

¿Quién está detrás de la pantalla? Análisis crítico de experiencias educativas en pandemia

Who is Behind the Screen? Critical Analysis of Educational Experiences in Pandemic

Elvia Garduño Teliz
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE GUERRERO, MÉXICO

elvia_garduno_teliz@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5971-4003>

Alma Salgado Ramírez
FUNDACIÓN UNIVERSIDAD
DE LAS AMÉRICAS, MÉXICO
alma.salgado@udlap.mx
<http://orcid.org/0000-0002-8302-8978>

María Luisa Morales Bautista
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO
marialuisamoralesbautista@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8513-8070>

RESUMEN

Desde el marco de la pandemia, se desea revelar ¿quién está detrás de la pantalla? El objetivo es analizar desde la empatía las experiencias personales relacionadas con el rol educativo de docentes y estudiantes. A partir de las expresiones del componente afectivo, cognitivo y social de la empatía integradora, se intervino con un grupo de diez docentes y 47 estudiantes, en el proyecto educativo virtual “Café Tecnopedagógico” que abrió espacios para la expresión y el diálogo. Con una metodología cualitativa e interpretativa de comparación constante se encontraron diferencias sobre la empatía entre las personas que están detrás de las pantallas vinculadas al rol educativo que desempeñan. Desde la docencia, la empatía se enmarca en compromiso con el ethos profesional, la apertura al cambio, la resignificación de los aprendizajes para la vida y el reconocimiento del estudiante como persona. Desde el estudiantado, se enmarca en la relación con sus pares al valorar nuevas experiencias y aprendizajes en un proceso paulatino y continuo de adaptación que demanda recibir empatía de los docentes, pero sin reciprocidad hacia ellos. En ambos actores se revela la necesidad de pasar a la acción empática como parte de los procesos formativos en la nueva normalidad educativa.

Palabras clave: educación remota de emergencia, docentes, estudiantes, aprendizajes, empatía, pandemia

ABSTRACT

From the framework of the pandemic, this paper desires to reveal Who is behind the screen? The objective is to analyze from empathy the personal experiences related to the educational role of teachers and students. From the referential expressions to the affective, cognitive, and social components of integrative empathy, an intervention was made with a group of participants, ten teachers, and 47 students, 90% of whom were women, in the virtual educational project “Technopedagogical Cafe” in which they opened spaces for expression and dialogue. With a qualitative and interpretive methodology of constant comparison, differences were found in empathy between the people behind the screens linked to the educational role they play. From teaching, empathy is framed in commitment to the professional ethos, openness to change, resignification of learning for life, and recognition of the student as a person. From the student body, it is framed in the relationship with their peers by valuing new experiences and learning and in a gradual and continuous process of adaptation that demands receiving empathy from teachers, but without reciprocity towards them. In both actors, the need to move to empathic action as part of the training processes in the new educational normality is revealed.

Keywords: remote emergency education, teachers, students, learning, empathy, pandemic

INTRODUCCIÓN

La educación remota de emergencia ha sido uno de los múltiples retos que ha enfrentado la humanidad a partir de la pandemia por Covid-19, principalmente, porque una de sus características es la improvisación y la inmediatez en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para dar respuesta a una crisis mundial jamás vista en este siglo. La imprevista y rápida transición de la presencialidad a la virtualidad encierra múltiples vicisitudes, pues mover las experiencias de enseñanza y aprendizaje súbitamente a un entorno virtual implica problemas de adaptación de la comunidad educativa, además de la lentitud de respuestas institucionales ante la falta de capacidad tecnológica o tecnopedagógica para implementar políticas eficaces (Hodges *et al.*, 2020).

Entre los retos comunes está la brecha digital, la necesidad de integrar y adaptar otras formas de enseñar y aprender, así como las habilidades digitales, la autonomía, la gestión de información, la resiliencia, el afrontamiento, las habilidades socioemocionales, además de la importancia de la salud emocional y mental a la par de la salud física (Medina-Gual, *et al.*, 2021; Mejoredu, 2020a). Además, persiste la necesidad institucional de diseñar planes de continuidad académica y políticas públicas de carácter participativo pues éstos determinan la preparación institucional para hacer frente a cualquier contingencia más allá de sólo dar respuestas improvisadas ante la emergencia (Escudero, 2021, Vicario, *et al.*, 2021), lo cual puede incidir en las percepciones y valoraciones de quienes se encuentran en la primera línea de la contingencia educativa.

Entre los retos diferenciados, se encuentran, en el caso de los docentes, las tensiones entre el cumplimiento de los contenidos curriculares y el ejercicio de su autonomía académica y libertad de cátedra para adaptar y generar propuestas flexibles, innovadoras y pertinentes a la diversidad de sus contextos y situaciones escolares, así como las relativas a la capacitación, formación, experiencias y salud de los docentes propias de sus condiciones contextuales, personales y académicas frente a las miradas reduccionistas vinculadas al uso de las TIC para garantizar la continuidad académica, como herramientas ausentes de Pedagogía y Didáctica que pueden ser fa-

cilitadas por expertos en plataformas contratadas institucionalmente (IISUE, 2020). Pese a las tensiones, persisten las buenas prácticas (Garduño *et al.*, 2020) y estudios que evidencian los diversos usos y propuestas tecnopedagógicas para el trabajo remoto (Garduño y Ramírez-Salgado, 2020; Díaz Barriga, Morales y López, 2022).

En el caso de los estudiantes, algunos retos diferenciados tienen que ver con el desarrollo de sus actividades remotas, el acceso y uso de las TIC, el soporte familiar como red de apoyo, la convivencia escolar, su salud socioemocional y el aprendizaje (Medina-Gual y Garduño, 2021). En estos actores también existen tensiones; por un lado, se encuentran las relativas al cumplimiento de actividades escolares y la necesidad de encontrar sentidos y significados desde el confinamiento y la diversidad de sus contextos a dichas actividades como parte de su aprendizaje, por otro la necesidad de regresar al espacio escolar físico frente a la necesidad de adaptarse a la continuidad educativa en espacios virtuales o remotos y la más alarmante, la relativa a los altos índices de estrés y ansiedad (Arriaga *et al.*, 2021; Medina-Gual *et al.*, 2021) asociadas no sólo a la enfermedad, sino a sus hábitos y estilos de vida, experiencias académicas remotas y sus proceso de adaptación al confinamiento y el regreso gradual a sus actividades escolares presenciales.

Con base en lo anterior, es preciso tener presente que más allá de los roles y funciones que se desempeñan en el ámbito educativo, somos las personas quienes padecemos los efectos multidimensionales de la enfermedad, las problemáticas y las políticas derivadas de su existencia. En este sentido, conviene señalar que dentro de las afectaciones psicológicas de la pandemia se ha encontrado una mayor vulnerabilidad en ciertos grupos como “las mujeres, los estudiantes universitarios, los adultos mayores, personas con enfermedades mentales preexistentes o con condiciones físicas discapacitantes” (Huarcaya-Victoria, 2020, p. 331). En el caso de las mujeres, se considera pertinente mencionar la prevalencia de la construcción patriarcal de la subjetividad femenina como una condición que las predispone a los padecimientos psicológicos como la depresión, el estrés y la ansiedad en función del cumplimiento de las perspectivas culturales y sociales sobre sus roles y funciones. En este sentido, se ha exacerbado la autoexigencia femenina al tener que trabajar

desde casa y contar con la presencia 24 horas al día y siete días a la semana de los demás integrantes de hogar. Las mujeres han asumido los retos de compaginar las exigencias y las intersecciones de sus roles laborales y familiares, entre los que se subdividen el rol conyugal y el rol materno, con el esfuerzo adicional que implica el ejercicio de sus funciones maternas para satisfacer las necesidades de nutrición (alimentación), sostén emocional (contención), y cuidados personales (a la pareja, hijos o demás personas que se encuentren a su cuidado), particularmente, en el caso de contagios y muertes por Covid-19. Esta construcción subjetiva del género a partir de los roles y funciones que desempeñan desde esta mirada patriarcal y social así como la postergación de sus necesidades personales para cumplir estos roles es depresógena (Burin, 2010)

La palabra pandemia, se refiere al conjunto de la población, “que afecta a todo el pueblo” (RAE, 2022, p. 1), por tal motivo, es preciso apoyarnos mutuamente, ser solidarios y empáticos para sobrellevar esta “enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región” (RAE, 2022, p. 2). “La tragedia es que, en este caso, para demostrar solidaridad lo mejor es aislarlos y evitar tocar a otras personas. Es una extraña comunión de destinos. ¿Serán posibles otras?” (De Sousa, 2020, p. 3). Puede ser que parte de esta respuesta se formule desde la empatía en una perspectiva integradora y personal.

