

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2025,  
Volumen 9, Número 1.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1)

# **VIRTUALIDAD Y FACTOR EMOCIONAL EN EL DISCURSO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DESERTORES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19**

**VIRTUALITY AND EMOTIONAL FACTOR IN THE  
DISCOURSE OF COLLEGE DROPOUT STUDENTS  
DURING THE COVID-19 PANDEMIC**

**Patricia Haydee Salas Castañeda**

Instituto Tecnológico de Chihuahua II, México

**Claudia Patricia Contreras**

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

**David Picazo**

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rem.v9i1.16579](https://doi.org/10.37811/cl_rem.v9i1.16579)

## Virtualidad y Factor Emocional en el Discurso de Estudiantes Universitarios Desertores Durante la Pandemia por Covid-19

**Patricia Haydee Salas Castañeda<sup>1</sup>**

[Patricia.sc@chihuahua2.tecnm.mx](mailto:Patricia.sc@chihuahua2.tecnm.mx)

Instituto Tecnológico de Chihuahua II  
Chihuahua, México

**Claudia Patricia Contreras**

[ccontreras@uach.mx](mailto:ccontreras@uach.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-4162-3055>

Universidad Autónoma de Chihuahua  
Chihuahua, México

**David Picazo**

[ipicazo@uach.mx](mailto:ipicazo@uach.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-0521-6954>

Universidad Autónoma de Chihuahua  
Chihuahua, México

### RESUMEN

El confinamiento por la pandemia COVID-19 impactó de manera negativa a los alumnos de universitarios, quienes experimentaron síntomas de miedo y tristeza. Desgraciadamente, esta situación hizo que algunos dejaran sus carreras. Se entrevistó a 36 estudiantes de una institución de educación superior para conocer las razones que los forzaron a desertar de la escuela y la forma en que manejaron sus sentimientos durante el periodo de enero-junio del 2022. Las respuestas se analizaron con estadística descriptiva y análisis del discurso, que revelaron que los alumnos sintieron emociones como ansiedad y depresión, lo que afectó su bienestar mental. Las causas para desertar eran mayormente por motivos económicos y el reto de ajustarse a la enseñanza en línea, que era tanto agotadora como frustrante, según lo que la mayoría de los jóvenes reportó. El análisis del discurso reveló que los estudiantes buscaron activamente soluciones a sus desafíos en lugar de ser pasivos. Estas soluciones incluyeron buscar terapia, encontrar empleo o abandonar la escuela.

**Palabras clave:** covid-19, análisis del discurso, factores de deserción, estudiantes universitarios, ansiedad

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [Patricia.sc@chihuahua2.tecnm.mx](mailto:Patricia.sc@chihuahua2.tecnm.mx)

# Virtuality and Emotional Factor in the Discourse of College Dropout Students During the COVID-19 Pandemic

## ABSTRACT

College students experienced symptoms of depression and anxiety during the lockdown forced by the COVID-19 pandemic, leading many to drop out of school. The discourse of students at an institution of higher education was analyzed to learn about the reasons of dropping out and the management of their emotions during the COVID-19 pandemic. Thirty-six drop out students from the January-June 2022 semester were interviewed. Responses were analyzed using statistics techniques and discourse analysis. The most affected aspect was the mental health of the students, and the most common emotions experienced by the students were anxiety and depression. The most frequent reasons for requesting academic leave were 1) limited financial resources and, 2) virtual modality difficult to follow. Discourse analysis revealed that students focused on applying strategies to resolve their situations in practical ways, such as taking therapy, looking for a job, or dropping out of school. Through the attributive processes of the ideational system of the Systemic Functional Grammar they described the difficulties they faced and used mental processes to a lesser extent, since they did not limit themselves only to the reflection of the situation but in the actions taken and the description of their emotions.

**Keywords:** covid-19, discourse analysis, dropout factors, university students, anxiety

*Artículo recibido 20 enero 2025  
Aceptado para publicación: 24 febrero 2025*



## INTRODUCCIÓN

La crisis por el COVID-19 ha causado que más estudiantes de la universidad deserten, lo que ha llevado a los maestros y expertos en la educación estudiar las causas de esta inquietante tendencia. En todo el mundo, el cambio a la enseñanza en línea provocó múltiples problemas, tanto para los estudiantes como para los maestros; por ejemplo, se ha visto un aumento en las tasas de abandono escolar en todos niveles educativos, y el nivel universitario no es excepción.

El fenómeno de la deserción es complicado, ya que varios factores convergen, especialmente los psicológicos, de salud, económicos, familiares y sociales, entre otros. Este fenómeno representa una pérdida importante de tiempo y recursos financieros para el estudiante y las instituciones. Los desertores pierden oportunidades laborales futuras y las universidades obtienen menores ingresos por matrícula.

En este aislamiento, los alumnos tuvieron que luchar contra obstáculos que pusieron en peligro su motivación por continuar en la escuela. Los investigadores citan una falta de interacción social y problemas tecnológicos entre los motivos de abandono (Pelikan et al., 2021), así como situaciones económicas ligadas a la pérdida del trabajo e insuficiencia de recursos tecnológicos (Smith, 2021; Lobos Rivera y Rodríguez Vásquez, 2022).

Así, las dificultades financieras no solo hicieron más difícil continuar en la escuela, sino que también elevaron el estrés en los alumnos, lo que afectó su motivación para seguir en clases (Simonson et al., 2019). El tema del dinero fue clave para los alumnos que tenían que trabajar y estudiar (Rodríguez Gallegos y Alvites-Huamaní, 2023).

Además, y no menos importante, están los efectos en la salud mental de los jóvenes. En este contexto, García (2022) une lo emocional y psicológico con el aumento de la deserción escolar a causa de la pandemia.

