Educación y Ciencia (2024), 13(62), 143-160
Artículo de investigación

Proyectos de vida de estudiantes de bachillerato: emociones en tiempos de pandemia

Life Projects of High School Students: Emotions in Times of Pandemic

Luz Marina Ibarra Uribe[1], Areli Jocabed Barrera Alcalá[2] y Brenda García Oliver[3]
[1]Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México (marina.ibarra@uaem.mx), [2]Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México (arelijo95@gmail.com) y [3]Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 76, México (brendaoliver0808@gmail.com)

Cómo citar este artículo:
Ibarra Uribe, L. M., Barrera Alcalá, A. J., & García Oliver, B. (2024). Proyectos de vida de estudiantes de bachillerato: emociones en tiempos de pandemia. *Educación y ciencia, 13*(62), 143-160.

Recibido: 11 de junio de 2024 | Aceptado: 13 de noviembre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen
Este artículo investiga cómo la pandemia de COVID-19 afectó los proyectos de vida de estudiantes de un bachillerato tecnológico en Morelos. El objetivo es analizar las emociones y expectativas de los estudiantes durante 2020 y 2021 a través de un enfoque cualitativo que emplea el análisis sociológico del discurso. Se recolectaron datos a través de cuestionarios aplicados a dos cohortes clave, se analizan las expectativas educativas, laborales y emocionales de los jóvenes durante este período de crisis e incertidumbre. Los resultados muestran que la pandemia intensificó las preocupaciones económicas y familiares, provocando un cambio en las prioridades de los estudiantes, quienes se enfocaron en alcanzar la independencia financiera a corto plazo. Además, el confinamiento prolongado incrementó la tensión en los hogares, afectando las dinámicas familiares y el bienestar mental y emocional. El confinamiento y la educación virtual también juegan un papel determinante, alterando la relación de los estudiantes con el aprendizaje y aumentando la percepción de desconfianza en su rendimiento académico. Este artículo contribuye a la comprensión de cómo la pandemia reconfiguró los proyectos de vida de los estudiantes, generando nuevas dinámicas emocionales y educativas que influyeron en sus aspiraciones y metas futuras. Se subraya la importancia del autocuidado y la salud mental en la planificación de sus proyectos de vida

Palabras clave: pandemia; proyecto de vida; emociones; estudiantes de bachillerato educación virtual

Abstract
Abstract This article examines how the COVID-19 pandemic impacted the life projects of students at a technological high school in Morelos. The objective is to analyze the emotions and expectations of the students during 2020 and 2021 through a qualitative approach that employs sociological discourse analysis. Data were collected using questionnaires administered to two key cohorts, focusing on the educational, labor, and emotional expectations of the youth during this period of crisis and uncertainty. The results indicate that the pandemic intensified economic and family concerns, prompting a shift in the students' priorities towards achieving short-term financial independence. Moreover, prolonged lockdown increased tension within households, affecting family dynamics and the mental and emotional well-being. The lockdown and virtual education also played a crucial role, altering the students' relationship with learning and increasing their distrust

in their academic performance. This article contributes to understanding how the pandemic reshaped the life projects of students, generating new emotional and educational dynamics that influenced their future aspirations and goals. The importance of self-care and mental health in planning their life trajectories is underscored
Key words: pandemic; life project; emotions; high school students; virtual education

INTRODUCCIÓN

La Educación Media Superior (EMS) en México es un tipo educativo considerado crucial en la formación de las y los jóvenes, quienes ingresan al bachillerato a los 15 años, y al concluir sus estudios, a los 18 años, han alcanzado la mayoría de edad, lo que según las leyes mexicanas les confiere el estatus de ciudadanos (Fonseca, 2019). Durante este proceso, los estudiantes construyen su identidad y enfrentan la toma de decisiones trascendentales para su proyecto de vida.

La pandemia y el confinamiento prolongado intensificaron la incertidumbre que habitualmente enfrentan las y los estudiantes al planificar su futuro, creando un panorama catastrófico que afectó las trayectorias educativas y laborales, así como el orden social en su conjunto. En este contexto de inestabilidad, las decisiones sobre su futuro y la proyección de sus metas se tornaron más inciertas, a diferencia de los escenarios previos, donde el entorno era más predecible.

El distanciamiento social forzó a las escuelas a migrar rápidamente a la virtualidad, confinó a estudiantes y profesores en sus hogares. Así, el espacio escolar dejó de ser físico y se transformó en un entorno intangible mediante el uso de plataformas virtuales. La pandemia de SARS-CoV-2 se caracterizó como un desastre social debido a los impactos caóticos que generó a nivel global, alterando profundamente todas las instituciones sociales, paralizando la vida y la actividad económica, y modificando las interacciones y expresiones afectivas entre las personas. Las medidas sanitarias impuestas para evitar el contagio del virus fueron la principal causa de estas modificaciones (Espinosa 2021, Buendía y Natera 2022).

En 2020, la pandemia de SARS-CoV-2 provocó un cambio notable en las narrativas de las/los estudiantes, con un aumento de relatos pesimistas y ansiosos sobre el futuro laboral, relacional y económico. La educación virtual, implementada debido a la pandemia, exacerbó estos sentimientos de incertidumbre y desencanto, revelando la profunda interconexión entre el contexto social, la intervención escolar y las emociones en sus proyectos de vida. La migración acelerada a la virtualidad, que buscaba mantener el ciclo escolar, obstaculizó el proceso formativo de los estudiantes, especialmente de aquellos con menores ingresos, al requerir la adquisición de dispositivos electrónicos y servicios de internet, además de enfrentar la falta de competencias digitales.

La formación de las/los estudiantes en una cultura escolar basada en la interacción con la institución y los docentes se vio afectada por el rompimiento del modelo escolar tradicional, donde el aprendizaje se lograba a través del acompañamiento pedagógico en el aula. Las/los estudiantes tuvieron que convertirse en gestores de sus actividades y administradores de su tiempo, lo que generó desconfianza y escepticismo sobre la adquisición de conocimientos. La pandemia se abordó como un desastre social (Espinosa, 2021; Buendía y Natera 2022) que marcó un punto de inflexión en sus vidas, y que puso en riesgo la

continuidad de sus trayectorias escolares. Se reconoce a las/los estudiantes como actores sociales conscientes y emocionales (Hochschild, 1990; Bericat, 2000).