En consecuencia, este trabajo busca revelar ¿quién está detrás de la pantalla? Con el objetivo de analizar desde la empatía las experiencias personales relacionadas con su rol educativo durante la pandemia y a partir de ellas dilucidar de manera crítica cómo estas experiencias educativas en la contingencia inciden en la conciencia personal y social de los seres humanos en sus múltiples contextos.

EMPATÍA DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA

La empatía es un constructo que se ha abordado desde diversas corrientes y perspectivas; sin embargo, en este caso retomamos una mirada integradora en la que se considera tanto un componente afectivo como uno cognitivo como copartícipes de la empatía. En este sentido, es menester mencionar la propuesta de Gerdes y Segal

(2009), autores que dilucidan sobre dichos componentes y avanzan hacia el componente social. Los componentes de su modelo son: 1) La respuesta afectiva a lo experimentado; 2) el procesamiento cognitivo de la respuesta afectiva de uno, así como de la perspectiva de otra persona, y 3) la toma de decisiones conscientes para realizar acciones empáticas. En el trabajo que nos ocupa, el componente social se da a partir de la interacción emergente y remota entre docentes y estudiantes por las razones de confinamiento, aislamiento social y cuidado de la salud.

En este modelo, el primer componente abarca reacciones que tenemos que son provocadas por nuestra exposición a eventos externos; en este caso, la educación remota de emergencia. El segundo componente es el procesamiento cognitivo, el cual se trata de un proceso voluntario que implica autoconciencia, pensamientos y flexibilidad mental; “la cognición y la emoción van juntas... influyen en el que aprende y en el que enseña” (Ibarrola, 2021, 0:44s). El tercer componente consiente la toma de decisiones, la necesidad de pasar a la acción, es decir, las interacciones escolares remotas formales e informales que van desde el apoyo mutuo ante problemas de conectividad para coadyuvar a la asistencia y la participación en clase, hasta los espacios de diálogo y expresión que se han tenido entre docentes y estudiantes a través de las clases remotas, las plataformas educativas, las redes sociales, el correo electrónico, los grupos de mensajería instantánea, entre otros. Bajo esta perspectiva, la empatía implica experimentar un afecto que se observa o se infiere de otra persona, procesar cognitivamente y realizar una acción voluntaria en consecuencia.

Así, la acción en la habilidad de la empatía es un eje central, componente que Gerdes y Segal (2009) nombran acción empática, la cual involucra además de respuestas afectivas y cognitivas, actuar voluntariamente en respuesta al procesamiento cognitivo que responde a la respuesta afectiva inicial, es aquí donde a partir de la acción se materializa la acción y donde entra en juego el valor de la justicia social; ser empático significa comprender la situación de los demás y actuar en respuesta a la interpretación de la situación. Desde este modelo integrador es visible la presencia de las esferas afectiva, cognitiva y social que se abordan en este trabajo desde la docencia y el estudiantado.

En este sentido, la empatía activa y confabula la posibilidad de sentir y actuar, promueve la creación de nuevas ideas y la transformación de la realidad, ya que significa la capacidad de comprender los problemas complejos de la actualidad desde muchos puntos de vista y la capacidad de colaborar para resolverlos (Bassi, 2016). Es así como a través de las acciones se cristaliza la empatía, considerando la escucha activa, la identificación y reconocimiento del otro, sus intereses y necesidades.

EMPATÍA COMO HABILIDAD PARA LA VIDA

La Organización Mundial de la Salud (WHO, 2003) señala a la empatía como una de las diez habilidades necesarias para la vida, y la define como la habilidad de escuchar y comprender las necesidades y circunstancias de los demás y expresar y responder desde esa comprensión. Bajo esta línea, es menester indicar que la empatía se visualiza y materializa como una habilidad psicosocial que implica el afianzamiento de lo propio, el reconocimiento del otro y la afirmación del nosotros a partir del respeto de las identidades en construcción y su mutua transformación (Martínez, 2014); bajo este marco, la empatía permite reconocer la existencia del otro y de un nosotros. Nuestro cerebro está condicionado a sentir empatía, por ejemplo, a partir de las neuronas espejo podemos conectarnos y comprender al otro.

En la pandemia, se ha dado mucha importancia a la empatía docente para afrontar las dificultades que plantea la adaptación a la educación remota como parte de la emergencia sanitaria y la necesidad de la continuidad escolar; sin embargo, es menos común encontrar la empatía estudiantil hacia los docentes. Más allá de lo escolar, quienes están detrás de la pantalla son personas que han sufrido los efectos colaterales y multidimensionales de la pandemia; así, la pérdida no solamente se refleja en la salud sino también en la muerte, en el desempleo, en la seguridad social, el sentido de vida y, por ende, la estabilidad personal; mientras que, en el ámbito académico, la pérdida puede verse en la reprobación, la deserción, el abandono, pero también en aspectos emotivos como en la decepción, el desgaste profesional, el estrés, la ansiedad y la fatiga, todos estos aspectos están coaligados en las experiencias de vida y aprendizaje.

Bozkurt y Sharma (2020) han reflexionado acerca del cambio de visiones y narrativas en el ámbito educativo en momentos de crisis como el vivido en tiempos de pandemia; se preguntan si deberíamos centrarnos en enseñar contenidos o ir más allá, enseñando a compartir, a colaborar y a apoyar, pues más allá de recordar contenidos educativos, las personas recordarán cómo se sintieron, cómo los cuidaron y cómo los apoyaron.

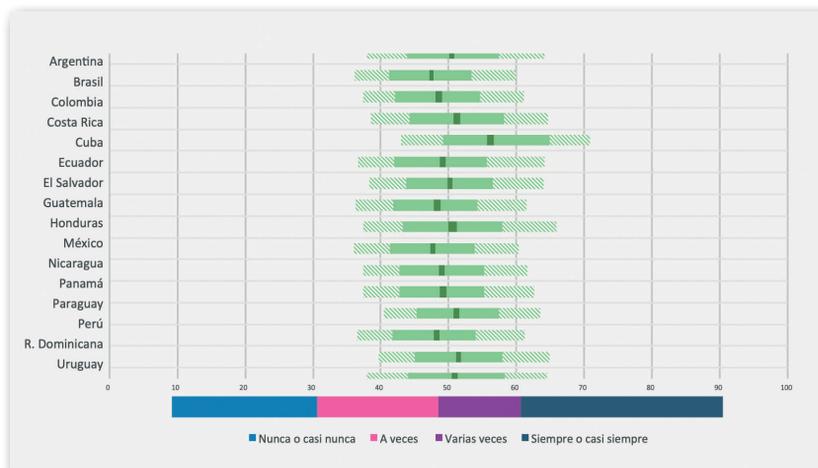
Estos mismos autores apuntan que lo vivido en esta pandemia en la llamada *Enseñanza Remota de Emergencia*, como la nombran, es una oportunidad para amplificar la presencia emocional y crear climas de empatía y de cuidado; asimismo, resaltan la importancia de construir comunidades de apoyo para compartir conocimiento y experiencias y generar con ello aprendizajes significativos. En este sentido, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) realizado en 16 países latinoamericanos, entre los cuales se encuentra México, presenta un módulo de habilidades socioemocionales relacionadas con el desarrollo personal, el desempeño y la convivencia escolar. Estas habilidades son: la autorregulación escolar, la apertura a la diversidad y la empatía. Este estudio se realizó en 2019, antes de la contingencia, y demostró que cerca de 55% de los estudiantes seleccionó opciones positivas de respuesta, además de este porcentaje de acercamiento a la comprensión del otro, resulta interesante ver en la figura 1 que, de acuerdo con los resultados, la empatía es una habilidad que ha quedado pendiente desde la educación antes de la pandemia, en particular en nuestro país.

