lo hagan en las plataformas educativas virtuales para fortalecer y consolidar su proceso de aprendizaje. La motivación tanto intrínseca como extrínseca sirve para consolidar el proceso educativo.

Por otro lado, se encontró que la facilitadora revisaba las tareas antes de las sesiones en línea, buscaba un acompañamiento docente-estudiante. En lo referente al acompañamiento al estudiante en ambientes virtuales de aprendizaje, Mora y Aguado (2016) remarcan que “el educador debe emprender la constante retroalimentación y guía a los participantes (...). Comprender que cada uno de ellos tiene diferencias características en la manera de aprender y de relacionarse con el conocimiento” (p. 53).

Ahora bien, las sesiones en línea repercutieron en la participación de los estudiantes. Aunque se les pedía que participaran activamente, que compartieran sus tareas en la pantalla para discutir la forma en que hicieron los ejercicios y tareas requeridas para ver los aciertos y errores, estos no lo hacían. Faltaba iniciativa por parte de ellos, aunado a que no todos tenían los equipos de cómputo adecuados para presentar, muchos se conectaban desde su celular, lo que impedía su exposición. Algo parecido sucedió en la investigación de Sánchez *et al.* (2020), ya que, en su mayoría, los participantes refieren requerir apoyo tecnológico y asesoría didáctica.

Respecto al aprendizaje que obtuvieron, si bien la mayoría de los estudiantes respondió que sí aprendió aunque con dificultades, Schmelkes (2020) expresa que los estudiantes universitarios deben tener una mayor autorregulación y autodisciplina que les ayude a gestionar su tiempo y hacer las cosas por sí mismos, incluso a pesar de vivir un confinamiento.

También se encontró por parte de la facilitadora que su labor profesional aumentó. El mismo resultado se mostró en otra investigación. En esta se expone lo siguiente:

La contingencia generada a partir de la pandemia de covid-19 hace que las condiciones laborales de los docentes se transformen con un aumento de las horas laboradas, inmovilidad en el lugar de trabajo (...). Los docentes evidencian afectación en su carga física y mental debido a la contingencia por pandemia covid-19, relacionando la jornada laboral, intensidad de trabajo, las relaciones interpersonales con respecto a los diferentes tipos de cargas desde la habitualidad al contexto especial dado por la contingencia, en donde el esfuerzo físico-mental, las situaciones de tipo estresantes en la actividad laboral y extra laboral son factores atribuidos al desgaste profesional del docente, la modalidad virtual ha generado que los docentes tengan conductas físicas y psicológicas cambiantes (Galvis *et al.*, 2021, p. 1).

Aunado a que se tiene que enfrentar la apatía de los estudiantes por las sesiones en línea.

Speranza, Recalde y Paciello (2020) mencionan que “los valores son primordiales para sobrellevar los múltiples retos que nos presenta esta pandemia; la solidaridad que implica fraternidad, empatía, comprensión, encauzada por la cooperación, la reciprocidad para con los demás” (p. 252). En la presente investigación los valores de responsabilidad y compromiso educativo se mostraron en diferentes niveles por parte de los estudiantes. Hay que recordar que los valores deben ser los mismos en cualquier modalidad educativa (presencial, semipresencial o en línea). Un estudiante debe cumplir ante cualquier escenario.

Conclusiones

La pandemia ha ocasionado situaciones que han afectado tanto a docentes como a estudiantes, lo que ha representado un reto para ambos actores al inicio de un nuevo ciclo escolar bajo la modalidad virtual. Si bien la virtualidad es una herramienta que tiene ventajas, tales como acortar distancias, reducir costos, también ocasiona problemas de índole económica al tener que requerir de inversiones en equipo y en conectividad de alta velocidad.

Sin embargo, un programa presencial, adaptado a la virtualidad por la situación extraordinaria derivada de la pandemia por la covid-19, conlleva a problemas de interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, por lo que las relaciones sociales y el proceso académico no se desarrollaron de manera ideal. Lo anterior por diversos factores tanto tecnológicos como familiares, económicos y emocionales: ansiedad, estrés, aburrimiento, desmotivación y otro tipo de conflictos emocionales que se reflejan en el bajo interés, disminución del rendimiento y deserción escolar.

He ahí un punto importante, la labor del docente en la virtualidad es nodal, debe estar preparado para saber resolver las dificultades que se pueden presentar día a día con el desarrollo de esta modalidad de enseñanza.

Al desarrollar esta investigación surgen inquietudes, se generan áreas de oportunidad y quedan deudas pendientes por atender, tanto por parte del docente como por parte de los estudiantes. La relación entre la facilitadora y los estudiantes es fundamental, y no solamente por el proceso cognitivo, también los de socialización y cultura.

El inicio de clases de manera virtual, después de perder la esperanza que con el nuevo ciclo escolar se volviera lo más posible a la antigua normalidad, fue desalentador, sobre todo

cuando ya se tenía la experiencia del semestre pasado. Con esto no se quiere decir que haya sido mala, sino que, al no estar preparada (tanto la docente como los alumnos), fue complicado. Ahora bien, ¿cómo verificar sus aprendizajes y facilitarles el proceso? Es una pregunta que hasta la fecha forma parte de los pensamientos continuos para la formación de estudiantes y actualización y capacitación docente.