Este estudio tiene como objetivo examinar las emociones presentes en las narrativas de los proyectos de vida de estudiantes de bachillerato próximos a egresar, centrándose en sus expectativas educativas y laborales durante los años 2020 y 2021, correspondientes a dos cohortes educativas. Estos años se seleccionaron como unidades de análisis clave debido al impacto radical y diferenciado de la pandemia de COVID-19. En 2020, la pandemia provocó una disrupción abrupta en las dinámicas educativas y personales, mientras que en 2021 se observó un proceso de adaptación, donde los estudiantes enfrentaron la continuidad de la crisis. Al analizar estos dos momentos, se busca comprender cómo las emociones y experiencias de los jóvenes moldearon sus metas a corto y largo plazo, brindando una perspectiva sobre la evolución de sus aspiraciones en un contexto de prolongada incertidumbre y desafíos.

Este artículo se divide en cinco secciones que exploran los impactos de la pandemia en los proyectos de vida de estudiantes de bachillerato tecnológico. Comienza con una revisión de la literatura sobre las alteraciones causadas por la COVID-19 en la vida cotidiana, entornos educativos y emociones. La sección de metodología describe la recolección de datos a través de cuestionarios aplicados a dos cohortes clave. Los hallazgos presentados en la sección de resultados incluyen la planificación educativa, la educación virtual y las emociones durante el confinamiento. La discusión analiza el impacto emocional y educativo de la pandemia, y la conclusión subraya cómo la falta de interacción escolar alteró las relaciones y expectativas de los estudiantes, generando estrés e incertidumbre sobre su futuro

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Desastre social pandémico

A finales de 2019, comenzaron a circular noticias sobre un virus que se propagó globalmente y fue declarado pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Este virus, conocido como SARS-CoV-2 o Covid-19, llevó a la implementación de medidas de seguridad inmediatas, como la suspensión de actividades no esenciales para prevenir su propagación. La pandemia llevó a muchos países a una crisis social profunda y América Latina es considerado como uno de los epicentros debido al papel que desempeñaron sus diferentes gobiernos en la situación (Gadea y Bayce, 2021; González, 2021).

Gadea y Bayce (2021) interpretan la pandemia de Covid-19 como una catástrofe, entendiendo la catástrofe como una figura social que adquiere fuerza expresiva a través de los sentidos socialmente establecidos. Por otro lado, Espinosa (2021) y Buendía y Natera (2022) concuerdan en que la pandemia de SARS-COVID19 puede ser catalogada como un desastre social, ya que perturbó el orden social. Espinosa (2021) indica que.

Los desastres representan una amenaza tal a la sobrevivencia, que los criterios de funcionamiento de las distintas formas de organización de la sociedad resultan inoperantes. Las normas que regulaban los comportamientos sociales se problematizan y los objetivos preexistentes al desastre se desplazan por los propósitos de sobrevivir a la tragedia (p. 282).

Espinosa (2021) examina la pandemia y el confinamiento como un desastre social con características específicas. Primero, la pandemia interrumpe el orden social y amenaza la supervivencia de la sociedad. Segundo, afecta la reproducción de la vida social al limitar las interacciones sociales, como los encuentros cara a cara. Tercero, afecta a toda la sociedad, pero de manera desigual, agravando la exclusión social. Finalmente, su imprevisibilidad revela las debilidades institucionales y supera las capacidades preventivas de la sociedad. La autora también señala que la pandemia alteró la percepción de estabilidad y generó incertidumbre en la vida cotidiana. Sin embargo, estos desastres sociales obligan a las sociedades a adaptarse a las realidades emergentes y encontrar nuevas formas de enfrentar la adversidad (Espinosa, 2021).

Desde la perspectiva de Crovi (2021), la pandemia tuvo impactos significativos en el ámbito educativo. La autora destaca cómo se rompieron las fronteras y los horarios escolares, transformando la cotidianidad educativa en una mezcla constante entre estudios, trabajo, ocio, compras y vida familiar, todo dentro de un flujo digital ininterrumpido. La falta de certeza en la gestión del espacio complicó la adaptación a cada nivel educativo y provocó un desfase en la integración del estudiantado a la educación virtual. La pandemia convirtió el manejo del espacio-tiempo en un eje crucial dentro del entorno digital (Crovi, 2021). Cuanto menos preparado estaba un estudiante para la educación virtual, mayor era el desfase, lo que llevó a algunos a cumplir con las actividades sin asistir a las sesiones sincrónicas que reemplazaban las clases presenciales.

Emociones

Bericat (2000) señala que es importante tener en cuenta que todas las personas son conscientes y experimentan emociones simultáneamente. Las emociones no solo reflejan la perspectiva de vida de un individuo, sino que también están orientadas a la acción. Están cargadas de significado y ancladas en contextos sociohistóricos específicos, donde son reguladas por una dimensión normativa y expresiva. La dimensión normativa se encuentra en la cultura y se expresa en la vida cotidiana a través de normas emocionales que regulan qué, cuándo, cómo y cuánto debemos sentir, lo que ha sido poco explorado por los sociólogos (Hochschild, citada por Bericat, 2000, p.160).

Por otro lado, las catástrofes y desastres interrumpen la cotidianidad y el funcionamiento habitual de la sociedad. Fernández (2020) señala que las emociones son una parte integral de cualquier acción social y se presentan en la vida cotidiana. Un efecto no previsto es el impacto emocional del aislamiento y confinamiento necesarios para la profilaxis social, exacerbado por la falta de un marco cultural emocional que guíe a las personas en situaciones similares.

En este contexto, la pandemia causó una gran perturbación en la vida cotidiana, ya que todas sus dimensiones, como el trabajo y la escuela, se comprimieron en el hogar. Ariza (2020) señala que la sociología de las emociones destaca la importancia de éstas en la construcción y continuidad de la vida social. Sin embargo, en el contexto de la pandemia, se observó lo que sucede cuando un desastre interrumpe la normalidad de la vida social y no hay un marco cultural que guíe a las/los estudiantes sobre cómo actuar, regular sus emociones y saber qué, cuándo, cómo y cuánto sentir.