Es así como desde una visión integradora de la empatía y ésta vista como habilidad para la vida, se acentúan los tres componentes antes mencionados: afectivo, cognitivo y social, que se vehiculan para contribuir a desarrollar en las personas habilidades que les permitan vivir las demandas y desafíos que les ha tocado experimentar (Choque y Chirinos, 2009).

En suma, la empatía es una habilidad experiencial y reflexiva que va más allá del aula y del rol que desempeñan los actores educativos; los vínculos racionales y emocionales de la empatía se derivan en nuestra propia persona y en las relaciones con los demás, independientemente de su contexto y condición, por tal motivo, consideramos importante dar un acercamiento para comenzar con la comprensión y conexión con las personas que estamos detrás de

las pantallas a partir de espacios tecnopedagógicos de interacción y diálogo que se generan para tal efecto.

■ Figura 1. Distribución de puntajes de empatía según el país, junto al promedio regional



Fuente: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019), módulo Habilidades Socioemocionales en América Latina y el Caribe (Orealc y UNESCO, 2021, p. 23).

MÉTODO

Para generar espacios de empatía en los que los estudiantes y docentes dialoguen y reflexionen sobre sus experiencias en la contingencia se ha generado un proyecto educativo virtual denominado “Café tecnopedagógico”. Este espacio se inició a partir del mes de junio de 2021 y permanece vigente, tiene por intención compartir experiencias relacionadas con el uso de las tecnologías, pedagogías y didácticas entre docentes y estudiantes de diferentes niveles educativos. Las charlas tecnopedagógicas constituyen experiencias en las que las personas que desean participar con un tópico de su interés o *expertise*, sean docentes o estudiantes, pueden hacerlo; se busca no solamente la presentación de un tema, sino la participación y la integración de diálogos y puntos de vista, así como la posible conformación de una comunidad de aprendizaje, donde no hay jerarquías en los procesos de comunicación, sino un compromiso y deseo de participar. En el contexto de la pandemia, el concepto de comunidad de aprendi-

zaje adquiere competencias y valores relacionados con “la capacidad de aprender a aprender, la empatía y la solidaridad que resistirán la prueba del tiempo” (Holmes, 2020, párr.10). En este sentido, se abrió una charla de cierre de año en diciembre de 2021 denominada, “La vida es aprendizaje y el aprendizaje es vida: nueva normalidad educativa”, en la que las investigadoras promovieron reflexiones e interacciones sobre estas experiencias, sentimientos y percepciones educativas vividas en la pandemia.

En este contexto, participó un grupo de diez docentes de distintos niveles educativos y lugares de la República Mexicana y 47 estudiantes de educación superior invitados a través de redes socio-digitales; aunque la invitación fue abierta, se generó una mayor cantidad de estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Guerrero; 90% de los participantes fueron mujeres y 10% hombres. Como puede observarse, el número significativo de participantes mujeres demuestra, en parte, que la educación es uno de los factores que contribuye al empoderamiento femenino, lo cual puede coadyuvar a generar procesos de empatía en las relaciones de género que contribuyan a una construcción social de la subjetividad femenina fuera de los cánones patriarcales, restrictivos y discriminatorios (García, Cruz y Mejía, 2022).

Otro aspecto destacable es que, en el caso de los estudiantes, 90% ha manifestado problemas con la conectividad, pues se ubican en zonas urbanas marginadas o rurales, debido a que utilizan principalmente sus dispositivos móviles para conectarse, lo que implica que en ocasiones inviertan recursos económicos en sus datos o tengan problemas para seguir las experiencias en línea por las intermitencias de la red. Esta situación coincide, en parte, con lo reportado por la encuesta sobre Covid-19 en educación en la que se señala que sólo 33% de los estudiantes de nivel superior hicieron uso de sus dispositivos móviles como herramienta principal (INEGI, 2021). En contraste, en el caso de los docentes, los problemas de conectividad son menores y los dispositivos que más emplean para ello son las computadoras portátiles. Esta situación también ha generado procesos de empatía de docentes a estudiantes y entre pares estudiantes.

Tipo de estudio y diseño

El estudio corresponde con una metodología cualitativa interpretativa de comparación constante. Se trata de un estudio descriptivo, pues desea comprender un fenómeno a partir de la identificación de sus componentes, su manifestación y la descripción de éstos (Miles, Huberman y Saldaña, 2014). Asimismo, se aborda desde la hermenéutica para describir e interpretar los resultados como “el vaivén entre la deducción e inducción” (Weiss, 2017, p. 640), mediante el diálogo continuo entre los referentes teóricos que sustentan la definición de empatía, las propias concepciones de quienes la investigan y la construcción de sentidos y significados que realizan los participantes. A partir de todos estos análisis se realizan interpretaciones y descripciones para dilucidar quiénes son las personas que han estado detrás de la pantalla más allá del ejercicio de su rol educativo. Para aplicar el método de comparación constante, se plantean tres procesos (Bonilla y López, 2016):

El primer proceso es la elección de la técnica y del instrumento para ingresar al campo de estudio virtual y recabar los datos. En este caso, la experiencia de trabajo de campo se documentó a partir de la grabación de la experiencia de la charla tecnopedagógica con el consentimiento informado de los participantes y la integración de otros espacios virtuales de interacción escrita, como una nube digital de palabras para promover lluvia de ideas sobre palabras vinculadas a vida y aprendizajes, y el abordaje de tres casos cortos en forma de narrativa de una estudiante, de una docente y de una madre de familia cuya pregunta de discusión fue ¿cómo apoyarías en cada caso? ¿De qué manera puedes sentir empatía con ellos?, ambas en la aplicación *Wooclap*.¹¹

En el mismo sentido, la participación en un muro digital de *Padlet* para responder a la siguiente pregunta: ¿cómo podrías definir tu experiencia en las clases en pandemia? Además de las participaciones orales en la sesión y las escritas en los espacios virtuales, también se recuperaron las participaciones en el *chat*. El total de datos de esta recopilación son los diálogos de ocho personas de la sesión

¹ Véase: <https://www.wooclap.com/es/>

del café tecnopedagógico y 162 líneas de su *chat*. También fueron 50 registros en los *Padlet* de lluvia de ideas de las narrativas y el muro digital. En total se analizaron 254 líneas de información. La actividad completa se realizó el 17 de diciembre de 2021, en periodo cercano al fin del semestre escolar.

El segundo proceso es la codificación de la información. A través de una codificación axial, las investigadoras determinaron de manera previa y con base en las preguntas y objetivos de investigación las categorías principales de análisis:

Aprendizajes, relacionados con los conocimientos a recuperar, las oportunidades y desafíos que impuso la pandemia y experiencias.

Empatía, relacionados con las maneras de pensar, sentir y hacer con la otredad sin importar su rol (docente o estudiante), en el que se considera la perspectiva integradora de la empatía que se aborda en este trabajo.

Para proceder a este proceso, se realizó la compilación y transcripción de las participaciones en las actividades y el *chat*, así como de la videograbación a un documento de *Word*. Se procedió con el análisis a través del programa Atlas.Ti 8. Esto se hizo a través de la posibilidad que concede este *software* de hacer una reducción de los datos y establecer relaciones entre ellos. Posteriormente, se generaron otras subcategorías conceptuales a partir de los datos reducidos, estableciendo relaciones entre las categorías y los atributos encontrados con miras a generar descripciones e interpretaciones sobre lo investigado. La identificación de las categorías anteriores resulta del análisis de los datos obtenidos.

El tercer proceso es el análisis que pasa por cuatro etapas: categorización, estructuración, contrastación y teorización (Miles y Huberman 1994, Martínez, 2013). Es decir, se recogen los datos, se reducen, se disponen y transforman, para finalmente obtener verificaciones, teorizar y formular descripciones e interpretaciones.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Se explica con mayor detalle este proceso a partir de la categorización primaria que se tuvo con base en la codificación axial o las categorías predeterminadas, mismas que se muestran en el cuadro 1.