Futuras líneas de investigación

Este análisis abre el espacio para el desarrollo de futuras investigaciones sobre el aprendizaje virtual y todo lo que encierra, como planeación docente, estrategias para desarrollar el aprendizaje significativo a distancia, mecanismos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes en educación en línea, la motivación hacia aprendizaje en educación virtual, temáticas que son importantes analizar con mayor profundidad y que seguramente habrán de aportar elementos de reflexión en el quehacer educativo que marcan el desarrollo de la etnografía virtual después de la pandemia. Se abre la línea de valores educativos en la educación a distancia, tema poco estudiado y que lleva a formar mejores ciudadanos y sujetos dentro de una sociedad más justa y equitativa.

Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En Casanova, H. (comp.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación- Universidad Autónoma de México. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Buzo, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (3), 55-72. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1161>.
- Escofet, A., García, I. y Gros, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1177-1195. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400008&lng=es&tlng=es.
- Galvis, G., Vásquez, A., Caviativa, Y., Ospina, A., Chaves, V., Carreño, L. M. y Vera, V. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13. Recuperado de <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>.
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- González, M. D. y Abad, E. (2020). Diseño del espacio educativo universitario y su impacto en el proceso académico: análisis de tendencias. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 1-13.

- González, R. y Cardentey, J. (2016). Educación en valores de estudiantes universitarios. *Humanidades Médicas*, 16(1), 161-174. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000100011&lng=es&tlng=en.
- Gutiérrez, M., Agudelo, N. y Caro, E. O. (2016). La etnografía educativa virtual y la formación de docentes. *Praxis & Saber*, 7(15), 41-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5773705>.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Mora, D., y Aguado, G. (2016). Prácticas educativas en ambientes virtuales de aprendizaje. *Aletheia*, 8(2), 48-63.
- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-151. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300009.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (s. f.). Educación superior. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior>.
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, 19(78), 39-56.
- Rockwell, E. (1994). La etnografía como conocimiento local. En Rueda, M., Delgado, G. y Zardel, J. (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas* (pp. 55-72). Ciudad de México: México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, M. y Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21(41), 67-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31639397004>.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V. y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.

- Schmelkes, S. (2020). Contingencia de covid-19 convertirá brecha digital en brecha de aprendizaje. Ibero. Recuperado de <https://ibero.mx/prensa/contingencia-decovid-19-convertira-brecha-digital-en-brecha-de-aprendizaje>.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 3(7), 123-146.
- Silva, L., Muñoz, G. y Sepúlveda, C. (2018). Experiencia formativa y percepciones de estudiantes universitarios frente a la formación humana. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 153-173. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4003>.
- Speranza, S., Recalde, N. y Paciello, A. (2020). Valores en época de coronavirus (covid-19). *Academic Disclosure*, 1(1), 252-261. Recuperado de <https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/86>.
- Universidad Autónoma de Sinaloa [UAS]. (2018). *Currículo del bachillerato UAS 2015. Modalidad escolarizada, opción presencial. Orientado al Marco Curricular Común*. Culiacán, México: Universidad Autónoma de Sinaloa. Recuperado de http://dgep.uas.edu.mx/programas2015/MATERIAL_DIRECTIVOS/PLANDEESTUDIOS_BUAS2015_V3.pdf.
- Universidad Autónoma de Sinaloa [UAS]. (5 de junio de 2020). Tercer Informe de Labores 2019-2020, Dr. Juan Eulogio Guerra Liera, Rector. (Video de YouTube). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bdctlx-g300>.
- Ventura, A. C. (2016). ¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*, 44(2), 91-98. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2016.05.001>.
- Veytia, M. y Bastidas, F. (2020). WhatsApp como recurso para el trabajo grupal en estudiantes universitarios. *Apertura*, 12(2), 74-93. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1911>.
- Villar, M., Mora, M. y Maldonado, A. (2018). Un acercamiento a la investigación cualitativa en la disciplina del diseño. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 535-556. Recuperado de <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.357>.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	María Guadalupe Soto Decuir (Principal)
Metodología	María Guadalupe Soto Decuir (Principal)
Software	No aplica
Validación	María Guadalupe Soto Decuir (Principal)
Análisis Formal	María Guadalupe Soto Decuir (Principal)
Investigación	María Guadalupe Soto Decuir (Principal) Adriana López Cuevas (Apoyo)
Recursos	María Guadalupe Soto Decuir (Principal) Isabel Cristna Mazo Sandoval (Igual) Adriana López Cuevas (Apoyo)
Curación de datos	María Guadalupe Soto Decuir (Igual) Isabel Cristna Mazo Sandoval (Igual) Adriana López Cuevas (Igual)
Escritura - Preparación del borrador original	María Guadalupe Soto Decuir (Principal) Isabel Cristna Mazo Sandoval (Apoyo) Adriana López Cuevas (Apoyo)
Escritura - Revisión y edición	María Guadalupe Soto Decuir (Principal) Isabel Cristna Mazo Sandoval (Apoyo) Adriana López Cuevas (Apoyo)
Visualización	María Guadalupe Soto Decuir (Igual) Isabel Cristna Mazo Sandoval (Igual) Adriana López Cuevas (Igual)
Supervisión	María Guadalupe Soto Decuir (Principal)
Administración de Proyectos	María Guadalupe Soto Decuir (Principal)
Adquisición de fondos	María Guadalupe Soto Decuir (Igual) Isabel Cristna Mazo Sandoval (Igual) Adriana López Cuevas (Igual)