De hecho, las normas sociales nos ayudan a regular nuestras emociones y a saber cómo sentir, pero cuando no existen referentes culturales, la gestión emocional se vuelve más difícil. La pandemia fue especialmente disruptiva, ya que comprimió todas las dimensiones de la vida cotidiana en el espacio doméstico y duró más tiempo de lo esperado, lo que produjo un reajuste en todos los aspectos de la vida social (Mora, 2005). La dimensión emocional se vuelve aún más importante en una situación inédita y desastrosa como esta "lo usual es sentir miedo, así como, con posteridad, mantener dicho sentimiento, además de estrés agudo" (Fernández, 2020, p. 24).

De modo que los actores sociales y las instituciones enfrentaron el desafío de gestionar emocionalmente la situación pandémica (Fernández, 2020). Salinas et al. (2022) afirman que el impacto emocional del confinamiento también se debió a la falta de claridad en el papel que debían desempeñar las/los estudiantes virtuales, ya que las expectativas y responsabilidades no estaban claras. Crovi (2021) coincide en que la transformación de los escenarios educativos durante la pandemia provocó la pérdida de aspectos importantes como el horario y las expectativas del estudiantado, generando una situación difícil y exigente. Este desafío organizacional complicó el establecimiento del orden en medio de la incertidumbre y el caos. Como resultado, los hábitos de estudio, la gestión del tiempo y la motivación escolar se vieron gravemente afectados, poniendo en peligro la continuidad del proceso educativo.

Además, García et al. (2022) afirman que las/los estudiantes se enfrentaron a situaciones desconocidas donde sus hogares se convirtieron simultáneamente en espacios públicos y privados, divididos en áreas de estudio y trabajo. Estos cambios trastocaron sus vínculos, afectando no solo su economía, educación y salud física, sino también su salud mental de manera significativa.

El sistema educativo intentó apoyar al estudiantado durante la transición a la educación virtual, la cual evidenció desigualdades económicas y afectó el rendimiento debido a emociones paralizantes como tristeza, angustia e incertidumbre. Esto agravó las desigualdades sociales y económicas, planteó un reto emocional sin referentes culturales cercanos, afectó negativamente los proyectos de vida de las/los estudiantes y generó narrativas pesimistas sobre su aprendizaje y futuro laboral.

Proyecto de vida

La educación juega un papel crucial para los jóvenes en el diseño de su plan de vida, ya que les proporciona guía y les ayuda a identificar sus habilidades para tomar decisiones acertadas. Además, su formación les ofrece herramientas esenciales no solo para alcanzar sus metas, sino también para establecer estrategias que les permitan superar obstáculos e inquietudes.

El concepto de proyecto de vida es amplio y multidimensional. En este sentido, Sessarego (1996) menciona que, para entender en qué consiste, es necesario concebir a las personas como seres temporales, es decir, que se constituyen a través de un proceso dinámico y fluido en el tiempo. Este proceso implica una serie de acciones y decisiones que afectan su presente y proyectan sus efectos sobre su futuro. De esta manera, la temporalidad del ser

implica reconocer que las personas están en permanente construcción, influenciadas por su entorno y por los demás. Por lo tanto, se ven obligadas a proyectar su vida, eligiendo y descartando constantemente proyectos, algunos de los cuales logran cumplir, mientras que otros quedan suspendidos.

De forma complementaria, Betancourth et al. (2019) consideran que el proyecto de vida es un modelo ideal que una persona construye para aspirar a vivir de cierta manera en el futuro. Este modelo está conformado por proyecciones personales, laborales y académicas, que a su vez requieren tomar en cuenta las posibilidades internas y externas de la persona, así como el tiempo necesario para alcanzarlas. Esta visión holística permite a los individuos establecer metas realistas, lo que facilita un equilibrio entre sus aspiraciones y los recursos disponibles, promoviendo así un desarrollo integral y coherente a lo largo del tiempo.

En relación con la escuela, Díaz et al. (2020) destacan que la institución educativa tiene un papel esencial tanto en la formación integral de las/los estudiantes como en su integración en la sociedad. Asimismo, subrayan que la configuración de un proyecto de vida es un proceso sincrónico, integral y multifacético, que nunca está libre de incertidumbre. Como lo indican Garcés et. al (2020), este proceso implica "la conciliación entre la toma de decisiones racional y emocional, influenciada en gran medida por las condiciones interpersonales e intrapersonales de cada individuo, tales como sus emociones e intereses" (p. 150).

Garcés et al. (2020) sugieren que, al estructurar su proyecto de vida, las/los estudiantes se encuentran en lo que consideran un preludio a la vida adulta. En esta etapa, resulta fundamental "armonizar el yo soy del presente y el querer ser del futuro" (p. 150). Durante el confinamiento por la pandemia, este desafío se acentuó, ya que el estudiantado tuvo que enfrentar la dificultad de diseñar su proyecto de vida en un contexto de inestabilidad. Este proceso, que requería tiempo, recursos y espacio, se vio inmerso en periodos de incertidumbre, lo que obligó a una valoración reflexiva e introspectiva de sus habilidades, competencias e intereses, en función de adaptar sus necesidades y deseos personales a la realidad cambiante (Garcés, et al., 2020).

Finalmente, Tiramonti (Red Diálogos Espacio Educativo, 2020) enfatiza el rol de las emociones en la construcción del proyecto de vida. Propone que, para enfrentarse al cambio y a la incertidumbre, es fundamental desarrollar tanto habilidades técnicas como sociales y emocionales. Las emociones, según la autora, juegan un papel clave en la adaptación y en el diseño exitoso de planes de vida.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio y participantes

Este artículo forma parte de un proyecto longitudinal más amplio sobre la construcción del proyecto de vida en jóvenes estudiantes de bachillerato próximos a egresar. La investigación, que se desarrolló entre 2017 y 2021, se enfoca en este caso en dos cohortes,

y emplea un enfoque cualitativo. El análisis presentado se basa en los datos recopilados durante 2020 y 2021, como ya se mencionó anteriormente.