■ Cuadro 1. Categorización primaria con base en la codificación axial

| Categoría axial | Subcategorías encontradas | Definiciones de categorías basadas en las codificaciones |
|-----------------|------------------------------|--|
| Aprendizaje | Experiencias | Son los conocimientos o habilidades adquiridas durante la pandemia, en los contextos formales e informales y la valía de los mismos en su trayectoria de vida. |
| | Pérdidas | Son situaciones negativas relacionadas con la crisis de la pandemia a partir de las cuales se ha experimentado un vacío o ausencia de elementos relacionados con el bienestar y la seguridad que se tenían con anterioridad. |
| | Oportunidades | Aspectos favorables o convenientes para aprovechar la crisis pandémica y fortalecer aspectos formativos y empáticos de los actores educativos. |
| | Uso de tecnología | Es la configuración y el manejo de espacios digitales para los procesos comunicativos y formativos. |
| Empatía | Apoyo y trabajo colaborativo | Son las acciones e interacciones entre los actores educativos para sobrellevar los desafíos y aprovechar las oportunidades impuestas por la pandemia. |
| | Emociones | Son las reacciones que han tenido los actores educativos ante las diversas situaciones vividas durante la pandemia y el inminente regreso a clases presenciales. |
| | Agotamiento físico y mental | Es el estado de salud que comparten los actores educativos vinculado con el estrés y la ansiedad experimentados durante la educación remota en emergencia. |

Fuente: elaboración propia.

A partir de estas categorías y subcategorías se estructura la presentación del análisis, se contrastan los resultados obtenidos entre sí y con otros referentes y se teorizan de conformidad con el planteamiento de la empatía integral. En términos generales, los participantes dan cuenta del tiempo en confinamiento en el que a nivel educativo se desplegó la llamada educación remota de emergencia (Bozkurt y Sharma, 2020); asimismo, se recuperan ideas sintonizadas con el actual retorno a las aulas. Este análisis se organiza por actor educativo, se comienza con los docentes (D) y se sigue con los estudiantes (E),

LOS DOCENTES DETRÁS DE LA PANTALLA

En torno al aprendizaje, los docentes comparten dentro del diálogo tres aspectos: recuperar los aprendizajes perdidos, las oportunidades

que la pandemia les ha mostrado y las experiencias que consideran valiosas para enfrentar los desafíos que esta etapa les ha impuesto. Dentro de esta categoría se encontró lo siguiente.

Experiencias

En términos de las experiencias encontradas, los testimonios revelan que los docentes consideran importante recuperar los aprendizajes que los estudiantes tuvieron fuera del ámbito académico, es decir, al estar en sus casas, lo que implica atender este cambio de visiones y narrativas que reconocen no solamente el aspecto cognitivo, sino también el afectivo y las representaciones compartidas que se esperan construir.

Tendríamos que ver con la experiencia de ellos, de lo que sienten, quieren y piensan y ése sería el aprendizaje para mí (Registro video, D, 17/12/2021).

Cuando los docentes hablan de experiencias valiosas durante la pandemia, reiteran los aprendizajes de vida, que adquirieron ellos mismos y los alumnos; en este sentido, mencionan la experiencia del café tecnopedagógico como algo valioso.

Excelente charla, una vez más dejando un rico sabor en el alma, en el corazón, en la mente y en el aprender a aprender. Enriquecedoras reflexiones, mi admiración y respeto para este grupo de mentoras y educadoras (Registro video, D. 17/12/2021).

El espacio del café se vislumbra como un espacio para el reconocimiento de la existencia del yo y de los otros en esa construcción empática de sentidos y significados en el aprendizaje como vida y en la vida como aprendizaje. Otra experiencia narrada por una maestra tiene que ver con aquellas cuestiones que conducen a aprendizajes útiles y que impactan en su vida.

Les voy a enseñar a hacer mermeladas, yo tuve que aprender a hacer mermeladas... se llegó a proyectar en la venta, pueden ustedes

vender mermelada... y podemos llevarlo al emprendimiento. Entonces creo que es buscar proyectos reales que sí tienen un impacto en su día a día (Registro de video, D, 17 de diciembre de 2021).

En este tenor, la experiencia y el aprendizaje en confinamiento también ha tenido implicaciones en lo que hacemos y sentimos como profesionales de la educación, ha sido un periodo de afrontamiento a situaciones desconocidas, a la par de un periodo de descubrimiento de capacidades en esta esfera profesional, como lo expone la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2020b).

Pérdidas

Una pérdida es particularmente común en escenarios de crisis, como señala Ogliastrri (2020); esta misma autora hace una clasificación al respecto en donde se ubica la pérdida social referida a la pérdida de redes de apoyo, de la libertad para reunirse y de las relaciones significativas; es necesario vincular el tema de pérdidas de diversa índole a crisis sistémicas que impactan no sólo en la salud, sino también en la economía, política, orden social y, por supuesto, la educación (Iglesias *et al.*, 2020).

Llama la atención cuando los docentes expresan la preocupación de los padres de familia y de algunos docentes o directivos, cuando se refieren al tiempo y aprendizajes perdidos que es necesario recuperar ahora. Testimonios como el siguiente dan cuenta de ello:

Entonces, se podría decir, que podríamos tal vez tomar en cuenta que se piensa que se ha perdido el tiempo o que no vamos a recuperar esos aprendizajes (Registro video, D, 17/12/2021).

Los docentes requieren ensamblar los aprendizajes de los alumnos adquiridos en casa con los aprendizajes clave y los aprendizajes actuales, ya que sienten la presión por recuperar los aprendizajes perdidos.

El decir que se aceleran tiempos donde hay que recuperar los aprendizajes a como dé lugar. Yo creo que ahora que tuvimos

los cuadernillos que publicó la SEP de los aprendizajes fundamentales imprescindibles... revisar los contenidos de las asignaturas diferentes del currículo y que se pudieran recuperar esos aprendizajes del ciclo anterior, más cargar la mano sobre los aprendizajes actuales (Registro video, D, 17/12/2021).

Otro de los docentes lo expresa así: “de esas famosas guías (recuperar lo aprendido) tenemos que elaborar para cuadrar los contenidos y los aprendizajes obtenidos en sus casas” (Registro video, D, 17/12/2021).

Estos testimonios implican reflexionar y cuestionar lo que significa la escuela como un espacio perdido, que puede ser interpretado desde dos directrices: por un lado, la pérdida de espacios de encuentro, de intercambio y socialización, y por el otro, la pérdida del rumbo de la educación, enfatizando sobre el olvido de la tarea principal de educar más allá de formalismos, evaluaciones, horarios, etcétera, como lo indica Díaz Barriga (2020), quien teme que a eso se haya reducido la escuela hoy en día.

Oportunidades

En contraparte, la pandemia también constituye una oportunidad para el aprendizaje, una docente indica:

Fue un reto maravilloso y oportunidad de continuar aprendiendo de las propias experiencias de mis estudiantes y pudieron ver todo lo que pueden hacer y aprender unos de otros (Registro Padlet, D, 17/12/2021).

En ese sentido, se valora a la educación remota en emergencia como una oportunidad de diversificar y adaptar los aprendizajes para potenciar el componente autogestivo:

Una experiencia bastante retadora, porque también cuenta mucho aprender por cuenta propia y la adaptación al cambio de estudios (Registro *Padlet*, D, 17/12/2021).

También se reconoce la oportunidad de incorporar los nuevos lineamientos que a nivel internacional y mundial se plantean para la educación como la mencionada Agenda 2030, una docente menciona:

La sostenibilidad de la agenda 2030 de la ONU que abarca 17 objetivos, lastimosamente, en las escuelas públicas no se lleva a cabo, o si se lleva, solamente es como el día mundial de la ONU, se llega a representar por medio de carteles, fuera de ahí no hay nada más. Como profesores creo que tenemos... es parte de la pasión de indagar más, de buscar (Registro video, D, 17/12/2021).

Sin embargo, existe una oportunidad de mejorar la empatía integradora con los actores clave en estos procesos educativos: las familias. Por la importancia que tienen las familias en la construcción del aprendizaje y en la mitigación de los efectos del confinamiento (Ramírez-Cerón, 2021), es importante trabajar las acciones e interacciones entre familias y docentes a través de los componentes afectivos, cognitivos y sociales de la empatía integral, pues la preocupación y la ocupación por la acción formativa de los estudiantes es una labor conjunta.

He visto discusiones de padres que dicen: dígame la verdad, se acercan a la cámara, quiero saber cómo va mi hijo y entran de una manera muy fuerte (Registro, video, D, 17/12/2021).

