

Experiencias y percepciones emocionales de estudiantes de la UAM-X durante el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER)

*Carolina Peláez González y Carlos García Villanueva**

Resumen

En los dos últimos años (2020-2021), las universidades y sus modelos educativos enfrentaron una radical transformación durante la pandemia por la COVID-19; se vieron obligadas a generar alternativas que les permitieran continuar con las labores de docencia. En el presente trabajo, se muestra desde una mirada social, cuáles son las experiencias y percepciones emocionales de los y las estudiantes en el marco de un nuevo contexto de programas educativos, específicamente durante el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) implementado por una de las universidades más grandes de México, la Universidad Autónoma Metropolitana. Se argumenta la complejidad que atañe a los procesos de formación, donde los espacios educativos son también espacios afectivos y aprendizajes emocionales. Desde una aproximación cualitativa, a través de la aplicación de diarios emocionales, se exploran aspectos como el aburrimiento durante las clases en línea, la identidad y la relación universitaria, las dificultades para la adquisición de conocimiento, así como los desafíos y rutas futuras para las y los profesores.

Palabras clave: Emociones ¶ Estudiantes ¶ Enseñanza ¶ Educación Superior ¶ COVID-19

Abstract

In the last two years (2020-2021), universities and their educational models faced a radical transformation during the COVID-19 pandemic; they were forced to generate alternatives that would allow them to continue with the teaching work. It is shown from a social perspective, what are the experiences and emotional perceptions of students in the framework of a new context of educational programs, specifically during the Emerging Remote Teaching Project (PEER in Spanish) implemented by one of the largest universities in Mexico, the Autonomous Metropolitan University. It is argued the complexity that concerns the processes of formation, where educational spaces are also affective spaces and emotional learning. From a qualitative approach, through the application of emotional diaries, aspects such as boredom during online classes, university identity and relationship, difficulties in acquiring knowledge, as well as future challenges and routes for teachers are explored.

Key words: Emotions ¶ Students ¶ Teaching ¶ Higher Education ¶ COVID-19

* Profesora Investigadora del Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), México (cpelaez@correo.xoc.uam.mx) ¶ Profesor Investigador del Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), México (carvi@correo.xoc.uam.mx).

Introducción

EN ABRIL del 2020 se reunió el Órgano Colegiado más importante de la Universidad Autónoma Metropolitana, el Colegio Académico¹ para planear la continuidad de la enseñanza frente al inicio de la contingencia sanitaria por el virus SARS-COV2 (COVID-19). Como resultado, se obtuvo la aprobación del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) presentado por Rectoría General, donde las aportaciones de académicos, estudiantes y personal administrativo ampliaron la propuesta. Con este proyecto, la universidad pretendió que se continuara con las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura mediante la utilización de medios digitales. A casi dos años del PEER, resulta importante el reflexionar sobre las experiencias y percepciones que han tenido las y los estudiantes en este nuevo proceso de impartición de conocimiento. No queda la menor duda que implicó un desafío para la transmisión y adquisición de saberes por parte del personal docente y alumnado.

El presente trabajo parte de que comprender las experiencias y percepciones emocionales de las y los estudiantes es una oportunidad para realizar un balance sobre lo aprendido y brindar pistas para el próximo reto: el Programa de Transición de Enseñanza en Modalidad Mixta (PROTEMM). Ante los cambios en el esquema sanitario, El Colegio Académico consideró la necesidad de implementar un nuevo esquema de trabajo, a partir de lo alcanzado por el PEER. Así, la Universidad Autónoma Metropolitana se afirmaba como una institución con miras a futuro, y consideraba la experiencia adquirida durante la emergencia sanitaria; es decir, la docencia tomará un carácter mixto o híbrido. Se impartirá tanto de manera presencial como en línea.

Desde una metodología cualitativa, se invitó a 62 estudiantes de la carrera de sociología y del Tronco Divisional de la División de Ciencia Sociales y Humanidades, de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco a escribir un diario emocional durante un día. El texto analiza cómo el alumnado narra sus emociones y formas del sentir frente a tres relaciones sociales y niveles analíticos fundamentales para el sistema educativo: su vínculo con la sociedad (macro), la universidad como institución educativa (meso), las relaciones con sus profesores y el grupo de pares (micro). El acercamiento teórico es desde la sociología de las emociones, especialmente desde la propuesta de Turner J. H. (2000; 2007; 2010) y el estudio de las emociones en diferentes espacios educativos. El objetivo del artículo es mostrar una mirada social al estudio de los vínculos afectivos que establecen los y las estudiantes en el marco de un nuevo contexto de programas educativos, lo que permite reflexionar sobre los retos actuales que tienen

las Instituciones de Educación Superior (IES), así como la complejidad que atañe a los procesos de formación, donde los espacios educativos son también espacios afectivos y aprendizajes emocionales que contribuyen a procesos de socialización fundamentales tanto en las trayectorias educativas como, posteriormente, las laborales. Así, con el propósito de alcanzar el objetivo, se planteó la siguiente pregunta, misma que dirigió el análisis y lectura de las narraciones para la elaboración del presente artículo *¿Cuáles son las emociones, actores y actividades que las y las alumnas narran alrededor de su experiencia y percepción con la universidad?*

El texto que se presenta, está estructurado de la siguiente forma: en la primera parte se describe el contenido del PEER y el contexto en el cual surge. Posteriormente, se presenta la metodología y el diálogo teórico-conceptual a partir de ello, se analizan las narraciones de las y los estudiantes. En los últimos apartados se presentan las experiencias y percepciones emocionales con relación a los vínculos con la UAM-X, las y los profesores, el sentir de las y los estudiantes durante las clases en línea, así como los vínculos afectivos entre pares. Se concluye con algunos desafíos futuros.

1. Contexto. El Programa de Emergencia de Enseñanza Remota

La llegada a México del coronavirus SARS-COV2 en marzo del 2020, obligó al sistema educativo al cierre de escuelas en educación básica, media superior y superior. Exigió una reinención en lo que se refiere a las estrategias metodológicas de enseñanza, lo que llevó de la presencialidad a los entornos virtuales de manera abrupta.

En este contexto de emergencia y con el propósito de garantizar la salud de la comunidad universitaria, las autoridades de la Universidad Autónoma Metropolitana se sumaron al reto del quehacer docente a través del uso exclusivo de las tecnologías de la información y comunicación y, con el propósito de dar continuidad a las actividades de enseñanza, se convoca de manera urgente a la sesión 474 de Colegio Académico, el día 17 de abril de 2020. En dicha sesión se aprueba el Plan Emergente de Educación Remota (PEER) a este programa se incorporaron las aportaciones de los distintos sectores que conforman la comunidad universitaria de la UAM.²

El objetivo general del PEER establece procurar la continuidad de la formación universitaria y permitir el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad, la docencia, investigación y la difusión de la ciencia y la cultura en un contexto de emergencia sanitaria.

Como objetivo específico establece el dar continuidad a la formación universitaria, así como a la presentación de evaluaciones globales y de recuperación, con la participación de los académicos, a quienes se brindará asesoría y soporte técnico.