La ansiedad; el estrés, el sentido de soledad y un apoyo emocional escaso durante este periodo fueron determinantes para aquellos estudiantes universitarios que decidieron desertar.

En este punto, Rochin Berumen (2021) afirma que las dificultades en casa y la falta de un plan para el futuro son decisivos para que los alumnos dejen sus estudios. Es normal que si no tenemos un plan de vida, una situación crítica como la pandemia haga caer las bases de un proyecto futuro.



También es importante considerar que la mudanza de la modalidad presencial a la virtualidad cambió radicalmente la dinámica de enseñanza-aprendizaje en las universidades, que comenzaron a combinar sesiones remotas en vivo con la adaptación de contenidos a plataformas tecnológicas (Miranda y Díaz, 2021).

Esto inevitablemente hizo énfasis en las deficiencias de las infraestructuras tecnológicas de muchas instituciones. A pesar de que se evidenció que un gran número de profesores no tenían las habilidades digitales ni formación en las metodologías para dar clases de forma remota, ellos lograron sacar adelante los contenidos con lo mínimo que sabían en estas áreas.

A este respecto, varios autores señalaron que la contingencia acentuó las deficiencias de los planes de estudio y modelos de enseñanza de las instituciones de educación superior, ya que no eran adecuadas para abordar efectivamente la realidad de la pandemia y el confinamiento obligatorio (Rochin Berumen, 2021). Otros investigadores destacaron que hubo desafíos relacionados con una habilidad digital escasa de estudiantes y profesores (Ochoa et al., 2021; Rochin Berumen, 2021) así como deficiencias en los recursos tecnológicos (Miranda y Díaz, 2021).

Este estudio tiene como objetivo examinar la deserción estudiantil en el departamento de Ciencias de la Tierra del Instituto Tecnológico de Chihuahua II durante la pandemia de COVID-19, ya que hubo un aumento en la tasa de deserción entre los estudiantes de esta institución en el período enero-junio de 2022.

Esta situación demanda idear e implementar estrategias de apoyo que permitan a los estudiantes superar situaciones que no les permiten continuar con sus estudios. Los hallazgos de este trabajo pueden ser un aporte en el diseño de estas estrategias para prevenir la deserción estudiantil.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Este estudio tiene como objetivo investigar las razones detrás de la deserción estudiantil en el programa de Arquitectura en el Instituto Tecnológico de Chihuahua II durante la pandemia por COVID-19. El análisis se centra en los desafíos que enfrentaron los estudiantes que resultaron en la solicitud de baja temporal o permanente de la institución. Los datos sobre los casos de baja se obtuvieron de los registros oficiales del sistema escolar que muestran un total de 42 solicitudes de baja por parte de estudiantes de Arquitectura entre enero y junio de 2022.



Se trata de un estudio de tipo observacional, transversal y descriptivo en el que se empleó un enfoque metodológico mixto del paradigma interpretativo (Weber, 1968; Dilthey, 1976), combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para comprender los significados construidos por los estudiantes universitarios con relación a los motivos de su deserción de la carrera y las emociones que experimentaron durante el periodo de confinamiento por COVID-19 (Creswell y Creswell, 2022).

Se les preguntó a los estudiantes sobre las razones por las cuales dejaron la escuela y su opinión sobre los retos asociados a tener que aprender en línea mediante una plataforma virtual, a través de una encuesta elaborada en Google® Forms. Se contactó a aquellos que se dieron de baja durante este tiempo, lo que resultó en 36 respuestas a nuestra encuesta.

Los datos facilitaron un análisis estadístico descriptivo para determinar las proporciones, frecuencias y las medidas de tendencia central para las variables categóricas y escalares. El análisis estadístico utilizó la herramienta de software IBM® SPSS.

Dentro de este mismo instrumento, se solicitó a los estudiantes que narraran cómo fue el manejo de sus sentimientos y emociones durante la pandemia, y la forma en que estos afectaron sus actividades académicas. El instrumento constaba de tres segmentos: 1) información demográfica sociodemográficos; 2) razones para darse de baja; y 3) manejo emocional en medio de la pandemia. Este último incluía una escala Likert donde los estudiantes expresaban su nivel de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones relacionadas con cómo el confinamiento influyó en sus emociones.

De esta sección se derivó un índice de impacto emocional basado en las respuestas de seis áreas: salud, concentración, energía, iniciativa, entusiasmo y seguridad; convirtiendo las calificaciones de la escala Likert en una escala progresiva de 1 a 5 que indica niveles que van desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo".

Para calcular la puntuación del impacto general se utilizó una escala que va desde 6 puntos (estar en desacuerdo con todos los aspectos) hasta 30 puntos (estar totalmente de acuerdo con todos los aspectos). Además, se pidió a los estudiantes compartir sus sentimientos sobre la situación de confinamiento y sus efectos en las actividades académicas a partir de las preguntas proporcionadas.



Por otro lado, el análisis del discurso de los estudiantes se llevó a cabo a través de la clasificación de la transitividad de la función ideacional de la Gramática Sistémico-Funcional (GSF) de Halliday (1978), que permite analizar cómo narran sus experiencias a través del discurso (Tabla 1).