En este sentido, se denota una ausencia de empatía con la labor docente, frente a la necesidad de saber cómo va su hijo, no obstante, “esta afirmación, se justifica en los casos en los que se manifiesta la incomunicación y el aislamiento social” (Fernández-Florencia, 2016, p. 154). Esto nuevamente lleva a la reflexión de los sentidos y significados que se atribuyen a la labor docente, el aprendizaje y el rol que juegan las familias como actores educativos.

Emociones

En la esfera de lo socioemocional también se han registrado hallazgos; por parte de docentes se hace hincapié en la capacitación necesaria en esta área.

Me capacité unos meses en habilidades emocionales y todas las actividades las trabajé con mis grupos, la sensibilización, y cada vez más cómo están y cómo se sienten, además de gimnasia cerebral. Las clases en la maestría de tecnología me han motivado mucho a cambiar mi práctica pedagógica y a ser más sensible a las necesidades de mis estudiantes (Registro *Padlet*, D, 17/12/2021).

Esta categoría muestra cuando los docentes reflexionan sobre la importancia de capacitarse en lo socioemocional para poder ayudar a sus estudiantes:

Yo lo que hice fue tomar un curso sobre habilidades socioemocionales con un instituto de México que se dedica a capacitar docentes sobre esta área (Registro video, D, 17/12/2021).

Además de ver la importancia de capacitarse en el área socioemocional, los docentes mencionan que perciben muchas veces las emociones de sus estudiantes y se preocupan por ellos, ya sea empatizando con los momentos en que las emociones de los estudiantes son negativas o quieren saber qué les sucede para acompañarlos.

Y necesita que yo por lo menos esté ahí para ver qué necesita y cómo se siente y qué puedo hacer como maestra. Si tú no les enseñas que ellos valen, si tú no valoras lo que ellos hacen, es decir, es cierto, se equivocan, no saben ni citar, nosotros también a veces también nos falla, entonces, ellos también (Registro video, D, 17/12/2021).

En suma, los docentes que están detrás de la pantalla demuestran una genuina preocupación por lo que ha representado la pandemia para sus estudiantes, pero también una convicción para aprovechar esta situación de manera empática y encauzar esta experiencia como parte de una curva de aprendizaje tanto en su persona como en los estudiantes que atienden. Reflexionan y se muestran preocupados por las pérdidas de aprendizajes escolares, situación que también demuestra una empatía cognitiva a las preocupaciones externadas por las familias de sus alumnos, pero sobre todo a la exigencia no empática de las autoridades educativas. Se muestran abiertos a realizar cambios sobre su práctica y a adquirir nuevos roles como el del gestor de contenidos digitales y el gestor socioemocional

Empero, lo anterior también representa una mayor carga de trabajo, desgaste físico y emocional para los docentes, pues un estudio realizado a docentes latinoamericanos en contexto de pandemia ha encontrado que la práctica educativa se ha transformado de un horario fijo a uno 24/7, en el que las y los docentes se encuentran preparando materiales y recursos necesarios para dar una clase interactiva y efectiva (Herrero *et al.*, 2020). En este estudio se identificó que 70% de los docentes informan dedicar más tiempo en apoyar a sus estudiantes fuera del horario escolar durante la crisis. Muchos encuestados comentan que la educación remota de emergencia requiere un acompañamiento aún más personalizado para cada estudiante. Asimismo, reportan han recibido capacitaciones, 66% ha completado capacitaciones en TIC, 50% en apoyo socioemocional para sus estudiantes.

En este sentido, CEPAL-UNESCO (2020) subraya que el personal docente y educativo necesita apoyo y formación para el aprendizaje socioemocional, entendiéndolo como una dimensión central del proceso educativo que debe ser desarrollado transversalmente en todas las actividades escolares; asimismo, explicita que este aprendizaje socioemocional es un proceso de aprendizaje permanente tanto en los periodos de confinamiento y educación remota como en el plan de retorno escolar.

LOS ESTUDIANTES DETRÁS DE LA PANTALLA

Oportunidades

Como lo explicita CEPAL-UNESCO (2020), la suspensión de las clases presenciales ha llevado a enfrentar una serie de dificultades que impulsó diversificar las formas de abordaje tanto de contenidos como medios educativos en aras de mantener la continuidad de los aprendizajes.

En este sentido, el estudiantado focaliza sobre los nuevos recursos y las nuevas formas de aprender.

Mi experiencia ante la pandemia es un gran reto de la vida, ya que aprendemos más a manejar las tecnologías (Registro Padlet, E, 17/12/2021).

Estresante, pero a la vez ha sido un gran reto porque pudimos salir de nuestra rutina y aprender nuevas experiencias (Registro *Padlet*, E, 17/12/2021).

Lo hallado en este trabajo concuerda con lo encontrado por Morales, López y Díaz Barriga (2021), quienes, bajo una metodología de foto voz han recuperado experiencias de estudiantes de educación media y superior en confinamiento en la que han indagado nuevas subjetividades, nuevas formas de relacionarse y afrontar los retos de realidades que, si bien son compartidas, tienen particularidades y contextos distintos; asimismo, prioriza identificar y analizar las experiencias de este periodo para poder reconfigurarlas.

Uso de tecnología

Los estudiantes han desplegado sus habilidades digitales y ésta es una de las competencias que se han potenciado en este periodo de educación remota de emergencia, en miras de transitar hacia una educación híbrida. Al respecto se comparten las siguientes líneas:

La experiencia ha sido increíble debido a que he podido manejar un poco más las herramientas de Internet (Registro *Padlet*, E, 17/12/2021).

Al respecto, Rodríguez (2021), director de Innovación y Desarrollo Tecnológico de la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) de la UNAM, indica que la emergencia sanitaria ha permitido avanzar diez años en términos de habituarnos al uso de la tecnología; añade que el alumnado y el profesorado tuvieron que adaptarse a las clases en línea, pues no fue algo opcional, y puntualiza sobre la relevancia de ser proactivos en esta esfera de lo digital y llegar con ello a una alfabetización.

En suma, los estudiantes que están detrás de la pantalla han asumido la pandemia como un reto estresante, que los ha llevado a ampliar sus habilidades digitales para relacionarse y afrontar las diversas dificultades para seguir en las clases remotas. Sin embargo, precisan del apoyo y del acompañamiento docente para encauzar estas expe-

riencias, integrarlas a su aprendizaje y mejorar su contención emocional. En este sentido, esperan que sus docentes sean empáticos con ellos, aunque no necesariamente ofrecen la empatía a sus docentes.

Lo anterior, confirma la importancia de indagar en el aumento de la adopción de las tecnologías en las nuevas formas de aprendizaje en el contexto de la pandemia, lo cual ha sido abordado por múltiples investigaciones (Garduño *et al.*, 2020; Morales, López y Díaz Barriga, 2021; Asociación Mexicana de Internet, 2021; Flores y Martínez, 2022), que recuperan la necesidad de plantear el uso de tecnologías digitales desde una mirada pedagógica y no únicamente instrumental; en este sentido, autores como Anderson y Dron (2011) plantean indagar al respecto de la presencia social, cognitiva y del docente en los diversos modelos de educación que implican el uso de las tecnologías y evitar caer en perspectivas técnicas.

La empatía conjunta

Apoyo y trabajo colaborativo

En términos del componente social de la empatía que ve implicada acciones generadas y las interacciones entre los mismos estudiantes, entre estudiantes y docentes, y entre docentes, se ha encontrado que los estudiantes redactan que han apoyado a sus compañeros cuando éstos no asisten a clases por falta de conectividad o de recursos. Por ejemplo, una estudiante comparte cómo a través de una llamada telefónica, acerca la computadora por la que toma la clase, a otro estudiante al otro lado del teléfono que escucha la clase; sin embargo, no se explicita apoyo de y a los docentes. En relación con el apoyo a compañeros, un estudiante escribe:

Ayudar a los compañeros con sus dudas en los días que no pueden conectarse (Registro *Padlet*, E, 17/12/2021).

Por su parte, los docentes indican que han sido más flexibles con los estudiantes, más sensibles a sus necesidades y con mayor apertura a la escucha. Asimismo, hacen énfasis en la relevancia del trabajo colaborativo entre compañeros docentes. A continuación, algunas participaciones:

Ser flexible, centrarme en los procesos de aprendizaje más que en los de evaluación, abrir espacios de expresión (Registro *Padlet*, D, 17/12/2021).