Para cumplir con los objetivos de la investigación, se diseñó un instrumento denominado "Cuestionario Proyecto de Vida", compuesto por 91 preguntas. El propósito del cuestionario era identificar las metas futuras del estudiantado en relación con sus trayectorias escolares, expectativas laborales y personales, así como explorar el impacto de la pandemia en sus proyectos de vida. Para la recolección de datos durante 2020 y 2021, debido a las restricciones del distanciamiento social, el cuestionario se adaptó a formato digital y se aplicó mediante Google Forms, lo que permitió capturar las narrativas de 101 estudiantes en 2020 (57.4% mujeres y 42.6% hombres) y 102 estudiantes en 2021 (60.8% mujeres y 39.2% hombres).

Instrumento

El cuestionario estaba estructurado en torno a 10 ejes temáticos que permitían al estudiantado reflexionar sobre diversos aspectos de su vida: Datos personales y contexto familiar, Autopercepción y propósito personal -este eje exploraba cómo se describían a sí mismos, qué consideraban su propósito en la vida, y cuáles eran sus principales habilidades y competencias- Planificación educativa y profesional, Proyectos y metas a corto, mediano y largo plazo -se pedía a las/los estudiantes que reflexionaran sobre sus objetivos en un futuro inmediato (dos años), así como su visión a 10 años-, Relaciones afectivas y vida familiar -preguntaba sobre sus relaciones amorosas, la posibilidad de formar una familia, y sus expectativas respecto al matrimonio y la convivencia en pareja-, Lugar de residencia y visión sobre México, Satisfacción personal, Emociones y bienestar -se exploraba lo que los hacía felices, lo que les provocaba tristeza, miedo o pánico, y cómo enfrentaban estas emociones-, Impacto de la pandemia y confinamiento, y Participación en la educación virtual y clases durante la pandemia. Desde 2020, se incluyeron preguntas sobre cómo percibían que la pandemia había afectado sus planes y su bienestar emocional, además de explorar cómo el confinamiento influía en su aprendizaje, su experiencia con la educación virtual, las dificultades que enfrentaron, y su nivel de satisfacción con esta modalidad.

El artículo se centra especialmente en los ejes temáticos; planificación educativa y profesional, las emociones y bienestar, las relaciones afectivas y vida familiar y el impacto de la pandemia y confinamiento. Estos ejes fueron fundamentales para entender cómo la pandemia afectó las expectativas educativas y laborales del estudiantado, así como sus emociones frente a la incertidumbre que caracterizó el periodo.

Procedimiento

Las preguntas se ordenaron en apartados que permitieran comprender su autopercepción, capacidades, limitaciones, relación con los estudios y posición en las relaciones del estudiantado. Al traducir su mundo físico y simbólico a través de la escritura, describen las emociones provocadas por estas representaciones (Cyrulnik, 2020). Este relato especulativo, basado en fragmentos de la realidad, permite obtener discursos narrativos sobre sus expectativas y las razones detrás de ellas. Para analizar los datos obtenidos, se utilizó el análisis sociológico del discurso, siguiendo las directrices propuestas por Ruiz (2009), quien

distingue tres niveles de análisis: el análisis textual, el análisis contextual y la interpretación sociológica.

Análisis textual, en este nivel, se analizó la estructura de las narrativas estudiantiles, atendiendo a cómo los estudiantes organizaban sus relatos sobre el futuro y sus proyectos de vida. Se utilizaron técnicas de análisis de contenido para descomponer las respuestas en categorías temáticas predefinidas, como metas educativas y laborales, experiencias emocionales y percepción de los recursos personales, etc. Análisis contextual, este nivel consideró el contexto en el que los discursos fueron producidos, especialmente la influencia de la pandemia y el confinamiento. Se prestó atención a las circunstancias en que los estudiantes narraron sus experiencias, tanto en términos de contexto situacional (su entorno personal y familiar) como de contexto intertextual, relacionando sus respuestas con los discursos más amplios sobre la pandemia y la educación a virtual. Interpretación sociológica, finalmente, en el nivel interpretativo, los discursos fueron analizados como productos sociales, con el fin de entender cómo los estudiantes, como sujetos situados en un contexto sociohistórico específico, dotaban de sentido sus trayectorias educativas y personales en medio de la incertidumbre. La interpretación se basó en una lógica abductiva, es decir, a partir de las narrativas emergentes, se generaron supuestos sobre la forma en que la pandemia reconfiguró las expectativas y aspiraciones de los jóvenes.

Para procesar y analizar la base de datos obtenida en 2020 y 2021, se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas.ti. A través de Atlas.ti, se crearon categorías y códigos temáticos que sistematizaron la información recogida en los cuestionarios. Estos códigos fueron organizados según los ejes temáticos previamente definidos, lo que permitió analizar los discursos de manera estructurada. A través del software se organizó una selección de citas textuales para facilitar la comparación entre las respuestas de los estudiantes y generar patrones interpretativos.

Además, la plataforma permitió construir una matriz analítica que correlacionó los códigos temáticos con las citas seleccionadas, así como con los datos documentales. Esto facilitó la identificación de los temas recurrentes en las narrativas estudiantiles y cómo estos estaban relacionados con sus aspiraciones y experiencias en el contexto de la pandemia. Igualmente, se utilizaron nubes de palabras como herramienta visual para representar las narrativas de manera gráfica. Estas permiten destacar los términos más frecuentes en los textos mediante variaciones en tamaño y color

RESULTADOS

Planificación educativa y profesional

A continuación, se presentan algunos resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Proyecto de Vida en los años 2020 y 2021. Las aspiraciones de proyectos personales y familiares se vieron afectadas, mostrando un mayor enfoque en la búsqueda de seguridad y bienestar a corto plazo, en lugar de planes ambiciosos a largo plazo. Los resultados indican un cambio en las prioridades y expectativas de los jóvenes, quienes expresaron preocupación por la crisis sanitaria y económica global. La nube de palabras se construyó a partir de la pregunta: "¿Qué quiere lograr en el futuro inmediato?" (véase Figura 1).

Figura 1

¿Qué quiere lograr en el futuro inmediato?



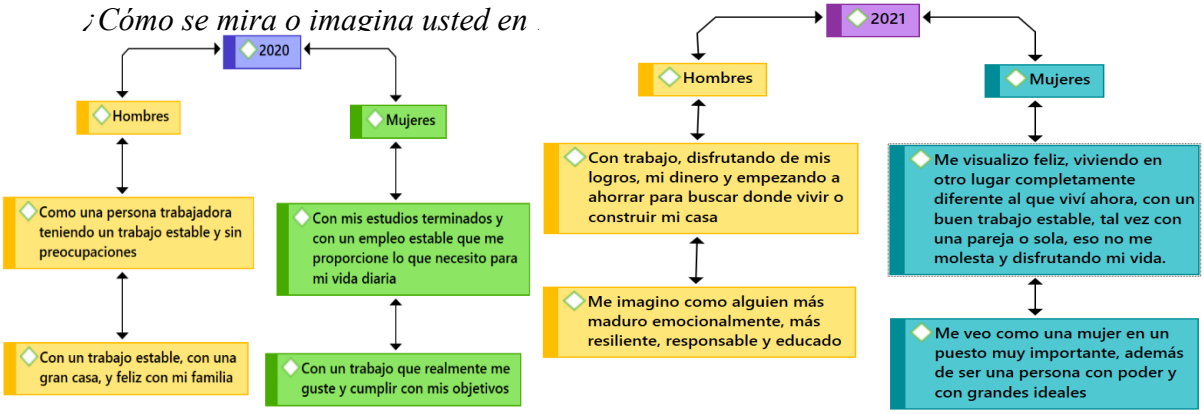
Nota. elaboración propia a partir de datos de los Cuestionarios de proyecto de vida 2020 y 2021

Las palabras empleadas por las/los estudiantes revelan que sus preocupaciones inmediatas y aspiraciones académicas están en gran medida opacadas por cuestiones económicas. Estas palabras y sus significados se asocian, de manera directa o implícita, con la consecución de un empleo y la aspiración a la independencia económica como una necesidad prioritaria. El dinero adquiere relevancia en este contexto, ya que representa la capacidad de obtener un salario para cubrir gastos, adquirir bienes y servicios, y ahorrar, lo cual se destaca como una de sus principales inquietudes.

En relación con el contexto social en que se producen estas palabras, es posible ubicarlas en las dificultades financieras que han afrontado las familias, de las cuales ellos no son ajenos. Además, se pueden apreciar diferencias de género: las mujeres ven el empleo como una forma de conseguir independencia financiera, bienestar emocional, estatus y poder en su trabajo, y no parecen interesadas en establecer relaciones románticas o formar una familia. Por otro lado, los hombres ven el empleo como una forma de construir un patrimonio y, de manera explícita o implícita, se muestran interesados en formar una familia (véase Figura 2).

Figura 2.

¿Cómo se mira o imagina usted en



Nota. Elaboración propia a partir de datos de los Cuestionarios de proyecto de vida 2020 y 2021

A primera vista, las/los estudiantes de 2021 esperaban de la educación y el empleo los mismos beneficios que sus pares de 2020. Sin embargo, la diferencia radica en sus discursos: en 2021 se ven a sí mismos como los únicos receptores de los beneficios económicos, materiales, laborales, profesionales y emocionales, sin integrar a sus padres, tutores, familia de origen o una pareja hipotética. A diferencia de 2020, un confinamiento prolongado en condiciones de precariedad económica, violencia y tensiones domésticas, ha llevado a estos estudiantes a centrarse más en sí mismos, excluyendo a otros en el diseño de su realidad social a corto y largo plazo (véase Figura 2).

La percepción del estudiantado sobre su situación económica es una fuente de preocupación que influye en sus aspiraciones. En 2020, las respuestas destacaron que obtener un empleo y concluir estudios superiores eran vistos como medios para superar la precariedad, y se asociaba el trabajo con mayores ingresos. Además, muchos incluían en sus planes la formación de una familia o el apoyo económico a sus padres. En 2021, las respuestas mostraron un cambio hacia el bienestar individual, enfocado en logros profesionales, la adquisición de bienes materiales como una casa, y aspectos emocionales como la felicidad, el placer y la resiliencia.

Emociones y vida familiar

En cuanto a sus relaciones familiares, la mayoría de las/los estudiantes expresa estar bien, aunque mencionan problemas en el hogar. Al analizar las palabras más utilizadas para describir las situaciones que les causan enojo, destacan términos relacionados con problemas familiares, incluyendo maltrato y abuso. En 2020 y 2021, señalan actitudes abusivas y castigos de su entorno, como ser ignorados, comparados, criticados, recibir malos comentarios, gritos, aislamiento y golpes -entre algunos otras que aparecen en las nubes de palabras-. En este sentido, cobran relevancia comentarios sobre la independencia económica, encontrar empleo y tener una casa propia, ya que pueden derivar de un entorno hostil donde la agresión y el castigo son constantes (véase Figura 3).

Figura 3

¿Qué lo hace enojar a usted?



Nota. Elaboración propia a partir de datos de los Cuestionarios de proyecto de vida 2020 y 2021

Los problemas familiares y domésticos se confirman cuando algunos estudiantes expresan directamente que enfrentan conflictos diarios que afectan su estancia en el hogar. Estos problemas relacionales son una fuente constante de malestar y ansiedad, generando enojo, tristeza y reacciones como llanto y aislamiento. A continuación, se presentan algunas citas relacionadas con la convivencia familiar (véase Tabla 1).

Tabla 1

En el periodo que está pasando en casa ¿Cómo considera que es la convivencia entre usted y su familia?

2020	2021
Es buena, aunque pocas veces hay diferencias entre nosotros, pero sabemos sobrellevarlas para no explotar. Mujer	Demasiado tóxica y agresiva, me han dado muchos ataques de ansiedad. Mujer
Mal porque de por sí no me llevo bien con ellos. Hombre	Más o menos, nos llevamos bien, pero a veces me harto, no tengo espacio y a veces me hacen sentir triste, pero sé que me aman y apoyan en algunas cosas. Mujer
Mejor, solo con mi mamá y hermanos. Mujer	Peleamos más seguido. Mujer

Nota. Elaboración propia a partir de datos de los Cuestionarios de proyecto de vida 2020 y 2021

Cabe señalar que no se pretendía medir la violencia doméstica, sin embargo, es importante enfatizar que en sus narrativas las/los estudiantes manifestaron ciertos tipos de conflictos, comportamientos agresivos, abusos y castigos que les afectaba, ya sea mediante golpes u otras acciones que minaban su autoestima. Sin justificar los resultados previos, la crisis que atravesaron las familias fue de tipo multidimensional. La pandemia afectó a todos los integrantes del hogar en diferente medida, ya sea porque la organización del trabajo de sus padres o tutores cambió, o, en el peor de los casos, perdieron el empleo.

En ese sentido, Medina y Regalado (2021) señalan que la pandemia de COVID-19 y las medidas de prevención, como el aislamiento social y el confinamiento, contribuyeron al aumento de la violencia doméstica en muchos hogares. Respecto a la percepción de violencia por parte del estudiantado, no hubo diferencias entre hombres y mujeres, ya que ambos percibieron situaciones de tensión en sus relaciones intrafamiliares (véase Tabla 1).

Participación en la educación virtual

Al relacionar las emociones con su situación educativa, las/los estudiantes expresaron desconfianza, insatisfacción y malestar respecto a su desempeño académico. Consideraron que su rendimiento disminuyó, lo que impactó su confianza para realizar exámenes de admisión a la Educación Superior y reforzó planes alternativos de abandono parcial –pausando los estudios un año– o total, para montar un negocio propio o incorporarse al negocio familiar

Es importante mencionar que, en América Latina, el cierre de las escuelas afectó a más de 165 millones de estudiantes en 20 países, incluyendo a México donde la cifra alcanzó los 37 millones. Según expertos, la interrupción del aprendizaje y el abandono escolar como consecuencia del cierre de las escuelas podría provocar una pérdida de entre 0.6 y 0.9 años de escolaridad en un período de 5 a 7 meses (Acevedo et al, 2020 y García, 2020 citados en Carro y Lima, 2022). En lo que refiere a México, Carro y Lima, (2022) señalan que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) informó en 2021 que 740,000 personas de entre 3 y 29 años no completaron su grado escolar debido al cierre de las escuelas, y solo el 3% lo atribuyó a causas ajenas a la pandemia.

Frustración, estrés, desesperación e incompetencia fueron las palabras más usadas por las/los jóvenes para describir cómo se sentían al no asimilar algún aprendizaje (véase figura 4). La educación virtual impactó la forma en que se relacionaron con el aprendizaje, afectando la interacción en línea debido a las limitaciones de acceso a Internet y la distancia, a diferencia del aula donde interactuaban con compañeros y docentes. Las/los estudiantes asumieron mayor responsabilidad en su proceso educativo, ya que la interacción y el acompañamiento docente se vieron afectados por la virtualidad. La relación docente-estudiante fue crucial, ya que la presencia del docente y sus estrategias pedagógicas en el aula, así como otros elementos no verbales de interacción, afectaron principalmente la percepción de su desempeño académico.

Figura 4

Cuando ha habido aprendizajes que no logra comprender ¿Cómo se ha sentido?



Nota. Elaboración propia a partir de datos de los Cuestionarios de proyecto de vida 2020 y 2021

Autopercepción y propósito personal

Finalmente, se presentan algunas citas que ejemplifican la percepción del estudiantado sobre el impacto de la pandemia en sus vidas, entendida como el conjunto de aprendizajes obtenidos de esta experiencia (véase Tabla 2). Se aprecia que, en el año 2020, las narrativas se centraron en el otro, en el entorno y en cómo estos afectaban a ellos y a sus familias. Además, era notable la incredulidad sobre los efectos radicales de la pandemia en sus vidas.

Cabe señalar que las/los estudiantes en 2020 se encontraban en los primeros meses del confinamiento, mientras que sus pares de 2021 padecieron los estragos de la pandemia

por más tiempo. Estos últimos pasaron de la incredulidad a la aceptación de que existen situaciones fuera de su control y que tienen la capacidad de afectar sus vidas. Se centraron más en sí mismos, en su autoconocimiento y autocuidado, integrando la salud mental, emocional y física. No se presentaron diferencias de género, ya que tanto hombres como mujeres asumieron que el cuidado de la salud mental, física y emocional es fundamental para su bienestar.

Tabla 2

¿Considera usted que esta pandemia le ha dejado algún tipo de aprendizaje? ¿Cuál? ¿Por qué?

2020	2021
Valorar el tiempo que estamos con nuestras familias y disfrutar cada cosa o actividad que hacemos cuando estamos fuera de casa porque no sabemos cuándo será el último día de nuestras vidas. Mujer	Sí, el saber qué es lo que quiero, cómo debo conseguirlo, y que definitivamente no quiero hijos. Mujer
La responsabilidad que debemos tener todos pues si bien se dan las indicaciones por parte de autoridades las cuales algunos no las cumplen. Hombre	El cuidar nuestra salud y puede ser que también prepararnos o cuidarnos mentalmente. Hombre
Me ha dejado el aprendizaje de que México no es un país que ayuda en estas causas porque no respetan el hecho de quedarse en casa, hablo de las personas que salen de vacaciones y no lo hacen por necesidad. Mujer	Sí, he aprendido a quererme un poco más y cuidarme, tanto físicamente y emocionalmente, porque algunas veces no expresaba como me sentía. Mujer
Que debemos ser más responsables, porque no hacemos caso de quedarnos en casa, no tomamos las medidas sanitarias con seriedad y de esta forma el virus puede entrar en muchas más personas. Hombre	Aprendí sobre las amistades, aprendí sobre mí, aprendí sobre otros temas. Hombre

Nota. Elaboración propia Cuestionarios de proyecto de vida 2020 y 2021

DISCUSIÓN

Los resultados mostraron que las aspiraciones de las/los estudiantes cambiaron considerablemente debido a la pandemia. Mientras que en cohortes anteriores sus proyectos estaban enfocados a largo plazo, en 2020 y 2021 el interés se desplazó hacia la búsqueda de estabilidad y bienestar a corto plazo, impulsados por la crisis sanitaria y, derivados de esta, los problemas económicos que se presentaron en sus hogares. Este contexto de incertidumbre laboral y educativa provocó que las/los jóvenes priorizaran la consecución de la independencia financiera. Por parte, la nube de palabras reveló que términos como "empleo", "dinero" y "salario" dominaban las preocupaciones de los jóvenes, quienes ven en el trabajo una solución para superar las dificultades económicas de sus familias. Este ajuste en las expectativas refleja la influencia directa de la precariedad financiera que los rodeaba.

Además, se observan diferencias de género en las percepciones sobre el empleo: las mujeres vieron en el trabajo un medio para lograr independencia financiera y bienestar emocional, mientras que los hombres lo asociaron más con la construcción de un patrimonio y la formación de una familia. De este modo, las aspiraciones laborales y educativas del estudiantado se vieron moldeadas por las condiciones impuestas durante la pandemia.

Por otro lado, aunque las/los estudiantes expresaron estar "bien" en sus relaciones familiares, las nubes de palabras revelaron una realidad subyacente de conflictos y tensiones en el hogar. Las palabras más mencionadas para describir lo que les provoca enojo incluyen "maltrato", "abuso", "gritos" y "golpes", lo que pone de manifiesto la presencia de dinámicas familiares hostiles. La violencia intrafamiliar durante el confinamiento ha sido ampliamente documentada. Según Colcha et al. (2020), la pandemia de COVID-19 provocó que muchas familias perdieran sus empleos, esta inestabilidad en los hogares aumenta las probabilidades de que los miembros de la familia enfrenten situaciones de violencia intrafamiliar en su día a día (p. 145).

Este contexto de precariedad económica, sumado al aislamiento social, intensificó las tensiones en los hogares, y generó un ambiente propicio para el abuso y el maltrato. De manera similar, Puente et al. (2021) subrayan que el aumento de violencia intrafamiliar incrementó durante el confinamiento, destacan que factores como el desempleo y el abuso de sustancias contribuyeron significativamente a este fenómeno (p. 285).

Uno de los temas recurrentes en las respuestas de los estudiantes es el deseo de alcanzar la independencia económica, lo que puede entenderse como una estrategia para escapar de un ambiente familiar hostil. La búsqueda de empleo y el deseo de tener una casa propia se presentan como mecanismos para ganar autonomía y distanciarse de los conflictos familiares. Esto coincide con estudios que vinculan la precariedad económica con la inestabilidad emocional en los hogares, lo que lleva a los jóvenes a desarrollar planes de independencia para protegerse de entornos adversos. Como lo explica Zambrano (2021), "la violencia intrafamiliar en el contexto de confinamiento por COVID-19 aumentó considerablemente debido al aislamiento social y las tensiones económicas" (p. 285), lo que sugiere que el deseo de independencia de los jóvenes puede ser un intento de mitigar los efectos negativos de estos entornos conflictivos.

La vida social es un espacio de sentidos compartidos, donde emociones, cultura y sociedad se entrelazan. La pandemia reconfiguró radicalmente el orden social y la vida cotidiana. En el contexto educativo, se ajustaron horarios y se redistribuyó la carga de actividades. La escolarización remota emergente mantuvo el sistema educativo en funcionamiento mediante clases virtuales, pero no pudo reemplazar los aspectos simbólicos y relacionales de la interacción, esenciales para la guía emocional de las/los estudiantes.

Barrios et al. (2019), señalan que ninguna práctica educativa está exenta de las emociones, estas se entrelazan con los procesos de aprendizaje. La emoción es omnipresente y precede a la acción, por tanto, la experiencia y la expresión emocional son respuestas que se manifiestan de acuerdo con aspectos individuales, contextuales, culturales y sociales (Barrios et al., 2019). En el aula, las/los estudiantes vivían experiencias y prácticas que se delimitaban por un escenario específico, establecían relaciones, como amistades, que se extendían más allá del horario escolar, contribuyendo a su formación y, construcción de identidad. Un simple gesto o expresión en el aula puede asegurar al estudiante la aprobación del docente, y comparar sus conocimientos con los de sus compañeros lo cual fortalece su seguridad. Sin estos elementos, las calificaciones pierden significado y aprobar un examen carece de sentido sin la certeza del aprendizaje.

Barrios et al. (2019) plantean que el vínculo entre emociones y educación surge porque las/los estudiantes deben ser socializados en contextos, relaciones y ambientes que les ofrezcan una preparación integral para su inserción en la sociedad. El confinamiento reconfiguró todas las dimensiones de su vida cotidiana, compactando escuela, trabajo y familia, difuminando la frontera entre lo público y lo privado.

Aunque fue posible tomar clases en línea y trabajar desde casa, la pandemia generó incertidumbre e inestabilidad emocional, complicando el reconocimiento y la regulación de las emociones. Esto se debe a que cada entorno social (familia, escuela, trabajo) tiene su propio sistema emocional y opera bajo normas emocionales, tanto explícitas como implícitas, conocidas como cultura emocional. Se conforma además por las creencias sobre las emociones, cómo atenderlas, interpretarlas, gestionarlas y regular su expresión. Estas normas regulan cómo se gestionan las emociones y el intercambio social (Hochschild, 1990; Bericat, 2000; Mora, 2005).

La autopercepción y el propósito personal de los estudiantes cambió significativamente entre 2020 y 2021 a medida que avanzaba la pandemia de COVID-19. El bienestar personal, especialmente la salud mental, emocional y física, pasó a ser una prioridad, reflejando la importancia del autocuidado como un mecanismo de resiliencia ante la crisis. La pandemia los llevó a replantearse su propósito personal y la manera en que se cuidan a sí mismos.

En este sentido, Alcántara (2022) entiende el autocuidado como una práctica ética que involucra tanto el cuidado de sí como el de los demás, y que está influenciado por las experiencias de vida y las condiciones sociales. La salud mental, en particular, pasó a ocupar un lugar central en la vida del estudiantado, lo que refleja un reconocimiento de la necesidad de autocuidado para mantener el bienestar integral.

Conclusiones

El confinamiento por la pandemia de COVID-19 reconfiguró radicalmente el universo emocional del estudiantado, afectando sus relaciones interpersonales, especialmente en el hogar, y su planificación personal. Aunque se intentó mantener la educación a través de clases virtuales, estas no pudieron reemplazar los aspectos simbólicos, emocionales y discursivos de la interacción social en el aula. “La pérdida del plantel es la desaparición de un espacio de socialización muy importante y, por ende, de reconfiguración de su sistema emocional, lo cual produce agobio y desgaste en los estudiantes” (Fonseca e Ibarra, 2022, p. 86). Las/los estudiantes experimentaron frustración, tristeza, estrés e impotencia, lo que llevó a una mayor atención a su autocuidado y salud mental, pero también a la ruptura de su planificación personal y la relegación de padres y tutores a un segundo plano.