El PEER tiene su soporte en cuatro bases fundamentales:

- I. Contingente. La continuidad de las funciones de docencia en un contexto de crisis sanitaria y que hace referencia a la temporalidad de su validez como proyecto de enseñanza-aprendizaje;
- II. Multi-tecnología. Contempla la integración de una variedad de soluciones tecnológicas que facilite la comunicación y el desempeño de académicos, alumnos y personal administrativo en situación de crisis;
- III. Flexible. Facilitar las actividades académicas y trámites administrativos de alumnos y profesores con el propósito de asegurar la continuidad de la docencia; e
- IV. Incluyente. Considera los principios de equidad, inclusión y justicia social en el PEER, en el cual se reconoce la desigualdad estructural de un grupo de la comunidad que no cuenta con conectividad ni acceso a la tecnología y se establece un sistema de ayuda para la conectividad y tecnología (UAM, 2020).

Dentro del PEER se contemplan cinco rutas de acompañamiento al alumnado: 1) Apoyo en el acceso a las tecnologías y la conectividad mediante; 2) La oferta de espacios que fortalezcan la innovación educativa; 3) Desarrollo de habilidades educativas que apoye a los y las alumnas en su trayectoria académica; 4) Acompañamiento y cercanía social, la universidad diseñó acciones de orientación, asesoría con el propósito de brindar atención en situaciones de estrés, ansiedad, depresión y otras analogías derivadas del aislamiento social y la incertidumbre; y 5) Apoyo en los programas de tutoría y servicio social con el fin de crear comunidades de aprendizaje (UAM, 2020).

Cada Unidad a través de sus Divisiones desarrollará mecanismos de seguimiento y monitoreo sobre la conducción y resultados de la educación remota. Cada una de las Divisiones que integran las cinco Unidades³, ofrecen distintas licenciaturas y, por tanto, cada una de ellas por la vía de sus Consejos Divisionales resolvieron asumir el reto a partir de las siguientes premisas: I) La experiencia de su planta docente; II) El conocimiento que se genera en cada una de las divisiones; y III) las distintas formas en las que el conocimiento sería transmitido. De aquí la importancia de contribuir en el propósito de adentrarnos a la experiencia de las y los estudiantes, actores centrales y objetivo del programa implementado por la universidad.

2. Acercamiento teórico

La aproximación teórica es desde la sociología de las emociones. El principal objetivo es comprender la vinculación entre las percepciones y experiencias de las y los estudiantes,

con respecto a los cambios en su formación universitaria durante el último año de la pandemia. El supuesto de fondo que guía este acercamiento es que las emociones entrelazan al individuo con las instituciones sociales, en este caso la educativa.

Las emociones son entonces orientadoras de la acción de los sujetos (Weber, 1922). De igual forma, nos permiten comprender el conjunto de valores, normas y reglas sociales que guían los espacios institucionales (Elías, 2016; Hochschild, 1983), así como las formas de relacionarse entre los individuos, pares y grupos. Estudiar las emociones desde una mirada social implica darles su lugar analíticamente como una dimensión relevante en la producción de la vida social.

Pekrun y Linnenbrink-García (2014) señalan que los entornos educativos son también espacios emocionales donde las personas experimentan una serie de emociones derivadas de las relaciones que establecen durante su trayectoria educativa: frustración al no adquirir ciertos aprendizajes, orgullo al hacerlo y vergüenza cuando no se cumple con las expectativas esperadas por parte del personal docente o la familia.

Los recintos educativos son espacios emocionales, las múltiples atmósferas que los conforman son lugares de establecimiento de relaciones afectivas, capital social y cultural (Bourdieu, 2000) que será crucial para sus logros profesionales (Granovetter, 1986). En una sociedad como la mexicana donde los logros educativos se perciben entre la población como una plataforma de movilidad social (Solís y Blanco, 2014), la educación universitaria adquiere una relevancia social, personal y de planificación laboral; en especial, cuando vinculamos la relación que existe entre los niveles de escolaridad y la edad de entrada al primer empleo (Peláez y Rodríguez, 2020) donde el tipo de ingreso en contextos de precarización laboral determinan la experiencia y movilidad laboral (Mancini, 2016). El valor por el título profesional ha adquirido vital importancia en las sociedades, y las experiencias emocionales del inicio de la formación en una IES, constituyen parte del proceso y logro de ciertos objetivos que tienen los sujetos sobre su paso por la universidad.

En este sentido, el estudio de las emociones implica no solo comprender la experiencia subjetiva del sujeto, es también esencial para entender su influencia en los procesos sociales en tanto orientativas de la acción individual y/o colectiva o como resultado del desencadenamiento de situaciones y eventos. Tomarlas en cuenta para el análisis en momentos de cambio educativo, como el que vivió a raíz de la pandemia, resulta útil para establecer los puentes analíticos entre la percepción e interacción de las personas dentro de estructuras de desigualdad que condicionan las formas diferenciadas de experimentarla.

Turner H. J. (2007; 2010) señala que las emociones, como cualquier otro recurso valioso, también se encuentran distribuidas de forma diferenciada en los estratos sociales. Se configuran como medios simbólicos institucionalizados que forman

parte en la manutención de los procesos de estratificación. De este modo, la institución educativa es un espacio de producción de recursos emocionales, así como de intercambios afectivos que en la cotidianeidad sostiene a partir de sus relaciones principales: docentes, amistades, personal administrativo, entre otros.

Las emociones son inherentes en la constitución de la estructura social y la cultura que lo conforma (Turner, 2007). Esto implica que su emergencia se presenta bajo ciertas condiciones socioculturales y, una vez que se presentan, influyen en éstas. No podemos olvidar que en la cotidianeidad de la universidad se viven procesos particulares que inciden en la socialización del individuo (Casillas y Papacostas, 1986). Las emociones pueden dar cuenta de las rupturas y/o continuidades de estos procesos de socialización en los espacios educativos, explorar la dimensión moral y los significados que los sujetos le otorgan.

Si las emociones nos conectan con el espacio escolar, en este caso con las IES, considerados como espacios emocionales, es de vital importancia analizar las emociones que surgen frente a un cambio de entorno y modalidad educativa de lo presencial a en línea, especialmente con estudiantes que transitaron del bachillerato a la universidad bajo el PEER.

Se considera que el planteamiento de Turner (2000; 2007; 2010) es una propuesta sugerente para entrelazar el nivel micro como son las percepciones (emociones) y las prácticas e interacciones sociales con el nivel macro y meso como son las IES que conforman las estructuras educativas.