Como se ha indicado, los estudiantes fueron los que más relataron experiencias de empatía, pero en relación con sus compañeros. Cuando hablan de la empatía con los profesores mencionan que fueron comprensivos cuando los docentes tenían problemas de conectividad:

Con mis maestros hay ocasiones en que tienen problemas de conexión y no pueden impartir sus clases o a veces estando ahí en clase, pues, se corta la comunicación y, pues, trato de ser comprensiva (Registro video, E, 17/12/2021).

En relación con la empatía mostrada a sus compañeros, relatan que tuvieron experiencias de ayudar a los compañeros que no se podían conectar, con los que no entienden el contenido.

Cuando los compañeros no comprenden alguna situación del tema y pues escriben preguntando o haciendo algún... luego las aplicaciones que nos dejan usar los maestros para hacer las actividades hay algunos compañeros que definitivamente no saben manejarlas o quizá también por problemas de conexión (Registro video, E, 17/12/2021).

Algo que llama la atención es la empatía hacia algunos de sus vecinos, quienes no tienen padres que les puedan ayudar. El testimonio de esta alumna destaca en empatía:

Soy de un pueblo y, realmente, los padres de familia no tienen un alto grado de aprendizaje y así, entonces a sus hijos, pues no les pueden enseñar y los maestros sólo les mandan paquetes y, pues, no entienden y, pues, me vienen a pedir ayuda y yo les ayudo, yo les explico lo que tienen que hacer y eso es lo que yo he hecho (Registro video, E, 17/12/2021).

Los estudiantes también hablan de la empatía que les han mostrado los docentes, por ejemplo, ante la falta o pérdida de conectividad:

Sé que mis docentes son empáticos con nosotros, son comprensivos y que no me van a decir: “es que no pudiste estar en la clase y hazle como quieras” y, pues, me tranquilizo (Registro video, E, 17/12/2021).

La empatía desde una perspectiva integradora implica experimentar un afecto que se observa o se infiere de otra persona, procesar cognitivamente y realizar una acción voluntaria en consecuencia; un elemento primordial en esta perspectiva es la acción empática, que implica comprender la situación de los demás y actuar en respuesta a ello.

De acuerdo con Rodríguez, Moya y Rodríguez (2020), la práctica empática surge como uno de los valores imprescindibles en el ámbito educativo, y en tiempos de contingencia emerge como uno de los retos más importantes y complicados que se requieren para tener un aprendizaje significativo y para la vida; asimismo, apuntan que en la educación actual se requieren elementos considerados “invisibles” o “intangibles” para ser utilizados como recursos didácticos que tienen gran impacto en la comprensión, significación y experiencia educativa.

Esta práctica empática es casi inexistente hacia el docente; en este sentido, vale la pena recordar que la figura y presencia docente son un eje central en espacios de intercambios educativos, y que si bien se le ha atribuido históricamente como principal responsable de generar ambientes de aprendizajes significativos, es esencial también considerar sus necesidades e inquietudes y, por supuesto, generar empatía hacia ellos.

Al respecto, Romero (2020) subraya que el profesorado vive agobiado y asfixiado por un sistema económico, político social y cultural nacional y global que desconoce sus realidades y cuyas condiciones de descuido y abandono se han exacerbado en tiempos de pandemia, pues indica que la instrumentación tecnológica no es suficiente.

Agotamiento físico y mental

En relación con el componente afectivo de empatía se puede identificar que existe un agotamiento tanto físico como mental; ambos actores hacen énfasis en el estrés que se ha hecho presente durante este periodo, debido a la enseñanza remota de emergencia que requiere mayor autonomía y desarrollo de habilidades digitales. A continuación, algunas participaciones:

Ha sido agotadora física y mentalmente, pero también muy enriquecedora y fructífera, me ha permitido cambiar mi visión sobre la vida, mi paso por el mundo y mi profesión (Registro *Padlet*, D, 17/12/2021).

Adaptarme a esta nueva modalidad fue frustrante y estresante, ya que tomo mis clases en mi trabajo y se me dificulta la concentración (Registro *Padlet*, E, 17/12/2021).

La labor docente fue una de las más afectadas por la pandemia; al respecto, Cortés (2021) comenta que el proceso de adaptación resultó en una tarea agotadora que derivó en estrés laboral, el cual tiene un impacto físico y mental en su calidad de vida.

El personal docente es uno de los gremios con mayor impacto en periodo pandémico pues, como lo reportan múltiples investigaciones, han visto incrementada sus responsabilidades, han invertido mayor tiempo para capacitaciones, preparación de materiales y recursos para sus clases, adecuación de temas, contacto y seguimiento del estudiantado, entre otras cuestiones (CEPAL-UNESCO, 2020; Díaz Barriga *et al.*, 2020; Herrero, Stanton y Fiszbein, 2020; Cortés 2021).

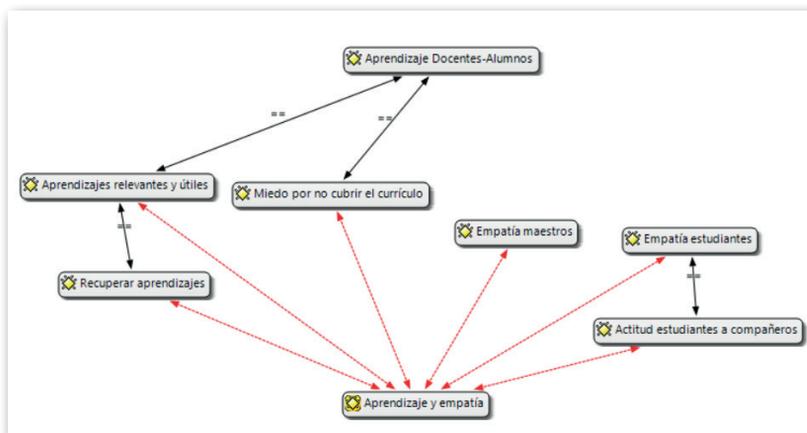
Es menester indicar que, en términos de vulnerabilidad, las mujeres han sido un grupo que ha sido receptor de sobrecarga de responsabilidades; al respecto CEPAL-UNESCO (2020) escribe que, para muchas mujeres y niñas, el confinamiento significa una exacerbación de la carga de trabajo de cuidados no remunerados que, a su vez, tiene consecuencias en su aprendizaje y salud socioemocional; estos impactos atravesados por el género agravan situaciones de vul-

nerabilidad y afectación de los derechos que ya experimentaban las mujeres y las niñas de América Latina y el Caribe.

La empatía vinculada a la vida y al aprendizaje

Del análisis de las categorías y subcategorías presentadas en los párrafos anteriores, se realizó un cruce de aquellas que presentaron mayor incidencia en testimonios para seguir ampliando el análisis de la relación entre empatía y aprendizaje. Como resultado de ese análisis, se hizo una vista de red que se presenta en la figura 2.

■ Figura 2. Red de relaciones más relevantes entre las familias



Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, tanto los docentes como los estudiantes que están detrás de la pantalla comparten el interés por aprender. Aprender es el punto de partida y llegada de la empatía integradora. Los docentes reconocen desde su rol y funciones a la otredad del estudiante a la que se dirigen sus esfuerzos para coadyuvar en su proceso de formación. Se muestran empáticos al tratar de reconocer en los estudiantes las dificultades y la problemática que ha representado el fenómeno de la pandemia en dimensiones vinculadas al aprendizaje como la tecnológica, la pedagógica y la socioemocional. Sin embargo, el miedo al incumplimiento curricular es una limitante en esta tarea. En el caso de los estudiantes, éstos manifiestan empatía

integradora principalmente a sus pares a través de acciones manifiestas de apoyo y actitudes para atender las limitaciones de conectividad que se han tenido para seguir las clases remotas. Encuentran y reconocen la empatía en sus docentes, pero la acción empática se encuentra supeditada a respuestas afectivas vinculadas con la comprensión en caso de desconexión o problemas técnicos derivados de las clases remotas, por lo que en esa necesaria reciprocidad está ausente el procesamiento cognitivo que responde a esta respuesta afectiva inicial y que se materializa en acciones que decantan en la comprensión y actuación en respuesta al trabajo recibido por sus docentes. Esto confirma la necesidad de continuar y mejorar la empatía integral como parte de las habilidades socioemocionales del estudiantado. Pese a ello, tanto estudiantes como docentes convergen en que han aprendido como parte de sus experiencias remotas más allá de lo escolar.