**Tabla 1.** Ejemplos de los procesos de transitividad discursiva de la función ideacional

| Proceso                      | Descripción  | Ejemplo  |
|------------------------------|--|--|
| Materiales                   | Acciones físicas que hicieron los estudiantes.               | Abandoné, me mediqué.  |
| Mentales                     | Procesos internos de pensamiento.                            | Consideré, pensé.  |
| Relacionales identificativos | Construcciones de identidad.                                 | Soy María, soy estudiante.   |
| Relacionales atributivos     | Construcciones de identidad con un atributo o descripción.   | Soy María, incapaz de seguir adelante, soy muy dedicado a mis tareas.          |
| Verbales                     | Cuestionamientos, expresiones, declaraciones, exclamaciones. | ¿Por qué lo dices? ¡Qué estresado estoy! El Covid nos puso a estudiar en línea |
| Conductual                   | Describe comportamientos físicos o estados de ánimo.         | Estoy deprimido, me dormía por largas horas.                                   |
| Existenciales:               | Situaciones de existencia o falta de esta.                   | Había un desorden, no había apoyo.   |

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Análisis estadístico

El análisis ofrece información relevante sobre las características socio demográficas y los niveles de afectación emocional en la población estudiada. A continuación, se interpretan los datos más significativos:

**Tabla 2.** Características socio demográficas de la población en estudio (n = 36).

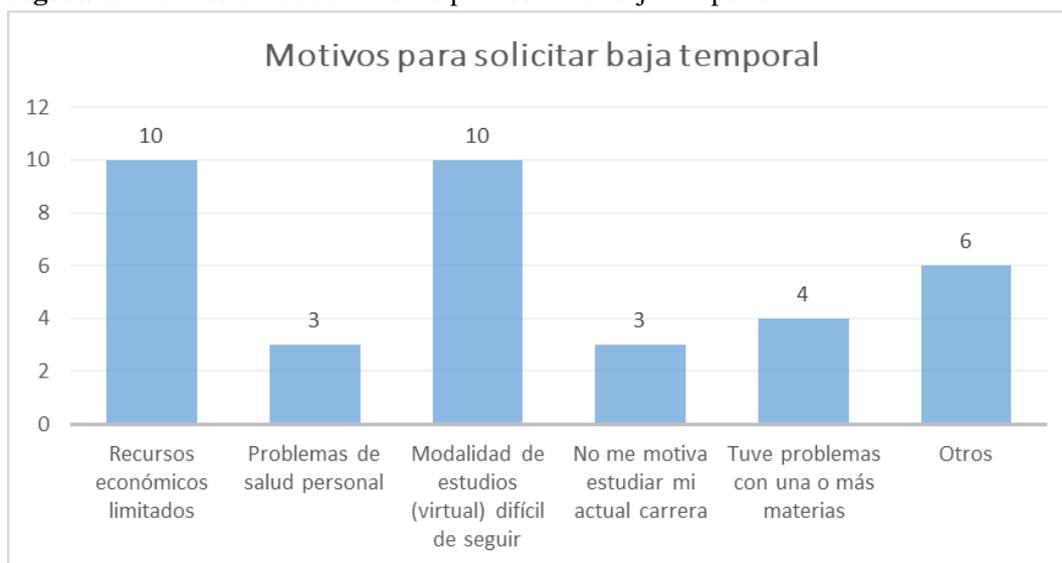
| Característica               | n (%)     |
|------------------------------|-----------|
| <b>Sexo</b>                  |           |
| Mujer                        | 19 (52.8) |
| Hombre                       | 17 (47.2) |
| <b>Edad (años)</b>           |           |
| 18-20                        | 8 (22.2)  |
| 21-23                        | 14 (38.9) |
| 24-26                        | 12 (33.3) |
| > 26                         | 2 (5.6)   |
| <b>Semestre</b>              |           |
| Primero y/o Segundo semestre | 5 (13.9)  |
| Tercero y/o Cuarto semestre  | 9 (25)    |
| Quinto y/o Sexto semestre    | 12 (33.3) |
| Séptimo y/o Octavo semestre  | 4 (11.1)  |
| Noveno y/o Décimo semestre   | 6 (16.7)  |



Existe un equilibrio entre mujeres (52. 8%) y hombres (47. 2%), así que no se puede afirmar que la situación haya impactado a un género en especial en este grupo de alumnos (Tabla 2). En cuanto a la edad, la mayoría de los participantes está en el rango de 21 a 23 años (38. 9%), seguido del rango de 24 a 26 años (33.3%). Esto muestra que la población está formada en su mayoría por alumnos en las fases media o final de su etapa universitaria. La mayor parte de los jóvenes supera el promedio de años del alumno universitario común (17-22 años), lo cual indica que son alumnos con carrera de segunda opción, o que pausaron sus estudios, o bien, que combinan el trabajo con las clases.

Un 33.3% de los alumnos está en el quinto o sexto semestre, que es un tiempo clave de carga escolar y decisiones sobre futuro profesional. Además, un 16.7% está en semestres avanzados (novenos y décimos), lo que puede ser importante al observar los niveles de estrés y ansiedad, como resultado de la exposición continua a cargas pesadas por las tareas escolares.

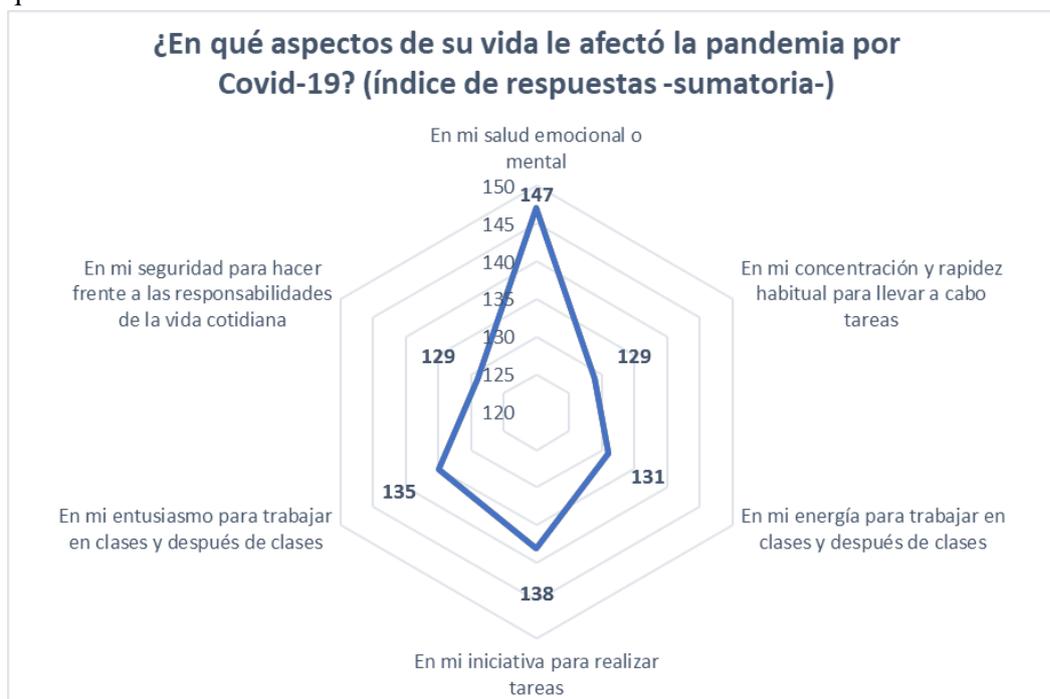
**Figura 1.** Motivos de los estudiantes para solicitar baja temporal.



Se encontró que las razones más frecuentes para solicitar baja temporal o definitiva son: 1) recursos económicos limitados y 2) modalidad de estudios (virtual) difícil de seguir (Figura 1). El resultado es significativo, puesto que ilustra la dificultad que representó la modalidad virtual obligada por la situación de confinamiento en estos estudiantes. Algunos estudios indican que un número significativo de estudiantes que abandonaron sus estudios durante la pandemia lo hicieron por limitaciones financieras, estrés o miedo del aprendizaje en línea (Contreras et al., 2021).

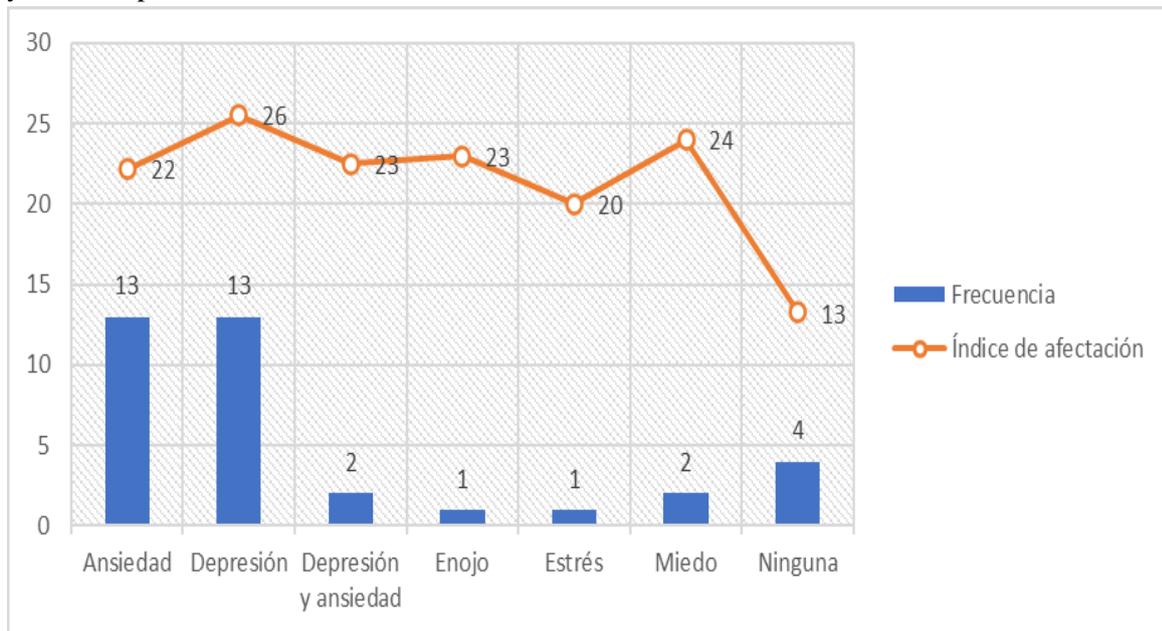
Muchos de los desafíos que enfrentaron los jóvenes durante este período están relacionados con la conectividad a Internet en el hogar y el poder mantener una comunicación efectiva con sus compañeros y profesores (Contreras et al., 2021). También se cree que el impacto económico de la pérdida de empleos o la disminución de las oportunidades económicas debido a la pandemia se correlaciona con esos problemas. Los datos del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) mostraron una reducción del 5.4% en el empleo formal de marzo a junio de 2020, lo que provocó la pérdida de 1.1 millones de empleos (Esquivel, 2020).

**Figura 2.** Aspectos de la vida que sufrieron afectaciones en la pandemia por COVID-19 en los jóvenes que desertaron de sus estudios.



Por otro lado, al construir el índice de afectación a partir de las preguntas elaboradas, el aspecto que resultó con más daño fue la salud emocional o mental (Figura 2). Aunque los seis puntos evaluados tienen una puntuación alta, recordando que el nivel más alto de afectación tendría un total de 180 (36 respuestas con el máximo nivel de afectación reportado, o sea 5), el tema de salud emocional o mental destaca sobre los temas analizados. Para explorar más en detalle el tema emocional, en la Figura 3 se muestran las frecuencias de las emociones que los jóvenes sintieron con más fuerza durante el confinamiento.

**Figura 3.** Emociones que los jóvenes experimentaron con mayor intensidad durante el confinamiento, y el índice promedio de afectación relacionado con cada emoción.



Las emociones más comunes que los estudiantes experimentaron son ansiedad y depresión, con un 36.1% de prevalencia de cada emoción en la población estudiada (Figura 3). Además, el 5.6% de los estudiantes muestra coexistencia de ambas condiciones, reflejando casos posiblemente más severos de deterioro emocional. Con relación al estrés, enojo y miedo, estas emociones son menos frecuentes (2.8% para cada caso), pero sus índices promedio de afectación (20.0 a 24.0) indican que cuando ocurren, tienen un impacto considerable en los estudiantes afectados (Tabla 3). Finalmente, solo un 11.1% de los estudiantes afirma que no experimentó alguna de las situaciones analizadas. Por lo tanto, la gran mayoría (88.9%) enfrentaron algún grado de malestar emocional, lo que coincide con un trabajo que llevó este mismo grupo de investigación durante la pandemia, donde se reportó ansiedad en el 69% de los jóvenes y sentimientos de soledad en 62.5% (Contreras et al., 2021). Los estudiantes que experimentaron depresión durante el periodo resultaron con el mayor índice de afectación promedio (25.5). Durante la pandemia, a través de la encuesta ENCOVID-19 se midieron los síntomas de prevalencia de ansiedad generalizada en muestras de la población mexicana. Este trastorno relaciona comorbilidades de condiciones de depresión, ansiedad y estrés postraumático. El resultado de los meses abril a junio de 2020 ya mostraba una prevalencia de 28% de síntomas entre los jóvenes de 18 a 39 años (Gaitán-Rossi, 2021).

El índice más amplio encontrado en este trabajo puede ser explicado por tratarse de estudiantes universitarios que están sujetos a cargas y exigencias típicas del ámbito académico, a diferencia de la muestra de la encuesta ENCOVID-19, dirigida a población abierta.

Estos resultados reflejan un panorama preocupante respecto a la situación de salud mental de los estudiantes universitarios. La alta prevalencia de ansiedad y depresión sugiere que estas son condiciones comunes en el entorno educativo, posiblemente influenciadas por factores como la presión académica, incertidumbre sobre el futuro profesional o falta de apoyo emocional. Además, la coexistencia de factores emocionales podría apuntar a la necesidad de intervenciones específicas para los estudiantes con mayor vulnerabilidad.

### Análisis del discurso

A continuación, se presenta la clasificación de las 36 respuestas de los estudiantes a las preguntas siguientes. 1. Los motivos de su baja temporal en el semestre enero-junio 2022 están relacionados con; ¿Siente usted que esta emoción tuvo algo que ver con su baja durante el semestre enero-junio 2002? Si tu respuesta es Sí, ¿Por qué?; relate cómo fue el manejo de sus sentimientos y emociones durante la pandemia en el ámbito escolar (Tabla 3). La clasificación se llevó a cabo dentro de los procesos de transitividad del sistema ideacional de la Gramática Sistemico funcional que da estructura a la experiencia que los hablantes tenemos del mundo.

**Tabla 4.** Los motivos de su baja temporal en el semestre enero-junio 2022 están relacionados con:

| Proceso                               | Respuesta  | Total de Procesos |
|---------------------------------------|--|-------------------|
| Procesos Materiales                   | El tecnológico no me autorizó un semestre más para poder terminar la carrera.<br>No aceptaron mi reinscripción.<br>Mudanza a otro país.<br>Trabajo en US y no poder regresar.<br>Tuve problemas con una o más materias.<br>Tuvo un hijo.<br>Seguimiento a mi inglés para poder concluirlo en mi noveno semestre. | 7                 |
| Procesos Relacionales Identificativos | No hay ejemplos en las respuestas  | 0                 |
| Procesos Relacionales Atributivos     | Modalidad de estudios (virtual) difícil de seguir.<br>Los profesores no estaban capacitados para poder impartir una clase en línea.<br>Son varios, las dificultades de ser foráneo, dinero y salud mental.   | 3                 |
| Procesos Mentales                     |  | 0                 |
| Procesos Verbales                     | Problemas con un asesor  | 1                 |



| Proceso                | Respuesta   | Total de Procesos |
|------------------------|---|-------------------|
| Procesos Conductuales  | Me decepcioné de la carrera.<br>No me motiva estudiar mi actual carrera.    | 2                 |
| Procesos Existenciales | Orfandad.<br>Recursos económicos limitados.<br>Problemas de salud personal. | 3                 |

**Tabla 5.** ¿Siente usted que esta emoción tuvo algo que ver con su baja durante el semestre enero-junio 2022? Si tu respuesta es Sí, ¿Por qué?

| Proceso                               | Respuesta  | Total de Procesos |
|---------------------------------------|--|-------------------|
| Procesos Materiales                   | Porque solo me estresaba y me sentía ansioso de cumplir con mis tareas pero en si no enseñaban los maestros, solo encargaban cosas.<br>Se me dificultó mantener el trabajo, familia y escuela estables.<br>Necesitaba dinero para pagar mi escuela y materiales y eso me hizo tomar la decisión de venir a trabajar.<br>Estaba en tratamiento psiquiátrico.<br>Soy bipolar tipo 2, (maníaco depresivo) situaciones de alto estrés, baja actividad o irregularidades genera depresiones graves que cotidianamente tienen que ser medicadas o en el peor de los casos hospitalizado. | 5                 |
| Procesos Relacionales Identificativos |  | 0                 |
| Procesos Relacionales Atributivos     | Se apega a un estándar de enseñanza muy pobre.<br>Su ego es exageradamente muy grande.   | 2                 |
| Procesos Mentales                     | La incertidumbre de algo que no estaba en nuestras manos.<br>Por la situación escolar, no entendía bien o los maestros no daban la clase, así como estar aislada.<br>No me ayudaba a concentrarme, y me quitaba energía para ser más eficiente.  | 3                 |
| Procesos Verbales                     | No apoya a los alumnos, nomás presume de su “doctorado” que realizó.   | 1                 |
| Procesos Conductuales                 | Me sentía estresada, saturada, mucho cansancio mental, sobre saturada de pensamientos.<br>No sentía ganas de hacer algo, me sentía muy cansada.<br>Mucha presión<br>No me sentía motivada.<br>Sufrí de depresión.<br>Frustración.<br>Depresión a causa de muerte de padre.   | 7                 |
| Procesos Existenciales                | Baja actividad o irregularidades   | 1                 |



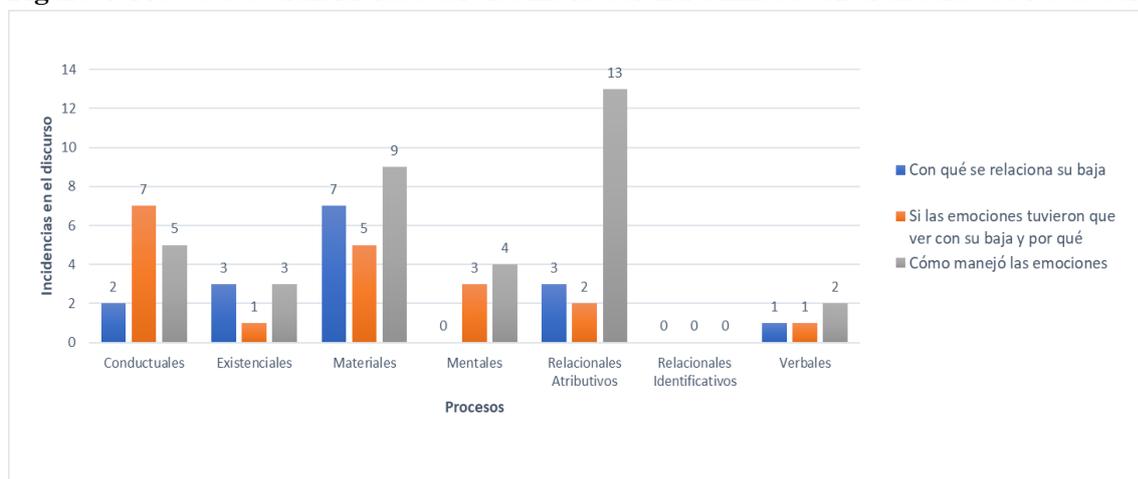
**Tabla 6.** Relate cómo fue el manejo de sus sentimientos y emociones durante la pandemia en el ámbito o escolar

| Procesos                       | Respuesta 1  | Total de Procesos |
|--------------------------------|--|-------------------|
| Materiales                     | En la primera cuarentena tuve un problema con la depresión y me tuvieron que internar.<br>“Decidí salirme de la escuela, entré a trabajar en horario completo y a terapia psicológica.”<br>“Tomaba mis clases sin problema mientras construía mi negocio.”<br>“Fui a terapia”<br>“Salía a caminar, ejercicios de respiración y ejercicios.”<br>“Sentía que no aprendía lo suficiente y me di de baja en mi tercer semestre para esperar a ir presencial a la escuela.”<br>“Fue difícil porque falleció mi madre y era complicado sobrellevar todo al mismo tiempo.”<br>“Tenía otras actividades y me sentía presionada a cumplir en todos mis ámbitos, buscaba ingresos y trabajos para ayudar en mi casa.”<br>“Empecé a automedicarme y a ir con un psicólogo”. | 9                 |
| Relacionales (identificativos) |  | 0                 |
| Proceso Relacional Atributivo  | “Fue controlado.”<br>“Buena.”<br>“Regular a malo, pero intentando mantener optimismo por sobre el trastorno.”<br>“Fue muy cómodo.”<br>“En soledad.”<br>“Regular.”<br>“Difícil.”<br>“Fue algo difícil, ya que no podía convivir con mis compañeros.”<br>“Muy mal porque nomás quería estar acostado.”<br>“La pandemia no me afectó, todo lo contrario, me benefició.”<br>“El manejo de estrés y ansiedad durante las clases en la modalidad virtual fue algo complicado y sobre todo retador.”<br>“Solo era estrés y ansiedad, mi salud mental estaba acabando.”<br>“Era algo nuevo para mí.”   | 13                |
| Procesos Mentales              | “Me imagino que fue debido al confinamiento.”<br>“Frustración.”<br>“Sentía que no aprendía lo suficiente.”<br>“Decidí salirme porque no me estaba ayudando.”   | 4                 |
| Procesos Verbales              | “Con uno de mis asesores en el Taller de Diseño el cual generó mucho estrés.”<br>“El hecho de estar en casa y a base de que la familia no comprendiera mi horario escolar empezó mi frustración.”  | 2                 |
| Procesos Conductuales          | “Necesidad de salir para no pensar de más.”<br>“Hasta ahorita tengo depresión y ansiedad, mis ganas de seguir estudiando la carrera que amo se fueron.”<br>“Aguantarme y aceptar que los docentes no iban a entender que no podía viajar.”<br>“Mi salud mental empeoró.”<br>“Mis sentimientos fueron afectados solo al comienzo, después todo bien.”   | 5                 |
| Procesos existenciales         | “Aún no mejoran.”<br>“Hubo un poco de ansiedad.”<br>“Había balance a lo largo del semestre.”   | 3                 |



En la Figura 4 se muestra el concentrado de los procesos de transitividad discursiva del sistema ideacional utilizados en el discurso de los estudiantes. Los procesos materiales mostraron el mayor número de repeticiones en el discurso de los estudiantes, alcanzando 21 procesos. Estos describieron las acciones concretas que llevaron a cabo, como las decisiones y actividades físicas. El motivo por el cual es el proceso más utilizado por los participantes para narrar sus experiencias, es que durante la pandemia estuvieron en situaciones que requerían soluciones o acciones para manejar la parte académica, lo emocional y el factor económico. Ellos manifestaron que tuvieron que actuar, como por ejemplo dejaron la escuela, buscaron trabajo, acudieron a terapia, tomaron tratamiento siquiátrico, salieron a caminar y llevaron a cabo ejercicios de respiración

**Figura 4.** Procesos de transitividad del sistema ideacional utilizados en el discurso de los estudiantes



Los procesos relacionales atributivos que se construyen a partir de atribuir características a personas, contextos o situaciones a través de adjetivos fueron el segundo proceso discursivo más utilizado por los estudiantes, con 18 repeticiones. Los estudiantes describieron su experiencia durante la pandemia, y su percepción de la situación académica, emocional y social con enunciados como: “el manejo de estrés y ansiedad durante las clases en la modalidad virtual fue algo complicado y sobre todo retador”, “fue algo difícil, ya que no podía convivir con mis compañeros”, “difícil”.

Los procesos conductuales que se relacionan con comportamiento, con estados emocionales o psicológicos y fisiológicos fueron el tercer proceso discursivo más utilizado, con 14 repeticiones, ya que los estudiantes tenían la necesidad de expresar su estado emocional como por ejemplo, expresaron:

“me sentía estresada, saturada, mucho cansancio mental”, “hasta ahorita tengo depresión y ansiedad, mis ganas de seguir estudiando la carrera que amo se fueron”.

El cuarto proceso más utilizado fue el mental, con 7 repeticiones, debido a que los estudiantes recurrieron a procesos de pensamiento como: “me imagino que fue debido al confinamiento.” “decidí salirme porque no me estaba ayudando”.

El quinto proceso utilizado fue el existencial, con 7 repeticiones, en donde los estudiantes reconocieron la existencia de situaciones. por ejemplo: “hubo un poco de ansiedad, “había balance a lo largo del semestre.”

El proceso relacional identificativo no fue utilizado en el discurso de los estudiantes, ya que ellos no solo identificaron sus situaciones, sentimientos y acciones, sino que las describieron.

Los resultados del análisis discursivo de los estudiantes que desertaron durante la pandemia de COVID-19 revelan patrones similares al compararlos con otros estudios. Lo narrado por los alumnos destaca procesos materiales, con 21 apariciones, lo que indica que los estudiantes describieron lo que hicieron en términos concretos, como trabajar en terapia para mejorar sus circunstancias, entre otras acciones. Estos resultados concuerdan con estudios como el de Bello-Castillo et al. (2021), que encontraron que la aceptación, el crecimiento personal y la búsqueda de apoyo social sirvieron como herramientas más prácticas de afrontamiento del estrés por COVID-19. Estas estrategias permitieron que el efecto de la pandemia en los estudiantes fuera menos negativo.

Los procesos relacionales atributivos, mencionados 18 veces, indican que los estudiantes dieron características negativas a sus experiencias académicas, incluyendo la falta de socialización o los desafíos de las clases virtuales. Esta tendencia es consistente con estudios como el de Demuner-Flores et al. (2023), que han informado que la falta de las herramientas adecuadas para la educación en línea, la insatisfacción de los estudiantes con el aprendizaje en línea, los cambios negativos en el estado de ánimo y el no disfrutar las clases fueron factores importantes en la salud emocional de los estudiantes.

Los procesos conductuales alcanzaron 14 menciones. En estos se reflejan comportamientos ligados a estados emocionales agudos, como el estrés y la ansiedad. Según Pérez-Pérez et al. (2021) un alto porcentaje de estudiantes experimentó estrés relacionado con la sobrecarga académica. Se identificó la necesidad de implementar intervenciones para abordar estos problemas de salud mental.



Estos procesos emocionales son comunes en poblaciones estudiantiles sometidas a crisis, y tienden a manifestarse en conductas como aislamiento, agotamiento mental o abandono académico.

Los procesos mentales y existenciales, con 8 y 6 menciones respectivamente, también están presentes, pero en menor medida. Esto sugiere que, aunque los estudiantes reflexionaron sobre sus circunstancias y reconocieron la existencia de problemas como la ansiedad, estas dimensiones no fueron tan centrales en sus narrativas como las acciones y percepciones. Estudios como el de Sarduy Lugo et al. (2023) también destacan que los procesos mentales, aunque relevantes, suelen quedar subordinados a narrativas más prácticas en contextos de crisis, ya que los estudiantes mostraron una tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento centradas en la solución del problema, lo que indica un enfoque más práctico en tiempos de crisis.

Por último, la ausencia de procesos relacionales identificativos en el discurso de los estudiantes indica que estos no se enfocaron en identificar exclusivamente roles o estados; más bien, enfatizaron las acciones y emociones que definieron su experiencia. Este resultado es consistente con la teoría de la gramática sistémica funcional de Halliday (1985), que a través de los procesos materiales y conductuales sugiere que los contextos de crisis tienden a priorizar discursos orientados hacia la acción y la emoción.

Estos hallazgos refuerzan la importancia de siempre tomar en cuenta el discurso de los estudiantes, pero especialmente en situaciones críticas, porque estas afectan sus emociones. Esto es esencial para tener elementos claros en el diseño de estrategias educativas efectivas.

## **CONCLUSIONES**

El aspecto más afectado en los estudiantes fue su salud mental y las emociones que los más experimentaron fueron ansiedad y depresión, con 36.1% de prevalencia en la población estudiada. Las razones más frecuentes para solicitar baja fueron 1) recursos económicos limitados y 2) modalidad virtual difícil de seguir.

Los procesos de transitividad discursiva del sistema ideacional de Halliday con una mayor repetición fueron los materiales, relacionales, atributivos y conductuales, ya que abarcan tres dimensiones fundamentales de la experiencia de los estudiantes durante la pandemia:



1) la acción tomada para enfrentar la crisis; 2) las percepciones y juicios sobre la situación experimentada y, 3) los comportamientos derivados de las circunstancias. Los estudiantes utilizaron en menor medida los procesos mentales y existenciales porque se centraron en llevar a cabo soluciones prácticas más que solo pensar en la situación.

Los estudiantes se estresaron en la pandemia y se observaron comportamientos como agotamiento y falta de motivación. De igual manera, los jóvenes se enfrentaron a retos como la necesidad de manejar sus emociones. Estos procesos utilizados en su discurso, indican que los estudiantes se enfrentaron a problemas complejos donde las decisiones no eran guiadas por un razonamiento objetivo sino por sus emociones.

Las emociones experimentadas por los estudiantes que desertaron de la carrera hacen evidente la necesidad de estrategias de ayuda para los estudiantes más vulnerables. Se sugiere implementar programas de apoyo emocional, de tutoría y de monitoreo de la salud de los alumnos, así como promover prácticas docentes que tengan como prioridad el bienestar de los jóvenes.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

Bello-Castillo, I., Martínez Camilo, A. L., Peterson Elías, P. M., & Sánchez-Vincitore, L. V. (2021).

Estrategias de Afrontamiento: efectos en el bienestar psicológico de universitarios durante la pandemia del COVID-19. *Ciencia y Sociedad*, 46(4), 31–48.

<https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i4.pp31-48>

Contreras, C. P., Picazo, D., Cordero-Hidalgo, A., & Chaparro-Medina, P. M. (2021). Challenges of

virtual education during the Covid-19 pandemic: Experiences of mexican university professors and students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3),

188–204. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.12>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed*

*Methods Approaches*. SAGE Publications.

<https://books.google.com.mx/books?id=Pr2VEAAAQBAJ>

Demuner-Flores, M.-R., Ibarra-Cisneros, M.-A., & Nava-Rogel, R.-M. (2023). Estrategias de

aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios durante la contingencia COVID-19.

*Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XIV, 116–130.



<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1532>

Dilthey, W. (1976). Selected writings. Cambridge University Press.

García, C. (2022). Addressing the emotional and psychological needs of students during the COVID-19 pandemic: Strategies for promoting student retention. *Journal of College Student Development*, 54(2), 87–104.

Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y el significado*. Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar* (1ª. ed.). London: Edward Arnold.

Lobos Rivera, M. E., & Rodríguez Vásquez, J. M. (2023). El factor económico como principal causa de deserción estudiantil universitaria en Centroamérica. *Entorno*, 1(74), 60–70.

<https://doi.org/10.5377/entorno.v1i74.15668>

Miranda, V. J., & Díaz, H. H. A. (2021). Effects of risk factors on the interruption of studies in university students during COVID-19. *Desde El Sur*, 13(2), 1–16. <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0021>

Ochoa, G., José, J., León, M., Jorge, Gómez, S., Humberto, Arenas, S., & Ricardo. (2021). Identificación de variables que inciden en la deserción de estudiantes de educación superior en un contexto de pandemia: un estudio de caso en Colombia. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: División de Ciencias Económicas y Sociales*, 36, 1–19.

<https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi36.425>

Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of basic psychological need satisfaction and intrinsic motivation for procrastination and drop out intentions. *Frontiers in Psychology*. 769679, 12.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769679>

Peréz-Pérez, M., Fernández-Sánchez, H., Enríquez-Hernández, C. B., López-Orozco, G., Ortiz-Vargas, I., & Gómez-Calles, T. J. (2021). Stress, Anxiety, Depression, and Family Support in Mexican University Students during the Pandemic, COVID-19. *Salud Uninorte*, 37(3), 533–568.

<https://doi.org/10.14482/sun.37.3.616.98>



- Rochin Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- Rodríguez Gallegos, M. del R., & Alvites-Huamaní, C. G. (2023). Factores sociodemográficos, intra y extraescolares que afectan el proceso de deserción en estudiantes en situación vulnerables. Lex - Revista De La Facultad De Derecho Y Ciencias Políticas, 21(31), 401. <https://doi.org/10.21503/lex.v21i31.2482>
- Sarduy Lugo, M., Sarduy Lugo, A., & Fernández Rodríguez, Y. (2023). Capacidad de resiliencia y estrategias de afrontamiento en estudiantes de enfermería durante la COVID-19. QhaliKay Revista de Ciencias de La Salud ISSN 2588-0608, 7(1), 18–25. <https://doi.org/10.33936/qkres.v7i1.5173>
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition. Information Age Publishing, Incorporated. <https://books.google.com.mx/books?id=qh-3DwAAQBAJ>
- Smith, B. (2021). The socioeconomic impact of COVID-19 on higher education: Challenges and implications for student retention. International Journal of Educational Research, 78, 56–73.
- Weber, M.( 1968). The theory of social and economic organization. Free Press.