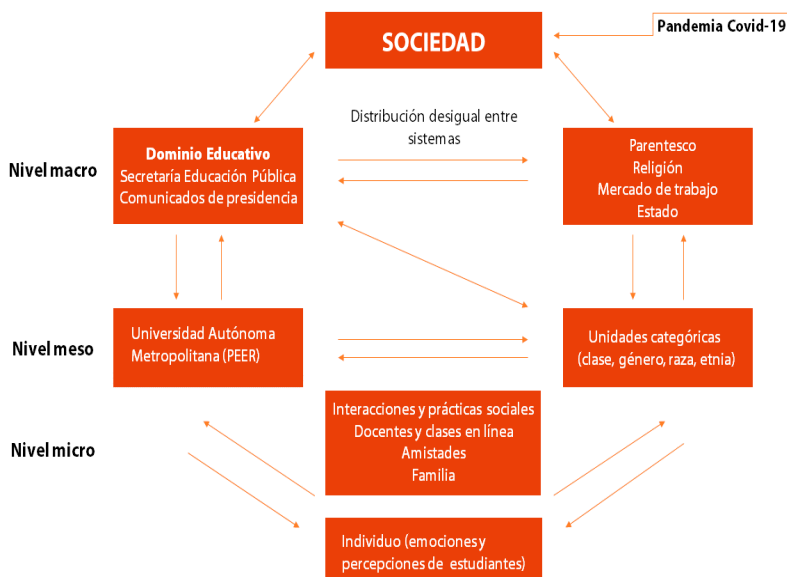
Desde esta perspectiva teórica, los dominios institucionales como el educativo, el parentesco, la religión, entre otros, son sistemas que estructuran a la sociedad y permiten su reproducción a lo largo del tiempo. En este texto analizamos únicamente la relación de los individuos con el dominio educativo, lo cual no quiere decir que surgieran otras en las narraciones. Sin embargo, el interés está centrado en cómo los sujetos perciben los cambios educativos y experiencias vividas a lo largo del PEER. El meso sería el segundo nivel analítico, compuesto por unidades categóricas y unidades corporativas que, en el caso de dominio educativo, haría referencia a sus formas de organización y división social del trabajo, como es la UAM-X, en tanto IES, a través del PEER.

La educación como dimensión institucional se configura a partir de las diferentes formas de estructuración de la sociedad y su relación con categorías como la clase, el género, la raza y la etnia. Por último, el nivel micro que corresponde al espacio de la interacción y la experiencia de los sujetos, es el plano donde se desarrollan las prácticas sociales, que permiten observar la reproducción de las unidades corporativas y la organización diferencial de las unidades categóricas. En este nivel se observaron las relaciones con las y los docentes a través de Zoom y

medios digitales, las relaciones entre pares y reflexiones individuales. Estos niveles se explicitan en el modelo analítico propuesto en la Figura 1.

Desde la perspectiva teórica de Turner (2007; 2010), este esquema analítico busca ir más allá de las propuestas que vierten el estudio de la relación entre estructura e individuo como dimensiones separadas. El autor intenta extender su propuesta al afirmar que las emociones son una de las tantas fuerzas sociales. El autor señala que el estudio de la sociología de las emociones debería tratar de determinar cómo las unidades corporativas y categóricas (nivel meso) limitan, estructuran y reproducen ciertas disposiciones emocionales que, al mismo tiempo, permiten el mantenimiento de ciertos sistemas y formas de distribución (nivel macro). Por ejemplo, las relaciones entre estudiantes de diferentes condiciones económicas y las formas de organización de la impartición de docencia durante el PEER, donde las y los estudiantes establecen expectativas emocionales sobre la institución universitaria y las relaciones que se gestan en ella. Desde esta mirada, las emociones, una vez que emergen, tienen la fuerza para la reproducción o transformación de formas de estructuración de la propia institución educativa y el establecimiento (o no) de vínculos centrales.

Figura 1. Modelo analítico para el análisis de las experiencias y percepciones emocionales de las y los estudiantes de la UAM-X durante el PEER.



Fuente: Elaboración propia con base en la adaptación del modelo analítico de Turner (2000; 2007; 2010).

Las emociones son las fuerzas microdinámicas que dan forma al flujo de interacción en los encuentros (Turner, 1999), tienen efecto tanto a nivel meso como macro: qué emociones, su nivel de intensidad y grado de persistencia, así como la dirección de sus objetivos potenciales. Los parámetros de intensidad y grado varían a partir de una combinación y serie de emociones, identificando las emociones primarias: miedo, ira, tristeza, alegría, como aquellas básicas que permiten la sobrevivencia del ser humano. Y las de segundo grado que son emociones eminentemente morales como la vergüenza y la culpa, estas últimas conectan al individuo con la reproducción de sistemas sociales, ya que recuerdan la existencia de normas y reglas sociales.

Las emociones pueden variar en intensidad (bajo, moderado y alto), así como combinarse y generar diversos estados afectivos, esto dependerá de su contexto y situación y, sobre todo, dirección; es decir, hacia quién o quiénes se dirige dicha emoción (hacia sí mismo, los otros, una situación en específico o alguna consecuencia para sí). Para Turner (2010) hay una tercera emoción de segundo orden: la alienación, que está compuesta por decepción-tristeza, ira o miedo por una situación o estructuras sociales, donde el individuo teme por la ausencia de cumplimiento con las expectativas esperadas. El Cuadro 1, basado en la propuesta del autor, se adelanta un poco del análisis empírico para dar cuenta de las emociones que emergieron durante los diarios, así como su intensidad y frecuencia, situaciones o relaciones a las que iban dirigidas dichas emociones.

Cuadro 1. Emociones e intensidad de las relaciones que establecen las y los estudiantes durante el PEER

Emociones de primer orden	Niveles de intensidad			Emociones de segundo orden
	Bajo	Medio	Alto	Relaciones sociales
1 Tristeza	Desanimado Decaído	Resignado Angustiado Desanimado	Cansado Desesperación Depresión	Vergüenza y culpa (<i>el self</i>) compromiso con las clases e interacción con el profesor. ↓ vergüenza y culpa Alienación: melancolía, nostalgia, decepción. No poder ver a sus pares, fiestas y familia (relaciones y situaciones)
2 Enojo	Irritado Molesto	Abrumado	Fastidiado Harto	Alienación: dirigido hacia las clases en línea (situación) y personal docente (hacia otros) ↓ tristeza: aburrimiento, insatisfecho, envidia.

3	Miedo	Preocupación Vacilante Timidez Renuencia	Ansiedad Alarmado	Incertidumbre Altos niveles de ansiedad Estrés	Alienación: miedo a la pandemia (situación).
4	Felicidad	Tranquilo Calma Relajado		Esperanza	

Fuente: Elaboración propia con base al modelo analítico de Turner (1999; 2007; 2010).

Como se observa que las emociones tanto de primer orden como de segundo orden están relacionadas tanto con el nivel institucional de la educación, sus relaciones de interacción como la familia y los amigos, y la propia situación macro con respecto a las decisiones del Estado y el curso de la pandemia. Dichas emociones durante el PEER han conectado a las y los estudiantes con los cambios en las formas de estructuración de la institución educativa.

El estudio de este tipo de composición emocional ha sido poco recuperado. Su estudio y condición de emergencia deviene central para comprender las condiciones y mecanismos bajo los cuales los actores despliegan este tipo de estados emocionales. Su potencial radica principalmente en la conexión entre los niveles analíticos, en especial en contextos donde predomina una distribución desigual de oportunidades educativas que se profundizaron en México, y generan un acceso diferenciado de oportunidades.

Estudios sobre educación y emociones señalan cada vez más su importancia (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014; Bellocchi, 2015) de las emociones en el proceso de aprendizaje, donde las relaciones con el profesorado son fundamentales para la construcción del conocimiento. El estudio del aula como un clima emocional donde el intercambio de emociones es central para la enseñanza, muestra la importancia de las relaciones afectivas en el tránsito de la trayectoria educativa del sujeto (Bellocchi, 2015). Entonces, las emociones académicas pueden definirse entonces como emociones experimentadas por los individuos en sus entornos educativos, los cuales se corresponden directamente con las conductas de aprendizaje, las actividades del aula y el resultado en sus logros académicos (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2010; Goetz y Hall, 2014).

3. Metodología

Desde una aproximación cualitativa, se implementó la técnica de diarios emocionales (Bellocchi, 2015), que consiste en solicitarles a las personas, en este caso a estudiantes, la narración sobre un tema y las emociones que acompañan la experiencia narrada. En el caso analizado, se aplicaron 62 diarios a estudiantes que cursaban

la carrera de sociología y el tercer trimestre del Tronco Divisional⁴ durante los trimestres 20-O, 21-I y 21-O, que abarcaron los meses del 7 de diciembre del 2020 al 22 de octubre del 2021. Una característica en común de los grupos fue que la gran mayoría, en especial los alumnos que cursaban el Tronco Divisional, se habían incorporado a la universidad durante la pandemia, por lo que no habían vivido la experiencia de tomar clases presenciales en la UAM-X, además, la mayoría no conocía sus instalaciones y tampoco tenían relación previa entre pares. Este es un aspecto relevante de la muestra, ya que permite suponer que la experiencia únicamente en línea, a través de diversas plataformas, incide en las percepciones de los sujetos sobre los entornos educativos a los que pertenecen. Un supuesto teórico que acompaña a la aproximación empírica es que el inicio de la enseñanza y aproximación en la universidad únicamente en espacios digitales incide en las percepciones y expectativas que se tienen sobre la profesión que se cursa.

En este sentido, los diarios emocionales han permitido identificar las emociones que conectan y acompañan a las y los estudiantes en esta nueva experiencia con actores e instituciones educativas centrales: la universidad, la relación docente-alumno/a y la relación entre pares. Se solicitó a las y los estudiantes de los cursos que narraran las actividades que realizaban durante el día, así como las emociones y sentimientos que acompañaban el momento de la escritura. Esto permite comprender el diario emocional como un espacio de autorreflexión que implica la composición de un texto como un proceso complejo, donde el sujeto organiza y plasma a partir de la planeación de la escritura y representación interna de las actividades y emociones que escribe (Bohn-Gettler y Rapp, 2014), especialmente cuando la petición de la narración viene de parte de los docentes.

Las expresiones emocionales en las narraciones deben entenderse como un proceso de doble hermenéutica (Giddens, 2007) donde las y los estudiantes vincularon sus actividades cotidianas y los procesos emocionales que las acompañan, lo explicaron e interpretaron a la luz de su temprana formación profesional.

El acercamiento a los y las estudiantes a través de los diarios permite establecer generalizaciones analíticas sobre la relevancia de integrar el análisis emocional como una arista de estudio para comprender los procesos de formación durante la carrera profesional.

4. Los Hallazgos

A partir de este apartado, se dará cuenta de las expresiones de los alumnos y las alumnas, ya que las emociones conectan con el espacio escolar, en este caso con las IES, consideradas como espacios emocionales, de ahí la importancia de analizar las

emociones que surgen frente a un cambio de entorno y modalidad educativa que va de lo presencial a en línea, especialmente con estudiantes que transitaron del bachillerato a la universidad bajo el PEER.

Identidad y relación con la Universidad

En la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco se establecen acciones culturales, deportivas, de apoyo e integración para que el alumnado se vincule a la institución y genere lazos relacionales no solo con las y los profesores, compañeros y compañeras de estudio; sino también con los distintos espacios que ofrece la Unidad. Lamentablemente, y debido a la crisis sanitaria provocada por el SARS-COV2, en los dos últimos años, las alumnas y los alumnos, en especial las nuevas generaciones aún no conocen las instalaciones y la relación con las y los compañeros de clase, las y los maestros, así como la realización de sus trámites académico-administrativos. Todo se ha realizado en línea, a través de distintas plataformas o mediante *WhatsApp*.

No he salido con mis amigos, no he visitado a mis abuelos, no he tenido la oportunidad de conocer alguna chica o tener una cita y ni siquiera conozco el plantel en el que estudio actualmente. (UAM Xochimilco) (Alumno del TD)

Los procesos de integración, socialización e identitarios en la institución se han erosionado y debilitado. Estos conceptos se sustentan en el desarrollo de una serie de instrumentos que dan riqueza simbólica a una institución, pues la integración y la identidad se incrementan día con día mediante la experiencia de éxitos, obstáculos y fracasos (Díaz y Osorio, 2021). Es así como la identidad se convierte en una fuente de significados y experiencias para las personas, en este sentido Castells (1997) define la identidad como el proceso de construcción de significados y en ese armado, entran en juego los atributos culturales.

De acuerdo a Valdez, Huerta y Flores (2019), la identidad de los universitarios no es el resultado de asistir a determinada universidad, sino de un proceso social que implica conocer y compartir símbolos, aspiraciones, prácticas cotidianas que son parte de la institución, es la satisfacción de pertenecer a un grupo o institución y la pertenencia o apropiación de este, como lo refiere una alumna de sociología.

En repetidas ocasiones suelo preguntarme cómo sería la clase si estuviéramos en el aula, parece algo que solía ser tan cotidiano, normal y ahora es lo más anhelado entre los alumnos de todos los niveles, qué haría después de esta clase o antes de entrar si estuviera en la UAM Xochimilco. (Alumna de sociología)

Si bien en las narrativas de los y las alumnas no se encontraron rasgos que permitieran deducir que existiera un proceso que fuera forjando su identidad universitaria, las narraciones reflejan que existe un vínculo, tal vez lejano, pero que se ha dado a pesar de la distancia y del desconocimiento del espacio físico. Ese que te satisface y te permite relacionarte con los otros y con la misma universidad, pero es un rasgo que se asemeja más a un anhelo de incorporarse ya a la Universidad que de pertenencia.

He de recordar que ese sentido de competencia mezclado con compañerismo en el salón de clases me motivaba, ver a compañeros dirigirse a sus clases, ver a compañeros en la biblioteca, ver a otros esforzándose me motivaba a esforzarme. Pero realmente el cansancio no me importaba mucho pues estar con mis amigos, reír, comer con ellos me reconfortaba y me sentía acompañado. Cosa que ahora es diferente, pues siento oleadas de soledad constantes y no tengo mayor motivación en clases en línea. (Alumno de sociología)

Sin embargo, en los relatos también es posible observar aquellos que a pesar de la distancia han establecido una relación con la universidad. El deseo de reincorporarse a clases presenciales les permite generar una empatía que los lleva a reconocer sus inquietudes y las necesidades del otro, situación que les permite establecer relaciones más efectivas y afectivas (Alviárez y Pérez, 2009). Es decir, sin la existencia de las relaciones sociales, los estudiantes verían imposibilitada la cristalización de su proceso identitario, ya que este se construye desde y en el lugar que los sujetos ocupan dentro de las relaciones sociales y todo lo que éstas implican (Agulló, 1997).

Desde el inicio de mi etapa en la UAM, he podido confirmar que me siento mucho mejor y menos estresado, ya que la misma universidad desde el primer momento nos ha ofrecido a los de nuevo ingreso todas las herramientas que ha tenido a su alcance para que nos sintamos cómodos con dicha casa de estudios, a pesar de los estragos que la pandemia provocó en las emociones de personas como yo y acompañado de la fraternidad y acogida de mi maestra y de mis compañeros. (Alumno TD)

Mis amigos y amigas de la UAM son personas fabulosas todas y cada una de ellas han ganado un lugar especial en mi corazón y aunque han sido pocas las veces que los he visto presencialmente, pero aun a la distancia me hace muy feliz poder hablar con ellos a lo largo del día. (Alumno TD)

La pertenencia identitaria con la universidad se establece a partir de las relaciones que las y los estudiantes construyen con sus pares y profesores, el uso del espacio universitario cobra importancia a partir de la posibilidad de generar recuerdos

que, como lo señalan en las narrativas, tienen un fuerte componente emocional. Las y los estudiantes son actores que generan estrategias emocionales para hacerle frente a su situación educativa durante la pandemia, como es la empatía y una labor emocional para gestionar emociones positivas.

5. Percepciones emocionales con los docentes y las clases en línea

De un día para otro, cambió el salón de clases por el aula virtual a través de la plataforma *Zoom* y el uso de herramientas y plataformas de enseñanza como *Google Classroom*, *ENVÍA*⁵ y *Moodle*. Fue así como, de pronto, *YouTube* se convirtió en un recurso de apoyo para el personal docente. Comenzaron a replantearse las diferencias entre la interacción presencial y la interacción en línea, las cámaras de las y los estudiantes aparecían apagadas, lo cual de ambos lados de la pantalla era, en ocasiones, frustrante. Este cambio ha implicado nuevas prácticas de enseñanza y ha orillado a innovar los procesos de construcción del aprendizaje.

La relación docente-estudiante a través de las plataformas digitales fue el principal vínculo de las y los estudiantes con la universidad durante los primeros dos años de la pandemia. Conocieron la universidad a través de las y los docentes, fueron la materialización de las unidades de la UAM como espacios deshabitados en términos físicos, pero encarnados a través de los cuerpos e imágenes que aparecían en las pantallas.

En este texto hemos señalado que la experiencia universitaria es más que un salón de clases, pero, durante la pandemia, el aula virtual y las actividades en línea se convirtieron en la única experiencia que tenía el alumnado. Las sesiones por *Zoom*, los grupos de *WhatsApp*, las discusiones en *Classroom*, entre otros, fueron las principales formas de socialización universitaria.

Un patrón recurrente a lo largo de las narrativas son las emociones y estados afectivos sobre la enseñanza que recibían a través de sus clases virtuales. El panorama general de sus emociones vinculadas a las clases en línea es de un sentimiento de aburrimiento, estrés y agobio. Estas emociones abren las puertas para reflexionar sobre la importancia de la relación profesor/a-alumno/a como una vinculación central en el contexto actual, especialmente como responsabilidad del docente para mantener el vínculo afectivo entre el sujeto (alumno/a) y la IES. Lo anterior, en algún momento podría convertirse en un elemento clave en las decisiones individuales de abandonar o seguir la universidad durante la pandemia. Es decir, frente a contextos de adversidad en otros entornos como el familiar o condiciones económicas difíciles, las relaciones entre las y los profesores y las y los alumnos trascienden los contenidos curriculares y pueden ser espacios de

contención emocional ante situaciones difíciles o cargas de trabajo extraescolar, como lo señala una alumna de la carrera de sociología:

Cuando termino las tareas que me asignó mi mamá, me siento a leer en mi laptop las lecturas de mis asignaturas, unas son muy complejas, pero otras sin duda las disfruto, tanto que cuando me interrumpen me tiendo a molestar un poco, eso hago antes de iniciar mis clases que por lo general empiezan a las 4 de la tarde. Sin duda, mi clase favorita es con el profe de historia me gusta cómo se lleva a cabo la clase y me siento segura en participar [...] (Alumna de Sociología)

Ainley y Hidi (2014) apuntan que la educación debe ser una experiencia positiva, una relación recíproca de motivación y apoyo entre alumnos y profesores, donde el entusiasmo y el disfrute son elementos fundamentales en el desarrollo cognitivo. En las narrativas, gran parte de las alumnas realizan trabajo doméstico y/o de cuidado a menores o adultos mayores durante la pandemia, a este tipo de actividades no remuneradas se suman sus tareas escolares, y en algunos casos al trabajo remunerado. Turner (2007) señala que las emociones, en este caso relacionado con la enseñanza y las relaciones con la o el profesor dependerá, también, de la posición social del sujeto. En este caso, ser mujer implica muchas veces una carga adicional de trabajo, interrupciones, que pueden generar ciertas emociones como el enojo al impedir los estudios pero, a su vez, un sentimiento de alegría y disfrute en algunas lecturas y clases impartidas por el profesor que median también otras actividades en casa.

Artelt, Baumert, Julius McElvany y Peschar (2000) en su libro *Learners for life student approaches to learning results from Pisa 2000* señalan que la motivación y el compromiso que acompaña al aprendizaje recae principalmente en la relación entre docente-estudiante y entre el grupo de pares, dichas relaciones varían según el contexto sociocultural. Sin embargo, lo que interesa resaltar aquí es que la experiencia de construcción de conocimiento es intrínsecamente un proceso emocional que está anclado a factores sociales, políticos, económicos y biológico-ambientales.

Desde la perspectiva de Turner (2007; 2010) es posible señalar que el clima emocional que envuelve a las clases en línea en los diarios emocionales de los y las estudiantes que participaron es en su gran mayoría negativo. Emergen estados emocionales como estrés, ansiedad, desesperación y aburrimiento, que dan cuenta de la complejidad de situaciones que viven los sujetos (Cuadro 1). Las narraciones muestran dos temas centrales con un fuerte componente emocional:

1. Dificultad en el proceso de construcción de conocimiento durante las clases en línea y comprensión de los textos que deriva en aburrimiento.

2. El aula presencial como un espacio que permite interacciones y prácticas sociales, así como emocionales, las cuales contribuyen a lograr una motivación y enseñanza considerada positiva para los y las estudiantes.

En este sentido, es importante tomar en cuenta que el clima emocional que surge entre las narrativas está acompañado de un contexto complejo por la pandemia que ha sido transversal y ha modificado gran parte de la vida cotidiana de los profesores y profesoras, así como de los y las estudiantes.

La experiencia en el aula en línea y las prácticas de estudio están acompañadas de otros procesos que cruzan la vida de los sujetos, como el desempleo, el aislamiento social, la carga de trabajo remunerado y no remunerado. Se derivan de los contextos de desigualdad y de las diferentes posiciones que ocupa el individuo dentro de la estructura social. Las emociones que se expresan en los diarios son tanto indicativas de los vínculos sociales del sujeto que las narra (Sheff, 2000) como productoras de sus nuevos entornos educativos.

El primer aspecto central remite a un nivel micro de la interacción donde se reproducen las interacciones sociales y surgen emociones en la descripción de los diarios con respecto a su propio cumplimiento como estudiante que debe desempeñar las actividades asignadas. El diario emocional es un lugar donde se expresa el yo social (Elias, 2016), la normas y expectativas internalizadas por parte de las y los estudiantes sobre las representaciones que tienen que “cumplir” y ser un “buen” estudiante y/o docente.

El segundo aspecto hace igualmente referencia a la interacción, pero pone énfasis en la importancia de la materialidad que compone al salón de clases: los asientos, un cuarto exclusivo para el aprendizaje, la presencia del profesor y la profesora en el aula, e incluso aspectos sensoriales como el silencio. El tiempo y espacio exclusivo para la dedicación de impartición de conocimientos es ser central en el proceso de enseñanza, especialmente cuando los programas y planes de estudio no fueron elaborados para enseñanza en línea. El aula en línea implica nuevas formas de relacionarse e incorporar procesos de enseñanza que muchos de las y los docentes no han aprendido a la par de la implementación del PEER.

a. Aburrimiento durante las clases en línea

La enseñanza dentro del aula está llena de convenciones, normas y expectativas que tienen las y los profesores, así como las y los estudiantes sobre el desarrollo del curso. Abarcan aspectos que van desde convenciones corpóreas sobre cómo sentarse y hablar, el silencio mientras el o la docente explica el contenido, o la participación

e interés por parte de las y los alumnos; también prestar atención y discutir los temas del programa. En general, hay una demanda por parte de los estudiantes de la impartición de clases dinámicas y divertidas por parte del profesor, un ambiente de emociones positivas como la alegría, se busca una experiencia que esté lejos del miedo, la ira, la confusión, el llanto, entre otros, que puedan derivar en estados de aburrimiento, ansiedad o sentirse abrumados. Kwok Kuen Tsang (2019) señala que experimentar el sentimiento emocional del interés es un motivador clave de la acción social.

Cuando comenzó la clase empecé prestando mucha atención, pero a medida en que iban exponiendo, y como algunas lecturas son complicadas de entender o muy extensas, me comencé a aburrir y a fastidiar por estar tanto tiempo sentada. Mi atención a la clase fue disminuyendo progresivamente porque se me hizo muy monótona y sentía que le hacía falta alguna dinámica como un debate sobre lo hablado, u otra forma para fomentar el aprendizaje y poder captar más fácil la información. (Alumna de sociología)

Mis días de lunes a viernes inician alrededor de las nueve de la mañana porque tengo que tomar clases en línea, no son mis favoritas, sin embargo, tengo que tomarlas porque no me gustaría atrasarme así que doy lo mejor de mí para intentar entender el tema expuesto en cada una de las clases, hay veces en las que me disperso demasiado porque no tengo las ganas ni la energía de estar frente a una computadora más de tres horas al día. (Alumno del TD)

La verdad no me gustan mucho las clases en línea, no estoy acostumbrada a estar frente a una pantalla todo el día, termino estresada con dolor de cabeza y queriendo dejar la carrera. A media clase se me fue el internet, estaba muy molesta porque no entraba de nuevo al *Zoom* y cuando al fin pude entrar mi profesor no me daba acceso, tarde esperando como 20 minutos fue tan aburrido y desesperante, pero cuando al fin pude ingresar estaba la última parte de la exposición que estaba interesante, la segunda parte fue muy aburrida y apagué mi cámara y seguí buscando imágenes y ya por fin terminó. (Alumna de sociología)

El aburrimiento es una de las emociones académicas más frecuentes que ocurren en el ámbito educativo (Goetz y Hall, 2014), por lo que se clasifica como una emoción académica. Según Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky y Perry (2010), el aburrimiento cuenta con cinco componentes que lo caracterizan: el afectivo que se manifiesta como una sensación de desagrado e incomodidad, como lo podemos observar en la narración donde el aburrimiento es un estado emocional acompañado del fastidio. El cognitivo como percepciones alteradas en el tiempo que sucede y en la medida que la temporalidad transcurre se percibe a ritmos más lentos. El motivacional que

es el impulso por retirarse de la actividad o cambiarla, que puede llegar al extremo como querer dejar la actividad o incluso la carrera. El aburrimiento en un nivel de intensidad alto puede orientar al sujeto a tomar decisiones que impliquen un giro de inflexión en el curso de su trayectoria escolar. Con respecto a su componente fisiológico, el aburrimiento puede causar malestar físico como dolor cabeza y estar acompañado de situaciones de estrés que se manifiestan a nivel corporal.

Por último, la composición expresiva, como señalan los autores, refiere a gestos, voces, posturas. Durante las sesiones en línea para las y los profesores es imposible observar este componente del aburrimiento. En las clases presenciales hay una interacción social que se establece a través del cuerpo, este participa de forma activa, hay bostezos o rostros cansados entre las y los estudiantes después de horas de impartir clases.

En la modalidad en línea, las y los estudiantes pueden ocultar su aburrimiento y estado de fatiga. Por ejemplo, saben que tienen la posibilidad de apagar la cámara. Esta agencia y manejo gestual es un aspecto distinto a las clases presenciales, que potencializa el componente motivacional de pasar a otra actividad. Como lo comentan las y los estudiantes, recurren al uso de las redes sociales o búsqueda de imágenes.

Mi atención se empezó a dirigir a ver publicaciones de *Facebook* en mi celular o responder mensajes en *WhatsApp*; hacer esto era casi imposible en las clases presenciales porque el profesor veía lo que hacía, sin embargo ahora puedes elegir que te vean o no a través de una cámara, aunque yo me distraiga y empiece hacer uso de mi celular durante las clases en línea que me llegan a aburrir, en las clases presenciales casi nunca lo hacía por el mismo motivo de que el profesor estaba delante de mí y podía interpretarse como una falta de respeto. (Alumna de sociología)

Kemper (1978) argumenta que nuestras emociones son resultado, y guían, las relaciones sociales con base a las jerarquías sociales; es decir, las direcciones y expresiones emocionales varían de acuerdo con valores, normas y estatus social. En el imaginario social, las y los profesores universitarios son representados como personas con conocimientos y estatus ocupacional. Por ejemplo, Kwok Kuen Tsang (2019) señala para el contexto en Hong Kong que los maestros tienden a sentirse desmoralizados y desprestigiados cuando los padres o estudiantes cuestionan su capacidad como docentes. Durante las clases presenciales estos elementos socio-culturales operan de forma tal que guían las interacciones sociales, ciertas prácticas se omiten, como el hacer uso del celular para no faltar el respeto al profesor. En otras palabras, la estudiante busca cuidar el vínculo social con el o la profesora, el

cual también tiene un componente afectivo. Si hacemos uso de un contra fáctico y simulamos que la alumna es sorprendida por el profesor, probablemente sienta vergüenza, lo que sería indicativo de que la acción social esperada no se cumplió: prestar atención durante la explicación del profesor o participación de otra persona en el salón. El individuo ha violado una norma social y la vergüenza da cuenta de que un vínculo social que se ha dañado.

Sin embargo, estas formas de presentación de la relación profesor-alumna (Goffman, 2001), de la interacción cara a cara, con sus ritos y ritmos corpóreos, los cuales involucran ciertas normas o reglas emocionales (Hochschild, 1983) se transforman cuando la mediación principal es una plataforma digital a través de un monitor. Una hipótesis sobre este aspecto como elemento para indagar en futuras investigaciones es que las jerarquías sociales se aplanan durante las clases en línea, ya que no hay un cuidado por el vínculo social, lo que puede traer un cambio en las relaciones de aprendizaje y construcción del conocimiento. Las y los estudiantes tienen posibilidad de elegir ciertas acciones que de forma presencial difícilmente se hacen.

5.1 Percepciones sobre el desempeño académico en línea

Uno de los principales desafíos que hemos tenido durante el PEER en la UAM-X es lograr adaptar los programas a los cursos en línea, para las y los profesores ha implicado invertir tiempo y creatividad para poder implementar los contenidos. Como universidad pública, la UAM-X recibe a estudiantes de diversas condiciones socioeconómicas. Lograr llegar a la universidad significa que se han derribado obstáculos de movilidad educativa (Solís y Blanco, 2014) para quienes provienen de un origen social cuyos padres cuentan con baja escolaridad. En este sentido, las emociones dan cuenta de dichas diferencias a partir de su distribución desigual en la estructura social (Turner, 2007). En estas condiciones, un alumno o alumna puede tener mayor probabilidad de sentirse frustrado o ansioso por complicaciones tecnológicas al momento de conectarse en línea, a diferencia de otros u otras que tengan las condiciones para garantizar una mejor conexión durante las horas de clases, como se observó con los problemas de conexión de una alumna de sociología.

De igual forma, la dificultad para la comprensión de los textos y contenidos del curso puede llegar a ser complicado dependiendo del capital tecnológico (Casillas, Ramírez-Martínely Ortiz, 2013) con el que se cuenta o, como se puede observar en la siguiente narración, puede limitar el desempeño académico.

Espero a que falten 10 minutos antes de las 9:00 am para levantarme, abrumado porque últimamente siento que no he dado la talla al trimestre como los anteriores, un poco

depresivo por sentir mayor dificultad para comprender y aprehender los textos. El maestro explica y trato de entender, participo, pero no soy muy certero. Nuevamente los créditos se los lleva mi tocayo, me hago un poco más insignificante al ver que antes podía ser un rival para mi compañero en participaciones y conocimiento adquirido, ya no. (Alumno de sociología)

La depresión, ansiedad, frustración son emociones negativas que surgen continuamente en los diarios emocionales de las y los estudiantes cuando narran sus percepciones con respecto a cómo se sienten durante las clases y actividades en línea. Parece que el aburrimiento por los largos períodos de tiempo sentados frente al monitor o la incapacidad por parte algunos/as profesores/as para generar estrategias de enseñanza más dinámicas, se suma a la dificultad que sienten los y las estudiantes para comprender, participar y lograr un buen desempeño académico.

Cuando mis clases comienzan, me dedico a prestar atención y tomar apuntes, aunque realmente no soy nada participativa en clase, quisiera cambiar eso, pero me provoca demasiados conflictos emocionales y opto por quedarme callada durante las clases, a menos que los profesores me lo soliciten. (Alumna de sociología)

Durante las clases a veces se siente un poco de presión ya sea por participar o por aprender correctamente todo lo que viene en las lecturas o vídeos y lo nuevo que nos enseñan durante la clase. (Alumno de sociología)

Los y las alumnas realizan un manejo emocional para sobrellevar las clases en línea (Hochschild, 1983), intentan modificar las emociones y cómo se sienten afectados: “cambiar de actitud” o “prestar atención” son acciones individuales que se acompañan de emociones que surgen e impiden que el sujeto logre su objetivo: participar en clase. Las y los participantes tienen más de un año de estar en esta modalidad. El percibir que no se desempeñan según las expectativas sociales que demanda el entorno universitario: participar, demostrar conocimiento, terminar las lecturas, realizar las actividades, entre otras, les genera estados afectivos como el estrés (o presión), cadenas emocionales compuestas por el miedo, la ira y la tristeza que en sucesión desarrollan estados emotivos más complejos como la ansiedad o la depresión.

Este manejo emocional no ocurre en solitario, sino es relacional en la medida que los sujetos comparan con el grupo de pares su actual desempeño, o esperan una retroalimentación por parte del profesor o la profesora. En este sentido, se les demanda un trabajo emocional; es decir, el mostrar ciertas emociones como animar a los y las alumnas o generar un clima de interés, forma parte del desempeño como docente.

Reflexiones finales y desafíos futuros

En un primer momento se observa que las y los estudiantes construyen expectativas, normas y valores en relación con las representaciones que tienen sobre el oficio y rol de sus profesores y profesoras. No son seres pasivos y receptores de la información que reciben en el salón de clases; por el contrario, son agentes activos que reflexionan sobre su actual condición de aprendizaje.

Frente a este escenario, el análisis de los diarios emocionales revisados ha permitido brindar algunas pistas analíticas sobre las experiencias y percepciones que han vivido los y las estudiantes durante el PEER. Esto es central para la generación de estrategias futuras que tomen en cuenta situaciones afectivas como el aburrimiento, la nostalgia, el estrés, la ansiedad, la culpa y la vergüenza, dimensiones emocionales que forman parte de la experiencia y tienen injerencia en la participación de los actores dentro las instituciones sociales de las que forman parte como son las IES.

Es importante seguir avanzando en investigaciones empíricas que permitan reconocer que la experiencia del encierro es heterogénea, porque se vive de distinta manera y se relaciona con otras condiciones de desigualdad a las que se enfrentan algunos estudiantes en las universidades públicas como la UAM.

Otro aspecto para seguir investigando es el papel de la tecnología, específicamente las clases en línea. La cual se sobrealzó durante esta pandemia, se convirtió en la herramienta fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el uso de esta herramienta fue muy diversa, hubo quienes se conectaban a clase desde su teléfono inteligente, si tenían una máquina portátil, algunos se veían obligados a buscar un espacio que les permitiera conectarse y poder “asistir” a clase. Las y los profesores tuvieron que reflexionar sobre la forma en cómo han impartido los contenidos, las dificultades que enfrentaron y al intrínseco cansancio que implica las horas de pantalla, especialmente el reto estará en nuestro próximo desafío: el PROTEMM; tiene que ver con aprender de lo vivido durante la pandemia y retomar aquello que lo presencial no pudo suplir. La experiencia vivida de los docentes sirve para trabajar en una metodología que permita seguir usando las herramientas tecnológicas y apoyar la labor de enseñanza en las distintas plataformas digitales.

También, es importante dar seguimiento a las experiencias que vivieron los integrantes de la comunidad universitaria, por lo que resulta indispensable proporcionar apoyo psicoemocional a los y las alumnas, a los y las profesoras que lo soliciten.

Notas

1. El Colegio Académico en cada una de sus sesiones reúne a las autoridades académicas, así como a representantes de profesores, estudiantes y trabajadores administrativos. En sus sesiones se establecen las normas y disposiciones reglamentarias de aplicación general que rigen la vida académica y administrativa del conjunto de la Universidad. (Ley Orgánica, Artículo 13, 2017).
2. La información sobre el PEER fue tomada de Universidad Autónoma Metropolitana, <https://www.uameucacionvirtual/uv/peer.html> Consultado el 11 de febrero de 2022
3. Las Unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana son: Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa, Lerma y Xochimilco.
4. En UAM-Xochimilco, las tres divisiones, Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS), Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD) y Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), comparten un patrón en sus planes y programas de estudio. Los estudiantes de todas las licenciaturas que se imparten en esta Unidad, deberán cursar el Tronco Interdivisional (TID), que los lleva a generar y adquirir conocimiento en equipos interdisciplinarios y compartir espacio con otras licenciaturas. Posteriormente, cada uno de los y las estudiantes, se incorporan a sus respectivas Divisiones y su docencia se impartirá en lo que se denomina Tronco Divisional (TD).
5. ENVIA es una plataforma digital que fue diseñada en la UAM-Xochimilco para los estudiantes que cursan Tronco Interdivisional y que paulatinamente fue utilizada por las y los docentes de trimestres superiores. Esta plataforma, fue de gran ayuda durante la crisis sanitaria, muchos profesores y profesoras, la utilizaron en la impartición de sus clases y también es utilizada como repositorio.

Referencias

- Agulló E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Universidad de Oviedo.
- Ainley y Hidi (2014). Interest and Enjoyment, en Reinhard Pekrun & Lisa Linnenbrink-Garcia. *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge Press.
- Alviárez L. y M. Pérez (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117.
- Artelt, Baumert, McElvany y Peschar (2000). *Learners for life student approaches to learning results from Pisa 2000*. <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33690476.pdf>
- Bellocchi A. (2015). *Methods for Sociological Inquiry on Emotion in Educational Settings*. *Emotion Review*, 7(2), 151–156. DOI: 10.1177/1754073914554775
- Bohn-Gettler, C. M. & Rapp, D. N. (2014). Emotion during reading and writing. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.) *International handbook of emotions in education*. 437–457. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bourdieu, P. (2000). *Las formas del capital*. Desclée de Brouwer.
- Casillas, M. A., Ramírez-Martinell, A. y Ortiz, V. (2013). *El Capital Tecnológico una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición*. Memoria electrónica del XXI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Casillas, M. A. y Papacostas, A. (1986). El papel de la escuela en la vida cotidiana. *Comunidad*, 39-42.
- Castells, M. (1997). *El poder de la identidad. La era de la información, Vol. II*. Alianza Editorial.
- Díaz V. y M. Osorio (2021) La identidad universitaria como una llave de permanencia en la universidad. *Identidad Universitaria*, UAEM, 23-26. <https://revistaidentidad.uaemex.mx/article/view/17105/12457>
- Elias, N. (2016). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y sicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Granovetter, M. (1986). The Sociological and Economic Approaches to Labor Market Analysis, a Social Structural View. En George Farkas y Paula England (Eds.), *Industries Firms, and Jobs*.
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O. & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects, *Contemporary Educational Psychology*, 35, 44–58.
- Goetz T. and Nathan C. Hall (2014). Academic Boredom, en *International Handbook of Emotions in Education*, Edit. Reinhard Pekrun and Lisa Linnenbrink-Garcia, Routledge Press, Nueva York, Londres. 311.

- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrurtu Editores.
- Giddens, A. (2007). *Sociología*. Editorial Alianza.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*, by Arlie. Berkeley, CA: University of California Press, 307.
- Kemper, T. (1978). Toward a Sociology of Emotions: Some Problems and Some Solutions. *The American Sociologist*, Vol. 13, No. 1, February. 30-41.
- Kwok Kuen Tsang (2019). *Teachers' Work and Emotions. A Sociological Analysis*. Nueva York, Londres.
- Mancini, F. (2016). Cambios y continuidades en la movilidad laboral de la fuerza de trabajo femenina en México. *Notas de población*, 43(102), 229-248. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40266/09_Mancini_102A.pdf
- Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2014). Introduction to Emotions in Education, en *International Handbook of Emotions in Education*. Edit. Reinhard Pekrun and Lisa Linnenbrink-Garcia, Routledge Press, Nueva York, Londres.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2010). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Peláez, C. y Rodríguez, S. A. (2020). Género, trabajo y educación: diferencias entre hombres y mujeres en la entrada al primer empleo. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*. El Colegio de México, 6, e494, Dossier Género y Trabajo. <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.494>
- Sheff, T. (2000). Shame and the Social Bond: A Sociological Theory. *Sociological Theory* 18, 1. 84-89. *American Sociological Association*.
- Solís, P. y Blanco, E. (2014). La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México: un panorama general. En Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (Coord.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. 21-37. México: El Colegio de México. INEE.
- Turner, J. H (1999). Toward a General Sociological Theory of Emotions. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 29:132-62.
- , (2000). *On the Origins of Human Emotions: A Sociological Inquiry Into the Evolution of Human Affect*. Stanford University Press.
- , (2007). *Human Emotions. A sociological theory*. Routledge.
- , (2010). *Sociological Inquiry*, 80(2), 168-199 DOI: 10.1111/j.1475-682X.2010.00326.

- Turner, J. H. and J. E. Stets. (2005). *The Sociology of Emotions*. Cambridge University Press.
- UAM. (2017). Ley Organica. En *Legislación Universitaria*, art. 13. 12. <https://xrepo1.xoc.uam.mx/pdf/202207011656710964.pdf>
- , (2020). *Informe Ejecutivo, Proyecto Emergente de Educación Remota*. <https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/doc/peer/peer-proyecto-ejecutivo.pdf>
- Valdez, A. D. Huerta y Flores M. (2019). La construcción de la identidad universitaria: propuesta de una metodología para instituciones superiores. *Espirales. Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica*, 3(3), 74-92. <https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/694>
- Weber, M. (1922). Conceptos sociológicos fundamentales. *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.