En este orden de ideas, en la nube de palabras colectiva de la figura 3, se identifican palabras vinculadas a la vida y aprendizaje en contexto pandémico.

■ Figura 3. Nube de palabras colectiva con palabras vinculadas a la vida y al aprendizaje en contexto pandémico



Fuente: elaboración propia.

Como es de notar, se hacen presentes palabras ligadas a los dos grandes grupos de categorías, aprendizaje y empatía. En esta nube son visibles aspectos relacionados con los componentes de la empatía integral cognitiva (habilidades, destrezas, capacidades, experiencias), los afectivos (emociones y sentimientos positivos) y sociales

(sostenibilidad, la otredad, diversidad, personas, así como valores sociales como solidaridad, compasión y amor).

Finalmente, en estas experiencias de vida y aprendizaje se solicitó a los actores el abordaje de tres casos cortos en forma de narrativa que describen vivencias de una estudiante, de una docente y de una madre de familia; se indaga al respecto de dos preguntas ¿cómo apoyarías en cada caso? ¿De qué manera puedes sentir empatía con ellos? Los resultados se describen a continuación.

Narrativa madre de familia. Las frases que destacaron fueron sobre la importancia de la superación, lo que se aprende de los hijos, el sentimiento de resiliencia y capacidad de adaptarse al cambio. El sentido de la responsabilidad, el amor que hace dar todo por los hijos y practicar la virtud de la paciencia.

Narrativa adolescente. Lo destacado fue la empatía con el adolescente en relación con la importancia de los abrazos y el acercamiento a la familia, disfrutarla y valorarla. A ser conscientes de la fragilidad de la vida y, por lo tanto, disfrutar y adaptarse a las diferentes situaciones de manera positiva. Reflexiones sobre todo lo que se ha aprendido en la pandemia que antes no se conocía como las herramientas tecnológicas, y esa capacidad de adaptarse a la situación positivamente. Surgió un sentimiento de responsabilidad, adaptabilidad, concientización.

Narrativa profesor. Las palabras se vincularon al empatizar con ese deseo de ser un buen líder educativo, tener ese afán de superación y paciencia ante la ola de cambios educativos, sociales y familiares a raíz de la pandemia. Valorar las nuevas oportunidades que ha dado la vida y sobre el cuidado del regreso a clases.

CONCLUSIONES

El impacto de la crisis sistémica atravesada por la pandemia Covid-19 es innegable, las transformaciones en el ámbito educativo se vieron implicadas no sólo en los contenidos, los recursos o los medios, sino también en las personas y en sus interacciones. En los primeros resultados compartidos por el INEGI (2020) se ha señalado el aumento en las diversas brechas, sociales, tecnológicas, económicas, entre otras, lo que se ha visto reflejado en las nuevas configuraciones

educativas y, por supuesto, en los estragos que ya son visibles en los diversos ámbitos, en especial en el aspecto socioemocional, del cual el personal docente y el estudiantado no están exentos. En este sentido, quien está detrás de la pantalla no es sólo un actor educativo con roles y funciones definidas; es una persona que requiere dar y recibir empatía y, más allá, ser comprendida, contar con una comunidad de respaldo y apoyo, las experiencias que se presentaron demuestran genuinos escenarios de ayuda y colaboración por el otro, de quien también han recibido ayuda.

Desde la docencia, las personas que están detrás de la pantalla están abiertas al cambio, comprometidas con su *ethos* profesional y preocupadas por el aprendizaje como proceso, pero también como lineamiento institucional. Visualizan, principalmente, la pérdida de aprendizajes como parte de los formalismos impuestos por las autoridades educativas, pero también las oportunidades de un fenómeno multidimensional como la pandemia para mejorar los aprendizajes propios y de los estudiantes al considerar sus experiencias de vida y al reconocer al estudiante como una persona con dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. En este sentido, aún sienten la necesidad de mejorar sus habilidades socioemocionales como parte de la empatía integradora que han reconocido como una necesidad a movilizar; sin embargo, su rol educativo aún requiere contar con la empatía de los otros: los propios estudiantes, las autoridades educativas y las familias.

Cortés (2021) llama a la docencia una labor loable, pues indica se han redoblado horas laborales, que ha implicado reestructuración, reelaboración, generación de recursos para las clases en una modalidad llamada educación remota de emergencia y con miras a caminar hacia una educación híbrida; asimismo, observa el uso prolongado de plataformas virtuales, que engloba una tarea agotadora y que implica un desgaste físico y emocional, he aquí donde podemos tener un acercamiento sobre quién está detrás de las pantallas, a través de los relatos, narrativas y experiencias mostradas en este escrito y las diversas investigaciones que se han retomado en él.

Desde el estudiantado, quienes están detrás de la pantalla siguen en proceso de adaptación, asumen los retos impuestos por la pandemia, pero han descubierto y valorado estas nuevas experiencias y

aprendizajes distintos de la escolarización; también han potenciado y mejorado sus usos de las TIC, lo que reafirma la necesidad de desmitificar las categorizaciones asignadas de nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2010), practican la empatía cognitiva, afectiva y social, principalmente, con sus pares y demandan recibirla de sus docentes.

En este escrito se han identificado situaciones críticas vinculadas a la empatía que, si bien se hace presente entre el alumnado, el docente queda soslayado de ello; asimismo, el apoyo recíproco y la solidaridad son aspectos retratados en las contribuciones compartidas aquí que dirigen a una perspectiva emancipadora del ser humano ante un entorno cambiante y vulnerable que merece ser considerado e integrado en la nueva normalidad educativa.

Algo importante que recalcar y que atraviesa todo el escrito es el tema de la subjetividad femenina. Al ser los participantes de este estudio en su mayoría mujeres, se puede afirmar que el análisis de los testimonios femeninos revela la “ética del cuidado”, teoría aportada por Gilligan (2013, párr. 4), donde expresa que: “mujeres se moverían en lo contextual, en la responsabilidad por los demás, en las relaciones y en una concepción global y no sólo normativa de la moral”. Sin embargo, esto no ha contribuido a mejorar la empatía en las relaciones de género y las mujeres han cargado con pesos excesivos en el ejercicio de roles y funciones emergidas de contextos socioculturales patriarcales que prevalecen y las han vulnerado a padecimientos psicológicos como la ansiedad, el estrés y la depresión.

La pregunta siguiente es ¿se han construido aprendizajes en este contexto? La respuesta es innegablemente sí, aprendizajes significativos a la vida, aprendizajes que contribuyen a los enmarcados por la UNESCO (2020) y que lo indicó en su momento Delors (1996), la educación encierra un tesoro que se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En términos de la empatía coincidimos en que, si bien los componentes afectivo y cognitivo de la empatía son fundamentales, es esencial pasar a la acción empática contribuyendo con ello a un aprender a hacer y aprender a vivir juntos, como lo indica Gerdes y Segal (2009), la acción empática es un eje central que permite materializar la empatía involucrando en ella respuestas afectivas y

cognitivas, que involucran la escucha activa, la identificación y el reconocimiento del otro, sus necesidades e intereses.

Finalmente, García (2020) confirma que la empatía y otros elementos, como la comunicación y el pensamiento crítico, pueden ser desarrollados a través de diversas estrategias, como el caso de *Storytelling* digital del cual se dará cuenta en los siguientes avances de la investigación, por lo que esto anima a continuar con la comunidad del café tecnopedagógico como espacio de diálogo e investigación educativa para seguir profundizando en ¿quién está detrás de la pantalla?