En la educación, las emociones son cruciales para la motivación y el rendimiento académico. Las/los estudiantes dependen de la motivación emocional para realizar sus actividades cotidianas, las cuales se experimentan en espacios específicos y a través de relaciones establecidas. El confinamiento afectó la construcción de sus proyectos de vida y sus expectativas a corto y largo plazo, sus experiencias y expresiones reflejan una apuesta

por un futuro de estabilidad y bienestar laboral, económico, profesional y emocional en un presente incierto.

El análisis sociológico del discurso permitió comprender cómo las/los estudiantes percibieron el impacto del confinamiento en sus expectativas y proyectos de vida. Los discursos, producidos en un espacio y tiempo determinados, reflejan la realidad social de quienes los emiten, mostrando cómo la pandemia moldeó sus emociones, aspiraciones y metas.

REFERENCIAS

Alcántara Sánchez, B. M. (2022). Género y ética del cuidado ante la crisis sanitaria en estudiantes de bachillerato. En I. Izquierdo Campos & L. M. Ibarra Uribe (Coords.), *Educación y pandemia por COVID-19: Contribuciones desde Morelos* (pp. 39-62). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Ariza, M. (2020). Introducción. La apuesta por la inclusión de la dimensión emocional en la investigación social. En Ariza, M. (coord.) *Las emociones en la vida social: miradas sociológicas* (pp. 7-31). Universidad Nacional Autónoma de México.

Barrios Tao, H., Peña Rodríguez, L. J., & Cifuentes Bonnet, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 202-222. https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11

Bericat Alastuey, E., (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: Revista de Sociología*, 62, 145-176. Recuperado el 19 de septiembre de 2023 de https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/25603/25437

Betancourth Zambrano, S., Paz Gordillo, O. M., & Obando Perlaza, M. F. (2019). Evaluación de un programa de proyecto de vida a través de la controversia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* 57, 60-72. https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a5

Buendía, A., & Natera, J. (2022). Educación Superior, CTI y desigualdad: límites y contradicciones sistémicas en tiempos de COVID-19. *Integración y Conocimiento*, *11*(1), 54-69. https://doi.org/10.61203/2347-0658.v11.n1.36521

Carro, A., & Lima, A. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. *Revista Andina de Educación, 5*(2). https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.10

Colcha-Ramos, L. A., Córdova-Requena, L. E., & Salguero-Abarca, E. G. (2020). Violencia intrafamiliar durante el período de confinamiento por pandemia COVID-19. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas*, *5*(3), 144-154. https://doi.org/10.35381/racji.v5i3.1091

Crovi, D. (2021). Prólogo. En Educación y contingencia por Covid-19. López, R., Hernández, D., & Ortega, J. Universidad Veracruzana.

Cyrulnik, B. (2020). *Escribí soles de noche*. *Resiliencia y literatura*. Gedisa.

Díaz, I., Narváez, I., & Amaya, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de investigación desarrollo e innovación, 11*(1), 113-126. https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687

Espinosa, C. (2021) La configuración social de la pandemia por SARS-CoV-2. Un ensayo sociológico. *Sociológica*, *36*(102), 279-290. Recuperado el 14 agosto de 2022 de http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1684

Fernández, A. (2020). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, *4*(1), 23-29. https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3

Fonseca Bautista, C. D., & Ibarra Uribe, L. M. (2022). Bachilleres y emociones en la soledad del confinamiento. En I. Izquierdo Campos & L. M. Ibarra Uribe (Coord.), *Educación y pandemia por COVID-19: Contribuciones desde Morelos* (pp. 63-89). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Gadea, C., & Bayce, R. (2021). Coronavirus: una pandemia hiperreal. *Estudios sociológicos*, *39*(115), 209-236. https://doi.org/10.24201/es.2021v39n115.2074

Garcés, M., Santana, L., & Feliciano, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa, 38*(1), 149-165. https://doi.org/10.6018/rie.332231

García, M., Campos, L., & González, M. (2022). Alteraciones psicológicas y su impacto en el desempeño académico de estudiantes de Educación Media durante el período de confinamiento. *Ciencias Sociales y Educación*, *11*(22), 142-162. https://doi.org/10.22395/csye.v11n22a7

González, H. (2021). Pandemias en la historia: la Peste Negra y la gripe española, Covid-19 y crisis capitalista. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2 (14), 130-145. https://doi.org/10.37135/chk.002.14.09

Hochschild, A. (1990). Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research. En Kemper, T. (ed.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. State University of New York. Recuperado el 30 de septiembre de 2023 de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5473/sb1de1.pdf?sequence=1

Medina-Gamero, A., & Regalado-Chamorro, M. (2021). Pandemia, confinamiento y violencia de género: un trinomio peligroso. *Atención Primaria*, *53*(10), 1-2. Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8276573/

Mora, M. (2005). Emoción, género y vida cotidiana: apuntes para una intersección antropológica de la paternidad. *Espiral, 12*(34), 9-35. Recuperado el 10 agosto de 2022 de http://www.espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/view/1600

Puente Guachún, D. A., Ramírez-Coronel, A. A., Mesa-Cano, I. C., & Serrano Paredes, K. L. (2021). Violencia intrafamiliar frente al confinamiento durante la pandemia covid-19: revisión sistemática. *Pro Sciences: Revista De Producción, Ciencias E*

Investigación, *5*(40), 284-295. https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol5iss40.2021pp284-295

Red Diálogos Espacio Educativo. (2020, octubre 4). Diálogo con Guillermina Tiramonti [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=iP9uycK3RW8

Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum Qualitative Sozialforschung, 10*(2), 1-32. Recuperado el 10 agosto de 2023 de http://hdl.handle.net/10261/64955

Salinas, H., Díaz, J., Álvarez, C., & Saucedo, M. (2022). Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Boletín Redipe*, *11*(1), 392-409. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1650

Fernández Sessarego, C. (2013). Daño al proyecto de vida. *Derecho PUCP*, 70, 47-92. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/5925

Zambrano Villalba, C. G. (2021). Violencia intrafamiliar en tiempos de confinamiento por COVID-19: Una revisión sistemática. *Revista Perspectivas Metodológicas*, *21*(e3605), 1.14. https://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3605