REFERENCIAS

- Anderson, T., y Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. <https://www.learntechlib.org/p/49666/>
- Arriaga, P., Esteves, F., Pavlova, M. A., y Piçarra, N. (2021). Editorial: Coronavirus Disease (Covid-19): The Impact and Role of Mass Media During the Pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 729238. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.729238>
- Asociación Mexicana de Internet (2021). *Educación en línea en México 2021*. https://irp.cdn-website.com/81280eda/files/uploaded/Educacio%CC%81n%20en%20li%CC%81nea%202021%20VF_pu%CC%81blica.pdf
- Bassi, F. (2016). La potencia y la alegría de actuar. En C. Prestes (org.), *La importancia de la empatía en la educación* (pp. 7-11). São Paulo: Instituto Alana / Ashoka. https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/07/ESCUELAS-TRANSFORMADORAS_Importancia_Empatia_Educacion.pdf
- Bonilla-García, M., y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Bozkurt, A., y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Burin, M. (2010, mayo). *Género y salud mental: construcción de la subjetividad femenina y masculina*. Facultad de Psicología, Universidad de Bue-

- nos Aires, Argentina. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1529/Burin_2010_Preprint.pdf?sequence=1
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2020a). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por Covid-19. Educación Media Superior*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/experiencias-ems.pdf>
- Mejoredu (2020b). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. Enseñanza y aprendizaje en tiempos de contingencia. Educación Media Superior*. México: autor. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/568051/cuaderno5_ensenanza-ems.pdf
- Cortés, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, (8), 1-11. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- Choque R., y Chirinos, J. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Revista Electrónica de Salud Pública*, 11(2), 169-181. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/10270/10787>
- De Sousa-Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. México: Librería Correo de la UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (2020). La escuela ausente. La necesidad de replantear su significado. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ed.), *Educación y Pandemia* (pp. 19-29). México: UNAM.
- Díaz Barriga, F., Barroso, R., Morales, M., y Rodríguez, Y. (2020). Relatos digitales personales (RDP) de docentes sobre sus experiencias en la pandemia Covid-19. En E. Ruiz-Velasco y J. Bárcena (eds.), *Movilidad virtual de experiencias educativas* (pp. 1016-1029). México: Sociedad Mexicana de Computación en la Educación.
- Díaz Barriga, F., Morales, M., y López, E. (2022). Diseño tecnopedagógico de casos de enseñanza en formato electrónico sobre la metáfora mente-ordenador para estudiantes universitarios de psicología. En E. Ruiz-Velasco y J. Bárcenas-López (eds.), *Innovación Digital Educativa* (pp. 336-347).
- Escudero-Nahón, A. (2021). Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por Covid-19. *Diálogos Sobre Educación*, 12(22), 1-28.

- Fernández-Florencia, M. (2016). La empatía integral y su vinculación con la motivación pro-social. *Síntesis*, (7), 147–168. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sintesis/article/view/35231>
- Flores-Huilcatoma, N., y Martínez-García, D. (2022). Uso de nuevas tecnologías en tiempos de pandemia en la formación de los estudiantes de enfermería de la Universidad Técnica de Ambato. *Enfermería Investiga*, 6(4), 19-29. <http://dx.doi.org/10.31243/ei.uta.v6i4.1200.2021>
- García Arteaga, V. F., Cruz, E., y Mejía, C. (2022). Factores que impulsan e inhiben el empoderamiento femenino: una revisión de literatura. *Revista Reflexiones*, 101(1), 121-140.
- García-Morales, S. (2020). Storytelling digital: una herramienta didáctica para desarrollar pensamiento crítico, empatía y comunicación en estudiantes universitarios. *Sinergias educativas*, (5-4), 119-141. <http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/158/450>
- Garduño-Teliz, E., y Ramírez-Salgado, A. (2020). Experiencias tecnopedagógicas en la gestión de cursos en línea durante la Covid-19. *Revista Transdigital*, 1(2).
- Garduño-Teliz, E., Montes-Pacheco, L., Medina-Velázquez, L., y Medina-Gual, L. (2020). Categorización pedagógica Freiriana de buenas prácticas docentes en educación básica durante la contingencia por Covid-19. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (24), 1-18. <https://doi.org/10.25074/07195532.24.1827>
- Gerdes, K., y Segal, E. (2009). A Social Work Model of Empathy. *Advances in Social Work*, 10(2), 114-127. <https://doi.org/10.18060/235>
- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. *Cuaderno 30*. Barcelona: Fundación Víctor Grifols i Lucas
- Herrero-Tejada, A., Flórez, A., Stanton, S., y Fiszbein, A. (2020). Cambios e innovación en la práctica docente durante la crisis del Covid-19. *Teach For All a Global Network*. <https://www.thedialogue.org/analysis/practica-docente-durante-covid-19/>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020, 27 de marzo). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holmes, K. (2020, 17 de abril). El mantenimiento de las comunidades de aprendizaje durante y más allá del Covid-19. *LAB de Ideas de Los Futuros de la Educación de la UNESCO*. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/holmes-mantenimiento-comunidades-aprendizaje-Covid-19>

- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de Covid-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327-334. <https://doi.org/10.17843/rp-mesp.2020.372.5419>
- Ibarrola, B. (2021, 19 de abril). Las emociones son las guardianas del aprendizaje. *BBVA aprendemos juntos*. <https://www.youtube.com/watch?v=r1MJhLtggk>
- Iglesias-Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (2020). *Educación pandemia. Una visión académica*. México: UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>,
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2020). *Comunicado de prensa núm. 216/20*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/eap_internet20.pdf
- INEGI (2021). *Comunicado de prensa núm. 185/21*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/COVID-ED_2021_03.pdf
- Martínez-Miguel, M. (2013). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Ed. Trillas.
- Martínez-Ruiz, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación de formación humana. *Itinerario Educativo*, XXVIII(63), 61-89. <https://doi.org/10.21500/01212753.1488>
- Medina- Gual, L., y Garduño-Teliz, E. (2021). Educar en contingencia: factores y vivencias desde lo pedagógico, psicoafectivo y tecnológico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(Esp.), 181-214.
- Medina-Gual, L., Chao-Rebolledo, C., Garduño-Teliz, E., González-Videgaray, M. C., Baptista-Lucio, P., Montes-Pacheco, L. C., Medina-Velázquez, L., Rivera-Navarro, M. A., Covarrubias-Santiago, C. S., Sánchez-Rojas, L. D., y Ojeda-Núñez, J. A. (2021). *Educar en contingencia*. México: Universidad Iberoamericana. <https://educarencontingencia.net/>
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, California: Sage.

- Miles, M., Huberman, A., y Saldaña (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods. Sourcebook*. Estados Unidos: Sage.
- Morales, M., López, E., y Díaz Barriga, F. (2021). Las voces del estudiantado de educación media y superior: Foto voz en confinamiento. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Comie. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1550.pdf>
- Ogliastri, D. (2020). *Pérdida y duelo durante la Covid 19*. Blegdamsvej, Copenhague: Psychosocial Centre. International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies. https://pscentre.org/wp-content/uploads/2020/09/loss_grief_ES.pdf?wpv_search=true
- Orelac, UNESCO (2021). Habilidades Socioemocionales en América Latina y el Caribe. *Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019*. Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales: adaptación al castellano del texto original Digital Natives, Digital Immigrants*. Cuadernos SEK.
- Ramírez-Cerón, G. (2021). La familia y el juego como estrategia de aprendizaje a distancia durante la pandemia del Covid-19 en México: Una propuesta desde la enseñanza universitaria en ciencias de la salud. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65).
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>
- Rodríguez, E., Moya, M., y Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 23-50. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1205>
- Rodríguez-Abitia, G. (2021). Pandemia acelera diez años el uso de las tecnologías digitales. *Boletín UNAM*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_419.html
- Romero-Gonzaga, R. (2020). *Ser maestro o maestra en tiempos de pandemia*. México: IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/medios/educacion-futura-rosalina-romero-gonzaga-becaria-posdoctoral-iisue-879.pdf>
- UNESCO (2020, 3 de junio). *¿Por qué es importante la empatía docente en la crisis actual?* (Webinar) <https://es.unesco.org/news/que-es-importante-empatia-docente-crisis-actual-webinar>
- Vicario-Solórzano C., Huerta-Cuervo, R., Escudero-Nahón, A., Ramírez-Montoya, M., Espinosa, Y., Solórzano-Murillo, M., y Trejo-Parada, G.

- (2021). *Modelo de Continuidad de Servicios Educativos Ante un Contexto de Emergencia y sus Etapas de Crisis*. México: CUDI-ANUIES.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14050493013>
- World Health Organization (2003). *Skills for Health*. http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf