

ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR:

Experiencias, emociones y procesos formativos
durante la pandemia por Covid-19



YAZMÍN MARGARITA CUEVAS CAJIGA
CATALINA GUTIÉRREZ LÓPEZ
OLIVIA MIRELES VARGAS

COORDINADORAS

UNAM • FFyL

ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR:
EXPERIENCIAS, EMOCIONES
Y PROCESOS FORMATIVOS
DURANTE LA PANDEMIA
POR COVID-19

YAZMÍN MARGARITA CUEVAS CAJIGA
CATALINA GUTIÉRREZ LÓPEZ
OLIVIA MIRELES VARGAS
COORDINADORAS

ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR:
EXPERIENCIAS, EMOCIONES
Y PROCESOS FORMATIVOS
DURANTE LA PANDEMIA
POR COVID-19

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México

EKATÓ

Primera edición: 2024

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN 978-607-30-9822-9

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización
escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

PRÓLOGO

Durante la pandemia por Covid-19 la Universidad Nacional Autónoma de México asumió de inmediato la doble tarea de salvaguardar la integridad de su comunidad y a la vez procurar la continuidad de sus tareas fundamentales. Durante el periodo más crítico, se pusieron en marcha diversas formas de enseñanza para dar seguimiento a la formación de profesionistas; se restablecieron los mecanismos de investigación en todas las áreas para avanzar en el conocimiento; asimismo, se abrieron distintos canales para la difusión de la ciencia y la cultura. Toda vez que los indicadores del sistema de salud pública lo permitieron, esta institución diseñó estrategias para un regreso paulatino, ordenado y seguro, de tal manera que se dio paso a la presencialidad después de dos años de distanciamiento social.

Hoy día, cuando las aulas se han vuelto a poblar, nuestra Máxima Casa de Estudios refrenda el compromiso de analizar, comprender y reflexionar sobre las diferentes problemáticas relacionadas con el virus SARS-CoV-2, así como las consecuencias que se han desencadenado; lo anterior, a través del desarrollo de la investigación, la ciencia y la tecnología, la formación de profesionales e incluso con la generación de expresiones artísticas.

En particular, la Facultad de Filosofía y Letras, depositaria de una larga tradición en el desarrollo de las humanidades, las ciencias sociales y las artes, tiene como uno de sus propósitos comprender los procesos sociales y humanos en el mundo contemporáneo. En ese sentido, le corresponde reflexionar y aportar conocimiento — de manera interdisciplinaria y con el uso de diversos enfoques teórico-metodológicos— sobre lo ocurrido durante el periodo de crisis sanitaria. De los diferentes campos que se cultivan en la Facultad, resulta que la educación se ha tornado prioritaria, dado que fue uno de los ámbitos

más afectados. No es novedad señalar que la escuela dejó de existir como la conocíamos para adaptarse a los tiempos de confinamiento social. Todos los niveles del sistema escolar se trastocaron; nuestra Universidad se transformó y, por ello, se ha convertido en un objeto de investigación que demanda múltiples acercamientos. Es así que, en esta obra, un grupo de investigación interinstitucional ofrece un primer acercamiento a las experiencias y emociones de los estudiantes de la educación superior vividas en los años pandémicos.

Para las Instituciones de Educación Superior mexicanas, la Covid-19 supuso uno de los desafíos más relevantes de los últimos años, debido a que en el lapso de las tres primeras semanas de marzo de 2020 universidades, institutos y escuelas tuvieron que transitar a una educación a distancia con plataformas sincrónicas y asincrónicas con mecanismos propios para la presentación de exámenes profesionales y para dar continuidad a numerosos trámites académico-administrativos por vías inusuales. Asimismo, servicios vitales para el estudiantado, como el préstamo de libros, equipos de cómputo, uso de talleres y laboratorios, entre muchos más, tuvieron que ser suspendidos.

Para atender la formación de los estudiantes en la contingencia sanitaria, lo natural y quizás obvio sería pensar en utilizar los insumos de los sistemas de educación a distancia de educación superior. Sin embargo, esta modalidad educativa cuenta con modelos pedagógicos especializados que parten de una visión de maestro, alumno, programas de cursos, estrategias de aprendizaje, materiales educativos pertinentes a cierto tipo de licenciaturas. Por lo tanto, ese camino ofreció ciertas herramientas y experiencias, pero no se podía generalizar este sistema. Específicamente, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en marzo de 2020, en la página “Campus Virtual”, se puso a disposición de toda la comunidad, sobre todo para el profesorado, diferentes plataformas sincrónicas y asincrónicas, repositorios de libros y revistas, recomendaciones académicas para el trabajo de enseñanza en la virtualidad, manuales y tutoriales para el uso de distintas herramientas tecnológicas. No obstante, en esta institución, como en muchas otras, la transición de la presencialidad a la virtualidad no fue un proceso

terso, por diferentes causas. La principal fueron las brechas digitales y socioeconómicas que en muchos casos llevaron a los estudiantes a suspender sus cursos o a continuar con muchos esfuerzos.

Un factor de tensión es que la mayor parte de las maestras y los maestros de educación superior, y en particular de la UNAM, muchos maestros y maestras no eran especialistas en enseñanza a distancia, lo cual provocó que impartieran sus clases, realizaran actividades académicas y de evaluación de alumnos con adecuaciones en plataformas virtuales. Es esencial reconocer que el profesorado realizó esfuerzos altamente significativos para seguir con su ejercicio docente, a pesar del momento de incertidumbre que suponía la pandemia por Covid-19. El costo de esto fueron altas cargas de trabajo en un esquema virtual que desencadenó en estrés. Quienes tuvieron mayores consecuencias fueron las profesoras, ya que, mientras desempeñaban sus labores de enseñanza, cumplían el papel de cuidadoras de sus familias.

Un problema importante que conllevó el cierre de la educación presencial fue la salud emocional del estudiantado y profesorado. El intercambio social cara a cara que se da en las Instituciones de Educación Superior (IES), si bien no otorga superación inmediata de la tristeza o ansiedad, sí ofrece compartir entre amigos, compañeros, colegas y profesores los aspectos que preocupan a la persona y tener retroalimentación, lo que puede permitir disipar angustias. Al mudar la presencialidad a la virtualidad, particularmente los alumnos cortaron redes de comunicación, espacios de diálogo, empatía e incluso a algunos jóvenes se confinaron en espacios poco propicios para su desarrollo afectivo y emocional.

El obstáculo que presentó con la mudanza a esquemas virtuales de enseñanza fue que el mero uso de las plataformas sincrónicas y asincrónicas no es la panacea para la formación de estudiantes. La suspensión de clases presenciales mostró que los actores protagónicos de los procesos formativos son los alumnos y maestros en una relación de intercambio y construcción de conocimientos. En este proceso el ejercicio de la enseñanza necesita de conocimientos en pedagogía y didáctica, en donde el profesor conoce cómo se construye el conoci-

miento de su disciplina y cómo adquieren sus alumnos los aprendizajes en torno a ésta. Así, la tarea del docente es más que intentar transmitir un contenido a través de una pantalla. Al respecto Díaz-Barriga advierte: “la docencia centrada en la explicación del profesor a un grupo de alumnos sigue siendo un modelo predominante del trabajo en el aula, los planes de estudio llenos de información de todo aquello que supone que un profesional debe saber”.¹ Así, la pandemia nos ha mostrado la necesidad de discutir y renovar las pedagogías que tradicionalmente tienen lugar en las instituciones educativas.

Las Instituciones de Educación Superior están de regreso a la presencialidad. Conocer cómo vivieron los alumnos la transición de un modelo presencial a otro que empleó diferentes tecnologías para dar continuidad a la formación durante la pandemia puede aportar información que permita realizar modificaciones a las prácticas docentes y académicas con alumnos que pasaron demasiado tiempo frente a sus computadoras, sin pisar la Universidad, incluso con esas generaciones que a su ingreso en la educación superior no conocieron sus escuelas. Se reconoce que organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior han publicado reportes con datos estadísticos sobre los efectos de la educación virtual en los estudiantes, pero conviene acercarse a los alumnos para escuchar sus experiencias escolares en el período de la crisis sanitaria.

En este marco, el lector del libro *Estudiantes de educación superior: emociones, experiencias y procesos formativos durante la pandemia por Covid-19*, encontrará, a partir de seis estudios, las experiencias de alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras, la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Politécnico Nacional en la educación virtual. La obra puede leerse por separado; es decir, comenzar y concluir sin un orden consecutivo, puesto que son estudios que reportan tanto el

¹ Ángel Díaz-Barriga, “Repensar la universidad: la didáctica, una opción para ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 2021, p. 5. Recuperado el 18 de noviembre de 2022 en <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.976>

referente teórico como metodológico que asumieron. Sin embargo, recomiendo revisar la introducción. En ésta se expone la problemática que encerró la pandemia para la educación superior mexicana, donde se destaca la Educación Remota de Emergencia (ERE) que se distingue por el uso de plataformas socio digitales para que el profesorado continuara la enseñanza en tiempos pandémicos. Como ya se mencionó, la ERE constituyó una rápida respuesta de las Instituciones de Educación Superior ante el cierre de instalaciones escolares; incluso estuvo acompañada con el préstamo de equipos de cómputo a estudiantes y profesores. Pero supuso un problema, ya que la enseñanza descansó en herramientas tecnológicas y poco se atendió a la construcción de estrategias pedagógicas para que los maestros desplegaran prácticas de enseñanza pertinentes tanto con las plataformas virtuales como con el distanciamiento social.

El libro ofrece un diagnóstico cualitativo de las experiencias de los estudiantes de las instituciones antes mencionadas en la ERE. Los tres primeros capítulos abordan el caso de nuestra Facultad, donde se pueden encontrar los significados de ser estudiante en un momento en el que las prácticas académicas y sociales se dieron a distancia. Cobra relevancia el hecho de que, para los alumnos de Filosofía y Letras, las instalaciones son una parte esencial que les permite identificarse como universitarios y, con el distanciamiento social, su pertenencia a la UNAM se desequilibró. También se encontró que para los alumnos de los primeros semestres fue difícil incorporarse a una dinámica universitaria (clases, tareas individuales, trabajos en equipos), puesto que su salida del bachillerato y su ingreso a la educación superior se dio en clases virtuales, lo que puede perfilar que tenían los conocimientos y habilidades para seguir su formación en educación presencial, pero en la ERE y su incorporación a otro nivel educativo con otro tipo de exigencias implicó desafíos importantes. Por su parte, los estudiantes de los últimos semestres que tenían experiencia en la dinámica académica de la Facultad de forma presencial tuvieron la preocupación de concluir su formación, ya que encontraron que la ERE podía ser un impedimento para su aprendizaje. En los capítulos que tratan sobre nuestra Facul-

tad, se observan indicios de que hay circunstancias y consecuencias de la crisis sanitaria; también se pueden identificar diferencias por el semestre que se cursa e incluso las carreras.

El lector también podrá encontrar tres capítulos de las experiencias de estudiantes de la UPN y el IPN. En este caso, es relevante subrayar la tensión emocional a la que se vieron expuestos los estudiantes con el distanciamiento social y, sobre todo, la trascendencia de las relaciones cara a cara, el papel de los espacios institucionales como salones, pasillos, bibliotecas y jardines, que se constituyen como ambientes académicos y recreativos que difícilmente estos actores encuentran en sus casas y colonias. Un aspecto que puede ser un lugar común es la ansiedad y tristeza en la pandemia, que padeció la mayor parte de la población, pero para los estudiantes de educación superior se debe considerar que generalmente son jóvenes que se encuentran en un momento en que las relaciones sociales son significativas para la construcción de un proyecto profesional, para tener confianza en sí mismos y para entablar vínculos afectivos con amigas, amigos y parejas. Además, estos actores están en un momento en que aprenden a gestionar sus emociones. Se debe considerar que para los estudiantes de educación superior probablemente fue un momento de desestabilización emocional y con pocas redes socioafectivas. Lo que llama la atención es que dos capítulos documentan procesos de intervención para que los alumnos asimilaran sus emociones y dieran continuidad a sus estudios.

Si bien la finalidad de la obra es presentar las experiencias de los estudiantes de educación superior, de forma tangencial los seis capítulos dan cuenta de la valoración que hacen estos actores del trabajo que realizaron los profesores en la ERE. De tal modo, se pueden entrever las prácticas de los docentes, los problemas que enfrentaron con la tecnología, las reflexiones que generaron a partir de la crisis sanitaria, así como el papel de las humanidades y ciencias sociales en un momento inédito. También se observa que, salvo algunos casos, los estudiantes realizan valoraciones positivas del papel de los profesores en la ERE y el reconocimiento por el compromiso que asumieron por continuar con su labor formativa.

En las consideraciones finales del libro, se ofrecen orientaciones y sugerencias tanto para maestros como para funcionarios de educación superior, que pueden ser punto de partida para estrategias de atención al estudiantado. Al mismo tiempo, en dicho apartado se plantean preguntas que es necesario discutir, tales como ¿qué aprendimos sobre el sistema de la educación superior de la ERE?, ¿cuál es la relevancia de la presencialidad en los procesos formativos? y ¿cómo queremos atender a los estudiantes que pasaron más de dos años fuera de las instalaciones educativas? Considero que uno de los caminos que se deben recorrer para la educación en la postpandemia es la revisión de las vivencias de los estudiantes, ya que pueden dar luz para promover cambios y adecuaciones en la organización de las instituciones educativas y en la conformación de nuevas prácticas de enseñanza. Por lo dicho hasta aquí, esta obra, que resulta importante y pertinente en el contexto actual, es bienvenida.

Frances Rodríguez Van Gort
Septiembre 2022

INTRODUCCIÓN

SUBJETIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS SANITARIA

Yazmín M. Cuevas Cajiga¹

Catalina Gutiérrez López²

Olivia Mireles Vargas³

A partir de marzo de 2020, en México la pandemia por Covid-19 llevó al cierre paulatino de las Instituciones de Educación Superior (IES). Cada universidad, instituto y centro escolar emprendió acciones para continuar con la formación del estudiantado a distancia. De forma casi inmediata, profesores, alumnos, así como especialistas dieron cuenta de la complejidad de tomar clases en medio de una crisis sanitaria de amplias dimensiones a través de las tecnologías de la comunicación e información, lo que llevó a considerar a este episodio de la humanidad como un momento de disrupción para la institución escolar y en particular para el nivel de estudios superiores.

En esta circunstancia, y frente al desafío de encontrar posibles respuestas, profesoras e investigadoras de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la

¹ Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. Con el reconocimiento y apoyo del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT).

² Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, campus Ajusco.

³ Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM. Con el reconocimiento y apoyo del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT).

Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) campus Ajusco, emprendieron una investigación interinstitucional que se titula *La experiencia social de los estudiantes universitarios en la educación remota de emergencia durante la pandemia por Covid-19*.⁴ Los primeros hallazgos del estudio se presentaron en el XVI Congreso Mexicano de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en su edición 2021. En ese evento, académicas y académicos de diferentes IES coincidieron en la necesidad y relevancia de observar la dimensión subjetiva de los estudiantes de la educación superior con diferentes posturas teóricas y acercamientos metodológicos para indagar las consecuencias educativas y, especialmente, las formativas. De ahí surgió el *Seminario sobre estudiantes de educación superior y pandemia* para comprender las experiencias escolares de estos actores educativos en el periodo de “formación a distancia” e intercambiar marcos de referencia y aproximaciones metodológicas pertinentes para indagaciones de este tipo, así como enriquecer la discusión académica sobre este problema.

Es conveniente señalar que uno de los puntos de contacto entre los participantes de este seminario fue que la emergencia por Covid-19 y el cierre de las IES desnudó las debilidades sociales, culturales y pedagógicas del sistema, detonó el abandono estudiantil y, también, llevó a que profesores y estudiantes generaran estrategias para persistir en el propósito de la formación profesional. No obstante, al respecto hay muchas dudas, incertitudes y preguntas de los estudiantes que vivenciaron su formación profesional en el primer periodo — quizá el más crítico— de la pandemia, cuando no se conocía del todo la enfermedad, ni existían vacunas. Es preciso indagar sobre los aprendizajes

⁴ Este proyecto fue financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM con el registro PAPIIT IN302022. Se hace un reconocimiento especial a Lizbeth Aguilar Martínez, Gloria Luz Avendaño Hernández y Elizabeth Espinoza Rosas becarias del proyecto egresadas del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, por su valioso apoyo en las labores de investigación.

que adquirieron, las emociones que experimentaron y la integración a la institución escolar. En las discusiones se advirtió que no se tienen respuestas correctas y concretas, hay muchas interrogantes, pero plantear nuevos cuestionamientos es una forma de dibujar caminos que se dirijan a fortalecer la enseñanza en la educación superior. Este libro es el resultado de dicha discusión.

Relevancia del estudiante en la pandemia

En diciembre de 2019, se dieron a conocer las primeras noticias de una enfermedad respiratoria que surgió en Wuhan (China), provocada por un virus desconocido. En principio, se catalogó como una neumonía vírica que provocaba cuadros graves y, la más de las veces, la muerte al no contar con diagnósticos oportunos o tratamientos específicos y eficientes. Con cierta velocidad, se supo que era un virus nuevo de la familia de los coronavirus, que producía síntomas tan comunes como fiebre, tos, dolor de cabeza y de cuerpo, cansancio, que se podían complicar y derivar en manifestaciones graves que requerían atención hospitalaria, tales como insuficiencia respiratoria, opresión en el pecho, temperatura incontrolable, entre otras. Una de las características principales de este agente infeccioso fue el alto grado de propagación a través de las partículas de saliva que se transmiten de persona a persona, o bien a través de objetos contaminados, lo que generó rápidamente contagios en poblaciones amplias, que se fueron extendiendo rápidamente alrededor del mundo. De tal manera, las cifras de personas enfermas con síntomas graves que necesitaban atención médica especializada comenzaron a crecer rápidamente, frente a la ausencia de tratamientos específicos, la carencia de servicios hospitalarios y la fácil transmisibilidad, para el 11 marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la existencia de una pandemia por SARS-CoV-2.

En este escenario, se diseñaron algunas medidas para contener la propagación del coronavirus: lavado de manos frecuente, uso de cubrebocas, uso de cloro y productos para desinfección de objetos y mercancías, ventilación en los hogares, evitar aglomeraciones y el

distanciamiento físico. Esta última implicó evitar el contacto personal, lo que derivó en la interrupción parcial o total de actividades grupales y colectivas, como trabajo en oficinas, eventos deportivos, vuelos nacionales e internacionales, celebraciones o festivales, conciertos y, por supuesto, las actividades escolares.

El año 20 del siglo XXI será recordado en todo el mundo, y por varias generaciones, como el inicio de una crisis sanitaria global que trastocó la vida de millones de personas y que se ha extendido hasta 2022, lo que es un indicio de una prolongación de las incertidumbres y dificultades para la humanidad. Hasta mediados de 2022, los picos de contagios han tenido un índice menor de mortalidad, en gran medida gracias a la vacunación, pero la epidemia continúa. En este escenario, se han reavivado las diferentes actividades que habían sufrido un alto o al menos una baja en su ritmo habitual debido a los programas de distanciamiento social que se pusieron en marcha que impedían el contacto cercano y directo entre las personas. Entonces, el turismo vuelve a viajar, los teatros y conciertos agotan sus localidades, en los mercados circulan nuevamente los compradores, y por supuesto, las escuelas que habían modificado sus esquemas de enseñanza, porque mudaron a la modalidad virtual, han vuelto paulatinamente a las aulas y edificios institucionales.

Este regreso no es pleno. Se habla de una nueva normalidad en la que se incorporaron otros hábitos, en la que todavía existen algunas dudas y temores de contagio. De tal manera, se puede hablar de un antes y un ahora. Pero en medio, está el tiempo en que se vivió crudamente la enfermedad a escala mundial y que la escuela se trasladó repentinamente a los hogares en que la tecnología fue el recurso principal para establecer la comunicación frente a las medidas de aislamiento. Por tanto, el regreso a las clases presenciales demanda que los responsables de las IES y el profesorado reconozcan las experiencias escolares de los estudiantes en la pandemia, ya que será el punto de partida para la nueva normalidad en la formación de los alumnos. Más allá de los servicios ofrecidos a los estudiantes con el cierre presencial de clases, como el préstamo de equipos de cómputo, becas de conexión a Inter-

net, habilitación de plataformas sincrónicas y asincrónicas, apertura de bases de datos de bibliotecas, se requiere discutir los problemas que ha dejado esta crisis de salud mundial en la formación de los estudiantes, en sus habilidades académicas y sociales, en sus emociones. Es recomendable identificar las lecciones que dejó el cierre de la institución de educación superior en pandemia para generar dispositivos pedagógicos y sociales que permitan atender a los estudiantes que pasaron más de dos años lejos de las aulas. El actor principal de la educación superior y hacia quién se dirigen todos los esfuerzos es el estudiante. Eso no se puede olvidar.

Contexto de las investigaciones

En México, debido a la pandemia por Covid-19, el 16 de marzo de 2020 se publicó el *Acuerdo oficial por el que se suspenden las clases en las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública*,⁵ donde incluyeron la UPN y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), dos instituciones con importante reconocimiento en el país. Por su parte, las universidades autónomas fueron tomando sus propias medidas en la misma dirección. Entre el 17 y 21 de marzo, la UNAM cerró sus diferentes escuelas y facultades. De este modo, prácticamente de un día a otro los campus se vieron deshabitados, y de forma casi inmediata, los procesos de enseñanza-aprendizaje se trasladaron a la virtualidad. Sin más alternativa, profesores y estudiantes se ajustaron a tales cambios. Sus prácticas, formas de convivencia, hábitos escolares, estrategias de aprendizaje, se modificaron cuando los espacios de la casa habitación familiar se convirtieron en el lugar para dictar o tomar clases. Se ins-

⁵ Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. México: Diario Oficial de la Federación, 2020. Recuperado el 23 de marzo de 2022 en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

taló lo que más tarde los expertos denominaron *Educación Remota de Emergencia* (ERE), que comprende el traslado de la enseñanza presencial a plataformas virtuales o redes sociales para dar continuidad a los procesos formativos de los alumnos en medio de la emergencia por Covid-19, pero sin un modelo pedagógico pertinente orientado al autoaprendizaje.⁶

De acuerdo con la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior,⁷ en marzo de 2020, las IES transitaron a una organización a distancia para atender la formación profesional de alrededor de cinco millones de estudiantes, lo cual evidencia la tarea titánica que se desplegó. Dicha mudanza provocó, al menos, tres grandes problemas que han excluido y marginado al estudiantado. El primero, la dificultad de estudiantes para proseguir con sus cursos, debido a la falta de equipos de cómputo adecuados y conexiones a Internet. A esto se le denominó *brecha digital*.⁸ Un número significativo de alumnos abandonó su formación por no contar con los medios para realizar las actividades académicas requeridas por el profesorado.⁹ Se estima que en América Latina y el Caribe, el cierre de clases presenciales en educación superior afectó a 23.4 millones de estudiantes; en gran medida provocó la expulsión de su formación ante la carencia de una compu-

⁶ C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust y A. Bond, *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Revi, 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

⁷ Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), *Informe de la Encuesta Nacional Covid-19: la comunidad estudiantil ante la emergencia sanitaria*. México, SEP-ANUIES-UANL, 2022.

⁸ UNESCO-IESLAC, *Covid y educación superior: de los efectos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO-IESLAC, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125.locale=es>

⁹ Vid. Frida Díaz-Barriga Arceo, Javier Alatorre-Rico y Fernando Castañeda-Solís, "Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia." *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 2022, pp. 3-25. Recuperado el 20 de octubre de 2022 en <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1181>

tadora y conexión fija de Internet, lo que llevó a que éstos intentaran incorporarse al mercado de trabajo para mantenerse y apoyar a sus familias.¹⁰ Al respecto, conviene reconocer que “la experiencia presencial es particularmente importante para estudiantes vulnerables que frecuentemente han tenido menos oportunidades de interacción en ámbitos como el que ofrece el campus universitario que les permite fortalecer sus habilidades sociales”.¹¹ Mientras tanto, quienes permanecieron en la educación superior durante el cierre presencial de clases sortearon dificultades para compartir sus equipos de cómputo con sus familias, tomar clases en teléfonos móviles, incrementar servicios en la velocidad de Internet; es decir, realizar ajustes significativos tanto en la economía como en la logística familiar.¹² Un dato que puede constatar esta aseveración es el que proporcionó la ANUIES, que realizó una encuesta¹³ a una muestra significativa de estudiantes de todo el país y encontró que 43.2 % de ellos siguió sus cursos a distancia por celular.

El segundo problema fueron las afectaciones socioeconómicas que experimentaron los estudiantes y sus familias. En algunos casos, las madres y padres vieron reducidos sus ingresos económicos o incluso la pérdida del empleo, por lo que tuvieron que hacer ajustes drásticos en los gastos de la casa. De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos, “la situación socioeconómica y laboral en los hogares más afectados por esta crisis sanitaria también se transmite a la capacidad de estudio y concentración. Situaciones difíciles desde el punto de vista socioeconómico y de estrés de los padres afectaron el rendimiento académico de los alumnos”.¹⁴ A esto se agrega que la casa habitación se transformó en el aula, lo que llevó a las familias a compartir espacios

¹⁰ UNESCO-IESLAC, *op. cit.*

¹¹ *Ibid.*

¹² Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), *Efectos de la crisis del coronavirus en educación*. Madrid, OEI, 2020. Recuperado el 26 de febrero de 2022 en <https://www.oei.es/uploads/files/news/Science-Science-and-University/1747/informe-covid-19.pdf>

¹³ *Informe de la Encuesta Nacional Covid-19: la comunidad estudiantil ante la emergencia sanitaria, op. cit.*

¹⁴ *Ibid.* pp. 16-17

reducidos sin buena audición, ni iluminación, como si fueran salones de clase. Siguiendo con los datos ofrecidos por la ANUIES, 58 % de los estudiantes señaló que no contaba con espacios propicios para tomar clases virtuales ni para la realización de actividades académicas. En esta situación, en algunos grupos familiares se pidió a las estudiantes que se encargaran de todas las tareas domésticas y el cuidado de abuelas, abuelos, sobrinos y hermanos pequeños, lo que desvió su atención de la formación profesional.¹⁵

El tercer problema son las consecuencias pedagógicas, por la falta de un modelo o didácticas pertinentes para la enseñanza en la crisis sanitaria con tecnologías de la información y comunicación, lo que subsecuentemente ha repercutido en la formación del estudiantado. En los datos de la ANUIES se observó que 50 % de los alumnos advirtió que durante la pandemia su situación académica empeoró. Conviene señalar que las IES al trasladar la educación presencial a plataformas virtuales sincrónicas o asincrónicas dieron una respuesta rápida ante el distanciamiento social, pero la ausencia de un modelo pedagógico, una didáctica especializada y formación continua al profesorado provocó una saturación de horas frente a computadoras y celulares por parte de los alumnos y un cúmulo de actividades que no necesariamente eran pertinentes para realizarse a distancia. En este contexto, Díaz-Barriga afirma “proponer seis o más horas frente a una pantalla, más la necesidad de cubrir una serie de lecturas y tareas, no es responder a un proyecto didáctico”.¹⁶ Y es que trasladar la docencia presencial a la ERE llevó a reproducir una enseñanza expositiva que poco nutrió el aprendizaje de los alumnos.¹⁷ Una pieza esencial en la formación de educación superior son las interacciones entre estudiantes y profesores, con compañeros y amigos en áreas distintas como pasillos, jardines, bibliotecas. Además, las IES en la presencialidad cuentan con los es-

¹⁵ Weimar Iño Daza, “Covid-19 y educación superior en Bolivia: voces y miradas sobre consecuencias del ‘coronateaching’”. *Reencuentro*, 31, 2020, pp. 123-148.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 9.

¹⁷ Díaz-Barriga, *op. cit.*; Hodges, *et al.*, *op. cit.*

pacios y materiales propios para realizar prácticas, escenificaciones, ejercicios como laboratorios, talleres y aulas que son indispensables para el desarrollo de conocimientos disciplinares. Según datos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI),¹⁸ para los estudiantes que presentan rezagos en su formación, las clases presenciales tienen mayor incidencia en su aprendizaje que de forma virtual, con lo cual se puede afirmar que la formación presencial ofrece mayores posibilidades para este tipo de alumnos.

Estos problemas se conjuntaron y pusieron en jaque tanto a la educación superior como a sus actores. Frente a un evento de esta naturaleza, los organismos internacionales, las asociaciones e Instituciones de Educación Superior, así como los especialistas comenzaron a publicar, en México y en el mundo, recomendaciones, estudios, encuestas y ensayos. En éstos se dieron a conocer por un lado, datos cuantitativos sobre el uso de las tecnologías, las competencias digitales, la brecha digital y las desigualdades en cuanto a recursos y atención,¹⁹ por otro, se expusieron reflexiones generales sobre las posibles implicaciones de lo que transcurría en ese momento de desconcierto.²⁰

¹⁸ *Efectos de la crisis del coronavirus en educación*, Madrid, OEI, 2020. Recuperado el 26 de febrero de 2022 en <https://www.oei.es/uploads/files/news/Science-Science-and-University/1747/informe-covid-19.pdf>

¹⁹ OEI, *op. cit.*; UNESCO-IESLAC, *op. cit.*; UNAM-Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama General*, 2021. Recuperado el 24 de junio de 2022 en https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf; CUAIEED, UNAM; UNAM-CODEI, Retos de la educación a distancia en la contingencia Covid-19 cuestionario a docentes de la UNAM. México, UNAM, 2020; UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), *Opiniones de los universitarios sobre la pandemia de Covid-19 y sus efectos sociales*, 2020. Recuperado de <https://www.iis.unam.mx/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-COVID-IIS-UNAM-3-jul.pdf>

²⁰ Evangelina Cervantes Holguín y Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, "Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México". *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 2020, pp. 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>; Salvador Malo Álvarez, Alma Maldonado-Maldonado, Jocelyn Gacel-Ávila y Francisco Marmolejo, "Impacto del Covid-19 en la educación superior

Con la postergación del cierre de las IES, comenzó a surgir otro tipo de trabajos que —librando las limitaciones que imponía la pandemia para la entrada al campo— afirmaron que los estudiantes tenían altas cargas de trabajos académico sumado a limitaciones de computadoras y conexiones a Internet, así como la falta de espacios adecuados para tomar clases lo que provocó estrés y estados emocionales como la ansiedad, tristeza e incluso depresión.²¹ En los reportes citados, sobresale

en México”. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 2020, pp. 9-14. Recuperado el 21 de julio de 2022 en <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13402/214421444830>; Sylvia Schmelkes, “La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México”. *Revista Universidades*, 86, 2020, pp. 73-87. Recuperado el 13 de junio de 2022 en <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>; Ana Judith Paredes-Chacín, Alicia Inciarte González, Daniela Walles-Peñaloza, “Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19”. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 2020, pp. 98-117. Recuperado el 27 de julio de 2022 en <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33236> / Lucía Mendoza Castillo, “Lo que la pandemia nos enseñó de la educación a distancia”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 2020, pp. 343-352. Recuperado el 18 de abril de 2022 en <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>; Hugo Casanova (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*. México, IISUE, UNAM, 2020. Recuperado el 2 de mayo de 2022 en https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf; Melchor Sánchez Mendiola, Ana María del Pilar Martínez Hernández, Ruth Torres Carrasco, Mercedes de Agüero Servín, Alan Hernández Romo; Mario Benavides Lara, Víctor Rendón Cazales y Carlos Jaimes Vergara, “Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM”, *Revista Digital Universitaria (RDU)*, vol. 21, núm. 3, 2020. Recuperado el 17 de agosto en <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>

²¹ Díaz-Barriga-Arceo, *et al.*, *op. cit.*; Carlos Arturo Martínez-Carmona y Ligia Tavera-Fenollosa, “Familia, escuela y privilegios durante el Covid-19: videgrabaciones juveniles universitarias”. *Revista Mexicana de Sociología*, 83 (núm. especial), 2021, pp. 93-126. Recuperado el 10 de agosto de 2022 en DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2021.0.60170>; Nallely Román Aguilar, Arantza Morales Torres, Matilde Juárez Cortés, María de los Ángeles Godínez Rodríguez, Luis Alberto Regalado Ruiz y Leticia Cuevas Guajardo, “Experiencias de aprendizaje de los alumnos de la carrera de Enfermería durante la pandemia por Covid-19”. *Revista Ocronos*, 4(7), 2021, pp. 1-14. Recuperado el 25 de mayo en <https://revistamedica.com/aprendizaje-alumnos-enfermeria-pandemia/>; Elisa Paulina Romero Mancilla, Fany González Carmona, Bernardo

la trascendencia que tiene para el estudiantado la formación presencial, particularmente porque la interacción con compañeros y amigos es sustancial para generar aprendizajes y para experimentar momentos de recreación. Martínez-Carmona y Tavera-Tenollosa advierten que “un elemento fundamental del espacio escolar va más allá de lo curricular, su relevancia como espacio de sociabilidad y socialidad-procesos de interacción, divertimento, y fomento y creación de identidad de la cual han sido privados los universitarios debido al distanciamiento social”.²²

Los resultados de estos estudios han sido relevantes, ya que han permitido delinear las consecuencias de la crisis pandémica y la ERE en los estudiantes de educación superior. Sin embargo, se requiere la generación y presentación de indagaciones más finas que profundicen sobre las experiencias escolares de los alumnos, tanto por su profesión como por establecimiento, las repercusiones tales como su formación, integración a la institución educativa, emociones, representaciones sociales, dado que éstas son las que conducen las prácticas y acciones que despliegan en su trayectoria escolar. Se observa que hay una necesidad por conocer las experiencias estudiantiles durante el periodo de ERE. Se debe subrayar que, los alumnos que atravesaron la etapa inicial de la pandemia la mayor parte de su vida habían asistido a la escuela de manera presencial, lo que llevó a construir su sentido de estudiante asociado a la apropiación de espacios escolares (aulas, jardines, patios, por mencionar algunos) que conducían a la formación, la convivencia, las relaciones afectivas, la asistencia a eventos culturales. Con la crisis sanitaria, el aislamiento y la ERE no sólo su vida académica se vio trastocada sino el significado de ser estudiante. Frente a estas problemáticas, tanto para las ciencias sociales como humanas resulta fundamental, no sólo tener la estadística que muestre la dimensión

Delabra Ríos, “Ser universitario en tiempo de Covid-19: experiencias de estudiantes de psicología de la FES Iztacala”. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 25(1), 2022, pp. 361-384. Recuperado el 27 de junio de 2022 en <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol25num1/Vol25No1Art19.pdf>

²² *Op. cit.*, p. 106.

macrosocial, sino también emprender estudios que ahonden en la dimensión subjetiva de los estudiantes, esto es indagaciones en las que las interpretaciones que surgen en la vida cotidiana, las emociones, las condiciones de vida, las estrategias para transitar por la educación superior sean el núcleo central. Analizar la subjetividad de los estudiantes plantea reconocer una parte esencial de las ERE, puesto que este actor es el protagonista de la formación y hacia el cual se dirigen la mayor parte de los recursos humanos, financieros y físicos.

En este contexto, las preguntas que orientan los diferentes estudios que reúne este libro son: ¿cuáles han sido las experiencias escolares de los estudiantes entre 2020 y 2021?, ¿cómo se vivenció la ERE?, ¿cómo el estudiantado de nuevo ingreso se integró a una institución desestabilizada por la emergencia de salud?, ¿de qué forma las estudiantes continuaron con sus procesos de incorporación a la vida académica a lo largo de los meses de contingencia?, ¿qué emociones experimentaron y cómo influyeron en sus aprendizajes?, ¿qué estrategias pusieron en marcha para enfrentar los obstáculos que supuso la nueva modalidad educativa?

En este sentido, el propósito de este libro es dar a conocer, a través de la metodología cualitativa, las transformaciones que produjo el cierre de las Instituciones de Educación Superior en la subjetividad de sus estudiantes.

La subjetividad del estudiante como principio del libro

Entre 2020 y 2021, el objetivo de cada institución de educación superior fue dar continuidad a la formación profesional de los estudiantes a través de la ERE. Con un balance administrativo, este propósito se consiguió. Los calendarios escolares por semestre organizaron los periodos de inscripciones, clases, evaluaciones y vacaciones de universidades, escuelas, institutos y centros. En esta tesitura, los estudiantes fueron primordialmente concebidos como actores que cumplían con su rol; asistían a clases en alguna plataforma sincrónica, entregaban tareas en plataformas asincrónicas y seguían las instrucciones que les pro-

porcionaban el profesorado y las autoridades. Sin embargo, es difícil comprender al estudiante únicamente con la visión de la administración y, sobre todo, considerar que éste seguirá al pie de la letra las instrucciones que le demanda la institución.²³ En palabras de Guzmán, “no se trata solamente de una adscripción administrativa o entender a los estudiantes como meros receptores o usuarios del sistema educativo, sino como sujetos que concluyen sus experiencias y le confieren sentido a su formación”.²⁴ El análisis de la subjetividad permite reconocer lo que se forma en la educación superior más allá de lo que dictan los planes y programas de estudio.²⁵

En esta dirección, el principio teórico-metodológico que articula los trabajos de este libro es considerar al estudiante como un sujeto con condiciones sociales particulares, que interactúa con otros sujetos, cuyo fin es asistir a una institución de educación superior para obtener una formación profesional, y a través del encuentro entre su pares construye experiencias académicas, culturales, políticas y recreativas dentro y fuera del establecimiento escolar.²⁶ Evidentemente, el estudiante ingresa a una institución por un periodo corto (entre cuatro y seis años) para obtener las credenciales necesarias que le permitan incorporarse al campo laboral, lo que hace que su estatus de alumno sea transitorio.²⁷

²³ Vid. Carlota Guzmán Gómez, “Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios”, en *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 2017, pp. 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>; Adrián de Garay, *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona, Pomares, 2004.

²⁴ *Op. cit.*, p. 72.

²⁵ Vid. François Dubet y Danilo Martuccelli, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1998.

²⁶ Guzmán, *op. cit.*; Eduardo Weiss, *Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. Perfiles Educativos*. 34, (135), 2012, pp. 134-148. Recuperado el 28 de diciembre de 2022 en https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/29175; François Dubet, *Los estudiantes*, CPU-e. Revista de Investigación Educativa, 1: 1-78, 2005. Recuperado el 16 de septiembre de 2022 en <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>; De Garay, *op. cit.*

²⁷ Vid. Alain Coulon, *La etnometodología*, Madrid, Cátedra, 2005.

Sólo se es estudiante en un período de la vida, como una suerte de preparación y adquisición de experiencias para desempeñar otros roles. Es en este tránsito que este sujeto construye su experiencia escolar que se compone tanto de los cursos, talleres, laboratorios y seminarios que sigue y marca el currículum, así como las interacciones que construye con sus pares y profesores, lo que lleva a que le asigne una significación particular a su formación profesional.²⁵

La subjetividad del estudiante se conforma por las condiciones sociales y culturales, donde la escolaridad de sus familias, los recursos económicos con los que cuentan y el capital cultural del que disponen tienen una influencia significativa en la trayectoria de este sujeto por la educación superior.²⁹ No obstante, hay otros elementos que nutren a la subjetividad. Al respecto, Weiss³⁰ señala “en el proceso de subjetivación son importantes la interacción con los otros, las vivencias diversas y las conversaciones con amigos”. Es decir, la socialización que tiene el estudiante es su incorporación al mundo de la educación superior que comprende al sistema académico (actividades que desarrolla para cumplir con el plan de estudios),³¹ al sistema de la disciplina en la que se está formando³² y al sistema social (relaciones entre estudiantes).³³

Para Weiss,³⁴ la subjetividad de los estudiantes también comprende sus intereses, capacidades y gustos que se encuentran con los de sus pares las cuales configuran su experiencia y tránsito por la educación superior. Al respecto, Dubet y Martucelli³⁵ apuntan que las relaciones de amistad y noviazgo en la institución escolar, las actividades recreativas

²⁵ Dubet y Martucelli, *Op. cit.*

²⁹ Vid. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. México, Siglo XXI, 2009.

³⁰ *Op. cit.*, p. 136.

³¹ De Garay, *Op. cit.*

³² Vid. Alain Coulon, *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós, 1995.

³³ De Garay, *Op. cit.*

³⁴ *Op. cit.*

³⁵ *Op. cit.*

que tienen lugar en ésta, las ilusiones y desilusiones, los éxitos y fracasos en sus lazos emocionales también forman parte de la subjetividad. En la educación superior no sólo se forma a profesionales sino a sujetos que construyen ciertas concepciones del amor de pareja, la amistad, la soledad.

Otro elemento de la subjetivación es la reflexión que hace el estudiante sobre su rol, su experiencia y su interacción con sus pares y profesores.³⁶ Si bien estos actores al pertenecer a una institución educativa conocen e interiorizan las normas y valores de ésta, lo que no implica un sometimiento a las mismas, por el contrario, cuestionan las reglas, los modelos pedagógicos y la práctica docente, posteriormente configuran normas y valores particulares para conducirse en su experiencia formativa.³⁷ Además, el estudiante se cuestiona sobre su compromiso con la formación profesional que sigue y la institución en la que está inserto, con el propósito de ratificar sus objetivos y adscripción escolar o disponer de otros horizontes personales.³⁸

Considerar la subjetividad de los estudiantes aporta un ángulo comprensivo distinto a los que han primado en las investigaciones sobre este actor educativo. Las explicaciones bajo la mirada de los estudiantes como herederos³⁹ son fundamentales, pero con la democratización de la educación superior al día de hoy se dan encuentro en las aulas alumnos provenientes de condiciones socioculturales diversas, por ejemplo, quienes son la primera generación en su familia en ingresar a la universidad, trabajan y cursan una carrera, mujeres que son madres o jóvenes que han tenido una trayectoria escolar sostenida. Por tal razón las indagaciones sobre estudiantes y su subjetividad no sólo hacen descripciones de los grupos o estratos socioeconómicos a los que pertenecen, sobre todo la subjetividad profundiza en las experiencias académicas, la integración a la institución, las relaciones de amistad y

³⁶ Vid. Weiss, *op. cit.* y Dubet y Martucelli, *op. cit.*

³⁷ Vid. Dubet y Martucelli, *op. cit.*

³⁸ Vid. François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, París, Seuil, 1994.

³⁹ Vid. Bourdieu y Passeron, *op. cit.*

noviazgo, las emociones que detona la misma condición de estudiante, las representaciones y creencias que construyen.⁴⁰

El enfoque pertinente para atender a la dimensión subjetiva de los estudiantes, y el que siguen los trabajos de este libro, es el cualitativo, que parte del principio epistemológico de que la realidad se construye socialmente a partir de las interacciones entre los sujetos y el entorno en el que se sitúan.⁴¹ La metodología cualitativa presta atención a las descripciones, interpretaciones y prácticas que despliegan los sujetos en la vida cotidiana, con el propósito de atender a las miradas subjetivas e intersubjetivas de los actores, el curso de las interacciones que emprenden y así reconstruir el sentido de sus prácticas.⁴²

Para este enfoque las producciones orales, escritas y comportamentales de los sujetos que son desplegadas en ambientes locales constituyen el material empírico.⁴³ De tal suerte que, al asumir este enfoque, se recurre a métodos que posibiliten recabar información empírica en el escenario donde interactúa el sujeto para descubrir la mirada que éste tiene respecto a los sucesos que enfrenta. Al respecto, Vasilachis apunta: “la fortaleza real de la investigación cualitativa reside en que puede emplear datos naturales (cómo) en los cuales se desenvuelven los significados de los participantes (qué)”.⁴⁴

La interpretación bajo el enfoque cualitativo comprende el contexto de producción de los datos empíricos, la situación particular en la que se ubican los sujetos, así como las acciones que despliegan. Para Jodelet,⁴⁵ el análisis cualitativo desde este enfoque es holístico y global. Es holístico dado que las acciones humanas requieren entenderse en relación

⁴⁰ Vid. Guzmán, *op. cit.*

⁴¹ Vid. Matthew Miles y Michael Huberman, *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

⁴² Vid. Irene Vasilachis de Gialdino, “La investigación cualitativa”, en Irene Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. México: Gedisa, 2006, pp. 23-64.

⁴³ Vid. Uwe Flick, *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata, 2004.

⁴⁴ *Op. cit.*, p. 25.

⁴⁵ Denise Jodelet, “Aperçu sur les méthodologies qualitatives”, en S. Moscovici y F. Buschini (eds.), *Les méthodes de sciences humaines*, París, PUF, 2003, pp. 139-162.

con diferentes elementos de corte histórico, cultural y social. Es global porque el material empírico demanda el reconocimiento de las distintas dimensiones que caracterizan al objeto de estudio, para comprender la pluralidad del sujeto, la diversidad de estilos y condiciones de vida, así como la singularidad de los eventos en los que éste se desenvuelve.

Organización de la obra

El libro está organizado en dos partes, la primera la componen tres trabajos independientes entre sí pero que coinciden en tres cuestiones importantes: el universo de investigación es la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; uno de sus principales soportes teóricos es la sociología de la experiencia escolar y; su diseño metodológico es cualitativo basado primordialmente en los testimonios de los estudiantes. Cada uno ofrece hallazgos particulares que muestran diferentes ángulos de la experiencia, a saber: la socialización, el ingreso y la incorporación. Se pueden leer de manera independiente o bien tratar de establecer nexos entre ellos para una comprensión más holística.

En el capítulo inicial, Cuevas y Mireles presentan un trabajo cuyo objetivo es mostrar cómo se ha estructurado la experiencia universitaria y las expectativas que los estudiantes han construido ante la ERE, recupera a través de entrevistas, vía Zoom, el testimonio de los estudiantes de diferentes carreras tales como Bibliotecología, Historia, Letras modernas, Letras Hispánicas, Literatura Dramática y Teatro y Pedagogía. En éste se evidencia que este grupo de estudiantes pudieron continuar con su formación profesional, en efecto porque contaron con los recursos materiales para dar seguimiento a sus lecciones, pero sobre todo por el compromiso asumido con la meta de terminar una carrera, este fue el principal eje articulador de las estrategias para ajustarse a la nueva forma de ser estudiante, de sentirse universitario a pesar de los diversos inconvenientes y para superar estados emocionales negativos por los que atravesaron.

Las otras dos investigaciones tienen en el centro a estudiantes de la licenciatura en Pedagogía dado que es una de las carreras más

solicitadas y con mayor matrícula de esta Facultad. En el capítulo segundo López y Rodríguez se enfocan en el proceso de ingreso de los estudiantes de primer semestre, a través de relatos sobre un día típico de su vida durante la pandemia, responden a dos interrogantes centrales: ¿cómo percibieron y experimentaron los estudiantes el desarrollo de las clases bajo la modalidad no presencial?, ¿qué acciones emprendieron para adecuarse a esta situación? En el análisis, se pone acento en las actividades educativas vinculadas a las emociones y sensaciones durante el transcurso del día. Uno de los resultados que más llama la atención es la sensación de no aprendizaje durante la ERE, a pesar de su relevancia en términos formativos esto no se ha hecho saber — ni individual ni colectivamente— a las autoridades académicas para considerar algunas medidas al respecto. En las conclusiones, los autores destacan la necesidad urgente de que se tomen medidas conducentes para nivelar y remediar en la medida de lo posible la percepción de incapacidad que podría asociarse a un bajo rendimiento.

En el capítulo tercero, Montes presenta una investigación sobre el proceso de integración de los estudiantes de Pedagogía, a diferencia de los trabajos que anteceden, la autora hace énfasis en los dos eventos que modificaron la cotidianidad escolar, es decir, el paro estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras que duró casi cinco meses previos a la pandemia, así como el periodo de confinamiento. La autora recurre a Coulon⁴⁶ para sostener que se aprende a ser estudiante a través del tiempo y de la experiencia en el entorno escolar. De tal manera, el estudiante que logra afiliarse domina las prácticas académicas y es reconocido como alguien que tiene bien definidas sus responsabilidades escolares. Su pregunta central es cómo los estudiantes pueden afiliarse a la institución y adquirir el oficio de estudiante en estas condiciones inesperadas que se prolongaron por largo tiempo. Para responder se diseñó una investigación cualitativa, en la que se aplicaron un cuestionario y una entrevista a través de medios digitales. En los resultados aflora que aun cuando los estudiantes han buscado formas diversas

⁴⁶ Alain Coulon, *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós, 1995.

para dar continuidad a sus estudios y cumplir con sus responsabilidades, a través de grupos virtuales, búsqueda de información, estudio independiente, hay una carencia, un vacío en la experiencia social y cultural universitaria para aquellas personas que han experimentado la mayor parte de su carrera desde casa.

En la segunda parte de esta obra, se exponen los hallazgos de dos indagaciones que se llevaron a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, campus Ajusco y, una más, que se llevó a cabo en la Escuela Superior de Contaduría y Administración, del IPN. Por un lado, Gutiérrez en el capítulo cuarto captura a través de narrativas algunas vivencias, sentidos, valoraciones y expectativas de los estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Educación gestados a partir de la Jornada Nacional de Sana Distancia. Los testimonios permiten observar que los estudiantes de esta universidad pasaron por un paro de actividades derivado de demandas de carácter administrativo, lo cual generó cierto optimismo porque ello permitiría cierto descanso escolar, pero al pasar de esa condición al cierre de las instalaciones por la pandemia se suscitó desconcierto e incertidumbre por que evidentemente no habría certeza del regreso y el tiempo de ausencia escolar se alargaba indefinidamente. Se manifiestan estados emocionales como estrés y angustia por el tránsito a los medios virtuales que no se conocían del todo y por la falta de socialización con los pares y profesores. No obstante, la idea de mantenerse en su calidad de estudiante universitario es altamente valorada y se refuerza frente a la calamidad que representó el Covid-19.

Por otro lado, Del Pino, en el quinto capítulo, indaga y contribuye en la transformación de las emociones generadas durante la crisis sanitaria en los estudiantes de la Licenciatura en Administración Educativa que se ofrece en el campus Ajusco de la UPN. La autora obtuvo información a través de una actividad escolar en la que, como profesora, solicitó a los estudiantes escribir un diario personal con base en algunas preguntas guía, después de que los alumnos en un ejercicio de reflexión plasmaron en éste sus emociones y vivencias, se llevó a cabo una intervención con el propósito de que el alumnado transitará a estados emocionales más positivos. Para observar los cambios de-

rivados de la intervención, se escribió nuevamente en el diario. Los resultados apuntan a que en primer lugar se logró una escritura íntima y reflexiva en la que los estudiantes pudieron tener un acercamiento consigo mismo, superando la escritura corta y pública que se hace en redes sociales. En segundo lugar, los estudiantes consideraron que esta actividad fue relevante en la adquisición de los contenidos de la materia que cursaban, así como para hacer un balance de las lecciones que deja la experiencia de la pandemia.

En el sexto y último capítulo, Mendoza, Laguna y Armad, presentan los hallazgos de una investigación con los estudiantes de la carrera de Contaduría Pública en el IPN en el que analizan desde una perspectiva multidisciplinar las emociones predominantes durante el confinamiento por Covid-19. Se trata de un estudio cuya ruta metodológica incluyó ejercicios de conciencia sensorial, la aplicación de una encuesta y el desarrollo de *focus group*, todo a través de medios virtuales. Los hallazgos muestran que las emociones se transformaron conforme el paso del tiempo, aminoró el miedo y que dio paso a la gratitud, pero en medio de sentimientos de tristeza. Concluyen que los jóvenes integrantes de este programa académico superaron situaciones difíciles, están motivados, tienen objetivos claros y necesitan del contacto presencial para sostenerse en la disminución del miedo, así como para incrementar la alegría y el afecto.

Para finalizar, las coordinadoras de esta obra formulan una serie de reflexiones que apuntan por un lado a la comprensión de la experiencia escolar después de analizar las coincidencias y diferencias entre los hallazgos de cada una de las indagaciones reunidas en este libro, por otro enlistan una serie de recomendaciones generales que pueden aportar pistas y señales sugerentes a los especialistas, pero también a los actores educativos quienes imprimen la dinámica escolar, quienes están inmersos en el contexto ya descrito, y se encuentran frente al futuro que no es del todo previsible por la amenaza de nuevas variantes del Coronavirus, y otras enfermedades que están haciendo su aparición.

Para cerrar, es menester señalar que este libro contribuye al campo de la educación superior en nuestro país al documentar, analizar y

mostrar sistemática y rigurosamente lo que ha ocurrido en el día a día de los estudiantes en un momento de crisis mundial, de conocer cómo se ha reconfigurado la experiencia escolar en la educación superior lo cual es fundamental si se quiere incidir de manera positiva hacia el futuro, con la consideración de que la crisis no ha concluido y que sus efectos permanecerán todavía por tiempo indefinido. Más aún: con lo aquí expuesto se espera que docentes, alumnos, especialistas y las instituciones tengan mayores elementos para comprender y enfrentar los retos particulares de cara a la era post pandemia.

EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA. ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Yazmín M. Cuevas Cajiga¹
Olivia Mireles Vargas²

Introducción

En febrero de 2022, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) reanudó sus actividades escolares presenciales. Se habitaron nuevamente los espacios universitarios. Los pasillos de escuelas y facultades volvieron a ser transitados por la comunidad estudiantil y académica después de casi dos años de distanciamiento social provocado por la pandemia Covid-19. Se instalaron nuevas rutinas para incorporar el uso del cubrebocas, cumplir con los protocolos sanitarios, ingresar a las aulas con aforos limitados, se dejaron atrás actividades colectivas como pláticas entre grupos numerosos, ingreso libre a las bibliotecas, entre muchas más. A pesar de tales cambios el bullicio, propio de la vida colectiva, volvió después de una larga ausencia, de un amplio periodo de silencio en el que la actividad estudiantil se trasladó al hogar de los universitarios.

En este lapso, en el que se dio una ruptura con lo cotidiano, es decir, con las formas habituales de la organización escolar, se produjo una serie de transformaciones institucionales que permitieron que las clases continuarán a la distancia gracias al uso de diversas tecnologías, así con

¹ Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con el reconocimiento y apoyo del SNI del CONAHCYT.

² Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con el reconocimiento y apoyo del SNI del CONAHCYT.

el programa “La UNAM no se detiene” el semestre avanzó, terminó, inició el siguiente, y así sucesivamente hasta que llegó el regreso presencial a las aulas, laboratorios, talleres, salas y demás espacios de aprendizaje.

Por ahora, las repercusiones académicas de este momento histórico no se pueden cuantificar, algunas como la deserción se verán a través de los números en el corto plazo, pero otras serán difíciles de observar dado que dos generaciones de estudiantes egresaron y será complicado dar seguimiento en el largo plazo. En este complejo escenario hay otra dimensión de análisis que no puede traducirse en porcentajes, indicadores o medidas estándar, se trata de un aspecto poco explorado que conviene considerar, a saber, los procesos vividos por los actores universitarios en el contexto de pandemia, específicamente en el periodo de distanciamiento social. Resulta pertinente preguntarse cuáles fueron las transformaciones que produjo el cierre de las Instituciones de Educación Superior en la subjetividad de los estudiantes, qué nuevas prácticas se configuraron, cómo se dio la integración de los alumnos a una institución desestabilizada por la pandemia, qué estrategias construyeron para enfrentar los diferentes retos que se presentaron, cómo dieron respuesta a las demandas de sus profesores y de la institución universitaria.

En este sentido, el propósito de este capítulo es comprender la experiencia social de un grupo de estudiantes de algunas licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM ante los desafíos que les representó trasladarse de una educación presencial a una educación remota de emergencia impuesta por el confinamiento a causa de la pandemia Covid-19.³

El capítulo se organiza en cuatro secciones. En la primera, se expone la problemática de la investigación. En la segunda, se explican brevemente algunos supuestos teóricos, así como la estrategia metodológica que siguió el estudio. En la tercera se dan a conocer los hallazgos

³ Este capítulo es parte de una investigación más amplia financiada por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) a través del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, con el registro IN302022.

organizados en categorías de análisis que derivan de la interpretación de las entrevistas. Para finalizar, en la cuarta sección, se hace una reflexión sobre la relevancia de considerar al estudiante como sujeto de investigación desde una mirada compleja que relaciona la dimensión subjetiva con el entorno global.

1. Problemática y contexto de la investigación

Como consecuencia de la declaración de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 y su propagación en México, entre el 17 y 21 de marzo de 2020 la UNAM estableció la suspensión paulatina de clases hasta el cierre total de sus diferentes campus. En principio, cada escuela y facultad generó estrategias particulares para dar continuidad a los cursos presenciales con el propósito de no interrumpir la formación profesional de los estudiantes universitarios.⁴ De golpe, 217,808 alumnos de licenciatura de 129 carreras,⁵ a través de diferentes redes sociales (Facebook, Telegram, WhatsApp), plataformas de aprendizaje virtual (Classroom, Moodle) y aplicaciones de videoconferencias (Meet, Zoom), pudieron dar seguimiento a sus cursos. Por su parte, los profesores al no tener claridad del tiempo que duraría tal situación emprendieron un sinnúmero de tácticas para adaptar su actividad de enseñanza a la distancia. Así, apareció el término Educación Remota de Emergencia (ERE) para denominar las alternativas que generó tanto la institución como el profesorado para proseguir con los cursos. La ERE se distinguió por mudar de forma rápida e intempestiva la enseñanza escolarizada a diferentes plataformas virtuales o redes sociales a través de las cuales se gestiona el aprendizaje y evaluación de los estudiantes.⁶ Se advierte

⁴ UNAM, "A la comunidad universitaria", en *Gaceta UNAM*, núm. 5125, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, p. 39. Texto recuperado el 11 de febrero de 2022 en <https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2020/03/200317.pdf>

⁵ *Vid.* UNAM, *Agenda estadística 2020*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2020.

⁶ *Vid.* Hodges, *et al.*, *op. cit.*; Sánchez, *et al.*, *op. cit.*; Samuel Portillo Peñuelas, Lidia Isabel Castellanos Pierra, 'Scar Ulises Reynoso González, Omar Iván Gavotto Nogales,

que la ERE no es equiparable a la enseñanza o educación a distancia, puesto que éstas parten de un modelo pedagógico especializado, donde el maestro, el alumno, las estrategias de enseñanza y la evaluación se centran en el autoaprendizaje.⁷ El propósito de la ERE fue promover, de forma temporal, la continuidad de los procesos formativos de los estudiantes en el contexto de la pandemia por la Covid-19 a través de los medios disponibles.⁸

Tal modalidad fue creada para dar solución en lo inmediato, sin embargo, generó, de acuerdo con Iño,⁹ tres grandes brechas en el estudiantado. La primera fue la falta de equipos de cómputo y conexiones a Internet para que los alumnos prosiguieran con sus clases. La segunda fue la carencia de habilidades de los actores en el manejo de plataformas para el desarrollo de actividades académicas. La tercera consistió en que al tomar clase en el hogar se evidenció la falta de espacio y áreas apropiadas para el desarrollo de actividades académicas, además surgieron demandas de las familias para que los estudiantes realizaran quehaceres domésticos o labores de cuidado para alguno de sus miembros sin respetar los horarios escolares, lo que propició distracciones y estrés. Además, la falta de contacto y socialización entre alumnos generó estados de ánimo adversos, como ansiedad, tristeza y depresión.¹⁰ Aunado a lo anterior, la convivencia en espacios cerra-

“Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior”, en *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e589, 2020. Recuperado el 15 de octubre de 2022 en <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>

⁷ Vid. Hodges et al., *op. cit.*

⁸ Vid. Hodges, et al., *op. cit.*; Alejandra García Franco, Ana Martínez y Armando Marín, “Los profesores de la Facultad de Química de la UNAM frente a la educación remota y de emergencia”, en *Educación Química*. Número Especial, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2021.5.76878>

⁹ Weimar Iño Daza, “Covid-19 y educación superior en Bolivia: voces y miradas sobre consecuencias del ‘coronateaching’”, *Reencuentro*, 31, 2021, pp. 123-148.

¹⁰ Vid. OEI, *Efectos de la crisis del coronavirus en educación*, Madrid, OEI, 2020. Recuperado el 26 de febrero de 2022, en <https://www.oei.es/uploads/files/news/Science-Science-and-University/1747/informe-covid-19.pdf>

dos, algunos muy pequeños, durante un tiempo prolongado derivó en el incremento de conflictos entre familiares y violencia doméstica,¹¹ situaciones complicadas que al final detonaron, en muchos casos, el pesimismo, la falta de expectativas y la escasa motivación para continuar en los cursos.¹²

En efecto, la UNAM, como una de las instituciones públicas más grandes de nuestro país, se enfrentó a estos retos; es decir, estudiantes sin recursos materiales para las clases en línea, jóvenes y profesores que al principio no manejaban las plataformas para seguir un curso de manera asincrónica, y miles que en sus hogares enfrentaban dificultades económicas, problemas emocionales entre la enfermedad, muerte, encierro y desconcierto.

Frente a ello, la institución implementó varias medidas; entre ellas, un programa para ofrecer a los estudiantes en préstamo de 25 mil tabletas con datos móviles, becas para gastos de Internet y la operación del Campus Virtual de la UNAM para poner a disposición opciones de plataformas sincrónicas y asincrónicas, así como repositorios de los acervos de bibliotecas.¹³ También, puso a disposición tutoriales para el manejo de las herramientas virtuales y una línea telefónica de apoyo psicológico para atender a su población. Con todo este esfuerzo institucional, se atendieron problemas generales directamente derivados de la pandemia. No obstante, en el complejo espacio universitario, en varias

¹¹ Vid. Rubia Cobo-Rendón, Andrés Vega-Valenzuela y Diego García-Álvarez, “Consideraciones institucionales sobre la salud mental en universitarios frente al Covid-19”, en *CienciAmérica*, 9 (2), 2020. Recuperado el 2 de julio de 2022, en <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>

¹² Vid. ANUIES, *Informe de la Encuesta Nacional Covid-19: la comunidad estudiantil ante la emergencia sanitaria*, México: SEP-ANUIES-UANL, 2022; UNESCO-IESLAC, “Covid y educación superior: de los efectos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones”, UNESCO-IESLAC, en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125.locale=es>

¹³ UNAM, “La UNAM no se detiene: 91 acciones contundentes durante la pandemia”, México, 2020. UNAM global. Recuperado el 15 de marzo de 2022 en <https://unamglobal.unam.mx/la-unam-no-se-detiene-primeras-91-acciones-contundentes-contra-la-pandemia/>

escuelas y facultades, se sumaron desafíos particulares. Un ejemplo es que al inicio de la pandemia algunas de éstas se encontraban en paro estudiantil a causa de casos no resueltos de violencia de género; otras, en pleno confinamiento, experimentaron acciones colectivas de profesores de asignatura por retrasos en sus pagos, lo que en definitiva repercutió en la forma en que los universitarios vivieron la educación remota. A esto se debe agregar que, en algunas carreras universitarias, sobre todo aquellas con una orientación eminentemente práctica, el modelo de educación remota no era suficiente dado que en casa se carecía de materiales e instalaciones para el desarrollo de la formación profesional.

Con lo dicho, se evidencia que, si bien se pusieron en marcha diversos mecanismos para continuar pese a la situación de emergencia, no todo caminó al unísono, aun en la misma institución la educación remota se implementó de formas diversas y por supuesto el estudiantado la recibió y experimentó de acuerdo con las circunstancias específicas de su escuela o facultad y de los requerimientos de su carrera. Por ello, es importante considerar el contexto específico.

La Facultad de Filosofía y Letras agrupa a un amplio grupo de carreras de humanidades y artes a través de 16 licenciaturas en la modalidad escolarizada, 6 en el sistema abierto y 2 a distancia. En el semestre 2022-1 atendió a 10,462 estudiantes.¹⁴ Esta Facultad se ha distinguido por la convergencia de diferentes posiciones académicas y políticas con respecto a las problemáticas que tienen incidencia en la vida cultural y social del país. Por lo tanto, en diferentes ocasiones ha sido un espacio donde se han generado movimientos estudiantiles y acciones colectivas para visibilizar situaciones complejas.

En noviembre de 2019, cinco meses antes del cierre las Instituciones de Educación Superior a causa del Covid, esta Facultad experimentó un paro por las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFyL) para que se cumplieran demandas relacionadas con resolu-

¹⁴ Frances Rodríguez-Van Gort, *Primer informe de actividades. Facultad de Filosofía y Letras*. México, UNAM-FFyL, 2022.

ción de casos de violencia de género.¹⁵ Lo anterior provocó no sólo el cierre de las instalaciones; también impidió que se iniciaran los cursos programados para el semestre de enero de 2020. Cuando comenzó la pandemia por Covid-19, los estudiantes de esta Facultad no tenían ninguna actividad escolar que permitiera continuar con sus cursos. El 14 de abril del mismo año, las activistas levantaron el paro e hicieron la entrega de los diferentes edificios.¹⁶ Los estudiantes entraron a la pandemia con la incertidumbre de un paro estudiantil.¹⁷

Con el propósito de dar inicio al semestre 2020-2, las autoridades de la Facultad abrieron aulas virtuales para cada asignatura de las diferentes licenciaturas; ofrecieron entrenamiento a los docentes para el uso de plataformas; establecieron comunicación con los estudiantes a través de correos electrónicos para emitir la información sobre los procesos de inscripción y ofrecieron en préstamo tabletas con datos de Internet para aquellos alumnos que no contaban con equipo de cómputo.

Como ya se mencionó, en este recinto universitario la educación remota llegó con cierta demora a una población estudiantil, que cursa carreras del área de humanidades lo que se traduce en requerimientos didácticos específicos para la consecución de aprendizajes como por ejemplo salas de ensayo (teatro), archivos históricos (historia), viajes de campo (geografía), bibliografía especializada (letras), entre otras.

Lo anterior conduce a interrogarse sobre la experiencia durante la educación remota de emergencia, cómo los estudiantes asumieron su rol fuera de la escuela, cómo modificaron sus prácticas, rutinas y hábitos, cómo este conjunto de vivencias en medio de la pandemia transformó su experiencia subjetiva respecto a su formación univer-

¹⁵ Erika Romo Romo, *La experiencia de las estudiantes en el movimiento de Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras durante 2019-2020: vínculos entre educación y movimientos sociales*. Tesis de Licenciatura. México, UNAM-FFYL, 2022.

¹⁶ Las MOFFYL indicaron que el levantamiento del paro se debió a la contingencia sanitaria, ya que tres de sus demandas no se habían cumplido. *Vid.* Romo, *op. cit.*

¹⁷ Maythé Montes Jiménez, *La integración de los estudiantes a la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras en tiempos de paro y pandemia*. Tesis de maestría. México: UNAM-Posgrado de Pedagogía, 2022.

sitaria, son algunas interrogantes que se abren y se responderán en los apartados siguientes.

2. Presupuestos teóricos y decisiones metodológicas

Para responder las interrogantes enunciadas, se desarrolló una investigación, de la cual se presentan aquí avances preliminares, en la que se consideraron las aportaciones de la sociología de la experiencia de Dubet.¹⁵ De acuerdo con el autor, la experiencia suele definirse, por un lado, como una actividad emocional, subjetiva y, por ende, individual, o bien, como una actividad cognitiva —a través del entendimiento y razón— que permite construir lo real, vivenciar, experimentar. No obstante, aclara que el concepto de experiencia adquiere amplitud y complejidad cuando se traspasa la limitante de una y otra definición, porque ambas son parciales. Frente a esto, su planteamiento es que, para estudiar la experiencia, se debe superar la idea de que el individuo ha sido socializado y sólo sigue pautas de acción, o bien que elige dentro de un repertorio de opciones que son posibles según el lugar que ocupa en la sociedad. Explica que las personas no se mueven únicamente a partir de un juego de roles que se imponen en la sociedad, cumpliendo cabalmente con el papel asignado, o elegido, en un campo restringido de posibilidades, sino que la experiencia social es un proceso inacabado, lleno de desajustes, en el sentido de que no hay un ensamble perfecto entre lo que ocurre con el sujeto y las demandas de su contexto, en este intersticio se posibilita la autonomía. Esto supone entonces un principio epistemológico fundamental: el individuo, la persona, el agente, no está socializado del todo, porque éste es un proceso permanente, continuo, sin tregua y sin renuncia, que ocurre en la experiencia, misma que no es una trayectoria lineal, marcada previamente por condiciones sociales, o roles preestablecidos, sino acontece en escenarios diversos en los que ocurren incursiones en lo inesperado o incongruente, frente

¹⁵ François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, París, Seuil, 1994; François Dubet, *La experiencia sociológica*, Barcelona, Gedisa, 2011.

a posibilidades múltiples, así se construye la subjetividad y, por ende, la autonomía del individuo en el marco de lo social.

De tal manera, comprender la experiencia social permite trascender la idea de que la sociedad funciona con sujetos que cumplen roles y que se apegan o desvían de las normas. Con esta categoría, es posible entender que las personas construyen el mundo y la subjetividad a través de la acción propia, en la que confluyen diversos principios culturales y sociales que se van movilizand, que adquieren dinámica particular en un mundo que no está predeterminado. Sin embargo, la experiencia no es de ninguna forma un constructo puramente individual, es subjetividad que surge, se recrea y construye con los otros, de ahí su carácter social.

La experiencia social tiene, a su vez, una dimensión crítica que refiere al análisis que los actores efectúan para explicar y explicarse sus acciones, se trata de justificaciones, evaluaciones y reflexiones de su actuar con respecto a las normas. Esto es relevante en la medida en que enfatiza la agencia del individuo; es decir, evidencia que su actuar no se adhiere a la regla mecánicamente, la acción no se da exclusivamente en el ejercicio de un rol, se trata entonces de personas que toman distancia para reflexionar su actuar.

Para Dubet, la experiencia social es el resultado de la conjunción de diversas lógicas de acción en el sistema o contexto social. La acción es entendida como una conducta que está dotada de sentido subjetivo, puede ser por omisión o comisión, manifiesta o no, evidentemente no se trata de lo observable, ni de la respuesta al estímulo, sino de aquello que las personas realizan con otras, considerando a los demás, por lo que el autor afirma que “Una acción es una orientación subjetiva y una relación”.¹⁹ Comprender que estos dos elementos son constitutivos de la acción y que tienen influencia mutua permite entender que en términos sociológicos la acción es con los otros y eso marca el sentido de éstas, pero a la vez ese sentido se otorga de acuerdo con los otros. Esto también pone fin a la noción simplista de estudiar la acción

¹⁹ François Dubet, *Sociología de la experiencia*, Madrid, Complutense, 2010, p. 99.

como cumplimiento de roles, como la respuesta a estímulos o como seguimiento de las normas. Es decir, las personas en tanto agentes combinan, mezclan y disponen de maneras diferentes sus estrategias de acción, de tal modo que surge y se manifiesta la reflexividad y la subjetividad.

La acción procede, se organiza, se articula, a partir de tres lógicas a saber: integración, estrategia y subjetivación:

- La primera comprende la definición que hace el actor de su pertenencia grupal y social, para mantenerse o reforzar su estabilidad. Corresponde, en parte, a la conformación de la identidad en la que se interiorizan expectativas, normas, valores y códigos sociales, en principio, en el proceso de socialización primaria. Trata de esas formas por las que una persona se hace parte de la sociedad, en particular de su comunidad. Se trata, pues, de “esos elementos le vienen dados desde su nacimiento y, más que llevar con él, están en él”.²⁰
- La segunda implica la revisión que hace el actor de sus recursos para enfrentar las situaciones desconocidas. Asimismo, tiene relación con las formas de competencia que se generan en la sociedad en las que se establecen alianzas, conflictos y medios para alcanzar fines. Se trata de estrategias del juego político, en el que se definen las relaciones con los demás para alcanzar objetivos utilitarios o bienes simbólicos (como el prestigio, el reconocimiento, el amor).
- La tercera conlleva un análisis crítico de parte del actor para confrontar a una sociedad definida como un sistema de producción y dominación. Se trata también de la reflexión sobre sí mismo; es también un trabajo deliberativo que puede ser colectivo, en el que se analiza con diversos criterios y que surge sobre todo en situaciones que no son previsibles. En ésta se adoptan puntos de vista distintos adquiridos en la

²⁰ *Ibid.* p. 103.

integración y la estrategia, se trata de una crítica cognitiva y normativa.²¹

En este orden de ideas, la experiencia escolar es el proceso en el que los actores (individuales y colectivos) organizan el universo de la institución escolar. La escuela — además de ser entendida como el espacio donde se juegan los roles de profesor y estudiante, donde se imponen reglas y sanciones, en el cual se da cumplimiento a un plan de estudios y se estipulan procesos de evaluación para certificar conocimientos— forma subjetividad. Esto quiere decir que reconoce la escuela como un espacio de socialización en el que los estudiantes aprenden el rol que deben desempeñar en la institución a la vez que se preparan en ciertas materias y aprenden ciertos códigos y pautas, pero también y sobre todo forman subjetividad en el trato con los compañeros, profesores, amigos, familia, las organizaciones políticas, las asociaciones deportivas y religiosas con las que se vinculan los estudiantes en su trayecto educativo, lo que constituye parte de la experiencia.²² Con base en lo anterior, se afirma que una institución de educación superior no sólo forma a un ciudadano y profesional, sino la subjetividad de un actor social que ordenará sus pautas de acción en su integración a la sociedad.

Con estas orientaciones teóricas, se recurrió a la entrevista semiestructurada para acercarse a la experiencia de los estudiantes, el guion que se elaboró con base en cuatro ejes de análisis, a saber: condiciones socioeconómicas de los estudiantes, integración, estrategia y subjetivación. Posteriormente la guía de la entrevista fue sometida a un pilotaje y a la revisión de pares para realizar las modificaciones pertinentes. Paralelamente se definieron los criterios de selección de los participantes:

²¹ *Ibid.*

²² Dubet y Martucelli, *op. cit.*

- Ser estudiante inscrito en el semestre en curso.
- Pertenecer a alguna de las carreras del sistema escolarizado que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras.
- Encontrarse inscrito en los últimos cuatro semestres de la licenciatura.

Se debe advertir que, debido a la contingencia sanitaria, se contactó a los estudiantes a través de invitaciones por redes sociales, por profesores y con el método de bola de nieve. Se realizaron nueve entrevistas a través de la plataforma de Zoom, y se pidió a los participantes el permiso para grabar. Posteriormente se hizo la transcripción.

El análisis se procesó en tres etapas. La primera fue la lectura detenida para identificar los temas recurrentes, vocabulario común y comenzar a establecer algunas proposiciones de interpretación.²³ La segunda etapa consistió en la elaboración de una codificación abierta para conformar categorías analíticas temporales.²⁴ La tercera etapa, implicó consolidar tales categorías a la luz del contexto en el que fueron realizadas las entrevistas y con base en la propuesta de experiencia social.²⁵ En el siguiente apartado, se presentan los resultados del análisis.

3. Integración, estrategia y subjetivación. Experiencia social de los estudiantes

La experiencia de los participantes del estudio con respecto a la ERE no sólo estuvo marcada por la Covid-19 y el distanciamiento social, el paro de las MOFFYL fue un elemento importante, lo cual llevó a que su integración a la modalidad en cuestión implicara un mayor reto. Tales condiciones trastocaron su sentido de pertenencia como estudian-

²³ Vid. Steve Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós, 1987.

²⁴ Vid. Graham Gibbs, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 2014.

²⁵ Vid. Taylor y Bogdan, *op. cit.*

tes de la FFyL y de la UNAM, debido a que, desde el punto de vista de los entrevistados, los intercambios cara a cara con amigos, compañeros y profesores en las aulas, pasillos, jardines y demás espacios era lo que distinguía a un universitario. A pesar de ello, estos actores asumieron el compromiso de proseguir con su formación con buenas calificaciones; por tal razón, desplegaron diferentes estrategias para cumplir las actividades académicas que les demandaban sus profesores. Como parte del proceso de subjetivación, los entrevistados externaron reflexiones sobre su actuación como estudiantes en la pandemia, sus aciertos y desaciertos, así como los diferentes estados emocionales que sortearon. A continuación, de forma más fina, se expondrá la experiencia de estos estudiantes en la ERE.

3.1. Condiciones de los participantes del estudio

En el entendido, de que los actores no sólo son estudiantes, sino que socializan y construyen subjetividad, tratamos de comprender sus condiciones particulares, la forma en que se situaron frente a la pandemia, pero en el juego dual de lo individual y lo social, no se trata de evaluar el cumplimiento del rol de estudiante, o de valorar si se cumplieron las metas u objetivos curriculares, sino de comprender en su complejidad las lógicas de la experiencia social.

En la investigación participaron nueve estudiantes, de los cuales cinco eran mujeres y cuatro hombres. Cinco tenían 22 años, dos 21 años, uno 24 años y uno 30 años. Se observa que la mayoría había tenido una trayectoria escolar constante, sin ningún abandono o reprobación en alguno de sus ciclos escolares. Salvo dos estudiantes cuyos padre y madre tenían educación básica (primaria y secundaria), los siete restantes provenían de familias con estudios superiores (posgrado y licenciatura). Estos sujetos se distinguieron porque sus familias ya tenían conocimiento de las dinámicas y hábitos que se forman al asistir a la universidad. Seis estudiantes comentaron que, en sus casas, el principal sostén financiero era su padre, uno su padre y su madre, uno su hermana, uno más indicó que trabajaba para su manutención.

Una estudiante reportó el fallecimiento de su padre, otra el de su abuela y cinco tíos a causa del Covid-19. Tres estudiantes mencionaron que en casa su madre, padre o hermanos habían pasado por esta enfermedad, pero sin mayores problemas. Con estos datos se puede apreciar, en principio, algunas de las afectaciones que provocó la pandemia en la vida de los estudiantes universitarios.

Con respecto a las carreras que cursaban los participantes del estudio, tres eran de Pedagogía, dos de Letras Modernas (francesas e inglesas), uno de Bibliotecología, uno de Historia, uno de Letras Hispánicas y otro de Literatura Dramática y Teatro. Al momento de la entrevista, seis se encontraban en octavo semestre, una en séptimo y dos en sexto (ver tabla 1).

< Tabla 1. Participantes del estudio >

Clave de entrevista	Edad	Sexo	Carrera	Semestre
04	21	Mujer	Pedagogía	7°
06	30	Hombre	Bibliotecología	6°
08	22	Hombre	Letras Modernas (inglesas)	8°
12	24	Mujer	Pedagogía	8°
14	22	Hombre	Letras Modernas (francesas)	8°
15	22	Mujer	Pedagogía	8°
21	22	Mujer	Letras Hispánicas	8°
53	22	Mujer	Literatura Dramática y Teatro	8°
54	21	Hombre	Historia	6°

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas. Para este capítulo se analizan sólo 9 entrevistas de estudiantes de la FFyL. En la investigación general se tienen 71 entrevistas de diferentes facultades y escuelas que han sido numeradas en orden consecutivo, de ahí que en este escrito se encuentren testimonios cuya clave no sigue un orden consecutivo.

Para realizar sus actividades académicas y tomar los cursos, seis estudiantes contaban con computadora de escritorio o laptop personal, una estudiante compartía equipo con su hermana, dos tenían la tableta que ofreció en préstamo la Facultad de Filosofía y Letras y un estudiante realizaba actividades en el teléfono celular. Ocho participantes del estudio manifestaron que antes de la pandemia contaban con conexión a Internet, pero tres señalaron que con la ERE tuvieron que incrementar la velocidad en el servicio que tenían. Un estudiante narró que obtuvo el servicio de Internet con las becas que brindó la oficina de rectoría a través del programa “La UNAM no se detiene”.

Con la revisión de estos datos se puede advertir que los participantes del estudio tenían o se hicieron de los recursos tecnológicos para proseguir con su formación universitaria. Aunque algunos pasaron por momentos difíciles, como la pérdida de familiares y contagios a causa del Covid-19, contaron con las condiciones económicas y materiales para seguir en la universidad. Además, salvo el estudiante de bibliotecología que al momento de la entrevista se acababa de independizar — razón por la cual realizaba sus actividades académicas en su teléfono celular—, los participantes del estudio se distinguieron por dedicarse de tiempo completo antes y durante la pandemia a su formación profesional.

3.2. ¿La integración sin socialización? El sentido de ser estudiante en la pandemia

La experiencia social se conforma por la integración a una institución, en este caso a la UNAM, y en particular a la Facultad de Filosofía y Letras, que comprende la pertenencia a un grupo, la adjudicación de roles y su cumplimiento.²⁶ En la Universidad, el estudiante se integra con el conocimiento y el cumplimiento de las funciones que le competen. Dubet y Martucelli destacan que “ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares, también es socializar a través del juego de pertenencia y de

²⁶ Vid. Dubet y Martucelli, *op. cit.*

los grupos de referencia”.²⁷ La pregunta es ¿cómo se integraron los estudiantes de esta Facultad a una institución desestabilizada por un paro de cinco meses y luego al regreso a clases en plena pandemia con un modelo de ERE? Dos estudiantes relatan:

...fue un paro muy largo y eso causó mucha incertidumbre en todo el mundo. No permitió que se acabara el semestre como debía haber acabado, como que fue un corte muy extraño y de repente regresar ya en virtual por la pandemia como que... Yo veo esa etapa de mi vida como un corte donde no supe qué pasó y de repente ya estaba sentada frente a una computadora. Eh...como que no hubo tiempo de procesar el paro y después la pandemia; entonces todo llegó muy de golpe (estudiante de Literatura Dramática y Teatro, 53).

...cuando regresamos a las clases la primera vez después del paro fue el acoplarme de nuevo a las clases después de un paro de cinco meses y luego que fuera en línea, cosa que ya era algo nuevo para nosotros. Fue lo más complicado acoplarme, irme adaptando a los tiempos, a la modalidad, a estar frente a la computadora todo el día y toda esta modalidad al inicio fue complicada (estudiante de pedagogía, 12).

Lo común en estos estudiantes es que antes de la pandemia su institución estaba cerrada y atravesaba por una crisis por lograr acuerdos entre las MOFFyL y las autoridades. De pronto, el paro se terminó y comenzó un semestre a distancia con un contexto sanitario distinto donde se conocía poco de la Covid-19. De acuerdo con Dubet²⁸, como parte de la experiencia social se presentan crisis en los actores, las cuales pueden dificultar la integración a la institución. En los testimonios, se observa que los estudiantes no habían asimilado el paro estudiantil,

²⁷ *Ibid.*, p. 84.

²⁸ *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

sus conquistas y consecuencias y, de forma súbita, estaban en clases a distancia, lo que dificultó su incorporación a sus actividades académicas en plena pandemia, las nuevas formas de tomar clases, entregar trabajos, presentar evaluaciones. Así, el sentido de ser estudiante y la integración a la organización universitaria se desequilibraron:

En la pandemia, es difícil sentirme estudiante, porque para sentirse estudiante es esta parte de estar en contacto y comunicación con tus compañeros, convivir, hacer trabajos presencialmente (estudiante de Pedagogía, 15).

El ser estudiante ha sido un nuevo reto, una adaptación a la realidad educativa, desde nuestro lado como aprendices. También ha representado un cambio en la perspectiva de la educación desde cómo la concebimos, cómo la adquirimos (estudiante de Pedagogía, 12).

Todos tuvimos que aprender a hacer teatro de forma virtual. Y nosotros como nuevas generaciones tuvimos una ventaja de saber cómo utilizar mejor las herramientas digitales. Entonces, creo que ser universitario de teatro ahorita significa eso (estudiante de Literatura Dramática y Teatro, 53).

Para los entrevistados, la pandemia y el distanciamiento social los enfrentaron con respecto al sentido de ser estudiante, dado que físicamente no podían asistir a la universidad ni socializar con sus compañeros y profesores. De acuerdo con Dubet²⁹, los sujetos, para incorporarse a los grupos e instituciones, deben cumplir roles. En la pandemia, los estudiantes realizaron ajustes en su sentido de ser estudiantes para reafirmar su pertenencia a la UNAM. Esto, según las entrevistas, fue un desafío, pero fue la única vía para ser estudiantes en tiempos pandémicos. Con el fin de realizar tales adaptaciones, apa-

²⁹ *Ibid.*

recieron las tecnologías de la información y la comunicación que se convierten en el medio para establecer contacto con las clases, sus compañeros y profesores. Sin embargo, los participantes del estudio enunciaron que experimentaron una suerte de vacío con respecto a la socialización que tenían de forma presencial con sus amigos, compañeros y profesores. Al respecto, Dubet y Martucelli apuntan que una de las funciones del sistema escolar es la socialización del estudiante, la cual tiene lugar en los espacios escolares como los salones de clase, los pasillos, las bibliotecas, los jardines, en el entendido que, si bien los planes y los programas de estudio tienen un peso importante en la formación, también las relaciones que construyen estos sujetos son una fuente de formación. Tres estudiantes destacan:

Es complicado, como una necesidad sociológica de identificación. Ahorita es ver sólo una pantalla y no poder codear a uno de mis compañeros, el de al lado, si es que no entendí algo [...] es no poderle preguntar (estudiante de Bibliotecología, 06).

Alguna desventaja sería la escasa socialización que podemos hacer con nuestros compañeros. [...] en la parte presencial que puedes convivir afuera de los salones con las demás personas, pues ahora se ve más disminuido por esta parte de que nada más nos vemos en esta clase y ya cada quien hace lo que tiene que hacer y demás. Entonces, considero que la socialización se ha visto afectada (estudiante de Pedagogía, 12).

La experiencia es un proceso en el que los sujetos se organizan y transitan por el universo de la institución escolar, el cual se concreta con la comunidad. En este marco los estudiantes entrevistados enunciaron que con la pandemia y la ERE la socialización, particularmente, con sus compañeros se cortó o disminuyó. Pero ¿qué es la socialización para estos estudiantes? De acuerdo con los testimonios es la interacción presencial con sus compañeros de clase, la cual, al parecer, les otorga una adscripción o filiación común, como una suerte de que al

estar físicamente reunidos en grupo les concede su identidad. Tres estudiantes señalan:

La experiencia del mundo exterior es mucho más valiosa, porque me gusta terminar mi clase, salirme a caminar a las islas [jardín frente al edificio de rectoría en Ciudad Universitaria] o algo así. Algo que se me hace muy raro es terminar el Meet o se cierra el Zoom y me quedo solo en silencio en mi casa (estudiante de Letras Modernas, 14).

Era incómodo no sentirme conectada con las personas, no verles la cara también o que sentía que, no sé, era como que yo sentía que podía conectar mejor con la literatura estando en presencia (estudiante de Letras Hispánicas, 21).

La convivencia, la vida universitaria [...] todo el mundo habla “la universidad es la mejor etapa de tu vida porque convives con amigos” y así. Y de repente, todo se va cortando a la mitad y prácticamente terminas la carrera en virtual (estudiante de Literatura Dramática y Teatro, 53).

De acuerdo con los testimonios, los participantes del estudio reconocieron que la socialización presencial es una de las cualidades de su etapa como estudiantes universitarios, dado que lo que la distingue es el conocer a diferentes personas e intercambiar conocimientos como una suerte de que la formación profesional se construye en la presencialidad y en contacto con los compañeros. El reconocimiento de la importancia de la socialización presencial, según las entrevistas, se da en el momento en que los estudiantes comenzaron sus cursos a través de plataformas sincrónicas, donde había cámaras apagadas, no se conocía a los integrantes de la clase y, sobre todo, ante los silencios después de concluir una sesión.

3.3. *Los propósitos y las estrategias para continuar*

Una cuestión relevante, aunque parezca obvia, es que los participantes del estudio dieron continuidad a sus cursos, aunque algunos de ellos cruzaron por momentos críticos en los que se plantearon la idea de dejar la escuela. Tener un enfermo en casa, atravesar por carencias económicas, sentirse triste o sin motivación alguna, fueron razones para cuestionar la pertinencia de seguir en la universidad. No obstante, al pasar los meses se afianzó el compromiso por continuar y terminar una carrera profesional, lo cual implicaba una responsabilidad con su familia y ellos mismos. Lo anterior nos muestra que finalmente el estudiante no sólo se dedica a estudiar, sino que cumple otros roles, como el de hijo; atraviesa por estados emocionales y valora sus acciones en función de los otros.

En las entrevistas, los estudiantes externaron que, a causa de la pandemia, los problemas colaterales que ésta ocasionó y la ERE tuvieron que plantearse sus prioridades en un periodo de incertidud:

Mi prioridad es terminar mi carrera, mantener estos estudios y creo que sobre todo mantener calificaciones altas (estudiante de Pedagogía, 12).

Durante la pandemia, estuvieron mis prioridades divididas en dos, que serían mantenerme saludable y terminar adecuadamente mis créditos de la carrera (estudiante de Literatura Dramática y Teatro, 53).

Mantener las calificaciones altas, como que es una meta (estudiante de Historia, 54).

Seguir adelante, porque lo importante en este momento es seguir con mi carrera (estudiante de Pedagogía, 15).

Los participantes del estudio se caracterizaron por que en la pandemia tuvieron el objetivo de concluir sus estudios con buenas

calificaciones. De forma recurrente, se empleó el término mantener, que hace referencia a hacer lo necesario para que la condición de estudiante persista. Esto debe contextualizarse en el momento en que por el alto número de contagios y el desconocimiento de la enfermedad el distanciamiento social fue bastante estricto. En esta tesitura, se estima que en 2020 América Latina tuvo un abandono de 23 millones de estudiantes de educación superior debido a la falta de recursos económicos y tecnológicos.³⁰ Es decir, en la ERE estuvo latente la deserción escolar, probablemente, por tal razón los entrevistados se plantearon como objetivo proseguir con sus estudios universitarios. No obstante, los estudiantes señalaron que tuvieron problemas:

Solamente tenemos una computadora para hacer los trabajos y teníamos que medirnos el tiempo y yo tenía que ocupar el tiempo que tenía disponible, cuando mi papá no estaba trabajando [...] alrededor de las once, doce de la noche me tocaba a mí (estudiante de Pedagogía, 04).

Compartir computadora con mi hermana fue aprender a comunicarnos [...] Con el tiempo, me di cuenta también de que en las clases podía estar sólo en videollamada y usar otra herramienta (estudiante de Letras Hispánicas, 21).

Como se señaló, de los ocho participantes del estudio, dos compartían equipo de cómputo con su familia, lo que, evidentemente, dificultó el tomar sus clases a distancia, por lo que establecieron estrategias como la organización del tiempo para el uso del equipo. Se puede identificar que, los estudiantes como parte de su experiencia en la pandemia pusieron en marcha diferentes recursos para permanecer en la universidad. A esto, Dubet³¹ lo denomina lógica de estrategia, que comprende las diferentes acciones que despliega

³⁰ UNESCO-IESLAC, *op. cit.*

³¹ *Sociologie de l'expérience, op. cit.*

el sujeto para mantenerse en la institución, cumplir las funciones y reglas establecidas.

También, los entrevistados narraron que tuvieron otros problemas que fueron difíciles de resolver:

La conexión está débil y te sales en alguna parte de la conferencia, de la clase [...] no tienes esta condición tecnológica lo más adecuada, y todo esto también va afectando tu aprendizaje (estudiante de Pedagogía, 12).

Las condiciones de Internet o de la computadora como tal dificultaban un poco; como que no escuchábamos bien, ya sea yo por mi Internet o por el Internet de los profesores (estudiante de Letras Modernas, 14).

Algo que nos exige teatro es aprender a resolver las cosas [...] en la virtualidad es aprender al Internet, con las fallas técnicas (estudiante de Literatura Dramática y Teatro, 53).

En las entrevistas, los estudiantes mencionaron que en algún momento tuvieron mala conexión a Internet para tomar sus clases; asimismo, esto sucedió con sus profesores. Un elemento para contemplar es que, además de las conexiones débiles que tenían los entrevistados, también se presentaron fallas asociadas a las compañías que proveían el servicio, puesto que tampoco tenían infraestructura suficiente para sostener la demanda de una ciudad. Esto llevó a los estudiantes a realizar adaptaciones, habituarse y resolver los problemas ante la falta de Internet por momentos.

Al trasladar la universidad a los espacios habitacionales, los participantes del estudio mencionaron que experimentaron diferentes incomodidades, ya que la casa no es un espacio escolar:

A veces estoy en clase. Aquí es un barrio muy concurrido [...] vienen a tocar en la mañana, cada 30 minutos. Viene el de la

tambora, luego el de la trompeta, luego pasa el del fierro viejo [...] entonces sí es difícil [...] te saca de tu concentración (estudiante de Bibliotecología, 06).

Me sentía incómoda de tomar clases en línea, como que no me gustaba estar en la cama [...] me daba pena hablar frente a mi familia o algo así. También, se me hacía incómodo si prendía mi cámara, como invadir la privacidad de mi familia, porque pues estamos en un área común (estudiante de Letras Hispánicas, 21).

En los anteriores testimonios, se constata cómo la habitación, la sala, el comedor, la cocina se transformaron en espacios áulicos, lo que va más allá de ocupar un cuarto de la casa, sino que se convierte en un lugar para la formación profesional. Un aula universitaria es un espacio consagrado al proceso de enseñanza-aprendizaje, que requiere ciertas condiciones como bancas, pizarrón, proyector, conexiones de electricidad, luz natural, sonoridad y amplitud para realizar diferentes actividades tanto individuales como grupales. La casa es un lugar para que las personas habiten con independencia e intimidad; por tal razón, los entrevistados expresaron las dificultades de tomar clase, a fin de realizar exposiciones frente al grupo o externar sus participaciones, dado que los cursos los tomaban en las áreas comunes de su hogar, frente a integrantes de su familia que hacían otras actividades. Los entrevistados afirmaron que, por un lado, los ruidos cotidianos que se escuchaban en su casa perturbaban su concentración en clase y, por otro eran conscientes de que invadían la privacidad de sus familias. En este sentido, Iño menciona que “el traslado de las aulas universitarias hacía los hogares como espacios físicos del proceso de aprendizaje y enseñanza [...] llega a permear la vida cotidiana y el clima de los hogares”.³² Tal situación llevó a los estudiantes a realizar adecuaciones:

³² “Covid-19 y educación superior en Bolivia: voces y miradas sobre consecuencias del ‘coronateaching’”, *op. cit.*, p. 131.

Tomo clases en mi cuarto; me hice un mini-espacio y ahí el problema es que luego mi mamá estaba ahí, se ponía a hablar por teléfono, hablaba muy alto y eso me estresaba mucho. Entonces no podía poner atención (estudiante de Letras Modernas, 08).

Cuando tomaba actuación tenía que mover mi sala y acomodar la computadora, la laptop arriba de la escalera como casi volando para poder tener la toma de cuerpo completo (estudiante de Literatura Dramática y Teatro, 53).

Para poder tomar clases, los participantes del estudio adecuaron espacios que fueron más propicios para seguir sus clases; sin embargo, persistieron situaciones que interrumpían su concentración. Por otra parte, el alumnado del Colegio de Literatura Dramática y Teatro requiere salas especiales para el entrenamiento del cuerpo y la voz, en la pandemia la casa no necesariamente proveyó de tales condiciones; así la estudiante relata las estrategias que puso en marcha para cumplir cabalmente con lo que solicitaba el profesorado en sus cursos.

Otro aspecto que los estudiantes tuvieron que afrontar se relaciona con la saturación de actividades académicas:

Establecer las rutinas en la clase, establecer horarios, en el caso del ruido que puede haber en la clase, pues también mostrar el horario a mis familiares, que ellos supieran que estaba en clase (estudiante de Pedagogía, 12).

He tratado de hacer mis actividades académicas en la noche por lo mismo, para concentrarme más, para tener mayor conexión a Internet (estudiante de Bibliotecología, 06).

Se modificaron completamente los horarios, las actividades que hacía [...] ahora básicamente estoy todo el día en la computadora, de 7:00 am a 8:00 pm, o quizá más. Dedico muchí-

simo más tiempo a mis actividades escolares (estudiante de Pedagogía, 15).

Uno de los efectos de la ERE es que, al trasladar los contenidos planificados para una modalidad presencial a una virtual, conllevó mayor asignación de tareas, lecturas y actividades para los estudiantes.³³ Los participantes del estudio narraron que en la pandemia dedicaron más tiempo a tomar clases y a la realización de tareas, por lo que tuvieron que emprender la estrategia de realizar horarios y cronogramas para cumplir con dichos compromisos. En términos de Dubet y Martucelli, los estudiantes emprendieron acciones para ser buenos estudiantes y, sobre todo, para permanecer en la universidad.

3.4. El trabajo de los profesores y los distractores en clase

Como se ha señalado, la ERE se distingue porque las instituciones escolares trasladaron el modelo de clases presenciales a plataformas virtuales, con el propósito de efectuar una respuesta rápida ante el cierre de las instalaciones educativas por la pandemia.³⁴ Parte de la experiencia de los estudiantes involucró el trabajo con sus profesores. Con respecto al desempeño de los maestros en la pandemia, los estudiantes señalan:

...algunos docentes han llevado las clases presenciales ahora a la modalidad en línea; entonces están estas problemáticas de que a lo mejor y no están bien planeadas para esta modalidad; en algunas materias seguimos viendo esta parte nada más expositiva y no favorece el aprendizaje colaborativo que se supone que implica esta educación a distancia (estudiante de Pedagogía, 12).

³³ *Ibid.*

³⁴ *Vid. Hoodges et al., op cit.*

...algunos profesores y profesoras en general sí lo intentaban y se veía que intentaban adecuar la clase, pero había estrategias que a veces no funcionaban, y eso al final de cuentas no ayudaba mucho a que la clase se diera de la mejor manera (estudiante de Letras Modernas, 14).

Los estudiantes se percataron de que había dificultades en la enseñanza que realizaban sus profesores durante la pandemia, ya que estos continuaron empleando únicamente el método expositivo o bien adaptaron actividades planeadas para realizarse en aulas presenciales y no virtuales. Esto, desde la visión de los entrevistados, afectó su aprendizaje. No obstante, los participantes del estudio reconocieron el esfuerzo de los maestros para integrar diferentes recursos de enseñanza, aun cuando no eran expertos en medios digitales:

...los profesores han sido gran apoyo para los estudiantes porque han sacado este lado empático, se han abierto un poco más con sus alumnos, y no sé, nos han hecho ser un poco más humanos ante esta situación (estudiante de Pedagogía, 15)

...los profesores se han comprometido con enseñar los objetivos de las materias sin perder de vista la situación de emergencia en la que estamos, pero al mismo tiempo como que favoreciendo que nos sintamos en un ambiente académico-educativo (estudiante de Historia, 54).

De acuerdo con las entrevistas, en la ERE los profesores se convirtieron en un soporte para los estudiantes, sobre todo, por las cuestiones de incertidumbre que se vivían con la pandemia. Los estudiantes, en sus testimonios, reconocen que los maestros cumplieron con su deber de enseñar, que comprendieron las dificultades que tenían, las complicaciones a causa de la enfermedad. Se debe subrayar que los participantes del estudio narraron que, gracias a sus profesores, pudieron reflexionar sobre las consecuencias sociales y humanas de la pandemia.

Ahora bien, los entrevistados mencionaron que en las clases en plataformas sincrónicas tuvieron ciertas complicaciones, pues se podían distraer fácilmente con otro tipo de actividades en tanto tener la cámara apagada podía permitirles realizar otras actividades:

...Puedo acceder a cualquier sitio de Internet sin que se den cuenta mis profesores, o sea, por ejemplo, el uso del celular puedo hacerlo sin que se den cuenta, igual y nada más apago mi cámara (estudiante de Letras Hispánicas, 21).

...Me levantaba, literal, 10 minutos antes de la clase y la tomaba en mi celular, hecho bolita en mi cama; pero realmente no me servía mucho porque la mitad de las clases me volvía a dormir; como que realmente no aprendí demasiado (estudiante de Letras Modernas, 08).

Las plataformas como Zoom o Meet se convirtieron en uno de los instrumentos más empleados en la ERE. Si bien se constituyeron como un canal de comunicación entre profesores y alumnos, de acuerdo con los testimonios se presentaron dificultades, principalmente distractores, como el ruido en casa, demandas de la familia por atender labores domésticas, usar redes sociales, ver películas y jugar videojuegos mientras intentaban seguir las sesiones de clase sincrónicas. Asimismo, en las entrevistas apareció que, ocasionalmente, sobre todo en las clases matutinas, los estudiantes tomaban sus lecciones desde su cama, ya que era muy práctico despertarse unos minutos antes de que iniciaran las sesiones sincrónicas. Sin embargo, esto se convirtió en otro distractor, puesto que se quedaban dormidos. Así parte de la experiencia de los estudiantes en la ERE se conformó porque al tomar clases en plataformas sincrónicas podían realizar otras actividades, lo que, evidentemente, a la larga se convirtió en un factor de preocupación puesto que los participantes del estudio consideraron que su aprendizaje fue escaso.

En las entrevistas también se encontró que, en ocasiones, para los estudiantes, era difícil comprender los contenidos que exponían

los profesores de forma virtual, de tal suerte que pedían apoyo a sus compañeros para socializar y atender sus dudas.

En las clases, yo creo que me apoyé un poco más en mis amigos; en hablarlo. Si algo no nos gustaba, lo hablábamos y era la forma de expresarlo y sentirnos mejor con respecto a las clases (estudiante de Letras Modernas, 014).

Los estudiantes afirmaron que, ante la poca comprensión de ciertos contenidos de los programas o incluso ante el descontento por los estilos de enseñanza del profesorado, se apoyaron en sus amigos para clarificar temas o simplemente compartir sus impresiones del trabajo de los docentes.

Con esto se puede constatar que la experiencia de estos estudiantes ante la ERE se construyó con sus pares, amigos y profesores, en ocasiones para identificar deficiencias en su actividad académica o bien en la enseñanza de sus maestros, en otras más para reconocer aciertos.

3.5. Las emociones que desencadenó la ERE

La pandemia por Covid-19 ha tenido consecuencias en la formación de los estudiantes universitarios y, especialmente, en su salud emocional. De acuerdo con la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior³⁵ en un estudio realizado con alumnos de licenciatura, 55.6% reportó que en el confinamiento atravesó por periodos de ansiedad, depresión y estrés. Esta información coincide parcialmente con lo expresado en las entrevistas, donde quienes participaron afirmaron que pasaron por distintos estados emocionales y en dos casos diagnósticos de depresión.

Parte de la experiencia social se conforma por la lógica de subjetivación que implica la revisión que despliega el sujeto al respecto de su

³⁵ *Informe de la Encuesta Nacional Covid-19: la comunidad estudiantil ante la emergencia sanitaria, op. cit.*

actuación en la experiencia misma,³⁶ donde tienen lugar la revisión que hacen con respecto a las emociones que ha desencadenado ésta, dado que los estados emocionales del sujeto forman parte de la percepción que éste tiene sobre la experiencia como un proceso inacabado. En este sentido, los participantes del estudio durante la ERE atravesaron por procesos de desestabilización a causa de la pandemia y el distanciamiento social:

Enojo inclusive [...] el hecho de estar todo el tiempo sentado creo que irrita simplemente, o luego cuando te falla la conexión [...] son irritantes todos esos tipos de detalles (estudiante de Bibliotecología, 06).

Me genera frustración, tal vez envidia al yo querer salir y no salir para cuidarme y ver a otras personas que salían sin cuidarse; era, no sé si decirlo, envidia, coraje (estudiante de Pedagogía, 04).

Frustración, mucha frustración y cansancio [...] por pensar: "Chale, otra vez tiene que ser en línea" (estudiante de Letras Modernas, 08).

De los anteriores testimonios, conviene destacar dos aspectos. El primero son las emociones o bien los enunciados asociados a una emoción que experimentaron los estudiantes, las cuales fueron enojo, irritación, frustración y coraje que se vincularon con la ira contra algo o alguien, así como por la privación de determinadas condiciones. El segundo aspecto por destacar es el origen del enojo en los estudiantes que al parecer fueron las condiciones de encierro por el confinamiento, las fallas en la red y tomar clases virtuales todo el día. Sin embargo, tal enfado fue ocasionado principalmente por la situación que acarreó la pandemia: el distanciamiento social. En otras palabras, no poder salir,

³⁶ Dubet, *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

acudir a la universidad y quizá tomar clases presenciales fueron causas de frustración en estos jóvenes. Los estudiantes también pasaron por diferentes estados de ánimo:

En algún momento me siento, eh, muy entusiasta, preocupada porque no puede seguir así la forma en la que estoy llevando mis clases y hay veces en las que no, no me siento con ánimo (estudiante de Pedagogía, 04).

Primero mucha incertidumbre, por cómo se supone que íbamos a hacer teatro a distancia. Después, como que hubo un momento en el que me sentía muy activa, muy alegre de que se estaba pudiendo lograr sacar todo adelante y lleve como la pandemia bien como estudiante en ese momento. Pero en este último semestre ya mentalmente me siento muy cansada (estudiante de Literatura Dramática y Teatro, 53).

En principio, estas dos estudiantes narraron que sintieron intranquilidad, que estuvo asociada con angustia a causa de la poca claridad de cómo se iban a desarrollar las clases en la pandemia. Posteriormente, afirmaron que atravesaron por un periodo de buen ánimo, agrado y alegría, ya que comenzaron a tomar sus clases y realizar actividades académicas. Por último, señalaron que al momento de realización de la entrevista sentían apatía o desinterés, ya que físicamente experimentaban cansancio ante el modelo de ERE. Se puede señalar que parte de la experiencia de estas estudiantes cruzó por distintos estados emocionales a los que trataron de sobreponerse. Dos entrevistados compartieron que tuvieron depresión:

...en mi caso, tuve un episodio de depresión y ansiedad muy feo (estudiante de Letras Modernas, 08).

Con esto de la depresión sí he pasado por momentos de crisis en los que me siento desmotivada, pero luego existe esta parte

que me levanta y ya obtengo esta motivación que me hacía falta (estudiante de Pedagogía, 12).

Estos estudiantes indicaron que, antes de la pandemia, ya tenían un diagnóstico de depresión y recibían tratamiento; sin embargo, con el confinamiento y con las clases a distancia, pasaron por momentos de ansiedad, tristeza y, posteriormente, tuvieron ánimo para proseguir con su actividad académica. También la depresión forma parte de la experiencia escolar en la ERE.

3.6. Reflexiones de la experiencia en la ERE

Como parte de la lógica de subjetivación, los estudiantes formularon algunas críticas y reflexiones ante las acciones que desplegaron en la educación a distancia. Dubet y Martucelli apuntan “esta lógica de acción [subjetivación] es tremendamente práctica, no sólo en los debates en la escuela que se oponen siempre, bajo una u otra forma, socialización, educación, utilidad, sino que también la experiencia misma de los alumnos que declaran sus intereses, sus pasiones, sus testimonios o por el contrario su fastidio”.³⁷ En las entrevistas, se encontró que los estudiantes reflexionan sobre dos aspectos: su compromiso formativo y preocupación con respecto a su aprendizaje. Sobre el compromiso los siguientes testimonios son ilustrativos:

Nosotros, como estudiantes, hemos enfrentado situaciones que no, que no imaginábamos [...] pero creo que las ganas de seguir estudiando, el interés por continuar creo que es lo que nos ha impulsado a seguir (estudiante de Pedagogía, 04).

Algunas de las cosas de mi estancia en la universidad, debido al sismo de 2017, paros, la pandemia ahora, de alguna manera me han permitido reafirmar el gusto por la carrera, el amor

³⁷ *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, op. cit.*, p. 83.

por la carrera, pero también ese compromiso y deber ético de poder comprometerme al 100% (estudiante de Historia, 54).

La lógica de subjetivación comprende el análisis que hace el sujeto de su actuación y el refrendo o no de su compromiso ante una institución o grupo.³⁸ En los anteriores testimonios, se identifica que los estudiantes pertenecen a generaciones de la FFyL que pasaron por diferentes coyunturas como el sismo de 2017, el paro por violencia de género de finales de 2019 y principios de 2020, así como la pandemia que llevó a la suspensión de clases presenciales por dos años, lo que pudo llevar a que abandonaran su formación profesional. No obstante, en las entrevistas se encontró que, para los estudiantes, las dificultades que sortearon fueron detonantes para afianzar su compromiso por continuar con su formación universitaria. Dicha responsabilidad abrió otros horizontes de reflexión:

Me he comprometido más no sólo en esta parte de las calificaciones, sino también en esta parte de la identidad profesional, de la identidad como universitaria de la UNAM; creo que ha cambiado también mi compromiso con la sociedad el pensar que con los estudios que yo tenga puedo cambiar un poco del mundo (estudiante de Pedagogía, 12).

Nosotros creemos en la carrera que las letras y la literatura pueden cambiar a las personas, o sea, vemos a cuántas personas les llegó la literatura en esta pandemia e incluso a aquellas personas que creen que no están relacionadas en nada con la escritura, pues no sé, los guiones de series [...] entonces creo que eso sería una reflexión: haber notado lo importante que era mi carrera durante la crisis (estudiante de letras hispánicas, 12).

³⁸ *Sociologie de l'expérience, op. cit.*

Como se ha señalado, la lógica de subjetivación implica afirmar el compromiso del sujeto, con la adhesión total a la institución y sus intereses.³⁹ En los anteriores testimonios, se ubica que los estudiantes en la pandemia refrendaron su identidad profesional y su adscripción a la UNAM, debido a que con la crisis sanitaria si bien profesiones como la medicina o enfermería fueron indispensables, también las humanidades ocuparon un lugar relevante para comprender problemáticas sociales y ofrecer el arte como un aspecto recreativo e inherente de la humanidad. Ahora bien, los estudiantes externaron preocupación con respecto a su aprendizaje:

...no siento que esté aprendiendo lo mismo en unas materias (estudiante de Bibliotecología, 06).

...este último año siento como si no hubiera aprendido nada; entonces siento como si hubiera estado medio incompleto, como que ya tengo mi papel, pero medio tengo mi carrera trunca (estudiante de Letras Modernas, 08).

De acuerdo con Dubet y Martucelli, la lógica de subjetivación lleva a los sujetos a establecer distancia con la institución escolar y sus grupos con el fin de emitir críticas tanto de éstos como de la participación que entablan. En este sentido, en los anteriores testimonios, se aprecia que los participantes del estudio emiten valoraciones con respecto a los aprendizajes que adquirieron en la ERE y cuyo veredicto es que son menores, lo que los lleva a sentirse incompletos, como una suerte de ser profesionistas a medias.

Dubet⁴⁰ apunta que la experiencia social es percibida por los actores como incompleta. En concordancia, los participantes del estudio, aun cuando forman parte de generaciones que atravesaron por situaciones

³⁹ Vid. *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

⁴⁰ *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

inéditas por la pandemia, consideran que su actuación y compromiso en la ERE no fue suficiente, ya que pudo ser mejor.

4. Consideraciones finales

La pandemia por la Covid-19 es un problema global que se inició hace poco más de dos años y continúa vigente. Durante este periodo, el mundo ha enfrentado la crisis con medidas similares (distanciamiento social, teletrabajo, escuela en casa, vacunación), pero cada país ha ido ajustándose de acuerdo con sus necesidades y disponibilidad de recursos. Sin duda, la población en su conjunto tuvo afectaciones diversas, el desempleo, la carencia de servicios de salud, la pérdida de seres queridos y la escuela en el hogar signaron la época.

Hoy, en nuestro país, se enfrenta una quinta ola con miles de contagios; no obstante, gracias a la vacunación masiva los efectos no son tan devastadores como al principio. Poco a poco, se han puesto en marcha acciones para regresar al trabajo y a la escuela de manera presencial. A inicios de 2022, la mayor parte de las Instituciones de Educación Superior anunciaron el regreso paulatino a las aulas, así se comenzaron a programar clases mixtas (presenciales y virtuales), las escuelas comenzaron a habitarse nuevamente.

Durante el periodo de crisis sanitaria, organismos nacionales e internacionales han ofrecido varios informes sobre este episodio, a la postre han coincidido en que los estudiantes de educación superior experimentaron dificultades materiales, económicas, sociales y emocionales durante la ERE generada por la pandemia.⁴¹ Los resultados de esta investigación coinciden centralmente en que los estudiantes tuvieron afectaciones para tomar clases a la distancia, falta de recursos, cansancio, problemas para comprender los contenidos proporcionados por sus maestros y desestabilización en su salud emocional.

No obstante, esta investigación accedió a conversaciones directas con los estudiantes, a través de Zoom, lo que permitió obtener material

⁴¹ Vid. ANUIES, *op. cit.*; OEI, *op. cit.*; UNESCO-IESLAC, *op. cit.*

discursivo para comprender cuestiones particulares de la experiencia de los estudiantes en la ERE. Esto, desde un marco teórico que sostiene que las personas se encuentran en un continuo proceso de socialización en el que la experiencia escolar se transforma básicamente por dos cuestiones: por el devenir de los años; es decir los estudiantes crecen, y su posición y estrategias cambian de tal manera que el vínculo subjetivo con los estudios evoluciona, así como también por la posición social de cada estudiante; esto es, el lugar que ocupa en la sociedad y particularmente en el que se ha posicionado en el sistema escolar.⁴²

Lo anterior hace suponer que, frente a la gran transformación del sistema escolar en medio de la pandemia, hubo también modificaciones en la subjetividad de los estudiantes de la educación superior. Una de ellas fue la ruptura en su condición de estudiantes ante la falta de actividades presenciales y la falta de socialización con amigos, compañeros y profesores, lo cual se entiende si se considera que un estudiante universitario ha construido, a lo largo de casi dos décadas, su ser estudiante acudiendo a una institución escolar, en contacto directo entre sus pares y con la figura del profesor. Por un largo periodo, aprendió rutinas, normas, formas de integración que le permitieron identificarse con una escuela, un número de matrícula, un lema, un grupo, un equipo deportivo o artístico, que lo hacían identificarse a sí mismo como estudiante y que de pronto tuvo que enfrentarse a un paro estudiantil de cinco meses, y posteriormente a un largo tiempo de la universidad en casa, lo cual desarticuló su forma conocida de ser universitario dando paso a estrategias diversas que fluctuaron entre el malestar y la aceptación paulatina de nuevas formas de integrarse y pertenecer.

Otra cuestión que vale la pena destacar es que los entrevistados formaron parte de un grupo social que contó con condiciones económicas y materiales para permanecer en la UNAM. Merece la pena subrayar que tanto los esfuerzos de las familias de los estudiantes, en medio de una crisis sanitaria y las más de las veces económica, así como algunas de

⁴² *Vid.* Dubet y Martuccelli, *op. cit.*

las medidas institucionales de apoyo (préstamo de tabletas con datos y becas para obtener conexiones de Internet que proporcionó tanto la UNAM como la FFyL) se convirtieron en palancas para impulsar, y bases para sostener, la presencia y continuidad de los estudios universitarios en la etapa de educación remota. Sin duda, y sin menoscabo de los esfuerzos personales, los participantes del estudio pertenecen a un grupo social que, con mayor o menor esfuerzo, pudieron concretar y mantener las condiciones materiales necesarias para asegurar su permanencia. Es relevante mencionar, que, si bien esto fue fundamental, otra de las piezas clave fue que se mantuvo el compromiso personal y social por no abandonar los estudios. Al parecer los jóvenes entrevistados tienen una meta muy cimentada. A pesar de la avalancha que representó la pandemia en diversos sentidos, no se modificó la intención de terminar la universidad, de sacar buenas notas, e incluso, en muchos casos, la crisis se presentó como la oportunidad de replantearse la pertinencia social de la profesión para la que se preparan.

Todo lo anterior permite avizorar la complejidad de lo ocurrido en los meses de distanciamiento social. No sólo se trata de hacer un inventario de los recursos materiales para hacer posible la ERE, sino también de comprender cuáles fueron los procesos por los que transitaron los estudiantes y cuáles fueron las estrategias para continuar en un institución desestabilizada que durante largos meses no pudo recibirlos con los recursos típicos de la escuela que cada día abre sus puertas puntualmente para dar espacio a la convivencia, al aprendizaje en aulas, salas, talleres, laboratorios, que proporciona materiales en biblioteca, que invita a las actividades artísticas y deportivas.

Desde 2020, hay otra forma de concebir la escuela; hay otras formas de ser estudiante, y sobre eso quedan abiertas muchas interrogantes en las que será conveniente seguir indagando.

LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA EN LA UNAM: UNA MIRADA DESDE LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO DE PEDAGOGÍA

Mónica López Ramírez
Santiago Andrés Rodríguez¹

Introducción

El inicio de 2020 registró el decreto por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de la pandemia por Covid-19. Este hecho trajo consigo una serie de acontecimientos que modificaron la dinámica de la vida de las personas en todo el mundo. En el caso de la educación, implicó el cierre de escuelas para aminorar los contagios y desarrollar las clases de forma remota o a través de diversos medios de comunicación para dar continuidad al trabajo educativo. En la Educación Superior en México, aun cuando muchas Instituciones de Educación Superior (IES) no estaban preparadas con recursos e infraestructura para hacer frente a una contingencia de este tipo, se implementaron diversas acciones emergentes.

La Universidad Nacional Autónoma de México, en congruencia con las medidas sanitarias emitidas por las autoridades, implementó el Campus Virtual para apoyar la transición hacia modelos de enseñanza

¹ Investigadores del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los autores del capítulo agradecen el apoyo proporcionado al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) a través del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI).

virtuales o híbridos. Además de proporcionar becas de conectividad, el préstamo a domicilio de tabletas para estudiantes de escasos recursos, la instalación de cinco centros de Acceso PC PUMA en algunos puntos de la zona metropolitana para que miembros de la comunidad tuvieran acceso a equipos de cómputo y conexión a Internet y el acceso abierto a recursos educativos.²

La “nueva normalidad” implicó un fuerte desafío para los docentes y la población estudiantil.³ Específicamente, los estudiantes tuvieron que prepararse para una modalidad educativa y una rutina de trabajo prácticamente desconocida, inmersos en un contexto de incertidumbre, sin contacto social, lejos de sus espacios de socialización e interacción y con diversas condiciones materiales, económicas y de apoyo para hacer frente a la situación.

En ese sentido, y al tener en cuenta la heterogeneidad de las características que presentan los estudiantes y de la diversidad de sus vivencias en la universidad,⁴ resulta importante y necesario indagar sobre sus experiencias escolares y percepciones fuera de los espacios físicos de la UNAM. Por ello, el objetivo del capítulo es analizar las experiencias y percepciones de un grupo de estudiantes de primer ingreso

² Vid. UNAM-Dirección General de Comunicación Social (DGCS), “La UNAM no se detiene: Primeras 91 acciones contundentes contra la pandemia (La UNAM no se detiene)”, 2020. Recuperado de <https://unamglobal.unam.mx/la-unam-no-se-detiene-primera-91-acciones-contundentes-contr-la-pandemia/>

³ Vid. Juan Carlos Silas Casillas y Silvia Vázquez Rodríguez, “El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Resultados de un estudio mexicano/latinoamericano”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(número especial), 2020, pp. 89-120. Recuperado el 2 de noviembre de 2022 en <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97> y Juan Carlos Silas Casillas y Silvia Vázquez Rodríguez, “El estudiante de primer semestre frente a la pantalla. Un estudio exploratorio”, en *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos* 51(núm. especial), 2021, pp. 13-40. Recuperado el 9 de febrero de 2022 en <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.especial.402>

⁴ Vid. Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo, “Presentación temática. Experiencias, Vivencias y Sentidos en Torno a la Escuela y a los Estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, México, 2015, pp. 1019-1054.

a la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM durante las clases en la educación remota de emergencia.⁵

La carrera de Pedagogía representa una de las de mayor demanda en la UNAM, y en la FFyL concentra la mayor matrícula. Los estudiantes de nuevo ingreso a esta carrera iniciaron oficialmente las clases el 12 de octubre de 2020 (semestre 2021-1), acompañados de una “Bienvenida” virtual por parte de las autoridades y profesores de la FFyL y de su tutor/a asignado/a. Estos estudiantes se han enfrentado a una situación inédita y compleja, tanto por la transición y el ingreso a un contexto educativo desconocido, como por la incorporación a una modalidad no presencial.

A través del análisis de 30 relatos de estudiantes de Pedagogía sobre un día típico de su vida durante la pandemia, el capítulo se estructura desde dos preguntas generales: a) ¿cómo percibieron y experimentaron los estudiantes el desarrollo de las clases bajo la modalidad no presencial?, y b) ¿qué acciones emprendieron para adecuarse a esta situación?

En correspondencia con estas preguntas, el capítulo está integrado por cuatro secciones más esta introducción. En la primera sección, se presenta la perspectiva teórica y algunos resultados de investigaciones recientes sobre las experiencias de los estudiantes durante la contingencia sanitaria. La segunda sección atañe al diseño metodológico. En la tercera, se da cuenta de los principales resultados organizados en dos subseccio-

⁵ Existen diferencias entre educación a distancia, en línea y la Educación Remota de Emergencia. La educación a distancia es una modalidad educativa cuya finalidad es promover el aprendizaje sin limitaciones de ubicación y tiempo, lo que implica que el estudiante no requiere asistir al lugar de estudio y puede estar o no mediada por tecnologías. La educación en línea y virtual requiere el uso de tecnologías e internet, y puede ser sincrónica o asincrónica. En estas modalidades existe una planeación y un grupo de especialistas involucrados en su preparación. Mientras que la Educación Remota de Emergencia (ERE) representa una respuesta temporal a los procesos de enseñanza presenciales debido a una situación de crisis, a través de la cual se brinde acceso temporal a la instrucción y apoyos educativos (*vid. Hoodges, et al. op. cit.*). Para agilizar la lectura, en el cuerpo del documento se utilizarán los tres conceptos de forma indistinta.

nes correspondientes a las preguntas que guían el análisis. Por último, la cuarta sección se refiere a las conclusiones y reflexiones generales.

1. La experiencia escolar durante la pandemia: perspectiva teórica y estudios antecedentes

La categoría de experiencia constituye una herramienta analítica en el marco de las investigaciones sociológicas, en distintos ámbitos sociales: lo laboral, en los espacios de salud, en el entorno familiar (parejas), etcétera. En el ámbito escolar resulta importante explorar las experiencias estudiantiles, ya que son uno de los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje; experimentan en carne propia distintos tipos de vivencias y prácticas en el interior de las instituciones educativas; son diversos no sólo en cuanto a características socioeconómicas sino también con respecto a sus objetivos, planes, capacidades intelectuales y relaciones que establecen con otros; favorece la comprensión integral de las instituciones educativas y permite situarlos en la escena educativa al recuperar sus voces y vivencias.⁶

La sociología de la experiencia escolar propuesta por Dubet constituye uno de los enfoques teóricos predominantes para analizar el mundo de los estudiantes porque recupera tanto la dimensión de las prácticas como la dimensión de las subjetividades; es decir, retoma aspectos emocionales, cognitivos y sociales que tienen los estudiantes al participar activamente en el desarrollo de su formación.⁷

Específicamente, para Dubet, “la experiencia estudiantil debe entenderse como un recorrido” que, en gran medida, depende de dimensiones prácticas, subjetivas y del marco universitario.⁸ Cada

⁶ Vid. Guzmán y Saucedo, *op. cit.*

⁷ Claudia Saucedo y Gilberto Pérez, “¿Qué significa formarse como psicólogo? Análisis de experiencias de estudiantes universitarios”, en Carlota Guzmán (coord.), *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. México, ANUIES, 2013.

⁸ François Dubet, “Los estudiantes”, en *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 1, 2005, p. 3. Recuperado el 16 de septiembre de 2022 en <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>

experiencia resulta de la combinación de las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar: la integración, la estrategia y la subjetivación. La integración remite a la función socializadora; es decir, “esta lógica de la acción encierra una gran parte de la socialización y las funciones del sistema escolar al cual el individuo es obligado a integrarse, adhiriéndose a las formas legítimas de la autoridad, ocupando el lugar y el rol preexistentes”.⁹

En la lógica de la estrategia, las relaciones se definen en términos de rivalidades y de intereses individuales o colectivos en un campo de competencia donde el actor construye una racionalidad en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición; de esta manera, la lógica de la estrategia implica una racionalidad de corte instrumental que tiene el objetivo de ajustar los medios con los fines en una situación particular: “el buen alumno no solamente es capaz de conformarse a las expectativas de la organización, es también aquel que triunfa en un espacio escolar definido como una competencia en la cual es necesario anticiparse sobre el mediano y corto plazo, elegir del modo más eficaz y medir a la vez los beneficios y los costos”.¹⁰ El actor se sitúa en una posición “utilitarista” e interpreta la situación desde este punto de vista que depende de la posición que tengan en la estructura social y de las características de las instituciones en las que se encuentren.

Finalmente, en la lógica de la subjetivación, se concibe al actor como sujeto crítico que se diferencia del sistema de producción y dominación que impera en la sociedad y en el mundo escolar. En gran medida, el actor no se considera a sí mismo como producto de la integración o de la confrontación de estrategias, sino que en su accionar también se destaca un sentido autónomo: “lo esencial reside en que su presencia construye una distancia al orden de las cosas, autorizando una capacidad de convicción y de acción autónoma”.¹¹ En la construcción de la experiencia escolar, cada actor combina y articula las tres lógicas de

⁹ Dubet y Martucelli, *op. cit.*, p. 79.

¹⁰ *Ibid.*, p. 81.

¹¹ *Ibid.*, p. 82.

la acción que confieren un sentido a su actividad y definen la orientación y la manera en que se establecen relaciones con sus pares, profesores y con la propia institución.

La aproximación a la voz y visión de los estudiantes desde sus propios puntos de vista permite explorar la construcción de sus referentes simbólicos en relación con las instituciones educativas, las representaciones y las experiencias escolares. Ahora bien, la diversificación de la oferta, modalidades, sistemas abiertos y educación a distancia favorece que los estudiantes tengan una heterogeneidad de experiencias y multiplicidad de sentidos atribuidos al dominio escolar. También depende del contexto social, los recursos materiales y culturales disponibles y de las estrategias que pueden desplegar para moverse en el mundo universitario.

En la construcción de las experiencias, el estudiante desempeña un papel activo y reflexivo; se trata de vivencias que ordenaron, reelaboraron y articularon para pensarse a sí mismos a lo largo de su paso por la universidad.

En el caso mexicano, desde inicios del siglo XXI se aprecia una evolución y crecimiento del campo de conocimiento sobre los estudiantes y específicamente sobre sus experiencias. En este contexto comenzaron a desarrollarse investigaciones empíricas, principalmente cualitativas, que dirigieron la mirada hacia los significados, los sentidos y las experiencias en la escuela con énfasis en los procesos de integración a la vida universitaria y su incidencia sobre la permanencia y egreso de los estudios. En suma, el interés se concentra en conocer qué hacen los estudiantes en las instituciones educativas, cómo se relacionan con los pares y los profesores, cómo las experiencias y las vivencias trascienden el dominio de los aprendizajes e involucran la participación de otros actores: familiares, amistades y compañeros, relaciones sociales y afectivas.¹²

¹² Carlota Guzmán Gómez, "Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior", en C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval Flores y J. F. Galaz Fontes (coord.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias*,

Debido a los cambios suscitados por la irrupción de la pandemia de Covid-19 y el distanciamiento social, distintas investigaciones se llevaron a cabo para conocer las experiencias de los estudiantes de educación superior en el cambio de modalidad educativa. Entre éstas, se puntualizan las realizadas con estudiantes de la UNAM. La Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) elaboró el informe de investigación “La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama General” cuyo objetivo consistió en caracterizar la experiencia del profesorado y estudiantado de la UNAM en la transición a la educación remota de emergencia y la educación digital.

La fuente de datos surge de encuestas en línea aplicadas a profesores y estudiantes de bachillerato y licenciatura que combinaron preguntas cerradas y abiertas sobre cinco dimensiones analíticas: 1) condiciones de profesores y estudiantes respecto a su trabajo pedagógico previo y durante la pandemia; 2) problemáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; 3) intereses y necesidades de formación que profesores auto-perciben y que los estudiantes señalan requieren que desarrollen sus profesores; 4) interacciones didácticas previo y durante la pandemia y, por último; 5) formas de evaluación previa y durante la pandemia.

Los hallazgos para la población estudiantil de licenciatura indican que la pandemia produjo un impacto significativo en la vida y en la salud de los estudiantes y sus familias; el estudiantado percibió que su aprendizaje empeoró durante la contingencia sanitaria; el celular y la laptop constituyeron los dispositivos más utilizados; los estudiantes tendieron a desarrollar estrategias de aprendizaje por cuenta propia (p. ej. tutoriales en YouTube) y, para finalizar, la mitad de los estudiantes señalaron que la educación a distancia resulta de inferior calidad que la educación presencial.¹³ Ante la pregunta *¿a qué grado está teniendo*

aportes y debates, 2002-2012, México: ANUIES y Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013, pp. 157-181.

¹³ UNAM-Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia*.

efectos negativos el tener que quedarte en casa...?, se destaca que los estudiantes de licenciatura reportaron impactos muy altos en la vida social, en las actividades recreativas, en el trabajo, en la salud física y mental y, particularmente, en los estudios y los ingresos económicos.¹⁴

Desde una metodología cualitativa, López-Ramírez y Rodríguez analizaron la integración de un grupo de estudiantes de primer ingreso a la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.¹⁵ Los hallazgos principales indican que los estudiantes no han internalizado la transición del bachillerato a la universidad, además de que el distanciamiento social constituye una barrera para su integración plena al mundo universitario.

Desde un enfoque analítico que entiende a la pandemia como un acontecimiento, Martínez-Carmona y Tavera-Fenollosa analizaron 45 videos de la convocatoria “Diario de la Pandemia”, organizada por la Filmoteca de la UNAM. Los resultados evidencian que la pandemia ha constituido rupturas y aperturas en tres ámbitos de la vida de los estudiantes: la revalorización de la familia, la pérdida de centralidad del dominio escolar y la identificación como sujetos privilegiados que vivieron el confinamiento al resguardo de sus familias.¹⁶

La investigación de Román Aguilar *et al.* se concentró en explorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Enfermería del último año de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I) durante las clases virtuales a través de entrevistas cualitativas

Panorama general, 2021. Recuperado de 24 de junio de 2022 en https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf

¹⁴ UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), *Opiniones de los universitarios sobre la pandemia de Covid-19 y sus efectos sociales*, 2020. Recuperado de <https://www.iis.unam.mx/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-COVID-IIS-UNAM-3-jul.pdf>

¹⁵ *Vid.* Mónica López-Ramírez y Santiago Andrés Rodríguez, “Covid-19 y estudiantes de nuevo ingreso de pedagogía en la UNAM: integración forzada y el peso de las clases en línea”, en *Reencuentro*, 78, México, 2021, pp. 33-52. Recuperado el 16 de marzo de 2022 en <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1020/986>

¹⁶ *Vid.* “Familia, escuela y privilegios durante el Covid-19: videgrabaciones juveniles universitarias”, *op. cit.*

realizadas por Meet.¹⁷ Los autores definieron dos categorías de análisis que referían a la transición de lo presencial a lo virtual y las dificultades para el aprendizaje bajo un conjunto de preguntas: ¿cuál ha sido tu experiencia de aprendizaje a través de las clases virtuales?, ¿de qué manera crees que afectó tu aprendizaje el no acudir de forma presencial en los módulos que estás cursando?, ¿cómo influyó en tu formación el aprendizaje en línea?, ¿cómo ha influido el ambiente de tu casa en tu aprendizaje en línea? y ¿cómo ha sido tu experiencia con las plataformas utilizadas para tu aprendizaje?. En suma, las experiencias de los estudiantes reflejan dificultades en el uso de plataformas virtuales para tomar clases y enviar tareas, agotamiento por estar horas frente a la computadora, poca o nula interacción con los compañeros que provoca malestares físicos y mentales, preocupación por la falta de actividades prácticas, desarrollo de estrategias de aprendizajes autónomas y falta de empatía por parte de algunos profesores que limitan el aprendizaje.

El objetivo de la investigación de Romero Mancilla, González Carmona y Delabra consistió en conocer las experiencias de estudiantes del séptimo semestre de la carrera de Psicología de la FES-I en torno a la transición e implementación de las clases en línea mediante la relación de grupos focales.¹⁸ Los ejes de análisis refieren la relación con los docentes, las estrategias de enseñanza, la sociabilidad y amistad y la tensión entre las exigencias escolares y del hogar. Los hallazgos indican que las experiencias estudiantiles en el contexto de la pandemia se

¹⁷ Vid. Nallely Román Aguilar, Arantza Morales Torres, Matilde Juárez Cortés, María de los Ángeles Godínez Rodríguez, Luis Alberto Regalado Ruiz y Leticia Cuevas Guajardo, "Experiencias de aprendizaje de los alumnos de la carrera de Enfermería durante la pandemia por Covid-19". *Revista Ocronos*, 4(7), 2021, pp. 1-14. Recuperado el 25 de mayo en <https://revistamedica.com/aprendizaje-alumnos-enfermeria-pandemia/>

¹⁸ Vid. Elisa Paulina Romero Mancilla, Fany González Carmona, Bernardo Delabra Ríos, "Ser universitario en tiempo de Covid-19: experiencias de estudiantes de psicología de la FES Iztacala", en *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 25(1), 2022, pp. 361-384. Recuperado el 27 de junio de 2022 en <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol25num1/Vol25No1Art19.pdf>

vinculan con elementos afectivos, sociales e interpersonales. Por otra parte, los docentes tendrían que establecer canales de comunicación bidireccionales, estrategias de aprendizaje y enseñanza por proyectos, problemas y casos que permitan una evaluación integrada.

Si bien se destaca un conjunto de estudios que incluyen diferentes Facultades y carreras en la UNAM, resulta pertinente continuar documentando los efectos de la pandemia sobre las experiencias de los estudiantes y sus aprendizajes a corto y largo plazo; lo cual permitirá ampliar los resultados, refinar los marcos analíticos y construir nuevas hipótesis de trabajo que den luz sobre pautas para la continuidad escolar bajo modelos híbridos y mixtos.

2. Metodología

Los datos de este capítulo provienen de una investigación en curso sobre estudiantes de educación superior y sus experiencias académicas en el contexto de la pandemia. Conocer las experiencias de los estudiantes universitarios implica el uso de un enfoque metodológico cualitativo que permite acercarse tanto a la perspectiva de los sujetos como a sus vivencias. Por ello, se utilizó un diseño narrativo con base en un conjunto de relatos de estudiantes de primer ingreso a la carrera de pedagogía en la FFyL de la UNAM. La elección de esta carrera responde a que es una de las de mayor demanda en la UNAM y a que concentra la mayor matrícula en la FFyL en el sistema escolarizado.

En el desarrollo de la investigación, se utilizó un muestreo no probabilístico intencional con estudiantes de primer ingreso del curso de Investigación Pedagógica 1 durante el semestre 2021-1 (octubre 2020 a febrero 2021), a quienes se les solicitó relatar un día típico de su vida durante la pandemia, en el cual incluyeran información de distintas dimensiones analíticas: 1) actividades educativas, 2) actividades laborales y los horarios en las que las realizan; 3) emociones y sensaciones durante el transcurso del día; 4) contraste de actividades antes y durante la pandemia y 5) relación con otros (familiares, amigos, parientes, pares, profesores, etcétera).

El componente empírico está constituido por 30 relatos de dos cuartillas de extensión cada uno. Con esta cantidad de relatos no se busca la representatividad o la generalización, sino conocer las experiencias de los estudiantes en el contexto de la pandemia. Además, entre las bondades de los relatos se encuentra el que permiten dar cuenta del juego entre la vida individual, el contexto en el que están inmersos los sujetos y el tiempo social e histórico que moldean su vida,¹⁹ así como la estructuración, reelaboración y articulación de las experiencias vividas, los significados y la realidad de los sujetos desde su propia voz.

Los 30 relatos corresponden a 26 mujeres y 4 hombres cuyas edades se encuentran entre los 18 a 25 años, concentrados principalmente en los 18 y 19 años. Estos datos concuerdan con el perfil de estudiantes que conforman la generación 2021 de primer ingreso de la carrera de Pedagogía de la cual forman parte los estudiantes de la muestra. Esta población está caracterizada por ser feminizada (77%), joven (entre 18 y 20 años — 70.4%—) y soltera (97%).

Si bien se considera que las distintas dimensiones analíticas que conforman los relatos se conjuntan y complementan, en este capítulo únicamente se hace énfasis en las dimensiones de actividades educativas y las emociones y sensaciones durante el transcurso del día;²⁰ esta última como un eje analítico de las experiencias de los estudiantes. Ambas dimensiones fueron codificadas por temas a través del software Nvivo 11 y, posteriormente, se contrastaron segmentos de las descripciones hechas por los estudiantes con el objetivo de encontrar patrones.²¹

En las instrucciones para realizar los relatos, se especificó la confidencialidad y anonimato de la participación de los estudiantes. Para garantizarlo, los relatos y los segmentos que se utilizan a lo largo del

¹⁹ Vid. Dubet, *La experiencia sociológica*, op. cit.

²⁰ En otros trabajos (López y Rodríguez, 2019 y López y Rodríguez, 2021) se enfatiza la integración de estos estudiantes a la universidad, toda vez que se trata de estudiantes de primer ingreso y cuya transición del bachillerato a la universidad se dio durante el primer año de la pandemia.

²¹ Vid. Uwe Flick, *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 2015.

capítulo se identifican con la sigla P, que corresponde a la carrera de pedagogía y se incorpora un consecutivo, el sexo y edad de los estudiantes (p. ej. P3, mujer 18 años).

Para complementar el análisis, se incluyen y contrastan algunos datos para el total de estudiantes de la generación 2021 de la carrera de Pedagogía (N=345) del cuestionario llamado *Hoja de datos socioeconómicos* a cargo de la Coordinación General de Planeación y Simplificación de la Gestión Institucional (CGPL). Los datos se refieren a las características socioeconómicas de los estudiantes y sus familias, la disponibilidad de herramientas tecnológicas y de hábitos de estudio.²²

3. La irrupción de la universidad en los hogares: percepciones y experiencias de las clases por parte de los estudiantes

Las experiencias escolares deben entenderse en relación con los contextos y espacios organizacionales y físicos en los que se llevan a cabo, ya que estos constituyen un elemento clave para configurarlas y comprenderlas. Como resultado de las medidas de confinamiento y distanciamiento físico impuestas para aminorar el riesgo de contagio, el espacio escolar se trasladó e invadió los hogares de estudiantes y profesores que, en muchas ocasiones, no estaban acondicionados o no contaban con los elementos necesarios para el desarrollo de las clases y actividades escolares de manera virtual.

Entre el total de los estudiantes de Pedagogía de la generación 2021, 33% indica que dispone de un número mayor de habitaciones que habitantes en sus casas (baja condición de hacinamiento); ser hijos únicos (15.3%) o tener uno (45%) o dos hermanos (29%), así como contar, en su mayoría, con servicios de Internet (91%) y teléfono móvil (98%) y, en menor medida, con computadora (78%) o tableta (22%). Estos

²² Por la Ley de Protección de Datos Personales, no fue posible segmentar la información de este cuestionario sólo para los estudiantes en estudio; pero debido a que forman parte de la generación 2021, se incluye la información correspondiente.

datos se reflejan entre los estudiantes de la muestra, ya que pocos de ellos hacen referencia a la falta de recursos tecnológicos. Sin embargo, algunos aluden al problema de compartir habitación y computadora con hermanos o a problemas de conectividad por el uso simultáneo del Internet con otros miembros de la familia.

Como a las 8:00 u 8:15 me levanto para bañarme y arreglarme antes de tener mis clases. Mi hermana está en nuestro cuarto, en el escritorio y la escucho hablando con sus colegas ya que ella hace home office y muchas veces me molesta porque desde temprano está hablando y su voz, digamos, no es de tono bajo (P16, mujer, 19 años).

En las mañanas mi familia también ocupa el Internet ya que mi mamá es maestra y da clases y mi hermana que está cursando la primaria también tiene clases virtuales, a veces se traba el Internet, pero las tres podemos conectarnos a las clases y hacer lo que tenemos que hacer (P18, mujer, 19 años).

Al contrastar esta información con los datos reportados por la generación 2021 de Pedagogía, se destaca que la mayoría de los estudiantes realizaba sus actividades académicas en sus hogares (90%) y en menor medida en la biblioteca de la escuela (36%) con anterioridad a su ingreso a la Facultad y la llegada de la pandemia.

El confinamiento en los hogares implicó, para los estudiantes de la muestra, conformada principalmente por mujeres, asumir y contribuir en mayor medida con tareas domésticas, entre las que se encontraban realizar quehaceres del hogar y el cuidado de familiares:

Aproximadamente 2:30 p.m. salgo de mi cuarto y ayudo a mis dos hermanos menores con su tarea de “Aprende en Casa”, yo soy quien les ayuda de manera cotidiana a ver sus clases y como su horario de clases se cruza con el mío regularmente vemos las clases grabadas en YouTube (P17, mujer, 18 años).

Días antes de la cuarentena mi mamá tuvo una operación en los ojos y yo soy la persona que la cuida, ya que mis hermanos se van a trabajar (P24, mujer, 19 años).

Como otras investigaciones han manifestado, la pandemia y el confinamiento agudizaron la carga y desigual repartición de trabajo doméstico y de cuidado para las mujeres.²³ Estas actividades debieron combinarse con el desarrollo de las clases virtuales, pero al estar lejos de las aulas, los estudiantes manifiestan una ruptura de sus prácticas escolares cotidianas, como tener horarios fijos y rutinas establecidas.

Los datos reportados por el total de la generación indican que antes del ingreso a la universidad, los estudiantes desarrollaban sus actividades académicas principalmente solos (64%) y esporádicamente en equipo (42%). El inicio de las clases virtuales implicó una mayor flexibilidad en las prácticas y en las rutinas, como despertar unos minutos antes del inicio de sus clases, tomar las clases en la cama y en pijama y, por lo general, no ingerir ningún alimento antes o durante la jornada de estudio.

Mi despertador suena a las 8:00 horas, me levanto y prendo la computadora para entrar a mis clases virtuales que comienzan a las 8:00, muchas veces tomo las clases en pijama y me gusta poder hacerlo porque así no me tengo que levantar temprano a bañarme y arreglarme. Algunos días no desayuno porque tengo las clases seguidas y no puedo prepararme nada de desayunar (P19, mujer, 18 años).

Sin duda, este tipo de prácticas desestructura o rompe no sólo con las formas cotidianas de estudiar, sino también, con los hábitos de estudio que los estudiantes han desarrollado a lo largo de su formación, como: al estudiar leer el tema completo (90%), subrayar las ideas prin-

²³ Vid. UNESCO-IESLAC, "Covid y Educación Superior: de los efectos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones", *op. cit.*

cipales (86%), realizar síntesis (65%) y hacer ejercicios del tema (64%) según los datos para el total de la generación. Estos hábitos de estudios se vieron restringidos de acuerdo con los relatos de los estudiantes de la muestra, destaca la dificultad para tomar notas y concentrarse durante las clases virtuales que, aunado al desarrollo de otras actividades en paralelo, como revisas sus redes sociales, “chatear” o ingerir alimentos, y la falta de seguimiento de los profesores por no tener la cámara encendida, aumentó la falta de concentración en las clases.

Regularmente los profesores no hacen que encendamos la cámara a excepción de una clase en la que encendemos la cámara porque el profesor quiere simular que estamos en un salón de clases normal, pero también lo hace para revisar que todos estemos poniendo atención a su clase (P13, mujer, 21).

En cuanto a la experiencia del desarrollo de las clases en línea, se observa en los relatos de los estudiantes algunos elementos que perciben como positivos, principalmente el ahorro de dinero debido a permanecer en sus hogares y sobre el tiempo de traslado de su casa a la universidad, ya que, para algunos de ellos, implicaba un viaje de más de dos horas porque residen a las afueras de la Ciudad de México. Pero también y, en mayor medida, se aprecia una valoración negativa de las clases en línea: para algunos “son una tortura” (P10, mujer 18 años), resultan “pesadas”, implican un desgaste y son “abrumadoras”.

Los estudiantes percibieron que las clases virtuales no son dinámicas y tienen menor emoción que las presenciales: “En este confinamiento han cambiado mucho los métodos de enseñanza ya que no son muy interactivos como lo eran antes” (P5, mujer, 19). Tomar clases frente a la pantalla durante varias horas genera falta de atención, desinterés y aburrimiento.

Se vuelve algo estresante y agotador estar detrás de una pantalla por 7 u 8 horas tomando clase, algunas veces siento que no entiendo nada o que entiendo, pero no siento la misma emoción

que tomar una clase presencial, a veces siento la emoción, pero no del mismo modo (P5, mujer, 19).

De los relatos de los estudiantes emergieron dos consecuencias con respecto a su aprendizaje: 1) la dificultad para participar y opinar y 2) la “sensación de no entender nada”. En ambos casos, el no estar en salón, pasar mucho tiempo frente a la computadora o teléfono, el anonimato de las cámaras apagadas y estar realizando otras actividades paralelas contribuye a que los estudiantes no estén concentrados y no sigan el desarrollo de las clases.

Esta separación de las aulas ha sido algo que me ha afectado porque he sentido que no estoy aprendiendo y desempeñándome de la misma manera que lo haría en un salón y, francamente, me es más difícil participar en clase y opinar estando en mi casa, que estando en el salón (P2, mujer, 18 años).

Se debe tener en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje es relacional, donde participan tanto los profesores como los estudiantes. Con este supuesto, la planificación, el desarrollo y conducción de la clase impuesta por el profesor puede limitar o incentivar la participación y atención de los estudiantes, ya que algunos profesores trasladaron sistemáticamente su clase presencial a la modalidad virtual.

Por otra parte, los estudiantes consideran que su desempeño académico es mucho menor en las clases virtuales que en las presenciales, a la vez que manifiestan tener problemas para ir al corriente con tareas y actividades asignadas por los docentes. Esta situación no sólo tiene un efecto a corto plazo y sobre el rendimiento de los estudiantes, sino también sobre las creencias e ideas que tienen sobre sus propias capacidades para desenvolverse en el mundo universitario²⁴ y con efectos a largo plazo sobre sus trayectorias académicas.

²⁴ Vid. Albert Bandura, “Perceived Self-Efficacy in the Exercise of Personal Agency”, en *Revista Española de Pedagogía*, 48(187), 1990, 397-427.

...comencé las clases en línea, pero no creo que esta sea la mejor forma de vivir una experiencia universitaria. A veces me siento muy desmotivada durante las clases y me preocupa no aprender lo suficiente (P25, mujer, 25 años).

Las experiencias de los estudiantes durante el desarrollo de las clases en línea involucran distintos tipos de emociones que se han visto potencializados por las medidas de aislamiento y distanciamiento físico a causa de la pandemia.²⁵ Un impacto inmediato consistió en la poca interacción entre los estudiantes y con los profesores, debido a que no se conocían, y que trajo consigo un profundo sentimiento de soledad.

De la misma manera, en términos generales, la mayoría de los estudiantes experimentó problemas de estrés y ansiedad, producto tanto de las exigencias académicas y los nuevos acontecimientos, como de las circunstancias a causa de la pandemia. El estrés y ansiedad refleja distintas afecciones (cansancio físico y mental, desgaste emocional, dolor de cabeza) y emociones (tristeza, fastidio y enojo).

Debido a la percepción negativa sobre su rendimiento académico, los estudiantes manifiestan desánimo y falta de motivación, culpa por no esforzarse más, frustración y, en algunos de los relatos, se observa que los estudiantes consideran el hecho de truncar sus estudios universitarios.

Últimamente me he sentido un poco estresada y nerviosa puesto que el final del semestre está próximo y, en ocasiones, tengo que levantarme más temprano, quedarme después del

²⁵ El análisis de las emociones ha tenido un desarrollo considerable en las últimas décadas. En el caso de las emociones de estudiantes, un trabajo que debe consultarse es el de Peláez y Villanueva, quienes analizaron a los estudiantes de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco bajo el enfoque de la sociología de las emociones de Turner. *Vid.* Carolina Peláez González y Carlos Villanueva García, "Experiencias, percepciones socioemocionales y laborales en los estudiantes de la UAM durante la pandemia por Covid-19", en C. Terán Castillo, J. Osorio Urbina, S. Comboni Salinas, A. Mondragón González, C. García Villanueva, C. Pacheco Reyes y J. L. Cisneros (coord.), *La pandemia. Miradas sociológicas*, México, UAM-X, 2021, pp. 142-171.

horario de clase o estar los fines de semana para hacer los trabajos; además, me preocupa mucho no dar lo suficiente para poder tener una buena calificación. (P11, mujer, 18 años).

Creo que puede ser algo estresante intentar aprender algo cuando sientes no entender lo que te están explicando, o al hacer un examen o alguna exposición porque no sabes si lo estás haciendo bien o mal, si entendiste bien la clase o no, si debes de participar o dejarlo así; son muchos factores que te hacen pensar de más y hasta a veces considerar el dejar la escuela (P5, mujer, 19).

3.1. *“Sobrevivir a las clases virtuales”: las estrategias implementadas por los estudiantes*

El análisis de los relatos de los estudiantes permitió identificar sus percepciones y experiencias en las clases virtuales, entre las que se desacatan situaciones no satisfactorias y que los estudiantes consideran negativas: la falta de espacio en sus casas o compartir herramientas tecnológicas, la ruptura de las prácticas escolares cotidianas, la desestructuración de hábitos de estudio, la sensación de no estar aprendiendo y de vivir el proceso en solitario, las emociones y afecciones experimentadas.

¿Cómo actuaron los estudiantes ante estas situaciones?, ¿qué estrategias emprendieron para adecuarse y sobreponerse a ellas?

En cuanto a la falta de espacio en el interior de los hogares y la dificultad de compartir recursos tecnológicos con otros miembros de la familia, se observa en los relatos que los estudiantes tuvieron que improvisar y acondicionar algunos espacios en sus casas para tomar las clases en línea y dar continuidad a su formación:

...prendo la computadora e instalo en mi sala un pequeño espacio que tuve que improvisar con una mesa plegable para tomar la clase; voy a mi recámara por mi libreta y mis audífonos y espero a que manden el *link* de la clase. Ya que acaba la clase,

me levanto y desmantelo mi pequeño rincón para estudiar...
(P20, mujer, 20 años).

Respecto al uso compartido de dispositivos electrónicos, los estudiantes señalaron que negociaron los horarios y momentos del uso con otros miembros de su familia; la alternancia les permitió llevar a cabo otras actividades mientras esperaban su turno, como, por ejemplo, pasear a las mascotas, asearse, realizar tareas domésticas, etcétera. En este sentido, a pesar de las limitaciones del espacio físico y dificultades por armonizar los tiempos, entre los estudiantes de la muestra y sus familias se dieron consensos que permitieron el desarrollo de las distintas actividades laborales y escolares.

Para afrontar la ruptura de las prácticas escolares cotidianas y al percatarse de que la “flexibilidad” de las clases al inicio de la pandemia (despertar tarde y tomar las clases en pijama) no era funcional, ya que muchos de ellos no prestaban atención y se dormían durante las clases, en el transcurso del semestre la mayoría de los estudiantes desarrollaron como estrategia cambiar de rutina y prácticas: despertarse al menos una hora antes de la clase, asearse, maquillarse por si deben prender la cámara, tomar las clases en el escritorio o mesa, organizar su espacio de trabajo y preparar las lecturas o actividades asignadas.

En un inicio la libertad de clases en línea me hizo creer que podría tomar mis clases tranquilamente en mi cama, pero con el paso de los días me di cuenta de que esto no podría ser mi caso, me quedaba dormida, me distraía, o se me complicaba tomar notas, por lo que opté por obligarme a mí misma a tener la disciplina de pararme de la cama, cambiarme y desayunar
(P14, mujer, 19 años).

Este proceso de reflexión, también se observa entre los estudiantes con respecto a no llevar a cabo los hábitos de estudio que presentaban en la modalidad presencial, como tomar notas, subrayar los apuntes, prestar atención a la clase, sintetizar las ideas principales, etcétera. En

algunos relatos, se percibe, como estrategia de los estudiantes ante esta situación, una autorregulación y disciplina para tomar las clases en la modalidad en línea:

Una vez que comienzan mis clases saco mi libreta y trato de concentrarme en tomar notas, ya que sin ellas me es difícil prestar atención, trato de poner fuera de mi alcance mi celular pues me distraigo fácilmente con él y cuando sentía que ya estaba muy distraída prendía mi cámara para sentir que me observaban (P14, mujer, 19 años).

Ante la percepción de falta de aprendizaje destaca que no se observa en los relatos alguna estrategia emprendida por los estudiantes para compensar esta dificultad. Esta situación puede responder a qué se trata de estudiantes de nuevo ingreso que no han aprehendido “el oficio”;²⁶ contrario a lo que se observa en otras investigaciones con estudiantes de semestres más avanzados en su trayectoria escolar.²⁷

Si bien surgió el sentimiento de soledad durante el desarrollo de las clases en línea, la estrategia implementada por los estudiantes fue la creación de un grupo de WhatsApp que constituyó un canal de comunicación, una red de intercambio, apoyo mutuo y de cercanía con los pares. A través de este grupo, los estudiantes no sólo intercambiaban información escolar, principalmente ligas de sesiones sincrónicas y fechas de entrega de tareas, sino también pláticas cotidianas que les permitieron conocerse virtualmente y sentirse acompañados en el inicio del desarrollo de sus estudios.

²⁶ Alain Coulon, *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós, 1995.

²⁷ Vid. UNAM-Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general*, México, UNAM-CUAIEED, 2021. Recuperado de 24 de junio de 2022 en https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf y Román Aguilar *et al.*, “Experiencias de aprendizaje de los alumnos de la carrera de Enfermería durante la pandemia por Covid-19”, *op. cit.*

Mis compañeros de la carrera ayudan mucho a llevar este proceso de la mejor manera posible, son muy solidarios y platicamos mucho por un grupo de WhatsApp, en donde nos animamos y tenemos fe en que algún día nos veremos (P25, mujer 23 años).

Finalmente, respecto a las emociones y afecciones vividas por los estudiantes, se aprecia el desarrollo de estrategias individuales que apuntan al autocuidado (mejor alimentación, realizar actividades físicas y recreativas en confinamiento, mejorar la calidad de sueño), para aminorar los efectos del estrés, ansiedad y malestares físicos y psicológicos, sobre todo durante la primera etapa de la contingencia sanitaria: “Termino mi clase a las 2 de la tarde, como con mi madre y duermo de 4 a 5 de la tarde; a las 6:30 hago un poco de tarea y a las 9 hago mi rutina de ejercicio, y luego me duermo.” (P8, mujer, 19).

A pesar de que la UNAM y la FFyL implementaron programas de ayuda psicológica para la comunidad universitaria,²⁸ llama la atención que los estudiantes no hacen mención del uso de estas estrategias institucionales en sus relatos. Probablemente, esto se deba a que se trata de estudiantes de primer ingreso, que desconocían estos programas, o bien, no sabían cómo usarlos.

4. Conclusiones

El objetivo de este capítulo consistió en analizar las experiencias y percepciones de un grupo de estudiantes de primer ingreso a la carrera de Pedagogía en la FFyL de la UNAM durante las clases en la educación remota de emergencia. Con base en este objetivo se plantearon dos preguntas que estructuraron el análisis: a) ¿Cómo percibieron y experimentaron los estudiantes el desarrollo de las clases en la modalidad

²⁸ El 4 de mayo de 2020, la UNAM anuncia su integración a la estrategia nacional “Mi salud también es mental ante el Covid-19”, con el objetivo de brindar atención psicológica de primer nivel a distancia, y promover la salud mental entre la población (UNAM-DGCS, 2020b)

no presencial?, y b) ¿Qué estrategias emprendieron para adecuarse a esta situación?

Los principales resultados y respuestas a estas preguntas se presentan en el cuadro 2. Una visión generalizada de los estudiantes en estudio se refiere a que consideraban las clases en línea “tediosas” y “abrumadoras”, principalmente porque no contaban con las condiciones adecuadas en sus hogares para desarrollar las clases virtuales, además de que el confinamiento tuvo consecuencias negativas en las prácticas y hábitos de estudio que desarrollaban antes de la pandemia, aunque es importante notar que los datos generales de la generación mostraron que los estudiantes desarrollaban sus tareas solos y principalmente en su casa antes del ingreso a la universidad.

Entre las experiencias también se destacan aspectos positivos como la comodidad para tomar las clases, el ahorro de tiempo y dinero por permanecer en casa y no trasladarse.

< Tabla 2. Experiencias y estrategias de los estudiantes
ante las clases virtuales>

Experiencias y percepciones	Estrategias
Falta de espacio en los hogares o compartir herramientas tecnológicas.	Improvisación y adecuación de espacios, negociación con otros miembros de la familia.
Ruptura de las prácticas escolares cotidianas.	Organización de las actividades diarias y retomar rutinas anteriores a la pandemia.
Desestructuración de hábitos de estudio.	Retomar hábitos de estudio anteriores a la pandemia que marcan una autorregulación y disciplina.
Sensación de no estar aprendiendo.	Ninguna.
Sentimiento de soledad.	Grupo de WhatsApp con compañeros de la carrera.
Emociones y afecciones experimentadas.	Actividades orientadas al autocuidado.

Uno de los resultados más preocupantes da cuenta de la sensación de no aprendizaje de los estudiantes y de no poder socializar e interactuar con sus pares, lo que trajo aparejado un conjunto de emociones y afecciones.

Ante esta situación, se observa que los estudiantes desplegaron diversas estrategias, que comprenden desde la adecuación de espacios en el interior del hogar y negociación con los miembros de la familia hasta la reestructuración y actividades a lo largo del día para el aprovechamiento de las clases. Ante la sensación de no aprendizaje, no se observa la implementación de ninguna estrategia individual ni tampoco la posibilidad de externar este sentimiento ante las autoridades institucionales correspondientes.

La construcción del grupo de WhatsApp sirvió como un escudo para amortiguar el sentimiento de soledad y, a la vez, las actividades de autocuidado contuvieron parcialmente las emociones y afecciones experimentadas por los estudiantes, producto de la situación a causa de la pandemia y de las clases virtuales.

Al momento en que se redacta este capítulo, en la FFyL se iniciaron clases con el esquema de una modalidad mixta (una semana presencial, una semana virtual), con un seguimiento estricto de las medidas sanitarias (uso obligatorio de cubrebocas, lavado de manos, ventilación adecuada en espacios cerrados, etcétera). Sin embargo, no se prestó atención a las percepciones y experiencias de los estudiantes y docentes en la planeación y organización del regreso a las aulas.

Si bien este regreso permite la reconstrucción del tejido comunitario y la reapropiación de los espacios institucionales que favorecerán la socialización e integración de los estudiantes a la vida universitaria, no hay que perder de vista las experiencias y las vivencias positivas y negativas durante la educación remota de emergencia para incorporarlas y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el ámbito institucional, resulta una tarea central dar voz y escuchar a los estudiantes, no sólo para las investigaciones académicas y reportes institucionales, sino como insumos básicos para la planificación y organización de modelos escolares. Entre los resultados de

las investigaciones realizadas, destacan la heterogeneidad de las experiencias y condiciones de vida diversas de los estudiantes (estudiantes foráneos, que trabajan, con responsabilidades familiares, etcétera), que deberían considerarse institucionalmente en mayor medida en la implementación de modelos educativos alternativos sin delegar la responsabilidad y decisiones sobre esos casos a los docentes.

Posiblemente, por la condición de primer ingreso, que limita el conocimiento de procedimientos formales e informales de acceso a recursos institucionales, desde la perspectiva de los estudiantes no son visibles las estrategias de apoyo a la población estudiantil, como la atención a la salud mental, apoyos tecnológicos y de conectividad; entre otros. Dado que el primer año universitario constituye un tramo crítico para el desarrollo de una carrera exitosa, tendrían que refinarse los mecanismos de difusión y comunicación para los estudiantes de estos semestres.

Atender la sensación de no aprendizaje de los estudiantes demanda una respuesta inmediata institucional, para nivelarlos académicamente y revertir, en la medida de lo posible, la percepción de incapacidad asociada al bajo rendimiento que podría tener efectos de largo plazo sobre el desarrollo de sus trayectorias educativas. Es fundamental no volver a la “vieja” normalidad y capitalizar las experiencias estudiantiles como áreas de oportunidad.

INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES A LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS EN TIEMPOS DE PARO Y PANDEMIA

Maythé Montes Jiménez¹

Introducción

Ingresar a la universidad es un evento trascendental en la vida de las personas, debido a que no sólo marca la culminación de una larga trayectoria escolar que comienza desde la infancia, sino que también significa la entrada a un universo escolar completamente diferente a los niveles educativos precedentes, donde la amplia oferta educativa, cultural, social y deportiva contribuye a la formación integral de las personas. Al ingresar a la universidad, los alumnos noveles deberán afiliarse, para convertirse en miembros de una comunidad estudiantil, tanto en el ámbito institucional como disciplinar.² Coulon considera la afiliación como un proceso paulatino en que los sujetos a través de su interacción con el contexto logran interpretar y adquirir el lenguaje cotidiano del grupo al que se están relacionando.³ Por lo anterior, se dice que ser estudiante universitario es un oficio que se aprende y un título que se gana, ya que la asignación del título es resultado de una “premiación” hacia aquellas personas que logran comprender y adecuarse a las exigencias académicas-sociales de la universidad. Ser

¹ Egresada del posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

² Alain Coulon, *Etnometodología y educación*, op. cit.

³ *Ibid.*

estudiante no sólo se trata de asumir un rol, debido a que los estudiantes son actores sociales con objetivos personales y expectativas que los motivan a construir su trayectoria escolar, de modo que el paso por la universidad se concibe como una experiencia escolar⁴ que se construye y transforma conforme el transcurso del tiempo, la edad y la posición en el sistema educativo.

Este capítulo es resultado de una investigación de maestría que concibe la integración a la universidad como un proceso de asimilación e interacción de los sujetos con el contexto.⁵ En este sentido, surge el interés de indagar cómo es que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) inscritos en diferentes semestres se integran al sistema universitario a través del análisis de las prácticas escolares más frecuentes que emplean en su cotidianidad en un contexto histórico marcado por el aislamiento social derivado por el Covid-19. Los estudiantes que participaron en esta investigación, requieren mayor atención debido a que su aislamiento inició meses antes de la pandemia por un evento trascendental que marcó significativamente su trayectoria universitaria, es decir, el “paro indefinido” que consistió en la suspensión de clases por más de cuatro meses debido al cese de actividades presenciales por la toma de las instalaciones de la Facultad, como una forma de protesta estudiantil por denuncias sobre violencia de género hacia las estudiantes.

Con la interrupción repentina de toda actividad académica y administrativa de la FFyL por el paro, y posteriormente, el confinamiento obligatorio para evitar propagar el virus, los estudiantes que participaron en esta indagación experimentaron gran parte de su formación universitaria a la distancia y con la incertidumbre de no saber cuándo

⁴ Dubet y Martuccelli, *op. cit.*

⁵ Vid. Coulon, *Etnometodología y educación, op. cit.*; Dubet y Martuccelli, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, op. cit.* y Adrián de Garay, “La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales”, Congresos CLABES, 2016. Recuperado el 17 de agosto de 2022 en <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/925>

regresarían a los salones de clases. De ahí la relevancia de conocer las condiciones sociales, recursos con los que cuentan y estrategias que emplean para responder a lo que el sistema universitario les exige con la educación remota de emergencia.

El contenido del presente capítulo se conforma por cinco secciones: se inicia por describir el problema de investigación ofreciendo un panorama general sobre el contexto y del cómo las instituciones en conjunto con los estudiantes respondieron a la situación sanitaria; en el segundo apartado se presenta la discusión teórica de qué entender por integración a la universidad, así como los diferentes tipos de integración que se construyen; el tercer apartado explica la ruta metodológica que se construyó para abordar las experiencias de los estudiantes; el cuarto apartado expone los hallazgos más significativos obtenidos en el trabajo de campo; en el quinto apartado, se presenta algunas consideraciones finales de la investigación.

1. Entre el paro indefinido y el Covid-19: contexto y problema

La Facultad de Filosofía y Letras, en su carácter humanista, se caracteriza por ser un espacio que propicia la reflexión crítica orientada hacia los problemas políticos-sociales que aquejan al país. En este sentido, la población estudiantil de la Facultad se ha hecho presente en diferentes movimientos estudiantiles participando en asambleas de discusión o implementando acciones como los denominados *paros* que consisten en la suspensión de actividades escolares por la toma de las instalaciones educativas como una forma de protesta, demostrando así que los estudiantes no son indiferentes a lo que sucede fuera de los salones de clase.

En los últimos años, se han presentado constantes paros originados por diversas índoles, que de alguna forma repercuten en la trayectoria escolar de los participantes de esta investigación, debido a que los paros en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se dan en los niveles de educación media superior y superior. Tomando en

consideración que cientos de estudiantes comienzan su trayectoria escolar universitaria en el bachillerato UNAM, podemos afirmar que las personas no son ajenas al tema, ya sea que participen por convicción, porque la mayoría de los estudiantes acepta unirse a la suspensión de labores o porque llegan noticias sobre escuelas o facultades que cierran instalaciones, de alguna manera, los paros forman parte de la organización política universitaria.

En el caso de la FFyL, del año 2017 y de manera consecutiva, se han registrado paros que responden a diferentes eventos sociales, pasando por la solidaridad de apoyar con la suspensión de actividades para recolectar víveres destinados a los damnificados por el sismo del 19 de septiembre del 2017, el rechazo ante actos de violencia física registrada contra estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco por un grupo de choque denominados “porros” el 27 de agosto del 2018, hasta la exigencia por resolver el caso de 43 estudiantes normalistas desaparecidos por el crimen organizado el 25 de septiembre de 2019.⁶ Aunque esta forma de protestar irrumpe momentáneamente la secuencia del calendario escolar, al concluir las horas establecidas en los paros se retoma la vida universitaria. No obstante, en 2019 se presentó un suceso que marcó la vida estudiantil: el paro indefinido de la FFyL.

A finales de 2019, en la FFyL, surgió un movimiento estudiantil liderado por un grupo de estudiantes que exigía un alto al problema de acoso sexual contra mujeres dentro de la Facultad por parte de compañeros, profesores y administrativos. A pesar de 24 denuncias formales registradas en el Segundo Informe de Actividades de la FFyL publicado el 5 de mayo de 2019 y que las autoridades tenían conocimiento de la situación, únicamente un profesor fue sancionado por hostigamiento sexual y un estudiante por abuso sexual, mientras que los demás casos fueron canalizados al Tribunal Universitario.⁷

⁶ Los paros se discuten a través de asambleas universitarias para determinar si es que se tomarán las instalaciones y la duración de la suspensión de actividades.

⁷ Facultad de Filosofía y Letras, *Segundo informe de actividades 2018-2019*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2019.

Ante las demandas, la ausencia de diálogo directo entre la comunidad estudiantil y autoridades, así como la falta de acuerdos para solucionar los problemas de hostigamiento, abuso y acoso sexual que se denunciaron, la comunidad estudiantil de Filosofía y Letras comenzó a convocar una serie de asambleas que posteriormente desembocarían en la suspensión temporal de las actividades escolares para exigir se atendieran sus demandas. El 4 de noviembre del 2019, la FFyL emitió un comunicado oficial mencionando que “un grupo de estudiantes se presentó a la Dirección para tomar las instalaciones de la Facultad durante 12 horas, condicionando la entrega a sus demandas”.⁸ Aunque la suspensión de actividades se tenía prevista sólo por algunas horas, el paro se fue extendiendo por días y semanas al no haber un acuerdo mutuo entre administrativos y estudiantes, lo que resultó en el denominado “paro indefinido”.

El paro indefinido de la FFyL interrumpió por completo el semestre escolar 2020-1, que comenzó el 5 de agosto de 2019 y tenía previsto finalizar el 23 de noviembre de 2019; sin embargo, a principios de noviembre, es decir, a pocos días de concluir el semestre en curso, las instalaciones de la Facultad fueron tomadas por un grupo de estudiantes autoproclamadas como Mujeres Organizadas de la FFyL (MOFFyL), negando el acceso a las instalaciones a ninguna persona ajena al grupo. Esta acción política impidió que las actividades académicas y administrativas de la Facultad continuaran, repercutiendo en el periodo de evaluación y fin de semestre, de modo que tanto estudiantes, profesores y administrativos quedaron a la espera de un comunicado oficial que pusiera fin al conflicto para retomar labores.

Mientras que para otros estudiantes la vida académica continuaba con normalidad, la FFyL estaba en paro indefinido,⁹ sin saber hasta

⁸ *Ibid.*

⁹ A las protestas por la violencia de género, al paro de labores se sumaron las Facultades de Psicología, Ciencias Políticas y Sociales, Artes y Diseño, Economía, Medicina Veterinaria y Zootecnia, así como algunos planteles de educación media superior como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Azcapotzalco, Sur y Oriente, y las Escuelas Nacional Preparatoria 3, 6, 8 y 9.

cuándo se permitiría a los estudiantes regresar a los salones de clase. Y a pesar de que se presentaron iniciativas por impartir clases extramuros en bibliotecas o jardines de Ciudad Universitaria estas acciones fueron denunciadas como un agravio al movimiento estudiantil.

La toma de las instalaciones de la FFyL afectó a toda su comunidad estudiantil, ya que de forma abrupta en el semestre 2019-2 más de 7,685 estudiantes pertenecientes a las 16 carreras que se ofertan interrumpieron su asistencia a clases, de los que 1,072 estudiantes pertenecían al Colegio de Pedagogía.

Paralelo al conflicto político de la Facultad, a principios de marzo de 2020, la UNAM fue emitiendo anuncios referentes a la atención de una emergencia sanitaria a nivel mundial. A pocos días de haberse declarado la pandemia, el 21 de marzo del 2020 la UNAM suspendió todas las actividades académicas-administrativas presenciales como medida sanitaria de distanciamiento social, enviando a toda la comunidad universitaria a sus hogares para dar paso al confinamiento.

Como se puede apreciar, en menos de cinco meses los estudiantes inscritos a la FFyL experimentaron de forma abrupta el cierre de sus espacios educativos y socialización por dos eventos: uno de carácter político y otro de emergencia sanitaria. En un corto periodo de tiempo todo cambió, de estudiantes inscritos en modalidad escolarizada súbitamente se trasladaron a las clases virtuales, convirtiéndose en estudiantes a distancia, por la implementación de la educación remota de emergencia.

Con el paro y la pandemia, los cambios fueron imperativos, ya que trasladar la universidad a los hogares modificó la forma de tomar lecciones, participar en clases, interactuar con el grupo y por supuesto, la manera de ser estudiante universitario; de ahí el interés de conocer los procesos de integración a la universidad en un contexto de distanciamiento social analizando las prácticas académicas que los estudiantes realizan en su día a día.

2. ¿Integración a qué? Tipos y sistemas que conforman a la universidad

Asumir que por el hecho de matricularse a una IES se es en automático un estudiante universitario resulta una suposición errónea, debido a que la asignación del título es resultado de una “premiación” hacia aquellas personas que en un corto periodo de tiempo logran adecuarse a las exigencias de la educación superior. Coulon introduce dos términos importantes en el proceso de integración: la *afiliación* y el *oficio de estudiante*, ya que, para el autor, la universidad conlleva un cambio de rol en la estructura jerárquica del sistema educativo por lo que es necesario realizar modificaciones para adecuarse a las nuevas exigencias académicas, en este sentido la afiliación consiste en “descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior. El estudiante tiene que demostrar su habilidad como condición para alcanzar el éxito. Triunfar significa ser reconocido socialmente como individuo competente, esto es, ver reconocido el reconocimiento adquirido”.¹⁰

Entonces ser estudiante universitario es un oficio que se aprende y un título que se gana a través del tiempo y de la experiencia de los sujetos con el entorno, un estudiante que logra afiliarse refleja confianza en sus prácticas académicas, al mismo tiempo que será reconocido como alguien que tiene claro sus responsabilidades escolares, pero marca una diferencia entre el ámbito escolar, su vida social e intereses particulares.

Aunque los conceptos de afiliación, adaptación e integración al sistema universitario parecieran ser sinónimos, en esta investigación se ha optado por emplear el término de integración, debido a que la forma en que Coulon describe el proceso de afiliación se enfoca en analizar las experiencias de las personas en los primeros meses después de haber ingresado a la universidad. No obstante, la integración a la universidad es un proceso que se construye al pasar el tiempo sin que se limite a un periodo específico de tiempo o contexto educativo. En otras palabras,

¹⁰ Alain Coulon, *Etnometodología y educación*, op. cit., p. 159.

se considera que la integración comprende una dimensión de análisis más amplia, que traspasa la frontera de la escuela y concibe al sujeto como un actor social que convive y se relaciona en diferentes ámbitos sin encasillarlos al rol de estudiante. Por lo tanto, la definición que se emplea para entender el concepto de integración es la proporcionada por De Garay, para quien

La integración es un proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas en las prácticas escolares de la enseñanza superior. Un proceso en el que los sujetos estudiantiles son reconocidos socialmente de manera paulatina como individuos competentes, en la medida que se produce una adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual, los métodos de exposición del saber, de los conocimientos adquiridos, y de los hábitos de trabajo que desarrollan los propios jóvenes dentro y fuera de las aulas de clase.¹¹

La universidad comprende un amplio espectro que opera con una estructura sistemática y jerarquizada, por lo que algunos autores realizan una distinción entre los tipos de integración que se presentan de acuerdo con los sistemas que la conforman, es decir: el sistema académico y social.¹²

Desde este momento, podemos afirmar que hay distintas maneras como se presenta la integración. Comencemos definiendo la integración al sistema académico y social de la universidad. El sistema académico puede ser el concepto que más se asocie con la universidad, dado que

¹¹ "La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales", *op. cit.*, p. 1.

¹² *Vid.* Vincent Tinto, *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM, 1987, y Adrián de Garay, *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, *op. cit.*

se refiere a aquellos aspectos que guardan relación con la operatividad de los planes y programas de estudio de la educación formal. En cambio, el sistema social se centra en los procesos de interacción que se dan entre estudiantes y profesores fuera del ámbito escolar, en un ambiente menos informal que no está determinado por roles o estructuras jerárquicas.

El propósito de conceptualizar cada sistema radica en particularizar cada uno, a fin de visibilizar las distintas experiencias que se presentan en la universidad. Lo ideal sería que las personas logren interactuar e integrarse completamente, no obstante, habrá casos de estudiantes que únicamente se enfoquen en cumplir con los requisitos académicos sin hacer uso de la oferta cultural y eventos sociales que organiza la institución, o caso contrario, personas que estén más interesadas por aprovechar los beneficios de ser estudiante como ser parte de equipos deportivos que en sus estudios. Aunque el aspecto académico tiende a predominar, tanto el sistema social como cultural son de suma relevancia, debido a que formar parte de una comunidad estudiantil ayuda a prevenir el sentimiento de aislamiento social, un factor que Tinto considera en su teoría del abandono escolar puede ser causa de deserción.¹³ Es importante afirmar que el hecho de que para algunas personas resulte más fácil adaptarse al sistema social, pero tengan problemas o desinterés por el ámbito académico no les niega o reduce su condición de estudiantes universitarios.

Pero además de los sistemas de la universidad, se presenta otra división en la manera de integrarse a la universidad, es decir de forma institucional y disciplinar.¹⁴ La integración institucional de define de acuerdo con aspectos normativos y operacionales propios de la universidad, en cuanto a las formas de organización, normas, planea-

¹³ Vincent Tinto, *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, op. cit.

¹⁴ Vid. Coulon, *Etnometodología y educación*, op. cit. y De Garay, *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, op. cit.

ción, apoyo de servicios escolares, operación del calendario, así como derechos y obligaciones de los estudiantes. En cambio, la integración disciplinar se relaciona directamente con el sistema académico-intelectual, por lo que exige adoptar una identidad profesional de acuerdo con el campo de estudio, factores como la elección de carrera y los compromisos con la obtención de una profesión resaltan en esta dimensión de análisis.

En suma, la integración a la universidad implica un proceso marcado por una serie de etapas que definen la experiencia de los estudiantes, que empieza desde la transición de la educación media superior y la elección de la carrera, pero no existe un periodo definido en que se pueda considerar que una persona se ha convertido en miembro de la comunidad estudiantil. Además, existirán diferentes tipos de integración: académica, social, institucional y disciplinar, de modo que las experiencias y nivel de participación será distinto entre sí, ya que cada sistema tiene sus propias características por lo que difícilmente habrá una integración que los vincule por igual. Aunado a esto, es importante reconocer la heterogeneidad estudiantil, de modo que si relacionamos los diferentes tipos de estudiantes y los sistemas que conforman la universidad, podemos afirmar que existirán diversas experiencias de integración.

3. La ruta metodológica para investigar a distancia

Para llevar a cabo la investigación, se consideró apropiado recurrir al enfoque cualitativo, debido a la naturaleza del problema de estudio que trató de exponer las maneras en que se construye la integración en tres ejes de análisis: institucional, disciplinar y a la comunidad estudiantil. Partiendo de la noción que la integración es un proceso que cada persona construye y deconstruye, la investigación cualitativa permitirá centrarse en las particularidades de los sujetos rompiendo con la noción de generalización y hechos preestablecidos.

Al situar a los estudiantes como el referente empírico de la investigación, se tendrá mayor acercamiento a su subjetividad, acciones e

interacciones cotidianas que desarrollan en el contexto.¹⁵ Por lo tanto, se considera que no hay una realidad o elementos predeterminados en el problema de estudio, ya que “en la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo”.¹⁶

El enfoque cualitativo se caracteriza por ser flexible en el diseño de la investigación, ya que permite incorporar o modificar el método e instrumentos según se considere pertinente durante el proyecto. Tener la libertad de elegir y construir los instrumentos apropiados para el trabajo de campo fue fundamental para poder llevar a cabo este trabajo, dado que la imposibilidad de acceder físicamente al campo de estudio obligó a buscar alternativas para obtener la información, por lo tanto, se determinó que lo más conveniente sería combinar dos tipos de instrumentos: el cuestionario cerrado y la entrevista semiestructurada. De igual manera, para la búsqueda de los participantes de estudio, la versatilidad fue fundamental al momento de plantear estrategias de comunicación y contacto.

Crear un cuestionario cerrado fue la solución más apropiada para contrarrestar la falta de acceso al campo empírico. Además, diversos expertos en el tema de la integración a la universidad (Tinto, De Garay y Coulon¹⁷) utilizan el cuestionario para identificar los factores que intervienen en los procesos de afiliación desde un enfoque interpretativo. Aunque el cuestionario responde más a los métodos cuantitativos por los datos estadísticos que recopila, en la investigación cualitativa la in-

¹⁵ Vid. Tim Rapley, *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*, Madrid, Morata, 2007, y Uwe Flick, *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 2007.

¹⁶ Steve Taylor y Robert Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós, 1987, p. 20.

¹⁷ Tinto, *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, op. cit.; De Garay, *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, op. cit.; Coulon, *Etnometodología y educación*, op. cit.

formación obtenida en lugar de cuantificarse se interpreta vinculándolo con la teoría y el contexto.¹⁸

Esta investigación se centró en conocer las experiencias de los estudiantes a partir de sus propios testimonios, de modo que la entrevista semiestructura representó el medio adecuado para dar voz y visibilizar el proceso de (re)adaptación a la licenciatura durante la educación remota de emergencia. Pero también era importante conocer las características, condiciones, recursos y frecuencia en que se realizan ciertas actividades académicas, por lo que la aplicación de un cuestionario cerrado ofrecería dicha información sobre la población estudiantil.

Los instrumentos de recolección de datos fueron creados a partir del establecimiento de las categorías de análisis que hacen referencia al marco teórico y contextual del objeto de estudio, de modo que después de una extensa revisión de la literatura especializada en la integración a la universidad, se delimitaron los autores, conceptos y teorías que se consideran fundamentales para la permanencia en el sistema universitario.

Una vez identificados los conceptos y los autores que orientaron el trabajo de campo, lo siguiente fue agruparlos para crear las siete categorías de análisis que guiarán la investigación:

1. Perfil sociodemográfico: aborda preguntas que permiten conocer las características generales de la población de estudio como rango de edad, escolaridad previa, estado civil, situación laboral, recursos materiales.
2. Transición de la educación media superior a la universidad (*período de instalación*).¹⁹ Indaga los motivos del porqué se eligió la carrera en pedagogía y cómo fueron sus primeras experiencias con el ámbito académico de la universidad.

¹⁸ Vid. Anselm Strauss y Juliet Corbin, *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia, 2002.

¹⁹ Coulon, *op. cit.*; Tinto, *op. cit.*

3. Apoyo familiar (*capital cultural*).²⁰ Busca dar cuenta del soporte afectivo y efectivo con el que cuentan los estudiantes para mantenerse en la carrera.
4. Prácticas escolares y asesoramiento (*tipos y grados de integración*).²¹ Indaga las acciones, estrategias y hábitos de estudio que los universitarios emplean para el cumplimiento de sus actividades académicas.
5. Vida universitaria (*experiencia escolar*).²² Pretende averiguar si los estudiantes se involucran en actividades del sistema cultural y social que ofrece la universidad.
6. Compañerismo y vías de comunicación (*aislamiento social*).²³ Se centra en conocer la relación entre compañeros de clase y profesores.
7. Semestre a distancia (responde al contexto histórico en que se desarrolla la investigación). Tiene como propósito exponer el cambio y desafíos presentados por la implementación de la educación remota de emergencia.

Para seleccionar a los participantes, no se tenía contemplado un número determinado de personas; el único criterio que se estableció fue que se trataran de estudiantes inscritos en los niveles iniciales, intermedios y finales de la licenciatura. El propósito de buscar diferentes generaciones se debió a que para la investigación no se considera que exista un tiempo definido en el que se presente una completa integración a la universidad, haciendo una crítica a aquellas afirmaciones que consideran al primer año de estudio como el periodo que determina la permanencia en la universidad. De tal modo, al iniciar la búsqueda de voluntarios, los semestres en curso correspondían a los impares, es decir: 3º, 5º y 7º semestre.

²⁰ Bourdieu y Passeron, *op. cit.*; De Garay, *op. cit.*

²¹ De Garay, *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural, op. cit.*

²² Dubet, "Los estudiantes", *op. cit.*

²³ Tinto, *op. cit.*

Al momento de comenzar el trabajo de campo, la pandemia, confinamiento y medidas de aislamiento social impedían realizar cualquier actividad que implicará movilizarse, derivando en un cambio de estrategia metodológica para poder acceder a los informantes de manera completamente a distancia. El ahora trabajo de campo en línea se realizó en dos fases: primero, de manera asincrónica con la aplicación de un cuestionario digital de 45 preguntas creado en Google Forms; posteriormente, sincrónicamente, con la realización de entrevistas semiestructuradas conformado por 11 preguntas a través de videollamadas utilizando las aplicaciones Zoom y Google Meet.

Facebook resultó ser la vía de contacto primordial, pues a través de un grupo de estudiantes y profesores del Colegio de Pedagogía se publicó un mensaje invitando a estudiantes de 3º, 5º y 7º a participar en la investigación adjuntando el enlace del cuestionario cerrado para ser respondido. A casi dos meses de la publicación del cuestionario, se dio por finalizado el trabajo de campo, que resultó con un total de 95 cuestionarios.

Para las entrevistas, el cuestionario fue el medio por el que se llegó a los voluntarios, pues se les preguntaba si estarían interesados en participar en una entrevista y de ser así, se les solicitaba su correo electrónico. De los 95 estudiantes que participaron, 33 proporcionaron su dato de contacto, por lo que posteriormente, a través de correos electrónicos personalizados, se confirmó la cita para realizar la entrevista por videollamada. Al final, se realizaron 15 entrevistas, cinco por cada semestre en curso, con el propósito de tener la misma cantidad de testimonios.

<Tabla 3>

Número total de participantes en la investigación		
Instrumento	Participantes por semestre	Total
Cuestionario cerrado	24 de 3° semestre	95
	48 de 5° semestre	
	23 de 7° semestre	
Entrevista	5 de 3° semestre	15
	5 de 5° semestre	
	5 de 7° semestre	

Una vez recolectados todos los datos, la interpretación consistió en dos fases: para el cuestionario cerrado, los datos se sistematizaron en tablas para relacionar los observables de la investigación y ver la frecuencia en que se realizan las prácticas académicas. Para la entrevista semiestructurada, la transcripción fiel de las grabaciones fue el primer paso, posteriormente se creó un libro físico que, además de compilar los testimonios por semestre permitió identificar los ejes temáticos más recurrentes respecto a la integración a la universidad. A continuación, se exponen los hallazgos de ambos instrumentos.

4. Condiciones socioeconómicas y prácticas escolares

Los resultados derivados del cuestionario cerrado permitieron tener una noción general de las características sociodemográficas de los estudiantes inscritos al semestre en curso de la licenciatura en pedagogía, además de conocer cuestiones referentes a los hábitos de estudio y prácticas académicas que realizan cotidianamente.

En las características sociodemográficas, no es de sorprender que de las 95 personas que respondieron el instrumento, 88% fueron mujeres, debido a que, por generaciones, en la licenciatura en Pedagogía ha predominado la población femenina. En su mayoría, se trata de una población estudiantil joven, ya que el 70% se ubica en un rango de edad de 19 a 21 años, y aunque esta investigación no pretende juzgar la edad respecto al semestre, podemos afirmar que son personas que

han seguido una trayectoria escolar continua. En lo que respecta a la situación económica-familiar, el 92% mencionan ser solteros y el 88% dependientes económicos. En suma, casi toda la población participante se considera como universitarios jóvenes, solteros y estudiantes de tiempo completo debido a que la mayoría no trabaja debido a que dependen de los ingresos que les proporcionan sus padres.

4.1. *Prácticas escolares: relación por semestre*

Una aproximación para identificar la manera como los estudiantes se integran al sistema académico universitario consiste en conocer la frecuencia en que se realizan determinadas prácticas escolares, en este sentido, el cuestionario tomó como referente el trabajo metodológico propuesto por De Garay,²⁴ quien analiza las distintas *prácticas académicas y modalidades de estudio* que se llevan a cabo, así como las *condiciones académicas de infraestructura* que consiste en los recursos y espacios físicos disponibles en el hogar para realizar las actividades escolares. Los indicadores permiten identificar los hábitos de estudio que están íntimamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se relacionan con las acciones o tareas propias del oficio de estudiante, es decir: el tomar apuntes, prestar atención a las lecciones, asistir a clases, revisar los materiales de estudio, participar en sesiones y socializar el conocimiento.

Durante el análisis de las prácticas escolares, se consideró necesario distinguir entre los semestres 3º, 5º y 7º, debido a que se trata de tres generaciones ubicadas en momentos distintos de su trayectoria escolar. Además, como mencionan Dubet y Martuccelli, las experiencias cambian y se transforman dependiendo de la edad y posición escolar, dado que “en función de su lugar en el sistema, los alumnos no están sometidos ni a los mismos programas ni a los mismos métodos, y

²⁴ *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural, op. cit.*

no disponen ciertamente de los mismos recursos estratégicos”.²⁵ Por lo tanto, a continuación, se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario diferenciando la información por semestre.

Con la cantidad de horas que los estudiantes dedican para leer y preparar clase, encontramos la primera diferencia significativa entre semestres, pareciera que mientras más se avanza en el plan de estudio mayor cantidad de horas se invierte al estudio, como muestra la tabla a continuación:

<Tabla 4.>

Horas de estudio por día		
3º semestre	5º semestre	7º semestre
88 % 1 a 3 horas máximo por día	83 % 2 a 4 horas máximo por día	87 % 2 a 5 horas mínimo por día

Si el 81% de los participantes afirmó ser estudiantes de tiempo completo, ¿a qué puede deberse que exista una marcada diferencia en los distintos semestres? Para empezar, podríamos mirar la estructura del mapa curricular de la licenciatura. En 3º semestre, las seis asignaturas que se cursan se consideran obligatorias, mientras que en 5º semestre, comienza la opción de elegir una materia optativa. Ya en 7º semestre se eligen cinco materias optativas con sólo una materia obligatoria. Partiendo de lo anterior, ¿significa que con la introducción de las materias optativas se incrementa la complejidad de conocimiento y, por ende, la cantidad de tiempo para estudiar? O quizá sea que de los primeros semestres a los intermedios se da un proceso de “estudiantización” que define Dubet,²⁶ el cual consiste en la adaptación progresiva del rol de estudiante y, por lo tanto, las horas de estudio y tiempo que se se pasa en la universidad se prolongan.

²⁵ Dubet y Martuccelli, *op. cit.*, pp. 84-85

²⁶ “Los estudiantes”, *op. cit.*

Con la participación activa en clases, como prestar atención a la exposición de clase, tomar apuntes, realizar preguntas ante el grupo, preparar clase, discutir sobre la exposición, debatir el material de consulta y participar espontáneamente, también se registra una marcada diferencia. En este análisis, se recurrió a las cuatro categorías de “presencia activa en clase” que De Garay²⁷ establece de acuerdo con el grado de frecuencia en que se presentan:

- Baja: estudiantes que casi nunca o nunca participan en clase ni preparan clase con anticipación.
- Media: estudiantes que de alguna manera preparan sus lecturas y tareas, pero casi nunca participan en la discusión de clase.
- Alta: estudiantes que casi siempre preparan clase y siempre establecen una discusión grupal.
- Muy alta: en esta opción predomina el “siempre” al leer e investigar con anticipación y participar activamente con el grupo para obtener retroalimentación.

En el caso de los participantes de la investigación, su presencia activa en clase se ubica entre media y alta, como vemos en la tabla.

<Tabla 5>

Presencia activa en clase		
3º semestre	5º semestre	7º semestre
<p>Media</p> <p><u>Casi siempre</u> preparan clase y prestan atención a la exposición de la clase, pero <u>casi nunca</u> participan durante las lecciones.</p>	<p>Media</p> <p><u>Casi siempre</u> preparan y participan en clase, pero <u>casi nunca</u> participan en la socialización del conocimiento.</p>	<p>Alta</p> <p><u>Siempre</u> prestan atención a clase y <u>casi siempre</u> participan con el grupo.</p>

²⁷ *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural, op. cit.*

En resumen, el 3° y el 5° semestre tienden a registrar una presencia activa media durante las lecciones. No obstante, hay una importante diferencia: los estudiantes de 3° semestre casi no establecen un diálogo dentro del salón de clases, ya que, según comentan, casi nunca discuten los temas, no realizan preguntas, ni exponen puntos de interés o dudas ante el grupo. En contraparte, en 7° semestre se da una participación más activa en lo referente al intercambio y construcción del conocimiento. Pero ¿a qué se debe que 3° semestre sea la generación que menos participa en clase? La respuesta quizá la podemos encontrar en que los estudiantes de 3° semestre han cursado la mayor parte de sus estudios desde casa, dado que, a casi dos meses de haber ingresado a la carrera, la Facultad entró en paro indefinido y meses más tarde se presentó la pandemia, lo que implica que esta generación de estudiantes inscritos en sistema presencial se convirtió en generación de estudiantes a distancia casi al inicio de su trayectoria universitaria. Los estudiantes de 3° semestre, a comparación de 5° y 7°, han tenido poco contacto físico con sus compañeros y profesores de clase, por lo que, hasta el momento, toda su formación académica se ha dado a través de videollamadas, con el envío de tareas por correo electrónico u otras plataformas digitales. De tal modo, estudiar desde casa ha afectado gravemente la forma como se atiende y participa en clases.

Ya que la integración a la universidad es un proceso que se construye, se preguntó sobre la secuencia de la trayectoria escolar: si ha sido continua o se ha presentado rezago, reprobación o abandono durante el paro y pandemia. Si bien todos los estudiantes tienen una trayectoria continua, en 5° y 7° semestre se presentan mayores porcentajes en el registro de exámenes extraordinarios y postergación de materias. Aunque la reprobación de materias y no inscribir el número de asignaturas total estipulado por semestre se consideraría como rezago escolar, lo que enfatiza una connotación negativa hacia el estudiante, desde otra perspectiva, la administración de carga de trabajo por semestre es una estrategia de adaptación al sistema universitario. Dubet menciona que “con el correr de los años, los estudiantes adquieren la capacidad de seleccionar las clases más importantes y las que lo son

menos. Parece que cuanto más se “profesionalizan” los estudiantes novatos, la dimensión estratégica se vuelve más importante y está mejor dominada”.²⁸ La estrategia de administrar la carga académica se ve influenciada por diversos factores, como el tiempo, los recursos, motivación, proyectos de vida e incluso la cuestión emocional, donde resulta preferible evitar el estrés por la saturación de trabajos escolares.

4.2. *Semestre a distancia*

Perrenoud afirma que ser estudiante debe considerarse un oficio, y todo oficio requiere recursos materiales mínimos para cumplir con las tareas propias de la actividad.²⁹ Por lo tanto, se les preguntó a los participantes si cuentan con computadora personal, libros especializados en la materia, un escritorio o espacio de trabajo en el hogar. En este caso, los estudiantes de los tres semestres concuerdan en que la gran mayoría cuenta con una computadora de uso exclusivo para las actividades académicas y acceso a Internet, pero existe una notable carencia en una biblioteca de consulta general, un escritorio y bibliografía especializada en la disciplina. Saber sobre las condiciones materiales fue importante. De Garay considera que el capital cultural, objetivado, que consiste en los bienes materiales disponibles en el hogar, puede tener una fuerte influencia en el grado de éxito escolar, a pesar del nivel socioeconómico familiar.³⁰

Otro aspecto que se investigó fue la metodología de enseñanza que los profesores emplean con la educación remota de emergencia: si es que el profesor domina el uso de la tecnología para impartir las clases, cómo se da o propicia la comunicación entre el grupo, cómo es la retroalimentación por parte del profesor en esta modalidad y de

²⁸ Dubet, “Los estudiantes”, *op. cit.*, p. 47.

²⁹ Vid. Philippe Perrenoud, *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid, Editorial Popular, 2006.

³⁰ De Garay, *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, *op. cit.*

qué manera se califica el envío y entrega de trabajos. En este indicador, nuevamente se registra una diferenciación entre los estudiantes más avanzados, y es que 5° y 7° semestre tiende a calificar negativamente el proceso de enseñanza. En el 7° semestre, los estudiantes se muestran más críticos al considerar como “deficiente” el desempeño del profesor en clase. Recordemos que estos estudiantes tuvieron mayor interacción con los profesores en los salones de clase; estaban más acostumbrados a las sesiones presenciales, a las exposiciones y retroalimentación inmediata; por lo tanto, su crítica puede deberse a que tienen un punto de referencia para comparar los cambios y estrategias implementadas por los docentes. Si bien no se niega la capacidad de crítica del grupo de 3° semestre, habrá que recordar que la mayor parte de su formación universitaria ha sido vía remota, y se han aceptado los métodos y estrategias que los profesores han utilizado en esta modalidad.

Para tratar de indagar cuál fue el papel de las autoridades educativas durante la suspensión de actividades escolares por el paro, se les preguntó a los estudiantes cómo consideran que fue el acompañamiento que brindaron tanto administrativos como profesores para atender dudas sobre el proceso de inscripción y renovación de clases. De manera general, los profesores siempre o casi siempre informaron a la comunidad estudiantil del nuevo plan de trabajo; en contraste, en Servicios Escolares se percibe una ausencia de comunicación, ya que casi siempre, algunas veces o pocas veces proporcionó información.

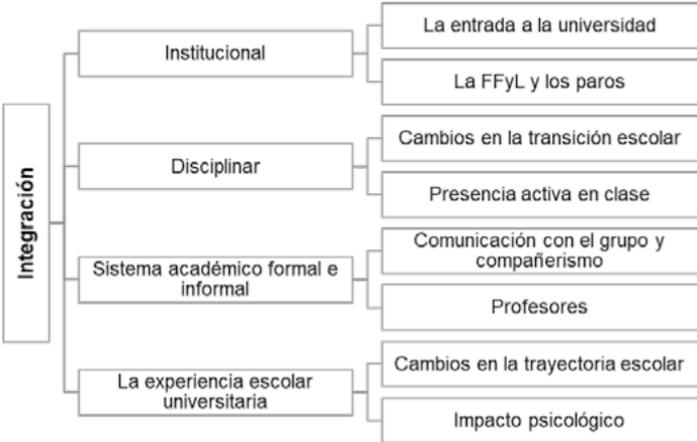
Con la reanudación de clases y la instauración de la educación a distancia, muchos estudiantes experimentaron por primera vez esta modalidad, puesto que, de acuerdo con los encuestados, el 83.2% no había cursado ningún curso a distancia. Por consiguiente, este cambio de modalidad resultó como un evento disruptivo en la trayectoria escolar: se requirieron ajustes para permanecer en la misma universidad, en la misma carrera, con los mismos profesores y compañeros, pero con una metodología de estudio y enseñanza completamente diferentes. En este sentido, resulta necesario conocer la experiencia de los estudiantes desde su propia voz, ir más allá de los datos numéricos para conocer

las vivencias o dificultades que implica ser estudiante en tiempos de paro y pandemia.

5. Ser estudiante de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL en tiempos de paro y pandemia

De acuerdo con la discusión teórica sobre los diferentes tipos de integración presentada en el apartado 2, ¿integración a qué? Tipos y sistemas que conforman la universidad. Se parte de la lógica de análisis de que la adaptación a la universidad consiste en un proceso cíclico sin principio ni fin determinado.³¹ Los ejes y categorías de análisis obtenidos en las entrevistas se agruparon dependiendo del sistema de la universidad al que corresponde para la lograr una interpretación de los relatos de acuerdo con las experiencias, tal como se muestra en el siguiente esquema:

< Esquema 1. Categorías de análisis >



³¹ Vid. Coulon, *Etnometodología y educación*, op. cit.; Dubet y Martuccelli, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, op. cit.; De Garay, “La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales”, op. cit.

5.1. Integración institucional

Tinto³² afirma que el compromiso representa un elemento fundamental para determinar la permanencia e integración a la universidad; del compromiso se desprenden dos tipos: el personal e institucional. El último es más importante de lo que parece, dado que pueden presentarse casos en los que las personas tengan un fuerte compromiso con la institución incluso antes de haber ingresado por la reputación de la universidad. Partiendo de preguntas como ¿por qué se elige la Facultad de Filosofía y Letras?, ¿qué esperaban los estudiantes al ingresar a la universidad?, ¿cómo han vivido su estancia en la facultad y en la universidad?, se consolidó esta categoría conformada por dos ejes de análisis: “La entrada a la universidad” y “La Facultad de Filosofía y Letras y los paros”.

Al preguntar a los estudiantes cuáles eran sus expectativas sobre la universidad, llama la atención que las respuestas se relacionan más con la vida social dentro del campus universitario que con el qué esperar sobre la carrera elegida, con relatos como “Yo tenía la expectativa de una vida universitaria utópica, lo que todos pensamos: *la universidad va a ser muy padre, voy a tener más libertad* (E.11, 3ºS) y “Desde el principio no pensé que fuera a ser fácil pero también pensé que mi vida social iba a ser como *uff*, no sé, cómo lo ponen en las películas o algo así” (E.3, 5ºS). Para algunos estudiantes, el ingreso a la educación superior se concibe principalmente como la entrada al sistema social y cultural que ofrece la universidad antes que al sistema académico-disciplinar.

Pero la afiliación a la institución no sólo depende de acatar las reglas; también es preciso identificar las formas en que se organiza y opera la comunidad estudiantil universitaria en su cotidianidad. Coulon define que afiliarse a un grupo o institución consiste en adoptar el lenguaje común del grupo al que se quiere ser parte,³³ por lo tanto,

³² *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento, op. cit.*

³³ *Vid. Alain Coulon, La etnometodología, Madrid, Cátedra, 2005.*

la clave de la integración radica en descubrir las particularidades de la comunidad. Como se mencionó en el contexto, la permanencia de los estudiantes que participaron en esta investigación ha estado permeada por constantes manifestaciones de índole político, en consecuencia, los paros de alguna manera han llegado a aceptarse como parte de la rutina universitaria y la forma en la que opera la institución educativa. En consecuencia, diversos estudiantes mencionan ya estar acostumbrados a los paros:

Y para mí fue como “ah, es otro paro”, porque en realidad en todos mis semestres, excepto en los *en línea*, ha habido paros, sea de un día a un mes, seis meses, o sea; todos mis semestres he tenido al menos un paro. Entonces como que casi se me hacía natural (E.2, 7°S).

Entre las fases que Coulon³⁴ establece en el proceso de afiliación a la universidad, el tema de los paros es parte del tiempo de aprendizaje, debido a que los estudiantes progresivamente se adaptan y asumen las situaciones que se presentan en su tránsito por la universidad, no con esto afirmando que todos estén de acuerdo o acepten la situación.

5.2. Integración disciplinar

La transición a la educación superior conlleva un cambio de actitud a favor de la *estudiantización*,³⁵ en el que se invierte mayor cantidad de tiempo a las horas de estudio y los procesos de socialización dentro del aula. Para saber cómo es que los estudiantes responden a las exigencias académicas se realizaron diversas preguntas: ¿Cómo describirías tu vida escolar? ¿Cuáles son tus rutinas de estudio? ¿Cómo te organizas? ¿Qué criterios tomas en consideración para la inscripción de tus materias? Con el propósito de identificar las estrategias, hábitos de

³⁴ *Etnometodología y educación, op. cit.*

³⁵ “Los estudiantes”, *op. cit.*

estudio y trabajo que desarrollan en su día a día para con ello tener una noción sobre su integración a la licenciatura.

Al indagar sobre las estrategias de organización escolar, algunos estudiantes mencionan que sus rutinas y ritmos de trabajo están marcados por el calendario escolar, pues la mayoría de los entrevistados son estudiantes de tiempo completo: “Yo estudio de tiempo completo; no trabajo ni nada y, por lo mismo, me dedico 100% a estudiar” (E.15, 3^{as}). Con lo anterior, vemos que para la mayoría de los entrevistados la organización de los ritmos de trabajo depende completamente del programa de estudio, y aunque dedicarse de manera exclusiva al estudio pudiera considerarse como una ventaja que tienen los jóvenes de prepararse para la entrada al campo laboral, con periodos largos de vacaciones y la oportunidad de acceso a una vasta oferta cultural, la otra realidad es que atenerse a los ritmos de la universidad afecta en los proyectos personales. En consecuencia, valdría la pena plantearse qué sucede cuando la escuela (aunque momentáneamente) se detiene. Una entrevistada afirma: “Toda mi vida está centrada en lo que es la Facultad; también cuando está en paro, pues pareciera que mi vida también entra en paro”. Esta respuesta muestra el efecto que los paros tienen en la vida personal.

Durante las entrevistas, todos los participantes mencionaron el cambio abrupto de pasar toda una trayectoria escolar en los salones de clase, acostumbrados a atender clases expositivas y conviviendo con los compañeros, a estar aislados en casa cumpliendo con los deberes académicos sin la oportunidad de socializar. Todos los estudiantes concuerdan con el tema del aumento de las horas de trabajo, así como la forma de hacer y entregar tareas. Acostumbrados a lo presencial y físico, resultó complicado transitar hacia lo virtual repentinamente.

Con la implementación de la educación remota de emergencia, la participación de los estudiantes durante las sesiones virtuales resultó severamente afectada. Considerando que en el Colegio de Pedagogía, el intercambio de ideas e interacción entre profesores y estudiantes son el eje en el que se desarrollan los programas de estudio, se preguntó a los entrevistados: ¿Cómo es su participación en clase?, con el

propósito de conocer la manera en que interactúan con el grupo. Las entrevistas permitieron detectar cuatro ejes de análisis relacionados con la presencia activa en clase: 1. Problemas/interrupciones para participar, 2. Inseguridad por participar, 3. Incremento en la participación y 4. Distracciones.

Cuestiones como la conexión con el Internet, activar/desactivar o interferencia con los micrófonos, así como el ruido externo, son factores que impiden una interacción grupal fluida. Aunque las clases virtuales prometen una comunicación sincrónica, ya en la práctica se da cuenta que el diálogo grupal se reduce a causa de la tecnología afectando gravemente el intercambio de ideas y la motivación de los estudiantes por participar. La inseguridad por abrir los micrófonos y expresarse deviene en timidez causada por factores ajenos a los estudiantes como los ruidos externos del ambiente familiar y no tener experiencia con la educación a distancia. Un aspecto importante por mencionar es que los estudiantes de 5° y 7° semestre realizan una comparativa de su forma de actuar frente a grupo en la modalidad a distancia. Palabras como “cohibida”, “cautela”, “vergüenza” y “timidez” muestran que la transición a la virtualidad afectó una de las prácticas escolares más importantes de la licenciatura en pedagogía: la participación y discusión en clase. Aunque también se presentan algunos casos en que la virtualidad fue un aliciente para participar, dado que la confianza que implica no estar frente a frente influye para ser más participativo, ya que de alguna manera las clases por videollamada permiten “ocultarse” de los espectadores. No obstante, a pesar de los inconvenientes presentados al atender clases por videollamadas y realizar las tareas, entre los estudiantes entrevistados se presentó un gran esfuerzo por cumplir con lo que les exige el sistema académico-disciplinar.

5.3. Integración al sistema académico formal e informal

¿Cómo cambia la interacción con los compañeros y profesores de clase en la educación virtual? ¿Qué pasa con el diálogo en general? ¿Las relaciones y amistades continúan? Dichas interrogantes son punto de

partida para analizar la integración. Para Tinto, la ausencia de interacción entre estudiantes puede derivar en abandono o deserción: “el abandono se origina también en el aislamiento, particularmente en la falta de contactos suficientes entre el estudiante y otros miembros de la comunidad académica y social de la universidad”.³⁶ En un contexto histórico en que el aislamiento social era imperativo, resulta fundamental conocer la experiencia de los estudiantes tanto en el sistema formal e informal de la universidad.

El trabajo en equipo fue un tema muy mencionado entre los entrevistados, por las dificultades de organización y comunicación entre los compañeros. “Difícil” tiende a ser la palabra que describe la comunicación formal para el trabajo en equipo. Problemas como la compatibilidad de horarios, la falta de disponibilidad para elaborar las actividades, así como la réplica inmediata de los mensajes son aspectos que obstaculizan la sociabilización del conocimiento.

Pero también la comunicación informal se ha quebrantado, pues pareciera que las relaciones sociales y amistades poco a poco se desvanecen:

Siempre es todo lo escolar y lo escolar, y pues por ambas partes no hay un chance real para que sean amigos o ir conociendo más personas; conocer qué es lo que les interesa de la carrera, qué les gusta, que no les gusta, que les gusta hacer en sus momentos libres. No sabes absolutamente nada de eso. Y ni siquiera sabes si te cae bien o mal esa persona. Realmente sólo entablan conversación para algo enteramente académico. (E.13, 3°S).

El testimonio revela la realidad de una generación de estudiantes que ha transitado la universidad de manera aislada desde casa, debido a que sus posibilidades de establecer vínculos frente a frente resultaron

³⁶ *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento, op. cit.*, p. 69.

ser casi inexistentes. Recordemos que los estudiantes de tercer semestre que participaron en esta investigación tuvieron una transición casi inmediata a la educación virtual, por lo que no sorprende cuando se menciona que no se conoce a los compañeros de clase más allá del ámbito académico.

Entonces, más allá de lo académico, la comunicación informal es inexistente entre compañeros, debido a que la distancia ha debilitado los vínculos sociales. Tinto afirma que la universidad es un sistema interactivo en el que debe existir un equilibrio entre las partes formales e informales logrando cierto grado de integración para asegurar la permanencia, puesto que “las experiencias que acontecen, por ejemplo, en la esfera informal del sistema académico pueden influir en las que suceden en el dominio formal de ese sistema. Esto puede ocurrir en ambos sentidos”.³⁷ Por lo tanto, al ser la comunicación el medio por el cual se establecen las relaciones sociales es importante visibilizar su fragmentación.

Sin embargo, no todo es negativo. El aislamiento y la soledad llevaron a los estudiantes a buscar estrategias de socialización para crear un sentido de permanencia de ser miembro de una comunidad estudiantil. Podríamos decir que irónicamente la distancia unió a los estudiantes: surgieron iniciativas de crear grupos de estudio entre compañeros de otras generaciones a través de las redes sociales, lo que respondió a la necesidad de sentirse acompañado en el proceso.

5.4. *La experiencia escolar universitaria*

Estar en la universidad no sólo implica acatar reglas y cumplir con el sistema social-disciplinar. Dubet y Martuccelli³⁸ afirman que es necesario pasar de la noción de rol a la de experiencia, dado que los estudiantes no se limitan a seguir normas y métodos, cada persona determinará su experiencia universitaria y trayectoria escolar, en donde los senti-

³⁷ *Ibid.*, p. 125.

³⁸ *Op. cit.*

mientos, estados de ánimos, amistades, éxitos y errores formarán parte de su formación. Sin dudas, con el paro y pandemia se presentaron cambios significativos en la construcción de las trayectorias escolares. El rezago y la reprobación fueron resultado de un proceso de adaptación a la nueva metodología de estudio. Una quinta parte de los entrevistados menciona haberse convertido en “estudiantes irregulares”, debido a que, por problemas familiares o por estrategia en la administración de los tiempos, se ha optado por inscribir menos materias por semestre. ¿Pero qué es ser regular en un tiempo que ha presentado cambios irregulares e inesperados? En este momento histórico, las palabras regular e irregular pierden sentido en especial para los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, quienes experimentaron períodos de incertidumbre desde 2019.

Por último, hay que mencionar que el confinamiento obligatorio desencadenó una serie de reacciones negativas en los estudiantes. Estar todo el día en casa sin la posibilidad de salir, no interactuar con otras personas por el temor de contagio, estudiar y aprender a través de pantallas, afrontar problemas económicos, de salud, así como fricciones dentro de la estructura familiar son factores que perjudicaron el estado anímico de los entrevistados. El bienestar integral de los estudiantes debería ser un aspecto primordial para las instituciones ya que esto determinará la permanencia en la universidad.

Con la pandemia, se han presentado situaciones familiares complicadas. Casi una tercera parte de los estudiantes mencionó haber perdido algún pariente cercano a causa del Covid-19. No obstante, las obligaciones escolares no han dado un minuto de tregua a los estudiantes pues se ha exigido una respuesta inmediata para seguir dentro del sistema. Pareciera que para la universidad, los aspectos administrativos fueran más importantes que la condición de sus integrantes, relegando el bienestar por las obligaciones. Por lo tanto, de inmediato surgieron problemas asociados al agotamiento emocional, ya que más de la mitad de los entrevistados hablan sobre el declive en su estado anímico. Las palabras que gran parte de los entrevistados utilizaron para definir su condición fueron: “soledad”, “estrés”, “desilusión”, “tristeza”, “ansie-

dad”, “miedo”, “nostalgia” y “frustración”. Pero no sólo es lo anímico; también se han presentado problemas de salud: algunos estudiantes expresaron que sintieron más cansancio, dolor de cabeza, de ojos y espalda al pasar tanto tiempo frente al monitor, problema que se agravó aún más para aquellos que padecían de miopía y astigmatismo.

Esta categoría trató de visibilizar la experiencia de los estudiantes en una situación de constantes cambios e incertidumbre. Más que universitarios que asumen un rol, se trata de jóvenes que deben lidiar con problemas familiares, desgaste físico y mental. Como consecuencia, todos los sistemas que conforman a la universidad han sido trastocados por el cierre de las instalaciones y el confinamiento, lo que perjudicó las prácticas académicas de los estudiantes; en especial, la socialización formal e informal entre compañeros de clase y profesores. Es importante evidenciar las circunstancias, sentimientos y pensamientos que experimentaron los universitarios, puesto que la universidad no puede seguir su curso asumiendo que todos sus integrantes están en óptimas condiciones para estudiar desde casa.

6. Comentarios finales

Esta investigación permitió dar cuenta de que la integración al sistema académico formal e informal de la universidad resultó afectada con la implementación de la educación remota de emergencia. Gran parte de los estudiantes afirmó únicamente participar en clase cuando se consideró oportuno o fue necesario. La espontaneidad y los vínculos sociales poco a poco fueron desapareciendo a causa de la virtualidad, que no permitió una interacción plena entre estudiantes y profesores. Pero con todo en contra, los estudiantes enfrentaron la situación, buscando la manera de seguir activos mediante la creación de redes de contacto entre compañeros, preparando sus clases con anticipación, buscando mayor información por su cuenta e incrementando significativamente sus horas de estudio.

Ser estudiante de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL ha sido un reto en los últimos dos años. Esta investigación trató de exponer las

dificultades para continuar en la carrera. Aspectos como la falta de comunicación formal e informal con el grupo, la ausencia de participación en clases, el aumento de la carga de trabajo, la poca retroalimentación recibida sobre el desempeño escolar por parte de los profesores, el confinamiento derivado por la pandemia, los problemas sanitarios, económicos o de convivencia dentro del seno familiar perjudicaron significativamente en la salud física y emocional de los estudiantes. Y aunque se reconoce el esfuerzo que ha hecho la UNAM por implementar la enseñanza remota de emergencia para continuar con los programas de estudio, no se puede pretender que todos los estudiantes estuvieron en las mejores condiciones para continuar. La universidad no puede seguir las mismas funciones en un contexto que es distinto y requiere acciones flexibles para con sus integrantes.

Ante situaciones poco favorables, los hallazgos de la investigación permitieron mostrar que los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía son capaces de cumplir responsablemente con su rol, asumiendo seriamente su oficio como estudiantes universitarios. Sin importar que las horas de clase con el profesor se hayan reducido considerablemente en las sesiones virtuales, el compromiso de los estudiantes con su formación profesional los ha llevado a desarrollar un estudio independiente. El tiempo que dedicaron al estudio se incrementó para lograr una mejor comprensión de los temas al no tener la posibilidad de socializar el conocimiento con los compañeros de grupo y profesor debido a problemas técnicos con las videollamadas o a la falta de participación por parte de los compañeros de clase, causado por la timidez, o a que las condiciones de estudiar desde el hogar no son del todo propicias.

Además, entre los estudiantes se han implementado diversas estrategias sociales para mantener el sentimiento de formar parte de una comunidad estudiantil. Acciones como consolidar grupos de estudio extra clase, mantenerse en contacto con compañeros de otras generaciones para orientarse sobre los procesos administrativos o académicos, han sido una especie de “salvavidas” en un momento de aislamiento social. Se puede decir que la distancia de alguna manera ha unido a los estudiantes.

Analizar la integración a través de tres generaciones en diferentes semestres permitió ser más específico, rompiendo con la idea de generalización debido a que no todos los estudiantes atraviesan por los mismos procesos. Entonces, si cada sistema de la universidad tiene un propósito y la unión de todos enriquece la formación integral para los sujetos, se puede considerar que hay una carencia en la experiencia social y cultural universitaria para aquellas personas que han experimentado la mayor parte de su carrera desde casa. Ahora es muy pronto para conocer las repercusiones que tuvo la pandemia en la experiencia académica, social y cultural de los estudiantes, no obstante, es necesario realizar investigaciones que tomen como punto de referencia la voz de los estudiantes, reconociéndolos como actores que se construyen y deconstruyen de acuerdo con su interacción con el entorno e intereses particulares. En especial, sería interesante conocer qué significado tiene la escuela como espacio físico, después de haber transitado por la virtualidad.

VIDA UNIVERSITARIA Y PANDEMIA. LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE LA UPN

Catalina Gutiérrez López¹

Introducción

A dos años de la pandemia, la investigación sobre su efecto en la vida estudiantil universitaria se va fortaleciendo, sobre todo ante la inminente permanencia de los medios remotos de educación en el proceso educativo del nivel.

Las preguntas que aparecen en el escenario, en esta etapa, son variadas, y superando las cuestiones eminentemente cuantitativas, cobra pertinencia plantearse ¿cómo vivieron este periodo los estudiantes?, ¿cuáles fueron sus principales inquietudes?, ¿cuáles fueron sus prioridades?, ¿cuáles fueron sus expectativas sobre el presente y futuro?, ¿a qué dificultades se enfrentaron?, ¿cambió su relación en su entorno familiar?, ¿cómo cambió su relación con sus compañeros y compañeras?, ¿cuáles fueron las necesidades que se les presentaron y cómo las atendieron?, ¿se sintieron angustiados?, ¿se sintieron abandonados por su universidad?, ¿cómo se comportaron sus profesores?, ¿los apoyos que les proporcionó su universidad les parecieron suficientes?, ¿qué extrañaron más de su vida universitaria?, ¿sintieron peligrar su vida?, ¿padecieron Covid y cómo lo enfrentaron? En fin, un largo etcétera con nuevas interrogantes, y quizá las respuestas pueden ser además de diversas y complejas, inaprensibles en su totalidad, si se considera que cada actor vive, percibe y significa lo que sucede en su realidad de una manera única.

¹ Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.

Frente a esta situación, en este capítulo se busca construir pistas que permitan dar respuestas a algunas de ellas, en tanto se rescata la voz de los estudiantes a fin de evidenciar que en los significados que los jóvenes universitarios construyeron durante la emergencia sanitaria asociada al Covid-19, su papel como miembros de una institución educativa fue protagónico frente a los acontecimientos de su entorno familiar.

En ese interés, se rescatan y articulan las categorías vida estudiantil universitaria² y experiencia social, propuesta por Dubet,³ para profundizar en los significados que los estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Educación (LSE) de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (UPNA) construyeron sobre su vida estudiantil en el contexto de la pandemia.

Con el pleno convencimiento que las vivencias de los actores están ancladas a la temporalidad, desde la cual se configura y reconfigura su subjetividad, y que mediante su acercamiento es posible escudriñar no sólo en la realidad asociada a un momento determinado, sino también en los significados que la constituyen, el trabajo se ubica en una perspectiva cualitativa.

Para profundizar en esa subjetividad, se pidió a un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Educación elaborar narrativas, a fin de rescatar no sólo sus vivencias, sino también sus sentidos, valoraciones y expectativas, como componentes de su experiencia social y articuladores de su vida estudiantil universitaria, la cual, se interrumpió abruptamente con la llegada de la Educación Remota de Emergencia (ERE). Estas narrativas se constituyen en el basamento del documento que aquí se presenta.

El contenido de este material es resultado de la discusión colectiva realizada en el seminario interinstitucional, que forma parte del pro-

² Carlos Ismael Castro Rodríguez, *La agrupación estudiantil en las prácticas culturales del mundo extra-aulas en el campus universitario*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011. Recuperado el 15 de noviembre de 2022 de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/100340>

³ *Vid. Sociología de la experiencia, op. cit.*

yecto titulado “La experiencia social de los estudiantes universitarios en la educación remota de emergencia durante la pandemia por Covid-19”, que cuenta con registro en el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT IN302022) de la UNAM.

De manera general, el texto se integra por tres apartados. En el primero, se exponen las características de la UPNA y de la LSE, que funciona como marco contextual para comprender la pertinencia del estudio; en el segundo apartado, se expone el basamento teórico que orientó el desarrollo del estudio que aquí se presenta; en tanto que en el último de ellos, se rescatan y analizan las narrativas elaboradas por los estudiantes, y que se constituye en el de mayor riqueza en el material y que se espera resulte atractivo para el lector.

1. La UPNA. El contexto básico

1.1. *La suspensión de actividades escolares*

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoció la enfermedad por coronavirus (Covid-19) como un padecimiento infeccioso causado por el virus SARS-CoV-2, como una pandemia global; como un efecto de ello, en diferentes países se generaron estrategias para tratar de paliar sus efectos.

La Jornada Nacional de Sana Distancia (JNSD), impulsada en México, contempló la definición del espacio público, social, personal e íntimo (distancia de 1.50 a 2.25 metros), el incremento de las medidas básicas de prevención (lavado de manos frecuente y evitar tocarse los ojos, la nariz y la boca); la suspensión temporal de actividades escolares; la suspensión temporal de actividades no esenciales; el repliegue familiar en casa, la reprogramación de eventos de concentración masiva; y la protección y cuidado de personas adultas mayores.⁴

En este escenario, el 23 de marzo de ese año, la UPNA, al igual que en todas las universidades del país, dejó de atender a sus estudiantes de

⁴Secretaría de Salud, *Jornada Nacional de Sana Distancia*. Presentación de PowerPoint (presidente.gob.mx), 2020.

manera presencial, para usar lo que aquí se reconoce como Educación Remota de Emergencia (ERE), con la intención de dar continuidad a los cursos presenciales.

En la UPNA, la puesta en marcha de la JNSD y la operación de la ERE, presentó ciertas particularidades. Desde un mes antes, los estudiantes no estaban asistiendo a clases, debido a que, en demanda de la regularización de pagos y ciertas prestaciones, el 18 de febrero de 2020, los trabajadores administrativos tomaron las instalaciones y cerraron la universidad; es decir se pusieron en “paro”. Ello resultó crucial en la vida de los estudiantes universitarios de la LSE y de UPNA en general, ya que limitó las posibilidades de comunicación entre los miembros de la comunidad académica y provocó cierto desconcierto entre los estudiantes y maestros, que tuvieron que hacer un sobreesfuerzo para retomar la dinámica de los cursos. El paro evitó la puesta en marcha de algún programa emergente para dar continuidad al proceso educativo y dejó en manos de sus actores educativos cualquier iniciativa en la materia.

1.2. La LSE en la UPNA

En la UPNA, se imparten cinco licenciaturas en la modalidad escolarizada: administración educativa, pedagogía, psicología educativa, educación indígena y sociología de la educación, pero en este documento sólo se recupera y profundiza en la experiencia de los estudiantes de la LSE, con quienes se mantuvo una mayor cercanía durante la pandemia.

Este programa académico, al igual que la UPNA inició actividades académicas en marzo de 1979, y como el resto de los programas académicos ofrecidos por esta institución, amalgama de una manera particular el conocimiento universal con el conocimiento pedagógico, por lo que se constituye en una alternativa de formación para los profesionales de la educación.

El vínculo original del programa con los profesionales de la docencia, que distinguió a la UPN del resto de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país y que parecía asegurar a sus egresados un espacio laboral en el ámbito educativo, orientó durante mucho tiempo

su desarrollo, y a pesar de haber experimentado cambios relacionados con su perfil de ingreso y de egreso, hasta hoy, ello aún se observa en la demanda de jóvenes que solicitan su inscripción, en la expectativa de acceder al ejercicio profesional con diversas funciones dentro del sistema educativo y “es frecuente que un número importante de estudiantes ingresen con la expectativa de ser docentes debido, en parte, a que en el imaginario colectivo permanece la imagen de que la UPN forma maestros y maestras para ejercer la docencia”.⁵

La LSE se distingue en la UPN por ser un programa que vincula el campo de la sociología con la educación, por lo que resulta atractivo para un sector de jóvenes con inquietudes políticas y sociales, pero no puede dejarse de lado que su registro como estudiante en la institución es relativamente más sencillo, frente a las dificultades que encaran aspirantes de otras licenciaturas, ya que mantiene como requisito de ingreso en el examen de admisión el puntaje más bajo.⁶

Este programa académico, tiene una duración de ocho semestres con tres áreas formativas: básica, integración vertical y profesional e intenta impulsar el pensamiento crítico, reflexivo y analítico para lograr una formación profesional diversificada en instrumentos, métodos y enfoques teóricos; su plan de estudios, vigente desde 1990, que busca “Formar profesionales que contribuyan a la elaboración e implementación de políticas, planes y proyectos que repercutan de manera favorable en la solución de los problemas socioeducativos del país, con base en el estudio de la relación educación-sociedad, así como de un sólido instrumental analítico que les permita comprender y valorar las tendencias y características del desarrollo nacional”.⁷

⁵ María Adelina Castañeda Salgado y Claudia Sernas Hernández, *Factores de éxito y fracaso en el desempeño académico de las y los estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Educación de la UPN*, 2021, p. 8. Recuperado el 9 de diciembre 2022 en <https://upn.mx/index.php/component/phocadownload/category/39comunidad?download=1021:6-factores-pdf>

⁶ *Ibid.*

⁷ UPN, *Licenciatura en Sociología de la Educación*, 2021. *Sociología de la Educación* (upn.mx)

En lo que toca a su matrícula, desde su apertura se mantiene como la licenciatura con menor cantidad de alumnos registrados y para el ciclo escolar 2019-20, se reportan 268 estudiantes inscritos en la LSE,⁸ que contrasta notablemente con la Licenciatura en Pedagogía que, en el mismo periodo, tiene la mayor inscripción y cuenta con 1874 estudiantes.

Algunos de esos 268 alumnos son parte del grupo que elaboró las narrativas, objeto de este análisis. Ellos, al igual que todos los universitarios, enfrentaron emociones negativas asociadas al cambio de en sus rutinas cotidianas y en sus planes a futuro “sobre todo por el impacto que tiene en el aprendizaje y en el desarrollo personal de la comunidad”,⁹ que —hay que señalar— son componentes fundamentales de su vida universitaria.

2. La vida estudiantil universitaria y la ERE

El papel, las características y el perfil del estudiante universitario, en el ámbito de la investigación educativa, se hizo visible a mediados de los ochenta. Lo que se observó en el desarrollo de las investigaciones: interesados en el incremento de la matrícula en el nivel, como resultado del proceso de masificación universitaria; estudios sobre su trayectoria y su perfil, y el seguimiento a su desempeño escolar. En conjunto, estas indagatorias iniciales tuvieron un matiz eminentemente cuantitativo. Fue en los noventa cuando se diversificó su abordaje incorporando la perspectiva cualitativa, para configurar una tendencia de investigación interesada en el estudiante como sujeto, para explorar sus significados acerca de la escuela, sus trayectorias escolares, sus narrativas sobre

⁸ UPN, “Programa Integral de Desarrollo Institucional 2020-2024”, 2020, en “Conoce la UPN”, *ibid*.

⁹ Nelly del Pilar Cervera Cobos (coord.), *Necesidades educativas en la UPN en tiempos de incertidumbre (el afrontamiento del SARS-Cov-2, desde la perspectiva de las y los académicos y las y los estudiantes)*, 2020, p. 16. Recuperado el 25 de octubre 2022 en <https://upn.mx/index.php/component/phocadownload/category/39-comunidad?download=1018:3-necesidades-pdf>

la cultura escolar, su identidad estudiantil y su perspectiva sobre la relación entre escuela y trabajo.¹⁰

Al inicio del nuevo siglo, esta vertiente se ha diversificado y posibilita abordar al estudiante como sujeto relacional, inserto en contextos de participación con familiares, amistades y compañeros en la escuela, profesores, además de sus relaciones sociales, afectivas y sexuales; el tránsito de un nivel educativo a otro o dentro de un mismo nivel hacia otros ámbitos, los procesos de integración a la vida social y académica de las instituciones.¹¹

Dentro de esta perspectiva, destacan los trabajos interesados en la llamada vida universitaria, entre los que se cuenta el elaborado por Castro,¹² que vislumbra la potencialidad de esta categoría, para conocer no sólo a los estudiantes, sino a las Instituciones de Educación Superior, donde confluyen e interactúan distintos actores, las prácticas cotidianas y la construcción de significados en torno a éstas; permite, pues, el acercamiento a un grupo particular de miembros de la comunidad universitaria “que socializan comparten experiencias educativas y culturales, conformando una amplia y diversa gama de relaciones, estrategias, prácticas, redes culturales, significaciones y experiencias sobre su presente y su futuro”.

Esta categoría permite el acercamiento a la espacialidad y la temporalidad de los procesos que ocurren en la universidad, así como su relación con los diferentes actores que en ella confluyen.

Desde la reflexión de Castro, en la vida estudiantil universitaria, desempeña un papel importante la experiencia, ya que refiere a orientadores de prácticas que pueden pasar casi desapercibidos, pero que

¹⁰ Vid. Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo, “Presentación temática. Experiencias, Vivencias y Sentidos en Torno a la Escuela y a los Estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, México, 2015, pp. 1019-1054.

¹¹ Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo (coord.), “La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela”. México, UNAM-CRIM, UNAM-FES Iztacala y Ediciones Pomares, 2007.

¹² *Op. cit.*, p. 104.

están interiorizados en las subjetividades de los actores, y como una especie de sentido común aparecen cuando se presenta una necesidad.

En la construcción de esa categoría, Castro¹³ recupera la perspectiva de Dubet para abordar la experiencia social, y da cuenta de una especie de acervo de significados interiorizados, que por los principios constitutivos y por la actividad de individuos que deben construir el sentido de sus prácticas, mantienen cierta heterogeneidad, pero terminan orientando conductas individuales y colectivas.

Esa heterogeneidad está asociada a la individualidad, a su vez derivada de una lectura e incorporación de acontecimientos, vivencias propias, lo que quiere decir que cada actor mantiene principios generadores de prácticas y significados propios, asociados a sus visiones y percepciones de una realidad. Compartir una realidad física y temporalmente no significa compartir significados y percepciones, a pesar de ser parte de un grupo en particular, aunque no puede dejarse de lado la pertenencia a dicho grupo.

En esta perspectiva, la experiencia social se forma cuando los actores operan de manera simultánea ciertas lógicas de acción, que reenvían a diversas lógicas del sistema social, entendido como una co-presencia de sistemas estructurados por principios autónomos, donde las combinaciones de lógicas de acción que organiza la experiencia no tienen centro y no se sitúan sobre ninguna lógica única o fundamental.¹⁴

Estas lógicas de acción son las siguientes: de integración, de estrategia y de subjetivación, donde:

la lógica de la integración provoca que el actor se defina por sus pertenencias, busque mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada, así como un sistema de integración; en tanto, con la lógica de la estrategia, el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida entonces como un mercado,

¹³ *Ibid.*, p. 91.

¹⁴ *Ibid.*, p. 91.

finalmente en la lógica de la subjetivación, el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación.¹⁵

Para Castro, la experiencia social opera como un sistema personal e individual de respuesta y enfrentamiento al mundo social, que genera formas de acción, como estrategias con una lógica, y operan como cúmulos de conocimiento aplicables en diferentes circunstancias. Sería, pues, una manera probada de actuar ante ciertas circunstancias, una sucesión de vivencias, una especie de sistema personal de habilidades para dar respuesta a contingencias y enfrentar situaciones novedosas.

La vida estudiantil universitaria, asociada a la experiencia social, rescata las vivencias, las acciones, los valores y los significados asociados a la escuela y puestos en marcha en distintas etapas de la escolarización, y que son valorados positivamente por los estudiantes, teniendo claro que durante su vida escolar, los estudiantes universitarios han incorporado una serie de significaciones, rutinas y maneras de actuar que poco a poco han conformado estrategias en las que no sólo tiene presencia la escuela y su dinámica institucional, sino también la familia, los compañeros, incluso el entorno sociocultural en que se ubican las instituciones por las que ha pasado. Esas estrategias, con componentes y articulaciones específicas, dan cuenta de sus particulares, sus condiciones de vida y de sus trayectorias, lo que permite entender que las expectativas y las percepciones de los estudiantes durante su estancia en la universidad, en tanto una etapa que puede considerarse transitoria y que culmina su formación profesional, rebasan el espacio universitario y la temporalidad, y suman lo que se reconoce como su experiencia social.

Esa vida estudiantil de los jóvenes entre 19 y 24 años, indisolublemente vinculada a las instalaciones e infraestructura de las universidades en el caso de los estudiantes matriculados en el sistema presencial, sufrió un colapso con la suspensión de actividades escolares presenc-

¹⁵ Dubet, *Sociología de la experiencia*, op. cit., p. 101.

les, y obligó a estos actores a poner en marcha diversas estrategias para continuar con sus estudios, las cuales no sólo se limitaron al proceso de enseñanza, sino que se extendieron a otras esferas de su vida, que también se vio alterada con la llegada de la pandemia.

Ante la suspensión de las actividades escolares, aparecieron en el medio universitario soluciones diversas para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza aprendizaje, que tuvo como base la reclusión de los estudiantes en sus domicilios. El objetivo principal en esta circunstancia no fue recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y los apoyos educativos de una manera rápida, así como su disponibilidad durante la emergencia o crisis.¹⁶

A diferencia de la educación en línea, incluida la enseñanza y el aprendizaje virtual, esta nueva modalidad, conocida como Educación Remota de Emergencia (ERE), no parte de un modelo pedagógico específico, donde el maestro, las estrategias de enseñanza y la evaluación se centra en el autoaprendizaje, sino que refiere al cambio intempestivo en la modalidad de escolarizada o presencial como eje central de la enseñanza mediante el uso de diferentes plataformas virtuales o redes sociales.¹⁷ El tipo de soluciones que incluye esta modalidad se sostienen en el manejo y uso de distintos medios electrónicos, sincrónicos y asincrónicos, para la instrucción o la educación que, de otro modo, se impartirían de forma presencial. Estos medios electrónicos, objetivados en distintas plataformas y aplicaciones, nacieron ligados de manera indisoluble al Internet y vieron, en la crisis de salud, el medio propicio para crecer y desarrollarse. Destacan las siguientes Moodle, Microsoft Teams, Google Meet, Blackboard LMS, Canvas, Blackboard, Zoom y Skype.

De manera general, estos medios suponen el uso de teléfonos inteligentes, computadoras y/o tabletas, y existen numerosos estudios¹⁸

¹⁶ Vid. Hodges *et al.*, *op. cit.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Vid. CEPAL-UNESCO, *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*, CEPAL-UNESCO, 2020. Recuperado el 15 de octubre de 2022 en <http://hdl.handle.net/11362/45904>;

que refieren a las desigualdades asociadas a su acceso, y que, sin duda, afectaron la continuidad y el rendimiento del proceso educativo. Sin menospreciar su aporte, lo que interesa, en este caso, es evidenciar cómo ello alteró la dinámica de la vida estudiantil universitaria, típicamente presencial y la manera en que se manifestó en el caso de los estudiantes de la UPN, lo cual se presenta en los siguientes apartados.

3. La experiencia social y la vida universitaria durante la pandemia. Los resultados

3.1. La estrategia metodológica

Durante la pandemia, la vida universitaria asociada a la asistencia diaria a la escuela se interrumpió abruptamente. Repentinamente, los estudiantes tuvieron que recluirse en casa, además de enfrentarse y sortear en soledad las dificultades asociadas a la ERE.

La suspensión de las actividades escolares obligó a los estudiantes a conectarse a la red, para mantener contacto con sus profesores, interactuar con sus compañeros, y/o realizar gestiones escolares, lo que llegó a convertirse en parte de su vida universitaria, y con la intención de profundizar en sus vivencias, preocupaciones, intereses y expectativas, explorar “cómo le dieron sentido y significado a lo vivido”,¹⁹ se decidió orientar este trabajo a una perspectiva cualitativa.

Ubicados en dicha perspectiva, se reconoció que la gente, a veces con intención y otras sin ella, compendia sus vivencias y experiencias en distintas historias, con lo que pueden ser vistos como “animales narradores”,²⁰ en tanto que, quizá sin saberlo, de manera un tanto intuitiva, relatan sucesos y acontecimientos que en sí mismos ya reflejan

UNESCO-IESLAC, *Covid y educación superior: de los efectos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, op. cit.

¹⁹ Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*, México, Siglo XXI Editores, 2007.

²⁰ Andrew Sparkes y José Devís Devís, “Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte”, en *Expomotricidad*, 2007. Recuperado el 2 de julio de 2022 en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>

sus visiones y percepciones sobre cierto tipo de acontecimientos, pero que en su contenido dejan ver significados y valoraciones que pueden pasar desapercibidos para sus interlocutores cercanos, pero que son motivo de interés de sociólogos, antropólogos, psicólogos y demás especialistas interesados en profundizar en los mecanismos que orientan sus acciones y sus prácticas.

La narrativa, como medio para profundizar en las subjetividades de los actores dentro de las ciencias sociales ha tenido un incremento inusitado en años recientes, lo que es calificado por Sparkes y Devís como un “giro narrativo”, en el entendido de que “lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato. En esta perspectiva, “la narración se entiende como una condición ontológica de la vida social y, a la vez, un método o forma de conocimiento”.²¹

El giro narrativo, en esta posición, donde se rescata a Bruner, ha resultado apropiado “para comprender los significados con el que las personas componemos el mundo...”²² El estudio de los relatos y las historias permite comprender los significados que se expresan, organizan y crean en ella.

La referencia a Bruner permite hurgar más en su esquema conceptual, donde la narrativa es entendida como un instrumento que todas las personas tienen a su alcance para expresar su experiencia, mediante la cual cuentan una historia, ya sea real o ficticia, donde se refleja su punto de vista, su perspectiva o conocimiento del mundo.²³

En la narración, se refleja el sentido de las cosas, donde casi siempre hay una referencia a la vida real, de manera que:

la narrativa, incluso la de ficción, da forma a cosas del mundo real y muchas veces les confiere, además, una carta de derechos de la realidad... ese proceso de “construcción de la realidad” es tan rápido y automático que muchas veces no nos percatamos

²¹ *Ibid.*, p. 1.

²² *Ibid.*, p. 3.

²³ Jerome Bruner, *La fábrica de historias*, Buenos Aires: FCE, 2013, p. 34.

de él... los “significados narrativos” llegan a imponerse por sobre los referentes de historias presumiblemente verdaderas.²⁴

Narrar, entonces, es un acto interpretativo con pretensiones de verdad, en tanto que muestra una perspectiva personal y única sobre sucesos acaecidos en un trayecto de la vida, en una comunidad o como parte de una cultura. En esta lógica, estudiar las narrativas ayuda a comprender la ilusión o la versión de lo real, los sentidos, las percepciones, los significados.

El narrador es quien nos cuenta la historia y de algún modo: “el punto de vista o la perspectiva o el conocimiento del mundo del narrador, es más, su ‘veracidad’ u ‘objetividad’, o inclusive su ‘integridad’”.²⁵

En esta perspectiva, se consideró que el uso de dicha herramienta permitiría a los estudiantes, vistos como protagonistas y al mismo tiempo testigos de los acontecimientos derivados de la pandemia, que tuvieran la oportunidad de escribir, con sus propias palabras y desde su punto de vista, lo sucedido en su vida universitaria.

Tal y como lo señala Bruner,²⁶ el relato donde se narran y detallan los acontecimientos que la persona quiere contar requiere la participación de personajes, se inicia con alguna infracción del orden previsible de las cosas, describe los intentos por superar o llegar a una conciliación entre la infracción imprevista y sus consecuencias, de manera que se consideró que su promoción resultaba apropiada para saber sobre la manera en que los estudiantes vivieron la suspensión de las actividades escolares en la universidad y cómo ello alteró sus rutinas y dinámicas.

El análisis de las narrativas, en este enfoque, reconoce que los significados de las expresiones usadas por los actores no son estáticas, sino que dependen del contexto, donde el escenario ayuda a dar sentido a las acciones. Analizar implica preguntarse por el actor su papel y función

²⁴ *Ibid.*, p. 22.

²⁵ *Ibid.*, p. 34.

²⁶ *Op. cit.*

social, su lugar en la cultura, lo que hace, lo que querría conseguir, el escenario en que se ubica y las intencionalidades.

En términos metodológicos, el caso que aquí se reseña partió de la invitación a los estudiantes inscritos en los semestres intermedios del programa académico (cuarto y sexto), que tenían como antecedente la experiencia escolar en sesiones presenciales y con el arribo de la pandemia, la atención educativa mediante la vía remota. Las narrativas se escribieron durante el semestre escolar 2021-2 que, en el calendario anual, corresponde al segundo semestre del 2021, pero se pidió rescatar en ellas lo sucedido desde el inicio de la pandemia.

La invitación se focalizó en estudiantes que en ese momento estuvieran inscritos en alguno de los cursos en los que, quien esto escribe, fungía como titular. Se les informó, de manera general, los objetivos de la investigación, y se les proporcionó indicaciones generales para escribir la narrativa.

De manera específica, se pidió precisar datos que nos permitieran contar con una perfil y características de los autores, como el semestre, el estado civil, la edad, el género, la alcaldía donde se ubicara el domicilio, la familia con quienes compartían domicilio (padres, esposa o esposo, hijos), la propiedad y uso exclusivo de equipo de cómputo para las actividades académica, así como datos sobre su principal sostén o apoyo financiero en sus estudios universitarios:

En la invitación, se puso especial énfasis en la libertad de incluir en su narrativa sus vivencias, inquietudes, preocupaciones, pero se les pidió considerar lo siguiente.

1. Dedicar un tiempo requerido para recuperar tu experiencia ante la pandemia, desde marzo de 2020 hasta febrero de 2021.
2. Elaborar un boceto o esquema para tener una idea de la estructura de la narrativa.
3. Trazar una línea cronológica para recuperar la experiencia.
4. Asumirse como narrador de la experiencia.
5. Dar un nombre a la experiencia o ponerle un título.
6. Narrar la experiencia en no más de dos páginas.

Para el análisis, se respetó la estructura argumentativa elaborada por los estudiantes, a fin de identificar recurrencias, las cuales fueron usadas para dar estructura al apartado de resultados, siempre con la idea de reconocer, tal y como lo señala Bruner, un papel protagónico al quién elabora y cuenta la historia en la narrativa, pero no fue posible identificar una guía de la narración, a partir de una idea general condensada en el título, como se pensaba originalmente, ya que en ninguna de las narrativas se incluyó uno.

3.2. Características generales de los estudiantes

Como se señaló antes, con la invitación a elaborar narrativa, se pidió a los estudiantes anotar algunos datos generales que pudieran ayudar a conformar su perfil. Sin embargo, no todos atendieron dicha recomendación.

Con la información recabada, destaca que, de los diez estudiantes narradores, tres son del género masculino y siete del femenino. En cuanto a la salud, sólo uno de ellos señaló haberse contagiado. Dos de ellos tuvieron enfermos de Covid-19 en la casa familiar.

Sobre el sostén familiar en los estudios, cinco de los estudiantes antes de la pandemia tenían como principal apoyo a su padre, pero durante la cuarentena y ante la crisis económica, cuatro de ellos tuvieron que buscar empleo; uno trabajaba y estudiaba, antes y durante la pandemia; cuatro de ellos, aun en pandemia, siguieron con el apoyo de su padre para continuar con sus estudios.

En lo que toca a la propiedad de las tecnologías para lograr la conectividad, todos cuentan con teléfono celular inteligente; seis de ellos tienen, además, equipo de cómputo y conexión a Internet (lo tenían antes de la pandemia); uno de ellos refiere que contó con una computadora y conectividad compartida, en tanto que tres, en la fecha de elaboración de su narrativa, sólo se conectaban con celular y datos móviles.

4. La vida universitaria en las narrativas

En este apartado, se recuperan los hallazgos del trabajo de campo y en su organización se toman en cuenta los contenidos de las narrativas y el entramado conceptual que se delineó en el segundo apartado.

4.1. Lo que en un inicio se disfrutara como unos días de descanso, culminaría en fatiga física y emocional

En marzo de 2020, al cerrarse la UPN debido al aumento de casos de Covid-19 en la Ciudad, y en atención a las disposiciones emitidas por la Secretaría de Salud, la vida universitaria de los estudiantes de la LSE ya era diferente a la del resto de los universitarios, debido a que, a sólo un mes de haberse iniciado actividades escolares correspondientes al semestre 2020-1, los trabajadores administrativos de la UPN cerraron las puertas de la institución e iniciaron un paro, que se levantó apenas unos días antes del inicio de la Jornada Nacional de Sana Distancia y limitó la puesta en marcha de algún programa destinado a dar continuidad al semestre por la vía remota.

Esta situación no pasó desapercibida para los autores de las narrativas, quienes iniciaron sus relatos con este episodio, no sólo porque cronológicamente marca, quizá de manera informal, una irrupción de su vida universitaria, sino también porque con él se inaugura un periodo que podría definirse como “transicional” hacia a la ERE, en tanto que generó un distanciamiento con todo lo que se constituía en componentes fundamental de su cotidianidad, lo cual se observa en las siguientes reflexiones:

Un día amanecí un poco mal de salud; exactamente el 18 de febrero de 2020. Había decidido no asistir a la escuela y a las 8:00 am empezaron a llegar mensajes de mis compañeras: la escuela estaba cerrada, y entraría en paro por los administrativos. Yo pensé que sería sólo un día, pero se prolongó días y meses... Ese tiempo tuve la oportunidad de leer los libros que había

sacado de la biblioteca y ponerme al corriente de las materias, pero no llegaba la fecha para poder regresar a la universidad. Ese día nunca llegó (LSE7).

Todo comenzó en febrero de 2020, con un paro académico por parte de los trabajadores de la UPN. Ocurrió de la nada, con opción a que sólo duraría un par de semanas. Estuve asistiendo a un par de marchas en apoyo a los trabajadores... Al pasar los días, el paro culminó, sin darnos cuenta de que la pandemia por el virus del Covid-19 se encontraba a la vuelta de la esquina (LSE3).

Hasta hace poco más de un año, todo lo que solíamos vivir como un día normal y se vio frustrado en primera instancia por un paro de actividades por medio del personal administrativo de la institución... Sin embargo, lo que en un inicio se disfrutara como unos días de descanso, culminaría en fatiga física y emocional (LSE1).

Los administrativos tomaron las instalaciones de la universidad, paro indefinido. La verdad, para mí fue un descanso. Ya había vivido con mucho estrés y pocas horas de sueño. Los maestros estaban en paro; prácticamente no dejaban tareas ni trabajos, lo cual me empezó a incomodar porque ya llevábamos un mes sin respuestas. Los administrativos deciden entregar las instalaciones justo cuando un virus nos comienza a acechar (LSE10).

Lo que se ve en estos fragmentos de las narrativas es cierta alegría inicial de no tener clases y tomarse unos días de descanso, que cambia frente a la disposición oficial de cerrar escuelas en marzo de 2020, lo que dio paso a una etapa de incertidumbre, ya que se preveía cierto peligro para dar continuidad de sus estudios. En los relatos, se muestra el interés del narrador por rescatar visiones que considera que comparte con los “otros”: sus compañeros, los miembros de su

comunidad con quienes se identifica como universitarios. En algunos de estos párrafos, se nota cierta experiencia asociada a este tipo de acciones, eminentemente laborales, que terminan afectando la rutina en la vida universitaria, pero que parecen ser vistos como parte de la misma cotidianidad.

La respuesta a estas situaciones, como parte de una estrategia, ya parece dominada y la secuencia en este caso podría ser: se inicia un paro de trabajadores, se asiste a marchas en apoyo o solidaridad con ellos; se aprovecha, para descansar, el tiempo en que las instalaciones están “tomadas”, es decir, en manos de los paristas; se prepararan anímicamente para atender las demandas escolares derivadas del ajuste de semestre, resultado del paro; se impulsa un acuerdo para el regreso a clases presenciales; se regresa a clases presenciales en un semestre más corto y con más presiones escolares; se continúa con la trayectoria escolar en la universidad.

El grupo de estudiantes que vivió la pandemia no se había enfrentado antes al cierre de instalaciones asociadas a un paro o huelga, pero cobra sentido aquí lo escrito por Dubet²⁷ y Castro²⁸ sobre la manera en que las “crisis” en tanto cambios abruptos e inesperados a las rutinas o dinámicas de procesos o situaciones, propician la expresión de visiones y/ o concepciones, cargadas de significado asociados, en este caso, a lo que “debe ser” la vida universitaria.

La experiencia, en este caso, no sólo tiene que ver con lo vivenciado, sino con aquello que me hace “pertenecer”, “ser parte” y me identifica, y que gesta una lógica que orienta, a su vez, acciones que con frecuencia rebasan el espacio físico de la universidad. Tomarse unos días de descanso, ante un paro, sólo puede hacerse en una etapa de la vida, que es transitoria, y esa es la universitaria, lo que permite tener horarios flexibles, no levantarse a una hora en particular, no realizar actividades académicas, hablar ante cualquier provocación con nuestros compa-

²⁷ Vid. *Sociología de la experiencia*, op. cit.

²⁸ *La agrupación estudiantil en las prácticas culturales del mundo extra-aulas en el campus universitario*, op. cit.

ñeros y amigos, ver películas en libre demanda, colaborar o no con actividades en casa, siempre y cuando no se tenga tarea, tener la confianza de que no se “perderá el semestre”, tener certeza de que el promedio de calificaciones no se verá afectado, saber que los maestros serán flexibles y, sobre todo, regresar a la dinámica escolar universitaria, es decir, regresar a clases presenciales.

A pesar de no tener experiencia con un paro laboral, en este caso, los estudiantes dejan ver en algunos momentos cierto optimismo sobre el regreso a la vida universitaria, el cual rápidamente se transforma en desconcierto, al destacar la presencia del Covid-19, como variante interviniente en la vida escolar, que afectaría no sólo su regreso a las actividades presenciales, sino también su estabilidad física y emocional.

El compromiso social y político de los estudiantes, que distingue a los estudiantes de la LSE, se manifiesta en estas narrativas, y específicamente en una de ellas, donde se habla de la asistencia a marchas en apoyo a las demandas laborales de los trabajadores administrativos, y que forma parte de su vida universitaria; también, en este caso, muestra la interiorización de significados asociados a un deber ser del estudiante “universitario” y particularmente de la UPN, ya que como se mencionó anteriormente, ninguno de los autores de estas narrativas, había vivido un paro y consecuentemente no se había enfrentado a la necesidad de acompañar a los trabajadores universitarios en la lucha por sus derechos.

El apoyo a las causas sociales, políticas y/o laborales por parte de los estudiantes universitarios ha sido estudiado como resultado de un vínculo entre la formación en una institución de educación superior y un rango de edad específico, la juventud.²⁹ La juventud, que abarca entre los 15 a 24 años, se reconoce como una etapa transicional en la vida de todo ser humano, en que enfrenta situaciones que la desestabilizan

²⁹ Vid. Roberto García Salgado, “Jóvenes y movimientos sociales en México: La conformación de un sujeto político”, en Miguel Ángel Rodríguez Zaragoza (c oord.) *Movimientos estudiantiles y juveniles en México: del M68 a Ayotzinapa*. pp. 81-101. Red de Estudios de Movimiento sociales-CONACYT, 2018.

social y emocionalmente, en tanto se considera propedéutica para la adultez, donde la incertidumbre del futuro, el desarrollo profesional, la exclusión social, las presiones relacionadas con la actividad laboral, ocupan un lugar central en su vida, pero también se reconoce como el momento preciso en que se tiene la libertad para expresar inconformidad y rebeldía ante lo establecido y lo impuesto (maneras de actuar y de pensar), y la distinción entre el “nosotros” y “ellos” adquiere connotaciones particulares.

4.2. Las herramientas cambiaron... de una mochila a una computadora

La incertidumbre sobre la continuidad de la trayectoria escolar tuvo un papel protagónico en las narrativas, donde las tecnologías de la información y la comunicación, su acceso y manejo ocuparon un papel importante y llama la atención que, bajo el escudo de la presencialidad, en el caso aquí estudiado, no se les vea como indispensables en su formación académica y profesional, lo cual se observa en las siguientes aseveraciones:

Me costó y me está costando mucho trabajo aprender a través de un aparato electrónico, ya que toda mi vida escolar ha sido presencial; las herramientas de estudio cambiaron totalmente, de una mochila a una computadora; por desgracia, me ha costado más porque no tengo computadora (LSE9).

Justo cuando comenzaron las clases en línea, me quedé sin computadora. Mi mamá tiró un vaso con café sobre ella y le quemó la tarjeta madre. Me sale muy cara la pieza y no tengo cómo mandar a componerla. Estoy trabajando por medio de mi teléfono (LSE3).

Actualmente, llevamos el año de forma virtual, algo que de manera personal se me ha dificultado un poco, ya que en primer

lugar no contaba con un equipo de cómputo, y eso me vio en la necesidad de adquirir uno para poder llevar a cabo mis clases y no tener problemas con las asignaturas (LSE4).

En estos extractos, se observa una argumentación atípica para el campo de la educación superior, ya que al parecer para este grupo de estudiantes el manejo de equipo de cómputo no es parte de la vida estudiantil, y la mochila universitaria no contempla una computadora, pero sí cuadernos, lápices y libros. Ello parece reservarse para quienes se encuentran inscritos en modalidades virtuales o a distancia, lo que muestra dificultades para interiorizar y compartir significados propios de una cultura, en este caso, universitaria; con una estancia de tres o cinco semestres en la universidad, los autores de las narrativas parece que aún no han incorporado o han hecho suyo el interés por el manejo de tecnología, así como tampoco han logrado valorar los objetos o artefactos que desde hace tiempo se han convertido en componentes indispensable de la vida universitaria.³⁰

La pandemia obligó a este grupo de estudiantes a adquirir equipo de cómputo y, en uno de los casos, se refiere que, aun cuando se contaba con él, se descompuso, y la solución fue usar el teléfono. Es claro que la valoración de estos objetos no sólo pasa por la cultura, que permite reconocerlos como indispensables en el proceso formativo y para mantener la relación con otros actores en el espacio universitario, sino que ello pasa por su reconocimiento como un tipo de capital cultural, cuya propiedad distingue y parece como una necesidad, por sobre otros objetos, como lo señalan Bourdieu y Passeron.³¹

³⁰ Vid. Gilberto Giménez, "Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas", en *Frontera Norte*, 21(41), 2009, pp. 7-32. Recuperado el 22 de julio de 2022 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018773722009000100001&lng=es&tlng=es

³¹ Vid. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*, op. cit.

Ya desde mediados del siglo pasado, el uso de términos como “era de la información”, “era digital”, “era informática”, sociedad de la información, sociedad de la información y “sociedad del conocimiento”, entre otros, han puesto la atención en el protagonismo que la tecnología ha alcanzado en los procesos de generación de conocimiento y en la educación y que se ha extendido a la cotidianidad en la vida contemporánea (Internet de las cosas).³²

Esta situación no ha pasado desapercibida en las instituciones educativas, por lo que el acceso a la tecnología, desde hace años, se ha presentado como una condición para ser parte de la comunidad universitaria, y si bien no se exige la propiedad de una computadora, para ingresar a una institución educativa, la incorporación de ésta en los procesos de registro e inscripción de los servicios escolares es una manera para evaluar o propiciar su manejo. Adicionalmente, cada universidad se ha preocupado por contar con salas de cómputo de acceso libre para su estudiantado, con la expectativa de subsanar y atender desigualdades derivadas de la llamada “brecha digital”.

Hay que recordar que el término “brecha digital” alude al registro cuantitativo y comparativo del desarrollo de las sociedades que emplean medios digitales en su quehacer. En sus inicios, se usó “para referirse a la desigualdad en el acceso a las TIC, pero después se ha usado para referirse a aspectos de la apropiación de las tecnologías, incluidas las capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en ello”.³³

³² “Internet of Things o IoT” tiene como objetivo lograr que todo artefacto, mediante el uso de sensores y red de datos, pueda conectarse en cualquier momento y lugar con otro dispositivo o persona; todo ello para mantener un monitoreo y control total de los procesos que cada uno de estos artefactos realice. (Vid. UNAM, “Internet de las cosas” Internet de las Cosas (unam.mx), UNAM, 2021.

³³ Jordy Micheli Thirion y José Eduardo Valle Zárate, “La brecha digital y la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en las economías regionales de México”, en *Realidad, datos y espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 9, núm. 2, 2018, p. 1. Recuperado el 9 de junio de 2022 en <https://rde.inegi.org>.

Con las dimensiones mencionadas, este concepto se constituye en un auxiliar para comprender el peso de la economía en la adquisición y usos de las tecnologías de la información y comunicación, en la vida universitaria, ya que no sólo se trata de valorar culturalmente, sino de tener los ingresos económicos para adquirirlas, así como para usarlos de manera apropiada en la escuela, si bien, en 2019, el 96.4% de la población con estudios universitarios se conectaba a la red, sólo el 44.3% de los hogares disponían de una computadora.³⁴ De acuerdo con lo señalado en la misma encuesta, el 91.5% de los usuarios de la red la usaban mayoritariamente para actividades de entretenimiento.

4.3. Es un reto... estar sentada al frente de un computador por varias horas al día

El uso de medios remotos para continuar con la trayectoria escolar no parece gustar a los estudiantes de la LSE, y hasta es visto como una limitante en el proceso de enseñanza- aprendizaje, tal y como se expresa aquí:

Una modalidad con grandes deficiencias educativas, la cual México y la Universidad Pedagógica Nacional junto con sus alumnos y maestros no estaban preparados [...] después de haber reprobado una materia, me sirvió para mejorar y ser más responsable: admito que no es la mejor manera de aprender por ser una modalidad en línea, ya que se vuelve tedioso estar sentado enfrente de un dispositivo electrónico (LSE2).

Es un reto para mí, y no dudo que para los demás también, el estar sentada al frente de un computador por varias horas al

[mx/index.php/2018/11/07/la-brecha-digital-la-importancia-las-tecnologias-la-informacion-la-comunicacion-en-las-economias-regionales-mexico/](https://inegi.org.mx/index.php/2018/11/07/la-brecha-digital-la-importancia-las-tecnologias-la-informacion-la-comunicacion-en-las-economias-regionales-mexico/)

³⁴ Vid. INEGI, Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), 2019. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), 2019 (inegi.org.mx).

día. [...] me es grato tener la oportunidad de poder continuar con mis estudios (LSE4).

Tanto a profesores como alumnos fue un cambio radical y nos costó mucho trabajo adaptarnos a la forma en que no sabíamos qué aplicación sería la adecuada para tomar las clases y cómo sería esta nueva forma de trabajo [...] La UPN abrió sus salas virtuales sólo con un profesor tomábamos clases por esa vía. Eran muy malas las salas; se llegaba a cortar lo que decía el profesor [...] fui dejando de hacer trabajos finales, lo que me afectó muchísimo, y se vio reflejado en mis calificaciones (LSE7).

En estos testimonios, se destaca el papel de los dos actores indispensables en el proceso educativo: el docente y el alumno, y hasta parece disculparse a ambos de la súbita inmersión a esta modalidad, pero no dejan de detallarse las dificultades y su incidencia en la permanencia dentro de la escuela y de su calidad como estudiante universitario.

En estos extractos, se observa una referencia a todos los actores que forman parte de la vida estudiantil en la universidad, además de los alumnos, los docentes y la propia institución objetivada en la apertura de salas virtuales para facilitar el proceso educativo por la vía remota. Cada uno de ellos presenta ciertas fallas. Aunque no se menciona de manera clara, se hace patente la añoranza por el proceso educativo presencial, donde cualquier tipo de dificultades se podrían subsanar, lo que muestra una valoración positiva a la interacción personal sobre la que se sostiene la relación educativa en la presencialidad.

En la recuperación de la experiencia, nuevamente aparecen las lógicas de integración y de estrategia mencionadas por Dubet,³⁵ ya que se muestra el intento de responder a una novedad, con un acervo de significados ya conocidos y dominados, y que tienen que ver con la dinámica presencial que ha configurado su trayectoria escolar; se

³⁵ En *Sociología de la experiencia*, op. cit.

puede tropezar, es decir, reprobar, pero lo importante es continuar y no abandonar.

El dominio de lo que puede denominarse cultura escolar,³⁶ donde tienen presencia los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí y que remite a reglas, no necesariamente explícitas que dan sentido a la vida en la escuela, puede apreciarse en estos testimonios, donde “tomar clases” aun frente a una computadora, aprender, no reprobar y mantenerse activo con los nuevos recursos asociados a lo virtual, aparecen como ejes de la exposición.

Se trata de una cultura que sirve de marco para la vida estudiantil universitaria y que no es exclusiva del nivel, y de la cual se han introducido significados que parecen buscarse aún en la presencialidad.

En las narrativas, se observa una valoración positiva a las TIC, que permiten a los protagonistas continuar con su actividad educativa, y aunque se menciona la reprobación como una consecuencia de la falta de pericia en su manejo, al final, prevalece la idea de que, aun cuando no se apruebe una asignatura, se puede mantener la calidad de estudiante en la universidad, lo que muestra significados y valoraciones que dan unidad y que conforman la vida de todo estudiante, más allá de la presencialidad. Se es estudiante universitario, aunque se repruebe y no se cuente con equipo de cómputo y no se tengan las competencias y/o habilidades para manejarlo.

4.4. Mi vida se volvió más inestable; el encierro me estaba volviendo un poco loca

La suspensión de las actividades escolares en la universidad, con el fin de atender la recomendación del distanciamiento social, promovido recomendado por la OMS, de acuerdo con un estudio realizado por la Asociación Internacional de Educación Superior en abril de 2020, provocó que en el ámbito internacional, los recintos universitarios cerraran

³⁶ Vid. Ángel I. Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Ediciones Morata, 2005.

sus puertas, lo que afectó a más de 1.5 mil millones de estudiantes en más de 182 naciones y en el continente americano. El 72% de las universidades tuvieron que adaptar su enseñanza presencial a una en línea. En 22%, la educación se encontraba suspendida, y en 3% de las universidades, la educación universitaria se canceló.³⁷

En este contexto, los estudiantes se enfrentaron a una serie de situaciones que les resultaban desconocidas. Si bien tenían antecedentes del cierre de las escuelas, de la pandemia como causal, no se sabía nada, así que cualquier conocimiento o estrategia para atender esta crisis no era aplicable, lo que los obligó a innovar. Para enfrentar la novedad, los estudiantes vivieron momentos de crisis, reflejados en diversos tipos de afecciones físicas y mentales, lo cual ha sido estudiado por algunos autores, entre los que destaca Melchor *et. al.*³⁸ y el número especial de la revista *Argumentos*; y las referencias a esas vivencias, no se dejaron de lado en las narrativas aquí analizadas, tal y como se observa en los siguientes comentarios:

...mi vida se volvió más inestable; el encierro me estaba volviendo un poco loca porque estaba acostumbrada a salir a la escuela, ver a mis amigas, platicar, etcétera [...] Mis ánimos no eran los mismos cuando empecé a tomar clases en línea; sentía que no aprendía nada [...] me costaba mucho trabajo concentrarme en las clases (LSE7).

...de alguna manera, mi vida volvía a la vida con presión y estrés, de manera que tuve que repartir mi tiempo en el sector laboral, social, educativo y familiar [...] de tal manera, tuve asistir a terapia, y una de las recomendaciones fue la interacción social

³⁷ Marinoni, Van't Land y Jensen, *apud* Andrés Melchor Audirac, Andrea Hernández y Juan Sánchez, "Universitarios mexicanos: lo mejor y lo peor de la pandemia de Covid-19", en *Revista Digital Universitaria* 22(3), 2021, p. 108. Recuperado el 10 de mayo de 2022 en <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.3.12>

³⁸ *Ibid.*

con distintos sujetos sociales o simplemente estar en distintos escenarios (LSE8).

...en esos seis meses la angustia, la desesperación por no aportar nada de dinero y no encontrar un empleo (LSE10)

...cuando antes, al menos en el camino a la universidad te despabilabas y llegabas con toda la actitud para aprender, preguntar, discutir, cambiar puntos de vista y hasta hacer ejercicios de improviso para seguir aprendiendo; en cambio, estar encerrados, encamorrados, falta de recursos, con los ruidos del hogar, la familia, los deberes que tienes que hacer (porque estar en casa es hacer limpieza y creen que no hacemos nada, y es fácil estar en un aparato escuchando al maestro); se va el Internet, la luz o el ruido del vecino con su música a todo volumen; es una adaptación que aún me cuesta tener, ya que antes era una disciplina con tus alimentos, ejercicios, clases, tareas, etcétera. Y todo queda en una silla frente a un aparato electrónico todo el día. Después de clases, es leer y hacer trabajos, tareas y observar videos (LSE9).

En los testimonios, se notan dos tipos de preocupaciones, como causantes de estrés, angustia, ansiedad y/o intranquilidad. Uno de ellos se relaciona con la suspensión de clases; está vinculado al desarrollo de actividades escolares y que puede englobarse en el concepto “crisis de la digitalización de la educación”,³⁹ que da cuenta de los cambios inmediatos en las técnicas pedagógicas, en el tránsito de la enseñanza presencial a la virtual y que acentuó las brechas socioeconómicas entre los estudiantes universitarios, que no contaban con la infraestructura o habilidades necesarias para las clases en línea (computadora personal, acceso Internet, práctica en el uso de TIC, etcétera), lo que también provoca un decremento notorio de concentración, motivación y aprendizaje.

³⁹ OEI, *Efectos de la crisis del coronavirus en educación*, op. cit.

También relacionado con la escuela, hay una referencia a la ausencia de interacciones físicas con los compañeros, amigos y docentes, limitada a la presencialidad, y que incluye los trabajos en equipo, los comentarios en clase que contribuyen a ampliar la mirada sobre cualquier temática vista en clase y hasta la actividad física, puesta en marcha durante el trayecto de la casa y la universidad y viceversa, así como durante las horas de clase, ya que con frecuencia hay que moverse de salón, cambiar de piso, subir y bajar escaleras. En esta misma lógica, se encuentra la preocupación por continuar con la trayectoria escolar, reprobado o no, pero lo más importante, recuperarse para concluir de manera satisfactoria el ciclo formativo de la licenciatura.

En cuanto al efecto de tomar clases por medios digitales en casa, para los estudiantes generó incomodidad y frustración, pues conectarse a las sesiones virtuales en casa, con los movimientos y ruidos propios y características de su entorno familiar, simplemente limitaba las posibilidades de atención y concentración, muy diferente de lo sucedido en clase presencial, donde las distracciones de los amigos y compañeros se pueden manejar, con actitudes y conductas ya dominadas y que son parte de su experiencia. El manejo de las distracciones en clases es resultado de la puesta en marcha de la lógica de integración señalada por Dubet,⁴⁰ y que forma parte de su experiencia social, de manera que ya no les genera algún tipo de nerviosismo, pero desafortunadamente no se tiene el mismo manejo con lo que sucede en la casa durante las sesiones virtuales.

La suspensión de actividades escolares, sumada a la de actividades no esenciales en el marco de la Jornada Nacional de Salud, también acarreó presiones a los estudiantes, y algunas fueron de tipo económico, que se reconoce como el segundo estresor identificado en las narrativas, ya que, en algunos casos, el sostén familiar se quedó sin empleo y el resto de los miembros de la familia tuvieron que salir para subsanar necesidades básicas, lo que implicó abandonar algunas clases o definitivamente dejar de asistir. Nuevamente se observa el peso de

⁴⁰ Vid. *Sociología de la experiencia*, op. cit

la experiencia como estudiante universitario que depende financieramente de los recursos que aporta la familia, y durante la pandemia, de manera que la crisis económica derivada de ella, sí desestabilizó, ya que, en algunos casos, no sólo fue necesario “colaborar”, como se hacía en calidad de estudiantes-trabajador, sino en otros casos, convertirse en el sostén de la casa, de lo cual no se tenían antecedentes.

En un estudio reciente de carácter cuantitativo, interesado en el estrés de los estudiantes universitarios, se identifica que durante la pandemia “los estresores cambiaron del miedo a no cumplir con las demandas de la vida social a temor por la salud, la familia, los amigos y el futuro incierto, empeorando los niveles de los síntomas de estrés, ansiedad, soledad y depresión”.⁴¹

De manera específica, entre la la población estudiantil, de acuerdo con lo señalado por estas autoras, “las modificaciones de la vida diaria han tenido un impacto en el estrés con manifestaciones de fatiga y debilidad, reducción del bienestar y un menor logro académico. Por lo anterior, es posible suponer que: “El estrés percibido por los estudiantes provoca agotamiento emocional”.⁴²

Si bien el estado emocional ocupa un papel importante en las narrativas de los estudiantes de la LSE, los aspectos relacionados con la escuela predominan en ellas, tal y como se aprecia adelante:

La convivencia con los compañeros se perdió; no prendían sus cámaras y, claro, por recursos u otras situaciones, pero era como hablarle a la tecnología y luego se sentía que no le hablabas a nadie, como si nadie te escuchara; sólo estabas tú mismo (LSE9).

⁴¹ Judith Cavazos-Arroyo, Aurora Máynez y Gabriela Jacobo-Galicia, “Miedo al Covid-19 y estrés: su efecto en agotamiento, cinismo y autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos”, en *Revista de la educación superior*, 50(199), 2021, p. 100. Recuperado el 20 de noviembre 2022 en <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1802>

⁴² *Ibid.*, p. 101.

En lo personal, la pandemia afectó mis cuestiones culturales y sociales individuales de mi persona... En salir a las calles sin temor de ser contagiado, el convivir con mis compañeros en la universidad (LSE2).

Es claro que los estudiantes perciben una situación que les genera estrés, pero debe señalarse que en este caso no está tan claramente asociado a la pandemia el miedo al contagio, sino parece concentrarse más en las cuestiones que trastocan su vida académica, como el no tener contacto con amigas, así como al encierro.

4.5. *Por primera vez en mi vida*

Durante su estancia en la universidad, los estudiantes no sólo se apropian de algún tipo de capital cultural, sino que también lo hacen de otros significados que socialmente pueden generar, los posicionan como distintos en el gran espacio social, como lo señala Bourdieu,⁴³ y que forman parte de su acervo de experiencias. Aunque para algunos de quienes elaboraron sus narrativas costó cierto trabajo identificar aprendizajes más allá de los asociados a los contenidos de la materia, llama la atención que dedicaron espacios en ellas. En cuanto a las que pueden considerarse nuevas vivencias, destaca lo siguiente:

Por primera vez en mi vida académica, había reprobado una materia [...] Al final hice mi extraordinario y pasé la materia con 9. Lamentablemente, muchos de mis compañeros también corrieron con la misma mala suerte, pero no sólo era una materia, sino 2 o 3 materias reprobadas, e incluso dar de baja las materias porque no podían con este tipo de modalidad. No pudieron acoplarse a ella (LSE2).

⁴³ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*, *op. cit.*

El semestre pasado reprobé dos [materias]... eso me hace sentir mal. Desde que entré a la universidad, no había reprobado ninguna. Espero no volver a repetir en este año (LSE7).

Si bien la reprobación puede constituirse en un obstáculo para la trayectoria escolar de los universitarios, su recurrencia dentro del sistema educativo formal la ha convertido en un componente más de la cultura escolar, de manera que ya forma parte de la experiencia en el nivel. A estas alturas, los estudiantes ya saben qué hacer ante esa situación, con quién acudir para solicitar ayuda o asesoría, qué tipo de gestiones realizar y cómo lograr su aprobación, y aunque parece preocuparles, en los testimonios se observa cierto optimismo para superarlo.

Para quienes anotaron estos comentarios, la reprobación no está asociada del todo al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a la novedad de la modalidad remota, así que nuevamente se hace presente la “crisis de la digitalización de la educación”. No se hace referencia a contenidos, sino al medio de acceso al conocimiento, que llegó para quedarse, ya que previsiones en la materia señalan que las clases en la universidad, cuando menos en algún tiempo, no volverán a ser lo que eran antes de la pandemia, lo cual tendrá que ser interiorizado entre los estudiantes, a fin de generar nuevas estrategias que ayuden a concluir de manera satisfactoria sus estudios.

En cuanto a otro tipo de aprendizajes o habilidades que se detonaron durante la pandemia y que pueden valorarse como positivos, los estudiantes de la LSE señalaron lo siguiente:

He aprendido a darle más importancia a comprender por completo las lecturas por mi cuenta; les he dedicado tiempo a mis trabajos escritos con el fin de reflejar mi esfuerzo al comprender los temas visto en clase [...] ser autodidacta, aprender a comunicarse con los miembros de un grupo y profesores implica ser responsable con los tiempos y formas al entregar un trabajo (LSE6).

Hemos aprendido a investigar, pero aún nos falla argumentar los puntos importantes y en qué se destaca (LSE9).

El mantener actividades académicas me resultaba ser una salvación para distraerme y una frustración por cumplir con dichas actividades y no perjudicar a quienes fueran mis compañeros de equipo (LSE1).

En estos comentarios, hay una referencia a prácticas que tendrían que ser parte de la vida universitaria, ya sea presencial y/o virtual, y llama la atención que, a pesar de la referencia constante a los medios remotos, los comentarios aquí vertidos no aluden a los procedimientos o recursos usados en la pandemia para acceder al conocimiento. Las actividades áulicas se ven rebasadas en estos comentarios, donde las propiamente académicas, que tienen que ver con el acceso al conocimiento y la formación profesional, tienen un lugar protagónico, y aunque puede calificarse como efecto de la pandemia, se esperaría que ello pudiera incorporarse como acervo en su experiencia en la mejora de su actividad profesional.

Se perciben aquí aspectos que pueden dar cuenta de la llamada lógica de subjetivación,⁴⁴ donde los acervos culturales propios del nivel permiten una articulación con cierta crítica de las lógicas de integración y estrategia, que deja ver que efectivamente es importante mantener la calidad de estudiante universitario frente a la contingencia, continuar con la trayectoria escolar, lo que significa, en este caso, soportar y remontar adversidades derivadas de la enfermedad, pero también es importante rescatar y valorar principios no necesariamente vinculados a lo escolar, y que tienen que ver con el compromiso en la formación profesional y humana.

Como ya se mencionó, la temporalidad también es una variable para considerar en el análisis de las narrativas, y ello tiene pertinencia aquí, ya que en la fecha en que los estudiantes de la LSE las escribieron,

⁴⁴ Vid. Dubet, *Sociología de la experiencia*, *op. cit.*

la vacuna contra el Covid-19 ya estaba en el escenario internacional y nacional, y aun cuando todavía no se tenían claras las fechas para su aplicación a jóvenes, la enfermedad ya no parecía ser una preocupación fundamental.⁴⁵

Quizá la siguiente frase sintetice la visión de los estudiantes de la LSE, durante el periodo:

Estamos saliendo de nuestra zona de confort, pero creo que estamos saliendo mal, no con las herramientas necesarias, pero se sigue haciendo el esfuerzo y la lucha por aprender y ser mejor cada día a día (LSE9).

5. Conclusiones

El interés inicial que orientó la elaboración de este documento se concentró en la idea de explorar y profundizar en las vivencias y significados que conforman la experiencia asociada a la vida universitaria durante la pandemia, en estudiantes de la LSE de la UPNA, y los hallazgos identificados en las narrativas dejan ver lo siguiente:

- La articulación entre las categorías vida estudiantil universitaria y experiencia social representa una alternativa para profundizar en las subjetividades construidas por los estudiantes en torno al cambio de sus dinámicas y rutinas, provocado por la pandemia.
- El cierre de la escuela y la cancelación de clases, entre los estudiantes universitarios, es una práctica con la que están familiarizados, debido a que suele ser común que, ante demandas de tipo laboral o financiero, este tipo de instituciones suspenda sus actividades académicas, lo que acarrea en algunos casos

⁴⁵ En México, el 24 de diciembre de 2020, se puso en marcha la estrategia Nacional de Vacunación, inicialmente dirigida al personal de salud y de primera línea de combate al Covid y en febrero de 2021, se extendió a adultos mayores de 60 años, considerados los más afectados por la enfermedad.

una reorganización, recalendarización y reprogramación de las tareas escolares, pero la novedad en este periodo se identifica en la asociación de la suspensión de clases con la pandemia. La experiencia ante los paros le permitió a este grupo enfrentar, de manera inicial, la situación con relativa calma, en tanto saben que podrán continuar con sus estudios, pero el tránsito del paro a la suspensión de clases debido a la pandemia les acarreó otras preocupaciones, ya que el tiempo de regreso a la “normalidad” parecía incierto.

- Las preocupaciones por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como vía para continuar con sus estudios, para este grupo de estudiantes, son evidentes, y se asocian a dificultades sobre su acceso y su manejo, y hasta se les ve como causales de nuevas vivencias (por ejemplo, reprobación de una materia), aunque no se pasa por alto la manera en que las TIC se han convertido en un medio más para fortalecer los lazos entre estudiantes del nivel, además de comunicarse y compartir intereses, deseos y aspiraciones, que en conjunto forman parte de la identidad universitaria. En esta lógica, las TIC parecen estar en camino de convertirse en un medio destinado a fortalecer y/ o reflejar la integración estudiantil, ser parte de la vida universitaria y gestar nuevas estrategias que ayudarán a los estudiantes a mantener su calidad como estudiantes.
- Las preocupaciones, en algunos de los casos aquí analizados, evolucionaron hasta convertirse en afecciones físicas y mentales, pero éstas se reconocen más como resultado del encierro y las presiones económicas. La presencialidad es un eje fundamental en la vida universitaria de los estudiantes de la LSE de la UPNA, y en este caso, no está focalizada en su trayecto formativo o sus actividades propiamente escolares, sino que se asocia a la interacción con los “otros”, sobre todo sus compañeros, amigos y maestros, y hasta con otros actores con los que coincide durante el traslado de su casa a la escuela, o dentro de la misma escuela (los pasillos, la cafetería, los

salones). Las interacciones, el manejo de los “imprevistos” (interrupciones de clase, no asistir a una sesión y hasta reprobar) son componentes fundamentales de la vida universitaria que los estudiantes-narradores dominan, y son parte de su experiencia, y se vieron trastocados con la pandemia, generando un estrés difícil de manejar en el entorno adverso de su casa; parece entonces que sólo se es estudiante cuando se asiste a la universidad. En las instalaciones universitarias se comparte y se forma parte, y también en ella se aprenden y dominan estrategias para atender imprevistos escolares.

- La experiencia siempre se enriquece; las novedades, sean favorables o adversas, terminan siendo parte de un acervo de significados que los actores ponen en juego ante momentos de urgencia, y ello parece mostrarse en las narrativas de algunos estudiantes de la LSE, quienes, a pesar del estrés y las preocupaciones, se dan el tiempo para identificar beneficios derivados de la pandemia, y éstos van desde atender por primera vez la reprobación de una o más materias, hasta el adiestramiento de habilidades propias de su formación, lo que puede identificarse como una crítica subyacente a su lógica de subjetivación.
- Sólo uno de los estudiantes-narradores reconoció haberse contagiado de Covid y, en general, en las narrativas no se percibe preocupación por la enfermedad. Es claro que se les pidió a los participantes concentrarse en las experiencias de su vida universitaria, y parece lógico encontrarse con referencias a las dificultades asociadas a las lógicas y rutinas escolares derivadas de la pandemia, pero a pesar de que se les pidió a los estudiantes considerar el pasado y el presente en sus narrativas, es notorio el interés por ser parte o expresar lo que se tendría que decir, como universitario, con lo que se muestra el deseo de integrarse y reflejar significados que articulen una identidad ligada a la universidad.

Parece que para los estudiantes, que son parte de este estudio, la idea de mantener su calidad como universitarios es altamente valorada, y tiene una mayor significación que la pandemia misma. Acaso puede leerse como una manera de evadir una realidad que se sobrepone a sus intereses y podría impactar en su futuro. La respuesta es incierta, pero, sin duda, lo que se puede recuperar es la autocrítica hecha por los narradores sobre su desempeño, y que lleva a algunos de ellos a concentrarse más en su proceso de formación y en el fomento de sus habilidades de investigación y de resolución de problemas, que puede entenderse como una manera de recuperar la permanencia en la universidad, con sus aprendizajes, en su profesionalización, lo cual puede considerarse un éxito de la función universitaria, más allá de los créditos o certificados.

ESCRITORES DE LA LIBERTAD: DIARIOS DE PANDEMIA EN ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Rebeca del Pino Peña¹

Espero confiártelo todo, cosa que hasta hoy no he podido hacer con nadie; confío, además, en que tú serás para mí un gran apoyo [...] me es absolutamente imposible construirlo todo sobre una base de muerte, miseria y confusión. Veo el mundo progresivamente transformado en desierto; oigo, cada vez más fuerte, el fragor del trueno que se acerca, y que anuncia tal vez nuestra muerte; me compadezco del dolor de millones de personas; y, sin embargo, cuando miro el cielo, pienso que todo eso cambiará y que todo volverá a ser bueno, que hasta estos días despiadados tendrán fin, y que el mundo conocerá de nuevo el orden, el reposo y la paz.

Ana Frank

Introducción

Ante el desafío del cierre de las escuelas, que llevó al aislamiento y distanciamiento social de la comunidad universitaria para la salvaguarda de su bienestar integral en tiempos de Covid, las Instituciones

¹ Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. rdelpino@upn.mx.

de Educación Superior, responsables de la formación de las futuras generaciones de profesionistas del país, en busca de la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, tuvieron que adoptar una estrategia emergente al respecto en una modalidad virtual para enfrentar los retos de la “nueva normalidad educativa”. En el siglo XXI, fue un evento sorpresivo. No obstante,

desde su fundación, las universidades, como cualquier otra institución social, han tenido que enfrentarse a epidemias devastadoras que han impactado en su funcionamiento cotidiano. Y han sobrevivido y continuado con su misión aun con las puertas cerradas [...] por mucho que haya que cerrar las puertas de las Instituciones de Educación Superior, las actividades académicas continúan allí donde hay espíritus comprometidos con la ciencia y la educación.²

Tal fue el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), considerada como la institución pública de educación superior más importante para la formación de los futuros especialistas en materia educativa en los campos de estudio como la administración, la psicología, la pedagogía, entre otros, con el lema institucional: “Educar para transformar”.³

Por ello, la UPN, en apego a las acciones tomadas por el Gobierno de México a través de la Secretaría de Salud y la Jornada Nacional de Sana Distancia, iniciadas el 23 de marzo de 2020, emprendió de manera extraordinaria una estrategia educativa remota, caracterizada por el uso de plataformas de convergencia digital, interactivas, síncronas y asíncronas para dar continuidad a los procesos educativos, como una acción compensatoria del sistema presencial por la contingencia sanitaria del SARS-CoV-2.⁴

² UNESCO-IESLAC, *op. cit.*, p. 12.

³ UPN, “Conoce la UPN”, en *Licenciaturas*, México: UPN, 2017. Disponible en <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/mensaje-de-bienvenida>

⁴ Adrián Almazán Gómez, “Covid-19: ¿Punto Sin Retorno de la Digitalización de la Educación?”, en *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 2020,

Ante tal panorama, los alumnos de esta universidad tuvieron que adaptarse de manera súbita a las nuevas exigencias virtuales de esta modalidad pedagógica, sin haber contado con un período previo de transición y adaptación a la “nueva normalidad educativa”, lo que les exigió a éstos altas demandas de recursos emocionales para poder afrontar psicológicamente este desafío académico.

Particularmente, en la Licenciatura en Administración Educativa (LAE),⁵ en una sesión especial realizada al inicio del semestre 2020-II, los estudiantes de la asignatura optativa de “Liderazgo coaching educativo” manifestaron presentar una serie de malestares psicológicos, como la tristeza, la preocupación, el miedo, el enojo, el nerviosismo, la desesperanza, el fastidio, el estrés, la impaciencia, la ansiedad, entre otros; todo ello como consecuencia del confinamiento impuesto por la pandemia.

Esto coincide con diversos estudios que han reportado una percepción subjetiva e impacto negativo en el estado emocional del alumnado por el confinamiento impuesto por esta contingencia sanitaria, lo que derivó en una mayor presencia e intensificación de psicopatologías con afectaciones en su vida personal y rendimiento académico, trastocando el estilo de vida de los universitarios imposibilitando el desarrollo de sus actividades académicas cotidianas.⁶

pp. 1-4. Recuperado el 9 de junio de 2022 de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12089>

⁵ El objetivo de este programa es “formar profesionales de la educación en la Administración y Gestión con una perspectiva multidisciplinaria basada en el análisis de diversos enfoques, modelos y teorías, que habilite a los egresados en la selección, análisis y utilización de principios, métodos y técnicas para la intervención en instituciones y organizaciones del Sistema Educativo Nacional”, *ibid.*, p. 1.

⁶ *Vid.* Carlos Iván Orellana y María Ligia Orellana, “Predictores de síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por pandemia de Covid-19 en El Salvador”, en *Actualidades en Psicología*, 34(128), 103, 2020. Recuperado el 14 de noviembre de 2022 en <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i128.41431>; Míreia Orgilés, Alexandra Morales, Eliza Delvecchio, Claudia Mazzeschi y José P. Espada, “Immediate Psychological Effects of the Covid-19 Quarantine in Youth From Italy and Spain”, en *Front. Psychol.* 11:579038, 2020. Recuperado el 29 de septiembre de 2022 en doi: 10.3389/fpsyg.2020.579038; María

De tal forma, con base en estas evidencias científicas, así como por la presencia de un estado de ánimo deficitario mermado por el confinamiento escolar en los alumnos del grupo de la materia señalada, se requirió llevar a cabo una estrategia pedagógica integral que incluyera, de manera complementaria, un soporte y apoyo emocional al contenido curricular de esta asignatura, mediante la puesta en marcha de una intervención educativa denominada “Líderes positivos” fundamentada en los postulados de la educación emocional y la psicología positiva que fueron adaptados y correlacionados con los contenidos del plan de estudio de la materia.

En conjunto, la realización de un diario personal fue parte de las actividades escolares de esta asignatura, el cual pudiera servir como un medio de catarsis y reflexión ante los retos personales y académicos que estaban viviendo en el proceso de Educación Remota por Emergencia (ERE) para la continuidad pedagógica, a fin de coadyuvar a que estos estudiantes pudieran contar con más recursos para un abordaje más óptimo de este proceso de pandemia en pro de su bienestar personal y desempeño académico.

Así se buscó conocer las experiencias de los estudiantes de educación superior durante el período de ERE por la suspensión de clases presenciales, para poder determinar el estado anímico, las expresiones psico-afectivas, así como los sentimientos y afectaciones experimentados por el aislamiento y distanciamiento social a lo largo de esta contingencia sanitaria. Se planteó la siguiente pregunta de investigación desde una perspectiva emocional: ¿cuáles son las experiencias durante la ERE en los estudiantes de la asignatura de Liderazgo coaching educativo de la LAE de la UPN, antes (*pre*) y después (*post*) de la aplicación de la intervención educativa “Líderes positivos” y la realización del diario personal? El objetivo general de este trabajo fue detectar la construcción

Cecilia Johnson, Lorena Saletti-Cuesta y Natalia Tumas, “Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del Covid-19 en Argentina”, *June Ciência & Saúde Coletiva* 25, 2447-2456, 2020. Recuperado el 15 de mayo de 2022 en DOI: 10.1590/1413-81232020256.1.10472020

social de los estudiantes participantes sobre sus experiencias durante el periodo de ERE desde una perspectiva emocional.

El hilo discursivo de este texto enmarca, en primera instancia, un apartado sobre la construcción del objeto de estudio; posteriormente, se expone el fundamento teórico que justifica esta investigación, para después presentar el abordaje metodológico en el que se sustenta dicho trabajo, así como los principales hallazgos sobre las experiencias emocionales de los universitarios durante el período de la ERE por esta contingencia sanitaria; finalmente, concluir con las reflexiones que se derivan de esta investigación y las fuentes de consulta de referencia empleadas en este trabajo.

1. Prolegómeno de la fundamentación teórica de los diarios de pandemia del colectivo estudiantil universitario

En la literatura científica, se reporta que la falta de contacto físico por la Covid-19 genera en los seres humanos un mayor riesgo de manifestar problemas de salud mental y de bienestar socioemocional.⁷

⁷ Vid. Mara Pereira, Leonita Oliveira, Cleberson Costa, Claudia Bezerra, Míria Pereira, Cristiani Santos, Estelio Dantas, “La pandemia de Covid-19, aislamiento social, consecuencias en la salud mental y estrategias de afrontamiento: una revisión integradora”, en *Investigación, sociedad y desarrollo*, 9 (7), 2020. Consultado el 12 de junio de 2022 en DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4548>; W. Deutsche, OMS: el impacto psicológico del Covid-19 en la sociedad no debe ser ignorado, 2020. Recuperado el 5 de enero de 2022, en <https://www.dw.com/es/oms-el-impacto-psicológico-del-covid-19-en-la-sociedad-no-debe-ser-ignorado/a-52925095>; Samanta Brooks, Rebeca Webster, Louise Smith, Lisa Woodland, Simon Wessely, Neil Greenberg, Gideon James Rubin, “The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce it: Rapid Review of the Evidence”, 2020. Recuperado el 15 de agosto de 2022 de [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8); Silvana Sarabia, “Mental health in the time of coronavirus”, *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(1), 3-4, 2020. Recuperado el 6 de diciembre de 2022 en <https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3680>; Victoria Ribot Reyes, Niurka Chang Paredes, Antonio Lázaro González Castillo, “Efectos de la Covid-19 en la salud mental de la población”, en *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19, 2020. Recuperado el 4 de mayo de 2022 en <https://revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3307>

De igual forma, el aislamiento y distanciamiento social derivado de la irrupción del SARS-COV-2 ha detonado una crisis en la salud mental y el bienestar emocional de la comunidad universitaria, donde el colectivo estudiantil ha sido uno de los grupos de mayor afectación al respecto,⁸ por el confinamiento domiciliario derivado del cierre de las escuelas para la continuidad de las clases en las Instituciones de Educación Superior mediante una modalidad de ERE, lo cual, según Valiente, Vázquez y Peinado,⁹ se constituye en uno de los principales factores que ha contribuido al desajuste emocional en este alumnado.

De esta manera, la percepción subjetiva e impacto psicológico negativo en estos agentes educativos plantea la necesidad de emprender una educación integral que contribuya, según Páez y Castaño,¹⁰ a la formación emocional del estudiantado, de manera tal que en el currículum escolar se integren también contenidos relacionados con el conocimiento de principios de carácter afectivo-motivacional que puedan contribuir al conocimiento y control de los estados emocionales,

⁸ Vid. Wenjun Cao, Ziwei Fang, Guoqian Hou, Mei Han, Xinrong Xu, Jiaxin Dong, Jianzhong Zheng, "The psychological impact of the Covid-19 epidemic on college students in China", en *Psychiatry research*, 287, 112934, 2020. Recuperado el 23 de marzo 2022 de <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>; Mireia Orgilés, Alexandra Morales, Eliza Delvecchio, Claudia Mazzeschi y José P. Espada, "Immediate Psychological Effects of the Covid-19 Quarantine in Youth From Italy and Spain", en *Front. Psychol.* 11:579038, 2020. Recuperado el 29 de septiembre de 2022 en doi: 10.3389/fpsyg.2020.579038; Johnson *et al.*, *op. cit.*; Orellana y Orellana, *op. cit.*; UCM, *Covid-19, estudiantes y educación superior*, Madrid, UCM, 2021.

⁹ Vid. Carmen Valiente, Carmelo Vázquez, Vanesa Peinado, Alba Contreras y Almudena Trucharte, *Estudio nacional representativo de las respuestas de los ciudadanos de España ante la crisis de Covid-19: respuestas psicológicas*, Madrid, UCM, 2020. Recuperado el 14 de junio de 2022 en <https://www.ucm.es/inventap/file/vida-covid19-informe-ejecutivomalestar3520-final-1/?ver>

¹⁰ Vid. Martha Luz Páez Cala y José Jaime Castaño Castrillon, "Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios", en *Psicología desde el Caribe*, vol. 32(2), 2015, pp. 268-285. Recuperado el 10 de abril de 2022 en <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.2.5798>

así como al aprendizaje de competencias psicológicas que favorezcan la autoconfianza y la autoestima.¹¹

Este contexto denota la importancia de la comprensión del proceso educativo como un acto emocional, como apunta Barrios-Tao,¹² por la relación entre la variable de investigación de las emociones con la de la educación, lo cual actualmente ha adquirido mayor relevancia en diversos estudios multidisciplinarios de los campos de las neurociencias, la psicología y la educación, puesto que se cuenta con evidencias sobre su impacto en las relaciones, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el bienestar, entre otros.

Por lo tanto, ante tal panorama, el marco referencial teórico de este trabajo —en el que se pretende llevar a cabo un acercamiento desde una perspectiva psicológica a esta línea de investigación— se fundamenta en los postulados de la educación emocional, del modelo de intervención de programas emocionales y de la psicología positiva, con un énfasis en la educativa.¹³ En conjunto, los constructos del diario personal y la narrativa de las experiencias de los estudiantes de educación superior, complementan la fundamentación teórica en la que se sustenta la presente investigación.

Desde esta óptica, en primera instancia Bisquerra define la educación emocional como “un proceso formativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”¹⁴.

¹¹ Vid. Mireya Vivas García, “La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens”, en *Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 2003. Recuperado el 21 de octubre de 2022 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id4104202>

¹² Vid. Hernando Barrios-Tao, “Desarrollo de experiencias emocionales en educación: una contribución para la formación humanística”, en *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 20, núm. 38, 2020, pp. 119-135.

¹³ Vid. Rebeca del Pino, “Liderazgo coaching y psicología positiva en la educación”. Ponencia del Coloquio de Resiliencia y Coaching. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2018.

¹⁴ Rafael Bisquerra, *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Praxis, 2000, p. 243.

Entre los principales objetivos de la educación emocional, se encuentran la adquisición de un mejor conocimiento de las propias emociones, la identificación de las emociones de los otros, el desarrollo de la competencia para regular las propias emociones, la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas, el desarrollo de la habilidad para generar emociones positivas, así como la adopción de una actitud positiva ante la vida, entre otros.

Paralelamente, Bisquerra¹⁵ señala que los modelos de intervención emocionales enmarcan las estrategias y procedimientos que se llevan a cabo en tres diferentes vertientes de abordaje psicopedagógico al respecto, los cuales aluden al modelo clínico (*counseling*) enfocado en la atención individualizada; el modelo de programas centrado en el desarrollo integral de la persona con un abordaje preventivo, así como el modelo de consulta que enmarca la realización de una asesoría especializada para los diferentes agentes educativos.

Al respecto, la intervención psicopedagógica denominada “Líderes positivos” planteada en esta investigación se clasifica en la segunda categoría de los programas emocionales para la prevención y el desarrollo, al orientarse en las áreas de mejora identificadas en el sondeo diagnóstico realizado a principios del semestre 2020-II en el estudiantado de la asignatura “Liderazgo coaching educativo” de la LAE de la UPN.

Esta propuesta se cimienta en los postulados de la psicología positiva, constructo que hace referencia al estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos.¹⁶

Al respecto, Del Pino subraya que este nuevo paradigma busca entender las emociones positivas, incrementar las fortalezas y las virtudes, así como promover el potencial humano y la búsqueda del

¹⁵ Vid. Rafael Bisquerra, Modelos de orientación e intervención psicopedagógica, Barcelona, Praxis, 1998.

¹⁶ Martin Seligman, *La auténtica felicidad*. Colombia, Imprelibros, 2005

bienestar integral.¹⁷ De tal forma, en el caso de la psicología positiva educativa, esta nueva tendencia de investigación científica y buena práctica de clase mundial se enfoca a construir instituciones escolares saludables, dado que el bienestar del estudiantado se constituye en el eje rector para impulsar su éxito académico, así como su crecimiento y potencialización integral personal.

De ahí la necesidad del fortalecimiento de acciones educativas para el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado universitario, en paralelo con las estrategias escolares fundamentadas en las aportaciones de la psicología positiva aplicada a los entornos escolares.

Por ello, en la comunidad educativa se requiere emprender, en primera instancia, un proceso de autoconocimiento personal a través de una educación emocional para la adquisición y desarrollo de competencias resilientes en aras de la edificación de una estructura emocional sólida que les permita a estos actores sociales contar con las suficientes herramientas para afrontar el reto de la Covid-19 en la actualidad.¹⁸

De igual manera, la fundamentación teórica en que se sustenta este estudio se complementa con las categorías de análisis del diario personal y los estudiantes de educación superior, que rescata la narrativa de las experiencias de estos agentes educativos.

Sobre este punto, resulta importante destacar que en la práctica docente, el diario personal — también llamado diario de vida— se erige en una estrategia didáctica que podría coadyuvar en la formación emocional del estudiantado universitario, dado que puede abonar como un medio de catarsis y reflexión en el estudiantado, que puede conducirlo a un encuentro íntimo y reflexivo de los alumnos consigo mismos para la potencialización de sus competencias emocionales y cognitivas en aras de su desarrollo integral humano en pro de su

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

bienestar personal y desempeño académico, dado que esta narrativa, según Pennebaker¹⁹, cuenta incluso con una capacidad terapéutica.

A partir de esta premisa, el diario personal, como un subgénero de la biografía, y específicamente de la autobiografía, es un relato en primera persona que se efectúa a través del lenguaje escrito en el que se plasma y se deja constancia de las experiencias de quienes lo redactan.

“diario como archivo de experiencias [...] lo que busca es ejercitar la reflexión a partir de lo que acontece en la vida cotidiana; documentar y plasmar por escrito la experiencia y la reflexión que se generó a partir de ella es su propósito...favorece la introspección, el diálogo con uno mismo; permite reflexionar sobre lo que resultó significativo, poner en evidencia la subjetividad de la experiencia y recuperar a través de lo escrito aquello que aconteció para valorarlo, meditarlo y evaluarlo”,²⁰ lo cual contribuye también a la mejora de la redacción estudiantil de acuerdo con estos autores.

Este recurso pedagógico rescata la riqueza de la subjetividad de la experiencia de los estudiantes universitarios, los cuales son actores sociales que se encuentran en un proceso de educación formal en una institución de educación superior, y que, a decir de Guzmán, “son sujetos que construyen sus experiencias y que confieren un sentido a su formación”.²¹

Por ello, “el diario de cada estudiante es especialmente interesante cuando se quiere priorizar la visión o representación subjetiva que el

¹⁹ James W. Pennebaker, *Writing About Emotional Experiences as a Therapeutic Process* en *Psychological Science*, 8(3), 162-166. 1997. Recuperado el 17 de septiembre de 2022 en doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x.

²⁰ Vid. Alma Salgado Ramírez, Lorena Yazmín García, Mendoza, María Esther Méndez-Cadena, “La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición?”, en *Revista Educación*, vol. 44, núm. 1, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 2020, p. 5. Recuperado el 19 de julio de 2022 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44060092040>

²¹ Carlota Guzmán Gómez, “Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios”, *op. cit.*, p. 72.

alumnado tiene en general del contexto educativo que le rodea”.²² De ahí la relevancia de tener un mayor acercamiento al entendimiento del componente emocional de la educación, lo cual podría ser muy valioso para el análisis científico de las experiencias de estos actores sociales de la educación durante la “nueva normalidad educativa” por la pandemia de la Covid-19.

Por lo tanto, en el caso de la modalidad de la ERE, el diario personal de los alumnos podría constituirse en un valioso apoyo para el análisis de las experiencias que este colectivo ha experimentado desde un abordaje cualitativo, lo cual podría evidenciar más la importancia de fortalecer más las competencias emocionales en los escenarios educativos en pro de la salud mental estudiantil universitaria. La metodología cualitativa permite tener un mayor acercamiento a “la escuela por dentro”, parafraseando parte del título de la obra de Woods²³ sobre la etnografía en la investigación educativa.

En el diseño fenomenológico de perspectiva cualitativa y naturalista, el diario personal se presenta como una técnica clave para valorar la visión subjetiva y la significación que los estudiantes, como sujetos de estudio, atribuyen a su contexto, así como para contribuir a la reflexión y al análisis de la experiencia personal.²⁴

2. Abordaje metodológico

Con el objetivo de tener una primera aproximación al análisis del impacto psicológico de la pandemia en los estudiantes de la materia de “Liderazgo coaching educativo” de la LAE de la UPN, al inicio del semestre 2020-II se efectuó una sesión especial de integración grupal

²² Álvaro Sicilia Camacho, “El diario del alumnado como técnica de investigación en Educación Física”, en *Educación Física y Deportes* (58), 1999, p. 27. Recuperado el 10 de octubre de 2022 en <https://revista-apunts.com/el-diario-personal-del-alumnado-como-tecnica-de-investigacion-en-educacion-fisica/>

²³ Peter Woods, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós, 1987.

²⁴ *Covid-19, estudiantes y educación superior*, Madrid, UCM, 2021.

para la planeación de una propuesta psicopedagógica para la gestión emocional del estudiantado en relación a la pandemia. Allí se llevó a cabo un sondeo sobre las problemáticas psicológicas derivadas de la crisis sanitaria y la concepción que éstos tenían sobre la experiencia del confinamiento que estaban viviendo por el cierre de las escuelas para un mayor control sanitario ante la irrupción del SARS-CoV-2.

Como resultado de esta exploración, se reveló un estado deficitario emocional mermado en dichos universitarios, por lo que, con base en los hallazgos de esta evaluación, se planteó un estudio fundamentado con un abordaje metodológico cualitativo de corte transversal, descriptivo y exploratorio, en el que se trabajó con la población total de 43 estudiantes inscritos en la asignatura optativa de “Liderazgo coaching educativo” de la LAE de la UPN, a quienes, como parte de las actividades escolares de esta materia, se les solicitó que redactaran un diario personal que les serviría como un medio de expresión y catarsis ante los retos personales y académicos que estaban viviendo en el proceso de ERE para la continuidad pedagógica, en dos etapas de investigación (pre-post), de forma que, de las propias narraciones escritas de los diarios personales, se pudieran identificar las experiencias de los universitarios de estudio a lo largo del período de docencia remota, desde un abordaje emocional, mediante el análisis de las evidencias empíricas obtenidas en este trabajo de investigación.

Por ello se les solicitó escribir, de manera libre y desde una perspectiva emocional, en sus diarios personales, con base en determinadas preguntas guía que podían apoyar en su escritura, así como coadyuvar a abonar a la autorreflexión de los estudiantes de la materia “Liderazgo coaching educativo”.

Así se planteó una serie de cuestionamientos generales de apoyo, que condujeron la escritura del colectivo estudiantil universitario de la LAE de la UPN para poder explorar la línea base de su experiencia a lo largo de la puesta en marcha de la ERE a partir de un enfoque emocional, durante la primera etapa de esta investigación, como se aprecia a continuación.

Cuadro 1

Preguntas guía para la realización del diario personal del colectivo estudiantil universitario en la primera etapa de investigación (*pre*).

- ¿Cómo concibes la experiencia del confinamiento por la pandemia en la ERE?
- ¿Cómo te sientes con la experiencia del confinamiento por la pandemia en la ERE?
- ¿Qué afectaciones de salud tienes por el confinamiento por la pandemia en la ERE?
- ¿Qué problemáticas has enfrentado por el confinamiento por la pandemia en la ERE?

Posteriormente, en el período subsecuente de estudio, se sondeó la experiencia del alumnado durante la ERE a partir de la realización de su diario personal, así como con la intervención de “Líderes positivos” que se llevó a cabo en el semestre en el que cursaron la asignatura “Liderazgo coaching educativo”, desde una perspectiva emocional con base en las siguientes interrogantes generales que los estudiantes abordaron en la redacción de dichos textos.

Cuadro 2

Preguntas guía para la realización del diario personal del colectivo estudiantil universitario en la segunda etapa de investigación (*post*)

- ¿Cómo ha sido tu experiencia con la escritura del diario personal durante el confinamiento por la pandemia en la ERE?
- ¿Cómo te sientes con la experiencia de la escritura del diario personal durante el confinamiento por la pandemia en la ERE?
- ¿Cómo ha sido tu experiencia con la intervención de “Líderes positivos” durante el confinamiento por la pandemia en la ERE?
- ¿Cómo concibes la experiencia del confinamiento por la pandemia en la ERE con la vivencia de la intervención de “Líderes positivos” durante el confinamiento por la pandemia en la ERE?
- ¿Cuál ha sido tu experiencia con el abordaje didáctico de la asignatura “Liderazgo coaching educativo” durante el confinamiento por la pandemia en la ERE?

La finalidad fue llevar a cabo un análisis diferencial *pre-post* de la percepción subjetiva original del colectivo estudiantil por la pandemia (*pre*), un mes después de que el colectivo estudiantil iniciara la redacción de su diario personal con la puesta en marcha de una intervención educativa fundamentada en una propuesta psicopedagógica tendiente a apoyar la gestión emocional del estudiantado ante esta crisis sanitaria, denominada “Líderes positivos”, con el propósito de que éstos pudieran identificar paralelismos con el desafío actual que ellos enfrentaban en la “nueva normalidad educativa”, así como para que pudiera servirles como un soporte de apoyo emocional, en aras de coadyuvar al logro de una mayor sensibilización y reflexión al respecto (*post*).

Esta intervención educativa incluyó una serie de actividades didácticas con personajes históricos destacados en el mundo de la ciencia y el deporte, como Viktor Frankl y Eric Liddel, quienes, a pesar de haber sido retenidos contra su voluntad por conflictos bélicos como “prisioneros de guerra”, decidieron enfrentar estos retos de manera resiliente. También se revisó el *Diario de Ana Frank*²⁵ como un ejemplo del empleo propositivo de un diario personal en una experiencia límite como el Holocausto de la Segunda Guerra Mundial, el cual demandó obligatoriamente un confinamiento para la sobrevivencia y la lucha por la vida de la población judía, que tuvo que buscar escondites para refugiarse de las acciones antisemitas de persecución y muerte infligidas por la Gestapo.

Posteriormente, se determinó su efecto en el alumnado de estudio para conocer el alcance de dicha experiencia de seres humanos que también vivieron el reto de un encierro en situaciones de adversidad, y que no se dieron por vencidos, sino que siguieron adelante en su aventura existencial. Se analizó el discurso escrito de los diarios personales de los estudiantes en dos etapas de investigación (*pre-post*) para conocer la línea basal de sus experiencias emocionales al inicio de la realización del diario personal, así como después de haber tenido la oportunidad de experimentar esta propuesta psicopedagógica de apoyo en la gestión

²⁵ Ana Frank, *Diario de Ana Frank*, México, Berbera Editores, 2007.

emocional del alumnado con una serie de actividades didácticas que se correlacionaron con los contenidos de la materia, los cuales fueron adaptados para tal efecto, además de haber sido confrontados al respecto para su autoanálisis en aras de aprendizajes emocionales en pro de su desarrollo existencial integral.

3. Diarios de pandemia: escritura liberadora estudiantil en tiempos de Covid

A continuación, se exponen los hallazgos más relevantes en la escritura de los diarios personales de los estudiantes participantes, en los que se exponen las dos etapas de investigación (*pre-post*), con la analogía de los apartados capitulares del texto de análisis presentados como un capítulo inicial (*pre*) y un capítulo final (*post*) con base en la intervención educativa de “Líderes positivos”.

De tal forma, se comparten las principales evidencias empíricas obtenidas antes de la realización de esta experiencia educativa (*pre*), así como su alcance respectivo en el alumnado de estudio (*post*).

Los resultados cualitativos se presentan con una serie de citas originales de la narrativa escrita en los diarios personales del colectivo estudiantil universitario con sus puntos de vista más representativos y explicaciones tentativas complementarias.

3.1. Capítulo inicial (*pre*): la línea basal del cautiverio estudiantil en el período de la ERE

En esta primera etapa, sobresale una percepción subjetiva negativa en el significado, interpretación y valoración de las experiencias de los estudiantes de la materia de Liderazgo *coaching* educativo de la LAE de la UPN desde una perspectiva emocional. Esta construcción social coincide con los reportes de estudios realizados en estudiantes universitarios.²⁶

²⁶ Cao *et al.*, *op. cit.*; Orgilés, *et al.*, *op. cit.*; José. P. Espada, Mireia Orgilés, José. A. Piqueras y Alexandra Morales, “Las buenas prácticas en la atención psicológica in-

Antes de la aplicación de la propuesta de intervención educativa “Líderes positivos”, al solicitarle al alumnado que escriba sobre la concepción que tenían sobre su experiencia del confinamiento por la pandemia en la “nueva normalidad educativa”, se encontró que presentaba una sincronía en la asociación de la vivencia del confinamiento durante la pandemia que trajo consigo la puesta en marcha de una ERE, como si fuera una especie de “cárcel” donde los estudiantes, con frases que denotaban reacciones de victimización, impotencia, frustración y enojo, se percibían como “prisioneros”, por lo que sentían que estaban purgando — en sus propios domicilios— una pena que no merecían, lo cual les impedía llevar a cabo sus estudios en una modalidad presencial, así como su vida normal cotidiana.

Me siento muy mal [...] me siento encarcelado como si hubiera hecho algo malo [...] ni que fuera un criminal [...] yo no hice nada para que me metieran al “tambo” [...] estoy todo el día en casa [...] no puedo ir a la “uni” a estudiar mi carrera (alumno de 24 años).

Como que me detuvieron injustamente y me mandaron a la cárcel sin haber hecho nada malo (alumna de 22 años).

Me siento como castigada sin poder salir a estudiar ni estar con mis compañeros de clase [...] estoy presa en mi propia casa, sin deberla ni temerla (alumna de 22 años).

Yo me siento como si estuviera prisionero por la cuarentena de la pandemia (alumno de 28 años).

fanto-juvenil ante el Covid-19”, en *Clinica y Salud*, 31(2), 2020, pp. 109-113, en <https://doi.org/10.5093/clysa2020a14>; Johnson *et al.*, *op. cit.*; UCM, *Covid-19, estudiantes y educación superior*, *op. cit.*

Esta narrativa deja entrever que el confinamiento detonó la percepción de una experiencia personal con un impacto perjudicial en los universitarios de estudio, quienes no pudieron continuar con su dinámica escolar de clases presenciales y rutina existencial habitual. En consecuencia, el aislamiento social constituyó uno de los principales factores que contribuyeron al desajuste emocional de este alumnado, como acotan Valiente, Vázquez y Peinado,²⁷ con afectaciones importantes en su salud mental.

Al respecto, en el discurso escrito de análisis, se aprecia una serie de efectos dañinos en el bienestar emocional de estos agentes educativos de estudio, en el que destaca una manifestación mayor de malestares psicológicos por el confinamiento domiciliario durante la ERE, como la tristeza, el enojo, el miedo, el nerviosismo, la desesperanza, el fastidio, el estrés, la impaciencia, la ansiedad, preocupaciones, problemas emocionales que impiden conciliar el sueño, soledad, ideación e intento suicida, entre otros. En conjunto, hay una serie de conductas de afrontamiento negativo como el tabaquismo, la adicción a la cafeína y el alcoholismo, que fungen como comportamientos de falso escape para enfrentar, de manera momentánea o ficticia, el confinamiento, sin la resolución de los trastornos emocionales, lo cual hunde a los estudiantes en prácticas que podrían detonar aún más estas problemáticas.

Las acotaciones, en su mayoría, coinciden con la exploración inicial que se llevó a cabo en la sesión especial del inicio del semestre, aunque probablemente por el diálogo íntimo que se establece con los diarios personales, se identificaron también otras menciones, como las relacionadas con el suicidio. En esos casos, se brindaron primeros auxilios psicológicos para posteriormente canalizar a los afectados con especialistas en salud mental.

²⁷ Carmen Valiente, Carmelo Vázquez, Vanesa Peinado, Alba Contreras y Almudena Trucharte, *Estudio nacional representativo de las respuestas de los ciudadanos de España ante la crisis de Covid-19: respuestas psicológicas*, op. cit.

Estoy tan fastidiada que ya no aguanto más estar tanto tiempo en mi casa; no puedo dormir bien (alumna de 20 años).

Por cualquier cosa lloro y no lloro; me siento muy triste; me he vuelto muy chillona (alumna de 21 años).

Pues qué haces [...] ahora fumo más que antes [...] me tomo unos tragos para estar más “tranquí” (alumno de 24 años).

Me siento muy molesto [...] me enoja por todo desde que estamos encerrados por la pandemia [...] estoy superestresada [...] intenté suicidarme [...] ya no aguanto más (alumna de 22 años).

Dichas evidencias empíricas concuerdan con diversas investigaciones efectuadas en estudiantes universitarios,²⁸ así como con investigaciones en población general, en las que se alude precisamente al alto riesgo de desarrollar este tipo de problemáticas de salud por el aislamiento social que se emprendió como una medida de control sanitario en este desafío global de la humanidad.²⁹

De igual forma, en términos generales, en la narrativa del alumnado de estudio, se observó un rechazo hacia la estrategia de ERE, principalmente porque el estudiantado eligió estudiar su carrera universitaria de manera presencial y no en línea, así como por diversas problemáticas que enfrentaron los agentes educativos por fallas en la conectividad, la carencia de equipos de cómputo, dispositivos deficientes para tomar la clase, así como por la falta de competencias digitales por parte del profesorado, entre otras, lo cual todavía reforzó más su negativa ante este tipo de modalidad educativa, en la cual se destacó que hubo un menor aprendizaje por estas causas, lo cual les preocupaba a los alum-

²⁸ Vid. Cao et al. Orgilés, et al., *op. cit.*; Espada et al., *op. cit.*; Orellana y Orellana, *op. cit.*; Johnson et al., *op. cit.*; UCM, *Covid-19, estudiantes y educación superior, op. cit.*

²⁹ Vid. Pereira et al., *op. cit.*; W. Deutsche, *op. cit.*; Brooks et al., *op. cit.*; Sarabia, *op. cit.*; Ribot et al., *op. cit.*

nos en su rol como estudiantes universitarios y porque ellos se están formando como futuros profesionales de la educación.

Dichos estudiantes subrayaron que no contaban con los suficientes recursos monetarios para tener mejores condiciones al respecto, además de que señalaron que tuvieron que hacer mayores gastos al respecto, lo cual complicó todavía más su situación económica, que se vio mermada por la pandemia, en detrimento de su desempeño académico.

Me choca que hay veces que no puedo ingresar a todas las clases porque en mi casa sólo hay una computadora bien viejita y nos las vamos prestando [...] no tenemos para más [...] me desespera mucho y me preocupa que me vaya mal en mis materias [...] la verdad, aprendes menos (alumna de 24 años).

No me gusta tomar las clases virtuales; no es lo mismo que en el salón [...] se cae mucho el Internet de los profes [...] no saben bien qué hacer cuando pasa eso y me desespera que se tardan otra vez en entrar [...] la plataforma donde estamos nos saca a cada rato [...] y pues de plano, no te enteras de todo lo que se vio en la clase [...] y en mi casa no hay dinero tampoco para tener un mejor Internet (alumna de 23 años).

Me da nervios que en mi celular es muy sencillo [...] no se ve bien la clase y no puedo hacer todo lo que dejan [...] ni entrar a todas las aplicaciones que nos piden [...] no puedo comprarme otro y menos porque he tenido que pagar más por el Internet y para poder tomar las clases [...] no he aprendido lo suficiente (alumno de 22 años).

No puede ser que porque no puedo comprar un mejor Internet [...] porque cada vez gasto más para tomar las clases [...] me falla tanto que me distraigo mucho cuando se me cae y no logro poner atención a todo lo que dicen los maestros (alumno de 25 años).

Estos hallazgos coinciden con los resultados de otras investigaciones en las que también se reporta este tipo de problemas de corte tecnológico, económico, entre otros,³⁰ lo cual se acentúa en los estudiantes universitarios que presentan una condición socioeconómica más precaria.

Por otra parte, en los textos del alumnado de estudio se identificaron otras problemáticas en la ERE cuando tomaban clase, las cuales afectaron el aprendizaje y el aprovechamiento escolar estudiantil, y también incrementaron la manifestación de psicopatologías del alumnado: espacios reducidos en hogares con condiciones precarias en sus instalaciones y no adaptados para tomar clases, incremento de problemas de convivencia con sus parientes, como conflictos, violencia de género e intrafamiliar, principalmente en el caso del colectivo estudiantil femenino, que también reportó tener un aumento de actividades domésticas, etcétera, además de hospitalizaciones, fallecimientos y duelos de familiares que contrajeron Covid-19, así como el desempleo de sus padres, que los obligó a trabajar o a buscar un nuevo trabajo, aparte del que ya tenían, entre otros problemas que enfrentaron.

Ya no tenemos dinero y voy a tener que buscar otro trabajo más para que nos alcance [...] nos ha salido muy caro que mi papá falleció [...] mi hermano mayor se enfermó [...] tuvieron que estar internados [...] nos quedamos sin nada de dinero [...] ya ni para la renta nos alcanza [...] ahora me cuesta más trabajo hacer todas las tareas (alumno de 23 años).

Muy difícil tomar las clases en casa [...] está muy chiquita [...] no cabemos [...] somos muchos [...] ya estoy bien fastidiada [...] puros pleitos (alumna de segundo semestre, 24 años).

³⁰ Johnson *et al.*, *op. cit.*; Orgilés *et al.*, *op. cit.*; Espada *et al.*, *op. cit.*; Orellana y Orellana, *op. cit.*; Valiente *et al.*, *op. cit.*; UCM, *Covid-19, estudiantes y educación superior, op. cit.*

Ahora que estoy en casa todo el día [...] me ponen a hacer todo el quehacer [...] tengo que cuidar a mis hermanos y a mi abuelita, que ya se queda con nosotros [...] porque a mi abuelito le dio Covid y se murió [...] no me da tiempo de hacer todo (alumno de 23 años).

Hay mucha gente en mi casa y todos se desesperan y siempre están peleando [...] no puedo poner atención bien porque es pleito tras pleito [...] me duele mucho que la relación con mi esposo cada vez es peor [...] desde que está la pandemia me maltrata mucho más (alumna de 23 años).

Estas evidencias empíricas concuerdan con otros estudios en los que se mencionan diversos problemas personales y familiares que tuvieron que afrontar los alumnos universitarios durante la pandemia, los cuales mermaron todavía más sus finanzas, con repercusiones en su desempeño académico, entre otros.³¹

3.2. Capítulo final (post): de la cárcel pandémica a la emancipación emocional estudiantil

En contraste con la primera fase de esta investigación, en la etapa final, la construcción social de los alumnos en términos generales tiende a caracterizarse por presentar tintes de una mayor positividad en la interpretación, significado y valoración emocional de los estudiantes de la materia de Liderazgo *coaching* educativo de la LAE de la upn. En concordancia con los postulados de la educación emocional, se trata de un proceso formativo que busca potenciar el desarrollo emocional, así como la psicología positiva en la educación.³² Como apunta Bisquerra,

³¹ Vid. Johnson *et al.*, *op. cit.*; Orgilés *et al.*, *op. cit.*; Espada *et al.*, *op. cit.*; Orellana y Orellana, *op. cit.*; Valiente, *et al.*, *op. cit.*; UCM, *Covid-19, estudiantes y educación superior, op. cit.*

³² Vid. Del Pino, *op. cit.*

esta nueva tendencia pedagógica busca impulsar un buen desempeño académico, así como el crecimiento y potencialización integral personal de los estudiantes con el fin de que estos actores sociales puedan tener las suficientes herramientas para afrontar la pandemia.

Por ello, al parecer, a través de la experiencia de una escritura reflexiva consigo mismos, después de la intervención educativa de “Líderes positivos”, esta estrategia pedagógica ayudó a que los alumnos fueran sensibilizándose paulatinamente sobre las lecciones de vida que podrían obtener de esta crisis sanitaria, mediante la introspección, análisis y valoración de sus experiencias, como señalan Salgado, García, Mendoza y Méndez-Cadena.³³

Al solicitarles que desarrollaran cuál fue su experiencia con el diario personal, en el discurso escrito del colectivo estudiantil se deja entrever que, al inicio de su realización, representó un reto para el alumnado de estudio, acostumbrado a una interacción digital de escritos breves en redes sociales con una comunicación con dominio público. En contraste, experimentaron una actividad de naturaleza privada, a la que consideraban, en un principio, novedosa, diferente, aburrida y anticuada. A medida que avanzaba el semestre, sin embargo, lograron tener una mayor cercanía emocional, por lo que descubrieron que les era satisfactoria por el carácter íntimo de este texto escrito que les permitía tener un diálogo más profundo consigo mismos, en que podían mostrarse de manera más auténtica, con su verdadero yo, sin tener que enfrentar la crítica y la aprobación social.

Muy diferente a lo que estamos acostumbrados en Whats o en Face o Twiter [...] es muy distinto [...] me gustó a medida que pasaba el tiempo (alumna de 21 años).

Como cibernauta, todo es público [...] todos se enteran de lo que pones en la Web [...] con el diario escrito sentí una privacidad

³³ *Op. cit.*

que no había tenido antes [...] padre, porque eres tú y tu diario solamente (alumno de 32 años).

Eso de escribir un diario como que no me latía [...] se me hacía como de viejitos [...] ahora es padre hacerlo [...] puedes escribir todo lo que quieras y nadie se mete contigo (alumna de 20 años).

Como que no me llamaba mucho la atención [...] era algo nuevo para mí [...] ya que pasaban los días me di cuenta [de] que nunca pensé que al escribir diariamente pudiera desahogarme como nunca lo había hecho en la vida, sin ser juzgada [...] escribo todo lo que quiero [...] puedo ser como yo soy [...] sin tratar de quedar bien con alguien más (alumna de 23 años).

De igual forma, en los textos de análisis, el alumnado subraya que la escritura de su diario personal les permitía llevar a cabo una catarsis que les ayudaba a ser mejores y a ir en busca de sus objetivos existenciales, así como a tener un reencuentro consigo mismos que les permitía mayor autoconocimiento de su ser y experimentar una especie de “liberación psicológica” que les ayudaba a sentirse mejor por las cargas existenciales que tenían. Incluso con el confinamiento de la pandemia, los llevó a concebir que eran como una especie de “prisioneros” por la falta de contacto físico, tal como señala Pennebaker en relación con la capacidad terapéutica que este recurso pedagógico puede llegar a tener en los agentes educativos.

Escribo todos mis miedos y preocupaciones como nunca lo había hecho [...] ya no me siento tan encarcelado con tantas penas [...] sino en libertad de ser quien soy (alumno de 29 años).

Me ha ayudado a conocerme más [...] me ha servido para aceptarme más como soy yo [...] escribo y me libero de todo lo que me pesa [...] me ayuda a ser mejor (alumna de 28 años).

Cuando me va mal [...] escribo y me libero de todo lo que me pesa [...] Escribir me hace salir de todo este encierro que me ha hecho sentirme muy mal [...] me calma cuando ya no puedo más [...] me siento mejor (alumno de 24 años).

Me ha ayudado a conocerme más [...] me ha servido para aceptarme más como soy [...] soy mejor que antes de la pandemia (alumna de 28 años).

En el caso de la intervención educativa “Líderes positivos”, en los diarios del alumnado se denota un impacto didáctico positivo del testimonio de los prisioneros de guerra y del *Diario de Ana Frank* para la aceptación y abordaje emocional más propicio de la pandemia y de la “nueva normalidad educativa”, por lo que se aprecia una mayor sensibilidad y una mejor actitud ante este desafío para lograr sus objetivos existenciales, personales y escolares, condición derivada de la aplicación de una propuesta basada en un modelo de programas centrado en el desarrollo integral de la persona con un abordaje preventivo alineado a los objetivos de la educación emocional.

Cuando me siento mal, leo todo lo que he escrito que me gusta y quiero hacer [...] vuelvo a recordar que quiero hacer eso y que no debo dejarlo, sino luchar por lo que quiero, como lo hizo Viktor Frank, que logró sobrevivir a los campos de concentración y que creó la logoterapia (alumna de 27 años).

Me deja mucho ver cómo luchó Eric Liddel para hacer todo lo que quería hacer en su vida [...] medallista olímpico [...] prisionero de guerra [...] una muy buena persona que aceptó su realidad y fue todo un ganador [...] me sirvió mucho, aprendí muchas cosas para ganarle al Covid (alumno de 32 años).

Me gustó mucho el ejercicio de los líderes positivos [...] nunca pensé que pudiera servirme tanto al confrontarlo con lo que

estamos viviendo [...] ahora siento que todo cambiará y que, con todo y pandemia, voy a lograr lo que quiero (alumno de 28 años).

Me imagino que si Ana Frank, que era más chavita que yo [...] se desahogaba al escribir todas sus preocupaciones y miedos [...] tomaba más fuerzas y podía seguir adelante, aunque estaba escondida con su familia [...] yo también lo puedo hacer y seguir adelante con mis estudios (alumna de 21 años).

Cuando se le pidió al colectivo estudiantil que escribiera cómo concebía ahora el confinamiento y la “nueva normalidad educativa” después de la intervención de “Líderes positivos”, se apreció que su percepción subjetiva se había tornado más optimista al respecto, por lo que la mayoría veía de manera diferente los retos que vivía, y con la catarsis que hacían en su diario personal, así como con los contenidos y actividades didácticas de la materia, cada vez se sentían emocionalmente mejor que antes, e incluso hubo quienes mencionaron que habían pulido su redacción, beneficios planteados por Salgado, García, Mendoza y Méndez-Cadena³⁴ con esta práctica, tanto en el plano del bienestar emocional como en el académico.

Yo veía todo bien negro, me afectaba mucho; ahora, con lo que hemos revisado, me he sentido muy mal en toda la pandemia y, desde que empecé a escribir, eso me ha ayudado mucho [...] me siento mejor y mi redacción mejoró (alumna de 23 años).

El escribir me ha ayudado a estar más tranquilo y a redactar mejor mis trabajos [...] ya no me hace sentir tan mal la pandemia; si me siento triste, escribo en mi diario y me siento mejor [...] ya hasta hago mejor mis trabajos (alumna de 28 años)

³⁴ *Op. cit.*

Me ha servido mucho para analizar muchas cosas de la pandemia y darme cuenta [de] en qué estoy fallando [...] para mí todo estaba muy mal [...] ya no veo todo tan mal y me siento mejor (alumna de 24 años).

Me ha servido mucho para analizar muchas cosas de la pandemia y darme cuenta [de] en qué estoy fallando [...] para mí todo estaba muy mal [...] ya no veo todo tan mal (alumna de 24 años).

En cuanto a la asignatura Liderazgo *coaching* educativo, que tuvo un abordaje de educación integral, fue adaptada a la ERE en el marco de esta contingencia sanitaria y en la que se correlacionaron los contenidos curriculares con la intervención psicopedagógica de “Líderes positivos” y la realización del diario personal. Se detectó que esta estrategia didáctica contribuyó significativamente en el aprendizaje teórico, práctico y vivencial de la materia en el entorno de la pandemia, por lo que éstos señalaron la importancia de llevar a cabo experiencias educativas donde se aborden aspectos de la esfera socio-emocional, lo cual ellos señalan que les ha sido de utilidad para enfrentar mejor la Covid-19. Por lo tanto, lo anterior hace que todavía sea más necesario este abordaje educativo holístico en situaciones límite como la crisis sanitaria. El discurso concuerda con el planteamiento de Páez y Castaño³⁵ sobre la necesidad de emprender una educación integral que contribuya a la formación emocional del estudiantado, para que, como apunta Vivas,³⁶ se integre este tipo de contenidos al currículum escolar universitario.

Fue muy padre checar lo de la materia con las dinámicas que hacíamos [...] quiero saber más para seguir aplicándolo a mi vida personal y también como administradora educativa [...]

³⁵ *Op. cit.*

³⁶ *Op. cit.*

me ha servido mucho todo lo que he aprendido (alumna de 24 años).

Me ha gustado mucho poder ver la relación entre lo que veíamos de teoría con ejercicios prácticos aprendí mejor [...] me ha sido de mucha utilidad para todo lo que estamos viviendo [...] deberían dar todas las clases así [...] no sólo lo de la teoría [...] que nos den herramientas para estar mejor emocionalmente [...] es la base [...] si no estamos bien primero nosotros mismos, no podremos hacer bien lo demás (alumno de 29 años).

Todo lo que vimos de teoría con ejercicios prácticos, muy bien para nuestra formación como administradores educativos [...] nosotros debemos ser líderes [...] y ahora que salgamos de la universidad [...] deberemos ayudar a quienes trabajen con nosotros con todo lo que aprendimos [...] nosotros ya vamos más preparados y tenemos más armas para enfrentar todo lo que nos deje la pandemia (alumno de 32 años).

Sería muy bueno para nosotros como alumnos que nos enseñen a conocernos más, cómo podemos estar mejor con nosotros mismos, cómo podemos hacerle para no caer en tantas broncas, cómo le hacemos para estar mejor por la pandemia [...] muy buena materia (alumno de 22 años).

De igual forma, en la narrativa escrita de los alumnos de estudio, se encontró que la realización del diario personal y la intervención psicopedagógica de “Líderes positivos” ayudó a que al finalizar esta experiencia educativa, la mayoría de ellos haya reportado la experiencia de un proceso emocional más positivo al descubrir que la contingencia sanitaria de la Covid-19 y la “nueva normalidad educativa” los sensibilizó y les dejó una serie de enseñanzas para su desarrollo personal, familiar, académico escolar, así como para su porvenir profesional como administradores educativos. Lo anterior está en correspondencia

con los postulados de los objetivos de la educación emocional, así como de la psicología positiva de la educación.³⁷

Incluso, en palabras de un estudiante, se deja entrever las lecciones obtenidas al respecto, lecciones que le permitieron tener un acercamiento consigo mismo, con aprendizajes sobre el sentido de vida; sobre la importancia de la resiliencia para seguir luchando, seguir adelante, a pesar de todo, y salir más fortalecido de este reto existencial asociado a la crisis sanitaria, de la que se es sobreviviente, y que demanda la necesidad de un cambio en beneficio de la humanidad y del mundo para un futuro mejor.

Me di cuenta [de] que no todo estaba tan mal [...] me di cuenta [de] que al estar encerrada, podía tener más tiempo para mí [...] para conocerme más y ser mejor [...] yo siento que crecí mucho como persona con todo lo que hicimos (alumna de 27 años).

Ahora veo que con esto de la pandemia pude aprender hábitos de estudio que antes no tenía [...] a aprender a estudiar más por mí [...] no depender tanto de los maestros [...] creo que eso fue muy bueno (alumna de 27 años).

Como que era necesario darnos cuenta [de] que nuestra familia es primero [...] al estar encerrados para mí fue una oportunidad para valorarlos más [...] y que en mi casa nos diéramos cuenta de que podemos salir adelante si estamos juntos [...] ahora veo que por eso valió la pena porque estábamos muy mal [...] siempre enojados y peleando entre todos [...] ahora siento que estamos más unidos [...] yo les comparto lo de la materia para que a todos nos sirva mucho como a mí [...] y que estemos mejor (alumna de 22 años).

³⁷ *Vid. Del Pino, op. cit.*

Yo me sentía muy mal [...] con lo que vimos en esta materia ya vi todo muy diferente [...] aprendí que todo pasa por algo, que nada es casualidad [...] el mundo ya necesitaba un descanso, igual nosotros [...] yo pude hacer cosas que antes no podía [...] fue muy difícil [...] me enojaba mucho, la verdad [...] me costó mucho trabajo, estaba muy desanimado [...] pero aprendí que podía sentirme víctima o aprender de todo y salir adelante trabajando conmigo mismo [...] yo estaba muy estancado [...] que duro [...] necesitábamos una sacudida para cambiar y hacer otras cosas en nosotros mismos y para nuestro planeta [...] que 'gacho' [...] todo lo que tuvo que pasar [...] para que nos diéramos cuenta de que era necesario cambiar [...] yo me llevé muchos aprendizajes [...] lo del sentido de vida que me dejó Viktor Frank, [...] ser más fuerte y seguir con tus sueños siempre cumpliendo con tu propósito de vida como Eric Lidder [...] seguir adelante a pesar de tener que esconderte para seguir con vida como Ana Frank [...] viéndolo bien creo que no ha sido tan malo [...] por algo tenía que pasar todo esto para darnos cuenta de que estamos vivos [...] que ya era hora de cambiar [...] tenemos vida y podemos estar mejor (alumno de 32 años).

Con los hallazgos de esta investigación, derivados del diseño y adaptación de los contenidos curriculares de una asignatura con un abordaje integral, complementado con una estrategia psicopedagógica de soporte y apoyo emocional, se ayudó también con el aprendizaje teórico, práctico y vivencial de los alumnos en dicha materia, así como con una mayor sensibilidad, resignificación de sus experiencias emocionales y una mejor actitud ante este desafío para lograr los objetivos existenciales personales y escolares a lo largo de la contingencia global. De tal forma, en la construcción social de los estudiantes universitarios de estudio se aprecia la pertinencia de la educación emocional

4. Reflexión final: hacia una gestión educativa emocional en estudiantes universitarios

Los hallazgos de esta investigación denotan la presencia de diversos cuadros nosológicos de salud mental y de bienestar socioemocional en el alumnado de estudio, cuya manifestación se detonó y/o intensificó por el Covid-19, lo cual coincide con los resultados reportados en la literatura científica sobre esta línea de investigación,³⁸ así como con disertaciones realizadas en población general al respecto.³⁹

De igual forma, en el discurso de los estudiantes universitarios se encontró que éstos se erigen en un grupo de mayor vulnerabilidad de presentar una serie de psicopatologías por las características y desafíos existenciales propios de su edad, así como por el impacto emocional negativo de la pandemia con diferentes consecuencias perjudiciales en su vida integral, generadas por los cambios que tuvieron que enfrentar en sus rutinas cotidianas y estilo de vida, principalmente en lo que respecta a su rol estudiantil por la ERE, en el que, de acuerdo con Valiente, Vázquez y Peinado,⁴⁰ el confinamiento domiciliario para la continuidad pedagógica universitaria se convirtió en uno de los principales factores asociados con el desajuste emocional en estos agentes educativos.

Estas evidencias concuerdan con los resultados de otras disertaciones iberoamericanas, en las que también se hace referencia a problemas similares de tipo personal, familiar, tecnológicos, económicos, didácticos, entre otros.⁴¹

Se detectó también, en la narrativa del colectivo estudiantil de la asignatura Liderazgo *coaching* educativo, a través de la escritura

³⁸ Cao *et al.*, *op. cit.*; Orgilés *et al.*, *op. cit.*; Espada *et al.*, *op. cit.*; Orellana y Orellana, *op. cit.*; Johnson *et al.*, *op. cit.*; UCM, *Covid-19, estudiantes y educación superior, op. cit.*

³⁹ *Vid.*, Pereira *et al.*, *op. cit.*; W. Deutsche, *op. cit.*; Brooks *et al.*; Sarabia, *op. cit.*; Ribot *et al.*, *op. cit.*

⁴⁰ *Op. cit.*

⁴¹ *Vid.* Johnson *et al.*, *op. cit.*; Mireia Orgilés, *et al.*, *op. cit.*; Espada *et al.*, *op. cit.*; Orellana y Orellana, *op. cit.*; Valiente *et al.*, *op. cit.*; UCM, *Covid-19, estudiantes y educación superior, op. cit.*

reflexiva, de su propia historia de vida en sus diarios personales, así como con la intervención psicopedagógica realizada, que los estudiantes pudieron sensibilizarse paulatinamente más sobre los propósitos y enseñanzas que podrían obtener de la crisis sanitaria.

Desde un abordaje de análisis metodológico cualitativo realizado en los diarios personales de estudio, el cual, de acuerdo con la UCM,⁴² es determinante para tener una aproximación a la visión subjetiva, significación, reflexión y análisis de la experiencia personal y contextual, el alumnado universitario, con esta práctica pedagógica durante el período de la ERE, pudo contar con un “gran apoyo”⁴³ en una situación límite como la pandemia de la Covid-19, mediante un diálogo íntimo y el reencuentro consigo mismo, pues “escribir es una manera de existir, de construir y reconstruir el mundo propio” como apunta Giraldo.⁴⁴

Una percepción subjetiva negativa de “encarcelamiento” les hacía sentir a los estudiantes de la LAE frustración e impotencia ante la “nueva realidad educativa”, como si fueran “prisioneros”, privados de su libertad, para seguir siendo los protagonistas de su proyecto existencial y formación universitaria presencial por esta contingencia sanitaria. “Metafóricamente”, éstos fueron viviendo un proceso emocional positivo de “emancipación de esos grilletes” de distanciamiento social para proseguir con sus estudios y capitalizar los aprendizajes integrales obtenidos en este desafío de la humanidad para ser mejores tanto en su vida personal como en su trayectoria escolar y futuro profesional.

Por ello, se aprecia en dichas evidencias obtenidas en este estudio que esta actividad didáctica contribuyó a lograr esa “liberación psicológica simbólica” que este colectivo estudiantil reportó experimentar con la redacción de su “diario de pandemia”, puesto que “la práctica de la

⁴² *Covid-19, estudiantes y educación superior, op. cit.*

⁴³ Ana Frank, *op. cit.*

⁴⁴ Camilo Giraldo Giraldo, “La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades.” *Ánfora*, 22 (38), 2015, p. 42. Recuperado 26 de octubre 2022 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5151538.pdf>

libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que [...] tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico”.⁴⁵

El empleo del diario personal como estrategia pedagógica se alinea con las nuevas tendencias didácticas centradas en el alumnado como protagonista del proceso educativo y puede apoyar el desarrollo de sus competencias emocionales y cognitivas, en busca de su potencialización humana.⁴⁶

Con los hallazgos de esta investigación, derivados del diseño y adaptación de los contenidos curriculares de una asignatura con un abordaje integral, complementado con una estrategia psicopedagógica de soporte y apoyo emocional, se ayudó también con el aprendizaje teórico, práctico y vivencial de los alumnos en dicha materia, así como con una mayor sensibilidad, resignificación de sus experiencias emocionales y una mejor actitud ante este desafío global para lograr los objetivos existenciales, personales y escolares.

Ante tal panorama, esta situación plantea la necesidad de emprender una formación integral al respecto⁴⁷ en el estudiantado universitario, tomando en cuenta que, de acuerdo con Salgado *et al.*,

Uno de los retos de la educación superior del siglo XXI es propiciar espacios de aprendizaje que lleven al estudiantado a adquirir y desarrollar habilidades cognitivas y afectivas de orden superior, que les permitan enfrentarse a las transformaciones sociales, económicas y ambientales de la sociedad actual.⁴⁸

Desde esa óptica, la educación emocional constituye una prioridad educativa en la sociedad actual. Razones sociales, educativas y de sa-

⁴⁵ Fiori *apud* Frank, *op. cit.*, s/p

⁴⁶ *Vid.* Sicilia, *op. cit.*; Salgado *et al.*, *op. cit.*

⁴⁷ *Vid.* Vivas, *op. cit.*; Páez y Castaño, *op. cit.*; Barrios-Tao, *op. cit.*

⁴⁸ *Op. cit.*, p. 2.

lud mental justifican su necesidad.⁴⁹ La gestión de las emociones en los estudiantes universitarios, según Del Pino,⁵⁰ hace referencia a una nueva tendencia educativa que enmarca un proceso de evaluación y de intervención en estos agentes educativos, para el desarrollo y potencialización de su bienestar integral humano.

Ante tal panorama, las evidencias empíricas obtenidas en esta investigación podrían constituirse en una oportunidad para que los responsables de la gestión educativa de las Instituciones de Educación Superior puedan emprender un debate reflexivo que considere las fortalezas, áreas de mejora, oportunidades y amenazas en materia de salud mental, así como la planeación y puesta en marcha de una serie de estrategias de intervención para una gestión educativa emocional universitaria en beneficio de este colectivo estudiantil.

Estos resultados plantean la necesidad de llevar a cabo nuevos estudios que enriquezcan esta línea de investigación científica, por la presencia de una experiencia emocional subjetiva de la crisis sanitaria y de la ERE, producto de la historia de vida, soporte emocional personal y contexto social del colectivo estudiantil universitario.

Al respecto, cabe destacar la pertinencia de realizar estudios fundamentados en la psicología histórico-cultural, a fin de complementar y enriquecer las aportaciones del análisis psicológico del componente individual con el colectivo, al conjuntar la experiencia emocional estudiantil de la subjetividad del mundo interior con las determinantes sociales del exterior, que permita profundizar en otras categorías diferenciales de análisis, como la condición socioeconómica, la disciplina de estudio, el género, entre otras, dados los resultados encontrados en esta investigación.

⁴⁹ Clara Romero Pérez, “¿Educar las emociones?: Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas”, en *Cuestiones Pedagógicas* (18), 2007, p. 117. Recuperado el 19 de octubre de 2022 en <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/07%20educar%20las%20emociones.pdf>

⁵⁰ *Op. cit.*

Se destaca la presencia de diversos problemas tecnológicos por las fallas en la conectividad, la carencia y deficiencias de equipos computacionales, entre otros problemas, así como las condiciones de espacios no aptos en las instalaciones de los hogares del alumnado de estudio, principalmente en aquellos con un mayor grado de pobreza y en los que tuvieron pérdidas humanas y de empleabilidad que los llevaron a realizar mayores gastos. Este contexto evidenció la brecha socioeconómica en los estudiantes de instituciones de educación pública, con una situación precaria, la cual se recrudeció aún más por la pandemia, en detrimento del aprendizaje de las materias cursadas durante el período de la ERE.

De hecho, esta cuestión fue de gran preocupación para los estudiantes de la LAE, probablemente porque, debido a su elección de carrera, presentan un interés vocacional comprometido con una óptima gestión educativa para la calidad de la educación, lo cual podría confrontarlos aún más porque los administradores educativos desempeñan un papel fundamental para tal efecto, lo que en su papel como futuros líderes de las instituciones educativas puede tener una mayor influencia en ellos, precisamente por la construcción del sentido que les dan a sus estudios universitarios, por su área del conocimiento, por lo que esto se torna aún más significativo para este colectivo estudiantil.

Aunado a estas experiencias socioemocionales, se suman los problemas familiares y personales identificados en esta investigación, los cuales pusieron de manifiesto diversos tipos de la violencia intrafamiliar y de género, principalmente en las estudiantes, en las que también se observó un incremento de actividades domésticas del rol tradicional femenino.

Por lo tanto, los resultados obtenidos en esta investigación contribuyen científicamente a tener un acercamiento sobre este desafío de la salud escolar de los alumnos universitarios, además de que podrían marcar el inicio de su sensibilización y formación mediante una gestión educativa emocional, en busca de la posibilidad de emprender una redacción positiva de nuevos capítulos existenciales con una estructura psicológica sólida resiliente de parte de “Los escritores de

la libertad en el confinamiento de la nueva normalidad educativa”, que les permita potenciar su bienestar integral, rendimiento académico, así como su futuro desarrollo laboral como protagonistas de sus propias historias de vida para la autorrealización y superación integral de las futuras generaciones de profesionistas en administración educativa, a fin de que puedan afrontar mejor el reto existencial post-pandemia en el México del siglo XXI.

EMOCIONALIDAD EN LOS ALUMNOS DE LA ESCA SANTO TOMÁS DURANTE EL COVID-19

Xochiquetzalli Mendoza Molina¹

María del Carmen Laguna Espinosa²

Héctor Eliud Armand González³

Introducción

En el contexto de acontecimientos marcados por pérdidas humanas y económicas, como la guerra, los desastres geográficos o las pandemias, las personas experimentan todo tipo de emociones. Las emociones y sentimientos que las personas han vivido en los dos años que van de la pandemia por Covid-19 dan cuenta de la necesidad de tener explicaciones de diverso tipo; entre ellas, la *certeza* de la finalización de esta enfermedad, pasando por la seguridad de salud, el mantenimiento del empleo y, hasta la solicitud de una fecha exacta para la vuelta a la “normalidad”. El conocimiento de las emociones y sentimientos experimentados por los estudiantes universitarios durante el confinamiento en 2020 conlleva un importante grado de complejidad, ya que se interceptan diferentes objetos de estudio; entre ellos, las secuelas

¹ Profesora investigadora del Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás (ESCA UST).

² Profesora investigadora del Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás (ESCA UST).

³ Investigador independiente.

en la salud física; para algunos, la desconfianza en la vuelta a las clases presenciales; en otros, la esperanza del reencuentro físico en la escuela.

El estudio profundo de las emociones y su articulación con la manera como los seres humanos responden a la educación virtual tiene diferentes aristas de análisis que permanecen limitadas si se analizan desde una perspectiva unidisciplinaria; por el contrario, buscar en la experiencia de las personas desde su propia visión; es decir, con conciencia de sí mismos, comporta un acercamiento desde el desarrollo del potencial humano para asimilar lo que se requiera y modificar lo que se asuma como necesario. Con este estudio exploratorio,⁴ se busca apoyar a los estudiantes en la toma de conciencia de su emocionalidad desde la cual han vivido su formación académica en un entorno turbulento (con un alto grado de incertidumbre) y en la aceptación de las experiencias emocionales vividas durante el confinamiento por la pandemia.

Este capítulo se inicia con la presentación de la problemática por indagar entre los estudiantes politécnicos de Contaduría Pública (CP) de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás (ESCA UST). Posteriormente, se expone la revisión de la literatura especializada con la cual se configuran los fundamentos de la presente investigación; a saber, las emociones en una perspectiva multidisciplinaria que se integra por el acercamiento a éstas en un sentido amplio y las aportaciones de aproximación fisiológica desarrollada por la medicina oriental, en la cual se parte de un supuesto: las enfermedades tienen un origen emocional. Ambos conocimientos se han incorporado en las prácticas meditativas para procurar el restablecimiento de la salud orgánica. Es el caso del *mindfulness*. Aquí el lector encontrará una propuesta teórica que integra el saber de la fisiología y la emocionalidad desde una perspectiva humanista

⁴Esta investigación forma parte de otros estudios reportados parcialmente en diferentes foros, entre ellos el Congreso Nacional de Investigación Educativa 2021, Seminario de Investigación Educativa organizado por la ESCA UST y el 1er. Foro Internacional de Innovación Educativa organizado por la DFIE del IPN

y actual de Occidente, la cual busca aplicar los aportes de Oriente en el restablecimiento del equilibrio de las personas hacia sí mismas y con el entorno actual de pandemia.

En el siguiente apartado, se desarrolla la ruta metodológica construida para el desarrollo del trabajo documental y el de campo; se destaca el levantamiento de datos con una innovadora estrategia que incluyó ejercicios de conciencia sensorial por medio de sesiones virtuales — *mindfulness*—, la aplicación síncrona de una encuesta y el desarrollo de *focus group* para compartir en un espacio de encuentro virtual, los sentimientos y emociones que vivían los participantes al responder el instrumento del estudio.

Enseguida, se presentan los resultados en gráficas y cuadros, obtenidos de las corridas estadísticas realizadas con apoyo de *Excel*. Posteriormente, se discuten los hallazgos con base en el marco teórico decidido; finalmente, a manera de conclusiones, se exponen algunas consideraciones finales. Éstas se derivan de la reflexión del equipo, autor del trabajo, acerca de las afectaciones que ha dejado la Pandemia por Covid-19 en la emocionalidad de los estudiantes de Contaduría Pública de la ESCA UST.

1. Presentación del objeto de estudio

La vida de los universitarios, cuando se interrumpe abruptamente como fue el inicio de la pandemia por Covid-19, se puso en alerta y desasosiego. La emocionalidad salió a flor de piel ante el entorno de confinamiento. La psicología humanista⁵ concibe al ser humano con sus capacidades y potencialidades para re-establecer su equilibrio interior y con su entorno, por negativo y confuso que sea. Sin embargo,

⁵ Vid. Federik Perls, Ralph Hefferline y Paul Goodman, *Terapia Gestalt: excitación y crecimiento de la personalidad humana*, Estados Unidos, Ed. Gestalt Journal Press, 1951; Carl Rogers, *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona, Paidós, 1961; Myriam Muñoz Polit, *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*, México, Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, 2019.

el individuo necesita de los demás para sostenerse propositivo; es decir, necesita del contacto físico, de la comunicación e interacción con los demás, con lo que, en definitiva, el aislamiento se percibe menos agresivo.⁶ La exploración de las emociones resulta necesaria y oportuna, ya que es una fuente de información para tomar decisiones tanto por parte de los alumnos, como los académicos y directivos universitarios.

La investigación que se presenta está comprometida con el desarrollo del potencial humano; en este caso, de los estudiantes Politécnicos de Contaduría Pública de la ESCA UST. Se espera que los hallazgos sean útiles en la definición de estrategias de intervención y se contribuya a recobrar el balance mente/cuerpo en contextos de angustia e incertidumbre de cara al regreso a la interacción presencial. En el marco de la pandemia y, específicamente, durante 2020, los estudios de las emociones y su relación con los procesos educativos y, en particular, en el nivel universitario, se incrementaron en el ámbito nacional. La relevancia del estudio de la emocionalidad se puede observar en la producción de trabajos como los presentados en el Área Temática de Procesos de Aprendizaje de la agenda del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa en 2021. A modo de ejemplo, se listan los siguientes: “Bienestar socioemocional de los estudiantes y docentes durante la educación a distancia en el contexto de la pandemia por la Covid”;⁷ “Efectos de la Pandemia por Covid-19 en el aprendizaje y situación emocional de estudiantes universitarios mexicanos”;⁸ “El nivel de ansiedad en los

⁶ Vid. Paul Ekman, Richard Davidson y Alan Wallace, “Perspectivas budistas y psicológicas sobre las emociones y el bienestar”, en *Direcciones actuales en la ciencia psicológica*, 14 (2), 2005, pp. 59-63.

⁷ D. Chao, M. Rivera y J. Ojeda, “Bienestar socioemocional de los estudiantes y docentes durante la educación a distancia en el contexto de la pandemia por la Covid”, 2021. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1916.pdf>

⁸ Eliézer Erosa Rosado, J. Cruz y M. Villaseñor, “Efectos de la Pandemia por Covid-19 en el aprendizaje y situación emocional de estudiantes universitarios mexicanos”,

alumnos de la Escuela Normal Oficial de Irapuato durante el tercer semestre de confinamiento por Covid-19”,⁹ y otros estudios que evidencian el interés por indagar en la emocionalidad de los estudiantes en el contexto sanitario que enfrenta la humanidad.

La pregunta central consistió en identificar las emociones prevalentes durante el primer año de confinamiento por Covid-19 entre los estudiantes de Contaduría Pública, quienes obligatoriamente iniciaron una formación no presencial, sin interacción física, en un contexto de confinamiento, durante la primera y segunda olas de contagios coincidentes con el curso escolar en 2020.

El objetivo de la indagación fue analizar, desde una perspectiva multidisciplinar, las emociones que experimentaron los estudiantes de Contaduría Pública, en un contexto de confinamiento por Covid-19, durante la primera y segunda olas de contagios en 2020, con la finalidad de prever escenarios de intervención en apoyo al restablecimiento del equilibrio de los estudiantes con su contexto académico.

1.1. Enfoque teórico

El estudio de las emociones emergentes durante los dos primeros años de la contingencia sanitaria ha cobrado una fuerza relevante en diferentes disciplinas; entre ellas, la medicina, la psicología, la sociología, la política o la educación, y las connotaciones construidas para definir las son amplias y variadas en su profundidad. En el presente estudio, se reconoce que este concepto ha evolucionado y que, detrás de la polisemia, hay marcos teóricos y axiológicos en que se sostiene.

2021. Recuperado el 11 de agosto de 2022 en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1405.pdf>

⁹ Sandra Inés Trujillo Juárez y Alexandra Delgado González, “El nivel de ansiedad en los alumnos de la Escuela Normal Oficial de Irapuato durante el tercer semestre de confinamiento por Covid-19”, 2021. Recuperado el 6 de marzo de 2022 en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0912.pdf>

En definitiva, un acercamiento multidisciplinario y de complejidad es más pertinente para el estudio de las emociones.

Tolle adopta como base el paradigma multidimensional para explicar las emociones como “perturbación”. “La palabra viene del latín *emovere* que significa perturbar”.¹⁰ Por tanto, puede comprenderse como la influencia que desarrolla una perspectiva única de la realidad que tiene cada persona, y esto se ve reflejado en un movimiento interno llamado emoción. La emoción surge “donde cuerpo y mente se encuentran. Es la reacción del cuerpo a la mente... el reflejo de la mente en el cuerpo”,¹¹ así que un planteamiento inicial importante en este escrito es la unidad compleja entre mente y cuerpo; ambos tienen procesos particulares, pero no pueden comprenderse el uno sin el otro. Constituyen un todo complejo que guarda múltiples conexiones no asequibles a primera vista. Este autor sostiene que “... el dolor resulta inevitable en tanto que la persona [...] siga identificándose con su mente [...], me refiero básicamente al dolor emocional, que también es la principal causa del dolor físico y las enfermedades físicas”.¹² Hasta estas líneas, se presenta un primer acercamiento a la relación entre mente y cuerpo. Cabe destacar que afecciones como las enfermedades han de comprenderse en *continuum* de estos componentes de las emociones.

En otro paradigma identificado con las neurociencias y la meditación, Ekman, Davidson, Ricard y Wallace sostienen que el término emoción se asocia a movimiento porque “abarca todo sentimiento que hace que la mente se mueva, ya sea hacia un pensamiento nocivo, hacia uno neutro o hacia uno positivo”.¹³

Los anteriores autores destacan el dinamismo consustancial a la emoción como movimiento, es decir, *trasladar*, y el prefijo *ex*, que

¹⁰ Vid. Ekchart Tolle, *El poder del ahora*, Madrid, Gaia Ediciones, 2001, p. 49.

¹¹ *Ibid.*, p. 45.

¹² *Ibid.*, p. 51.

¹³ “Perspectivas budistas y psicológicas sobre las emociones y el bienestar”, *op. cit.*, p. 54.

significa *hacia fuera, mover hacia*. En este sentido, la emoción está fuertemente articulada a un movimiento que saca a la persona de sí misma hacia el mundo exterior. Definitivamente, se produce un movimiento en el organismo. De este modo, emoción/movimiento/organismo son elementos mínimos que se conjugan entre sí.

Las emociones, sin embargo, se distinguen de las sensaciones aun cuando tienen lugar en un mismo organismo porque ambas están dentro de la experiencia corporal. Una sensación es cualquier experiencia en el cuerpo físico, la cual se percibe de forma objetiva y sin interpretar; por ejemplo: calor, frío, comezón, tensión, dolor, hormigueo, ligereza y placer. La emoción, aun cuando, entre otras expresiones, es una sensación corporal, es mucho más compleja que la simple sensación, dado que se requiere un proceso de interpretación, juicio, opinión o conjetura de la realidad. Ahora bien, pasando del plano de la fisiología al de la construcción intersubjetiva, se requiere otra distinción entre emoción y sentimiento.

Las emociones tienen la particularidad de que su duración — temporalidad— es más corta que los sentimientos. Generalmente, suceden ante un suceso inesperado; por ejemplo, cuando una persona insulta a otra en un espacio público, ésta puede sentirse muy enojada o triste, pero la emoción durará unos minutos, quizá segundos. Por el contrario, resulta impensable que la melancolía sentida por un duelo familiar dure unos segundos únicamente; probablemente persistirá varios meses e incluso años. Esta primera acotación es necesaria para diferenciar sentimientos de emociones (objeto de indagación del presente estudio).

Una vez expuesta la diferencia entre emociones y sentimientos, se pasa a la revisión de algunas tipologías que tienen influencia en estudios sobre este tema. Antoni y Zentner plantean cuatro emociones: miedo, rabia, alegría y tristeza.¹⁴ Eckman propone dos más a la

¹⁴ Vid. Marcelo Antoni y Jorge Zentner, *Las cuatro emociones básicas*, Barcelona, Herder, 2013.

lista anterior: la sorpresa y el asco.¹⁵ En cambio, Plutchnik considera que hay ocho, e incluye la anticipación y aceptación.¹⁶ Izard (1997) postula once: felicidad, ira, tristeza, miedo, sorpresa, desprecio, angustia, interés, culpabilidad, vergüenza y amor.¹⁷ Frijda enumera diecisiete, y agrega a la tipología anterior, las siguientes: arrogancia, confianza, pesar, esfuerzo e incluso otras.¹⁸ Muñoz, desde el paradigma humanista, propone cinco emociones básicas: miedo, alegría, tristeza, enojo y afecto, que pueden contribuir al desarrollo o al deterioro de la persona.¹⁹ Pasando a la aproximación desde la fisiología y, particularmente, de la medicina tradicional china, se estudian las emociones como base de las enfermedades, y se destacan la ansiedad, el miedo, la tristeza, la alegría y la cólera (las cinco emociones de los cinco elementos). Ver figura 1.

¹⁵ Paul Eckman, *Facial expressions of emotion: an old controversy and new findings*, Phil. Trans. R. Soc. Lond., 1992. Recuperado el 3 de agosto de 2022 en <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1348139/>

¹⁶ R. Plutchik, "Measurement implications of a psychoevolutionary theory of emotions", en K. R. Blankstein, P. Pliner y J. Polivy (eds.), *Assessment and modification of emotional behavior*, Nueva York, Plenum, 1980.

¹⁷ Carroll E. Izard, "Emotions and facial expressions: A perspective from Differential Emotions Theory", en J. A. Russell y J. M. Fernández-Dols (eds.), *The psychology of facial expression*, Cambridge/Paris, Cambridge University Press/ Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1997, pp. 57-77.

¹⁸ Nico H. Frijda, *The emotions*, Cambridge/Paris, Prensa de la Universidad de Cambridge/Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1986.

¹⁹ Myriam Muñoz Polit, *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista, op. cit.*

< Figura 1. Actividades, emociones y órganos relacionados en la teoría de los cinco Zang fu >

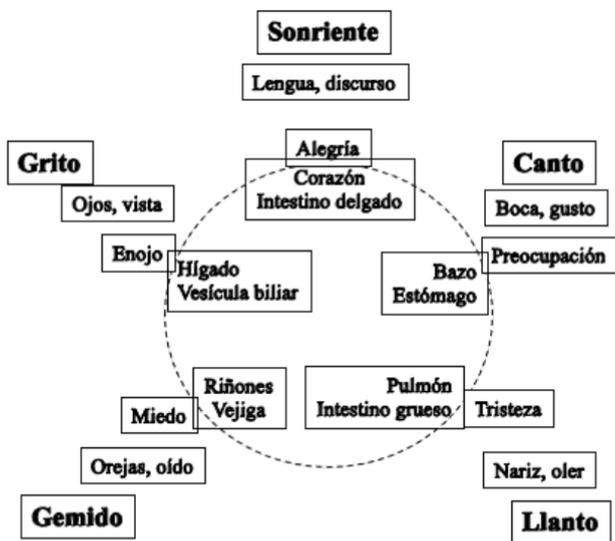


Figura 1. En esta figura se relacionan los planos fisiológicos con el emocional y elementos del contexto. Es una adaptación de Xie Z, *Practical Traditional Chinese Medicine*.²⁰

En la figura, se presentan cinco emociones principales, que se desarrollan gracias a la actividad de cinco órganos; se relacionan de este modo:

- hígado - ira,
- pulmón - tristeza,
- riñón - miedo,
- corazón - alegría,
- bazo-estómago – preocupación.

²⁰ Xie Z, *Practical Traditional Chinese Medicine*, Foreign Language Press, 2020. Recuperado de <http://www.china.org.cn/english/MATERIAL/185381.htm#>

Cuando los cinco órganos están equilibrados, las cinco emociones también pueden lograr este estado. Podría decirse que la persona goza de salud. En un texto clásico de medicina, atribuido al Emperador Amarillo Huang Di, se afirma que “Sólo los hombres virtuosos (*xián rén*) nutren su parte superior en combinación con el cielo, nutren su parte inferior imitando la imagen de la tierra y nutren sus 5 órganos preservando sus emociones en su interior”.²¹ Desde aquí, se puede empezar a comprender la importancia de mantener las emociones como un bastión de una salud física estable, una salud orgánica. En este marco de articulación entre fisiología, emociones y entorno, las emociones que viven las personas, en realidad son creadas por ellas mismas; la persona es arquitecta de su propia experiencia. Puede tener mucha más gestión sobre sus emociones, cuando logra el aprendizaje de cómo construir sus experiencias de manera diferente, para este fin es muy importante observar cuál es el significado que le otorga a la realidad. Este significado es individual, aunque se co-construye en la interacción con los otros; es decir, ante una misma experiencia pueden apreciarse cómo varias personas tienen significados diferentes y apreciaciones diversas, lo cual genera distintos sentimientos y emociones en cada uno.

Se asume que la idea de que la persona es responsable de sus propias emociones puede parecer difícil de asimilar y significar, pero se hace necesario adoptar esta perspectiva, ya que es una vía para el logro de un cuerpo más sano y una mejor vida emocional. La emoción, por lo tanto, es el proceso de significar una sensación.

El trabajo con las emociones, en principio, supone la diferenciación entre la incomodidad meramente sensorial y el sufrimiento mental. Separar la sensación del significado otorgado a ésta puede ser una gran puerta para la liberación del sufrimiento mental. La propuesta teórica con la que se identifica el equipo autor de este trabajo se sostiene por una parte en la posibilidad del desarrollo del potencial humano cuando

²¹ Julio García, *Su Wén, Canon de Medicina Interna del Emperador Amarillo*. J.G. Ediciones, 2014, p. 40. Recuperado el 23 de febrero de 2022 en <http://www.collaomartialarts.com/books/emperadoramarillo.pdf>

las personas toman conciencia de sus emociones; de lo contrario, se mantiene “anclada” en el pasado que está fuera de su control, como es el caso de la experiencia del confinamiento por la contingencia sanitaria. Lo anterior coincide con la psicología humanista comentada en la parte inicial de este capítulo.

El posicionamiento teórico del equipo se decanta por la multidisciplinariedad. Por una parte, se adoptan cinco emociones básicas que todo el mundo identifica: miedo, enojo, alegría, tristeza y preocupación, la cual se asocia a la ansiedad (en la que no se trabajó en el presente estudio). Las personas de culturas lejanas entre sí son capaces de reconocer estas emociones con independencia de sus creencias, ubicación geopolítica o historia.

Pasando al ámbito fisiológico — el otro plano explicativo del posicionamiento—, éste indica procesos que se desarrollan en una persona cuando experimenta ciertas emociones. Por ejemplo, en la experiencia del miedo, las glándulas suprarrenales producen adrenalina. Sube la sangre al cerebro y aumenta la frecuencia cardíaca. Cuando se siente ira, los testículos y los ovarios producen testosterona. También se desencadenan tensiones musculares, generalmente en la mandíbula. Durante el surgimiento de la tristeza o la alegría, el cerebro y el intestino grueso producen hormonas, como la serotonina, la dopamina, la oxitocina y las endorfinas. Al bajar su nivel, la persona percibe la tristeza, mientras que cuando suben, aparece la alegría. El intestino grueso genera una gran cantidad de serotonina.

La persona no es un receptor pasivo de información sensorial, sino un constructor activo de sus emociones. A partir de la información sensorial y la experiencia pasada, el cerebro construye el significado y prescribe la acción. Si no tuviera conceptos que representaran su experiencia pasada, todas sus entradas sensoriales serían sólo ruido. No sabría qué son las sensaciones, qué las causó, ni cómo comportarse para lidiar con ellas. Con los conceptos, el cerebro otorga significado a la sensación y, a veces, ese significado es una emoción”.²²

²² L. Feldman, “How Emotions Are Made The Secret Life of the Brain”, en *Review of*

Hasta estas líneas, se ha expuesto las emociones y la fisiología comprometida en ellas como una construcción personal; es decir, no están determinadas en su totalidad por lo que pasa en el contexto. Se puede tener mucho más control sobre nuestras emociones al aprender a percibir y significar la realidad de diferentes maneras. Se le propone al lector el proceso de significación como la manera en que la mente interpreta los signos, representaciones, ideas, conceptos y demás fenómenos que coexisten en la realidad intrínseca del individuo.

Con base en la postura teórica, consistente en que todas las emociones son reflejos de los pensamientos en el cuerpo, a través de sentir el cuerpo, la persona puede darse cuenta de lo que realmente ocurre en sus pensamientos. El aprendizaje de la observación de sí mismo es fundamental para observar lo que sucede con el propio cuerpo, no como algo ajeno o disociado del pensamiento. No se trata de *sobrepensar*; “no se trata tanto de que usas la mente equivocadamente: generalmente no la usas en absoluto, sino que ella te usa a ti. Esa es la enfermedad”.²³

Por tanto, el trabajo con las emociones necesita del desarrollo de la conciencia inmediata (*awareness*)²⁴ a través del desarrollo de la atención en las sensaciones corporales: conciencia sensorial. Si la persona puede estar plenamente consciente de lo que ocurre en su interior, puede entonces — primero— darse cuenta de las emociones que en realidad experimenta. En segundo lugar, es importante aceptar la realidad tal y como es. El hecho de resistirse a las emociones genera un bloqueo en

How Emotions Are Made The Secret Life of the Brain, Houghton Mifflin Harcourt, ed., United States, Mariner Books, 2017, p. 31.

²³ Tolle, *op. cit.*, p. 37.

²⁴ Vid. Xochiquetzalli Mendoza Molina, María del Carmen Laguna Espinosa y Karen Pérez Lavanderos, “El proceso emocional de los estudiantes de Contador Público del IPN, y su aprendizaje en contexto de confinamiento por Covid-19, en *Memoria Electrónica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2021. Recuperado el 23 de febrero de 2022 en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1835.pdf>

el organismo. Se necesita aprender a permitirse el fluir las emociones, y para ello es necesaria una total aceptación, reconocerlas, dejarlas ser y dejar que ocurra su liberación de manera natural.

En síntesis, se propone el desarrollo de una actitud flexible, la conciencia y la práctica del manejo del foco atencional en las sensaciones corporales; estar consigo mismo aun cuando el contexto pueda ser turbulento, adverso o incierto. Las personas — en el caso de este estudio, los alumnos— necesitan continuar su proceso de aprendizaje, mejorar su concepto de sí mismos y su atención.

El desarrollo de un autoconcepto más saludable y potencializado es una de las prácticas que más pueden ayudar a la persona para incrementar una conciencia más profunda en sus sensaciones corporales y, por lo tanto, en sus sentimientos y emociones. Se propone la práctica de la meditación. De hecho, existen varios tipos de meditación: desde las muy sencillas de aprender, como el *mindfulness*. La *vipassana* consiste simplemente en sentarse a observar la respiración y percibir el cuerpo para escanear las sensaciones corporales. El desarrollo de la atención y de la conciencia sensorial también ayuda a tener una mayor apertura para aceptar los cambios que van sucediendo en el contexto de la pandemia.

2. Metodología del estudio

La metodología se presenta como un gozne que da cuenta de la interdependencia que se sostiene entre las preguntas, los objetivos, el enfoque desde el cual se aborda el objeto de estudio, las estrategias de recolección de información y, sobre todo, como elemento central, se propone la *praxis* del investigador. Por *praxis* se entiende el compromiso del sujeto con el objeto de indagación: un compromiso con el contexto donde éste emerge y que se orienta a la comprensión de la emocionalidad para favorecer el potencial humano de los estudiantes de Contaduría Pública. En este sentido, la metodología explica las interconexiones entre los elementos descritos con base en la fenomenología — como postura

epistemológica y como método—, dado que explica la base sobre la que se ahínca la noción de metodología como articulación compleja.²⁵ Enseguida, se expone cada uno de estos componentes metodológicos articulados para el desarrollo de la investigación.

El objeto de esta investigación surge de un proceso de reflexión desde la *praxis* del equipo investigador. Lo constituyen las emociones, parte esencial de las acciones diarias. Goleman indica que las acciones en la cotidianidad del ser humano están sumergidas de emociones;²⁶ por tanto, son de reacción instintiva. Este objeto de estudio se propone abordarlas desde una perspectiva multidisciplinar que integra los aportes de la medicina tradicional de Oriente, recuperando la integración entre órganos, emociones y entorno con la conciencia sensorial.

El diseño corresponde al exploratorio. Los sujetos participantes son estudiantes que cursan sus estudios de licenciatura en el área de ciencias administrativas, en específico Contador Público en la ESCA UST del Instituto Politécnico Nacional, inscritos en la modalidad presencial —antes de la pandemia— y de ambos turnos.

El trabajo se inició con la investigación documental, donde se encontraron cuatro conceptos explicativos de las características predominantes en el entorno de la pandemia: *volatilidad*, *incertidumbre*, *complejidad* y *ambigüedad* (VUCA). Ver figura 2.

²⁵ Vid. Manuel Cacho Alfaro, “Métodos de la investigación Educativa.” En Martha López Ruiz; Lya Sañudo Guerra; Rolando Maggi (coords.), *Investigación sobre la Investigación Educativa 2002-2011* (61-63), Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), 2013.

²⁶ Vid. Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairos, 1997.

< Figura 2. Entorno VUCA en la pandemia por Covid-19 en estudiantes de la ESCA UST >

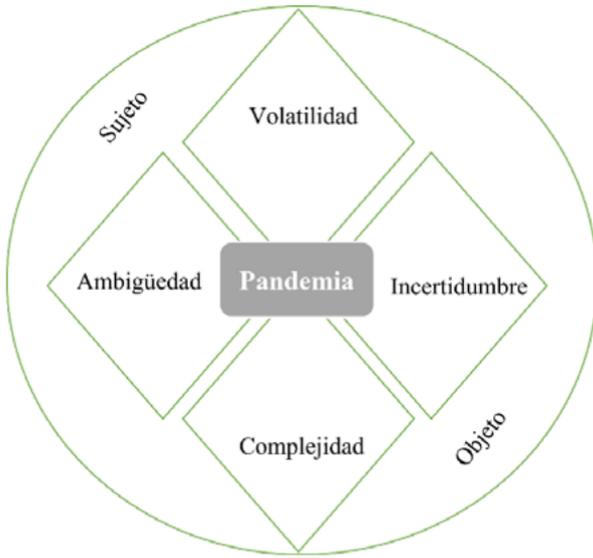


Figura 2. Elaboración propia con elementos que caracterizaron el entorno en 2020.

La figura 2 ilustra el contexto social, político, cultural y sanitario en que la comunidad estudiantil y académica de la ESCA UST se vio expuesta durante el desarrollo del estudio y que fue recuperada en las variables de la encuesta. De manera concreta, la volatilidad se identificó en la velocidad con que se intercambiaban mensajes acerca de la suspensión de actividades presenciales. La complejidad se encuentra en las respuestas de los tomadores directivos, las pérdidas humanas entre docentes, estudiantes y personal de apoyo y sus múltiples efectos en el equilibrio emocional de los participantes. La incertidumbre surge ante la falta de conocimiento del virus, de sus efectos en la salud, en la economía, en el regreso a la presencialidad. Finalmente, la ambigüedad está asociada a la poca claridad de las medidas gubernamentales frente a la información compartida por diversos medios.

La aproximación metodológica fue mixta; se combinaron estrategias cuantitativas y cualitativas. Ver figura 3.

< Figura 3. Etapas de la recolección de datos >

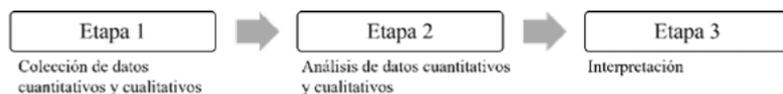


Figura 3. Adaptado de Creswell.²⁷

En la primera etapa,²⁸ se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos. Posteriormente, se sistematizaron los datos; finalmente, se interpretaron. Mediante un *focus group*, se recolectaron experiencias al momento de la aplicación de la encuesta, lo que se expresó de manera verbal y abierta. De un total de 4000 estudiantes, se decidió una muestra con un 95% de nivel de confianza y 7% de error. La muestra fue diseñada por conveniencia con un total de 200, y terminaron respondiendo 197 participantes. La investigación documental que antecedió al trabajo de campo se combinó con un taller de *mindfulness* impartido al equipo investigador para ampliar el conocimiento acerca de cómo preparar a los participantes para la toma de conciencia sensorial. Después de esta preparación, se procedió al diseño de un cuestionario estructurado. Para su construcción, se consideraron preguntas de alternativas múltiples y otras de respuesta abierta. Se integró con variables e indicadores de las emociones y estilos de aprendizaje durante las dos olas de la pandemia en 2020. Ver tabla 6.

²⁷ Vid. John Creswell, *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, United States, Sage, 2014.

²⁸ *Ibid.*, p. 390.

< Tabla 6 >
Variables e indicadores del cuestionario

Variables	Indicadores
Demográficas	
Género	Mujer, hombre
Edad (años cumplidos)	Entre 18 a 25 años
Turno	Matutino, Vespertino
Temporalidad	Suspensión de clases por existencia de pandemia Inició de las clases virtuales Primera ola de la pandemia (marzo, abril y mayo, 2020) Segunda ola de la pandemia (junio a julio, 20202) Instrucciones del profesorado en las clases virtuales, Realización de trabajos individuales Finalización del periodo escolar en línea, sin interacción presencial
Emociones/sentimientos	Miedo, afecto, tristeza, enojo, alegría.
Dialogicidad	Abierta

Nota: Elaboración propia.

El cuestionario se depositó — para su pilotaje— en la nube institucional de la ESCA UST, con ayuda de la opinión de expertos y mediante una prueba piloto se ajustaron los ítems. Por la situación de emergencia sanitaria, se requería contar con una plataforma de bajo costo, de alcance geográfico, rápido y adaptable,²⁹ de modo que se decidió dejar el cuestionario para su resolución en línea, en sesiones síncronas con la presencia de dos facilitadores. La invitación se hizo extensiva por redes

²⁹ Sergio Lorca Montoya, Xavier Carrera y Monserrat Casanovas, “Análisis de herramientas gratuitas para el diseño de cuestionarios *on-line*. Píxel-Bit”, en *Revista de Medios y Educación*, 49, 2016, p. 93. Recuperado el 17 de mayo de 2022 en <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.06>

sociales de la ESCA UST, y se contó con el apoyo de los alumnos jefes de grupo. Para el levantamiento de datos, se organizaron grupos de 12 estudiantes; se programaron 10 sesiones de Zoom con una duración de entre 20 a 30 minutos.

El levantamiento de datos se inició con un ejercicio de conciencia sensorial para mantener la atención en el momento presente y evitar que los estudiantes trasladaran su pensamiento al futuro o al pasado. Concluido el ejercicio (dirigido por uno de los dos aplicadores), se procedió a responder el instrumento. Una vez contestado, los estudiantes entraron en un diálogo entre ellos y los coordinadores de la sesión. Mediante *focus group*,³⁰ se dialogó sobre la experiencia de haber participado en esta sesión y sobre temas emergentes como la soledad, la ansiedad o la muerte, que expresaron algunos participantes. También se comentó sobre el lenguaje corporal que, por medio del rostro, podrían apreciar los asistentes.³¹ Se ilustra en la figura 4.

< Figura 4. Levantamiento de datos >

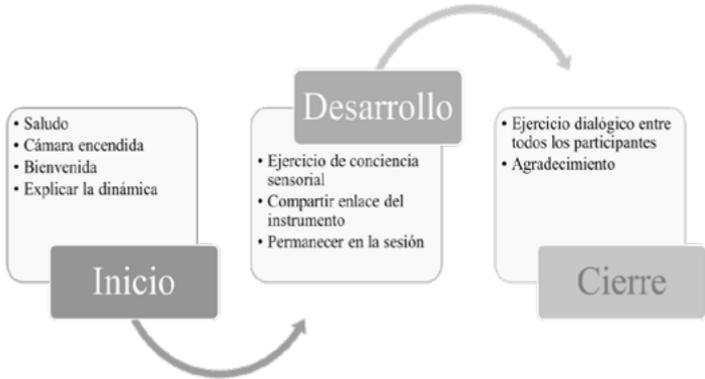


Figura 4. Se expone el proceso donde la comunicación procurada a lo largo de la solución de la encuesta

³⁰ Vid. Richard Krueger y Mary Anne Casey, *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2009.

³¹ Vid. Izard, *op. cit.*

El análisis de datos cuantitativos se llevó a cabo con las medidas de frecuencia (absoluta y relativa) y medidas de tendencia central (Media y Moda). Para los datos cualitativos, se adaptaron los diez pasos que proponen Bogdan y Biklen.³² Quedaron como se muestra en el siguiente listado:

- Agrupamiento de las respuestas similares
- Desarrollo de preguntas analíticas
- Escritura de notas y comentarios
- Interpretación con base en el marco teórico

En conclusión, la metodología, como gozne a modo de trayectorias que debieron ajustarse en la medida en que cada una de las sesiones concluía y los participantes expresaban cómo habían vivido el encuentro, resultó la más adecuada decisión para la obtención de los resultados, los cuales se presentan a continuación.

3. Presentación de resultados

La información recogida con el cuestionario se procesó en Excel, con lo que se lograron identificar medidas de frecuencia y de tendencia central. A continuación, se presentan en la } para la corrida de datos demográficos.

³² Apud. Jaime Ricardo Valenzuela González y Manuel Flores Fahara, *Fundamentos de investigación educativa*, vol. 2, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México, 2012, pp. 182-183. Recuperado el 12 de julio de 2022 en <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/648385>

< Tabla 7 >
Distribución de la muestra de acuerdo con la edad

Valores absolutos					Valores relativos			
Edades	Mujer		Hombre		Mujer		Hombre	
	Mat.	Vesp.	Mat.	Vesp.	Mat.	Vesp.	Mat.	Vesp.
18-19	20	9	4	1	22%	27%	7%	5%
20-22	48	11	28	5	53%	33%	52%	26%
23-24	13	7	13	7	14%	21%	24%	37%
25 años o más	10	6	9	6	11%	18%	17%	32%
Totales	91	33	54	19	1	1	1	1

Nota: Se observa que la muestra es representativa de la población.

Con respecto al género y edad de los estudiantes, se distribuyó como se ilustra en la figura 5.

< Figura 5. Distribución por género, turno y edad.>

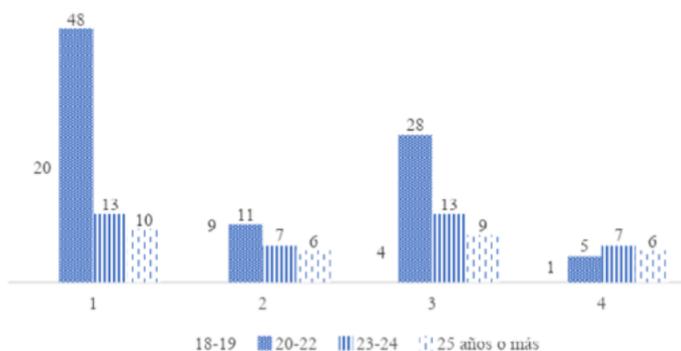


Figura 5. Elaboración propia a partir de datos obtenidos en el trabajo de campo

Los hombres del turno matutino son casi la mitad de la población que respondió la encuesta y representa cómo está constituida la población estudiantil que cursa la licenciatura en Contaduría Pública. El rango de edad en ambos turnos y por género oscila entre 20 a 22 años.

Enseguida, se exponen los hallazgos de acuerdo con un orden cronológico de los dos acontecimientos significativos durante el período escolar marzo-julio y agosto-diciembre de 2020; es decir la primera y segunda olas de contagios de la pandemia, registrados en México. Las primeras dos olas de contagio llevaron a las instituciones educativas a mantener las clases en línea y continuar con el confinamiento. En consecuencia, los estudiantes no debían asistir a clases; tampoco interactuar de manera física con sus compañeros y profesorado. Las pocas actividades presenciales que se permitieron implicaban mantenerse en casa. En este contexto de confinamiento, los estudiantes respondieron la encuesta aplicada como se explicó en la metodología y se obtuvieron los siguientes resultados.

3.1. Primera ola de contagio en marzo de 2020

La presentación de los resultados referidos a las emociones se apoya en los gráficos radiales. Se comienza con la emocionalidad relacionada con la información de la suspensión de actividades presenciales. Ver figura 6.

< Figura 6. Emociones experimentadas al enterarse de la suspensión de actividades >



Figura 6. Elaboración propia a partir de datos obtenidos en el trabajo de campo.

Los alumnos experimentaron la emoción del miedo, que los sorprendió frente a la noticia de la existencia de contagios por Covid-19 en México. Ésta no se sintió sola. También estuvo presente la tristeza, más alejada del centro del gráfico. Los alumnos estuvieron “atrapados” entre dos emociones asociadas a sentimientos que perturban el equilibrio emocional.

Un par de semanas después del inicio del confinamiento sanitario, y en un entorno de escasa información y comunicación con los directivos

de los centros educativos, se empezó con la formación en línea. En la figura 7, se ilustran las emociones que emergieron.

< Figura 7. Emociones identificadas al anunciarse las clases virtuales >



Figura 7. Elaboración propia a partir de datos obtenidos en el trabajo de campo. Las emociones que se ilustran corresponden a las experimentadas una vez que se anuncia el confinamiento.

Si bien es cierto que cinco emociones básicas estuvieron presentes en la experiencia de los participantes en la encuesta, hay un movimiento emocional. Ahora indican que experimentan gratitud, detonada por la disposición de “asistir” a las clases en línea, no obstante que no tenían antecedentes de estudio en esta modalidad. La alegría estuvo menos presente, comparativamente con el miedo.

En la fase inicial de la formación en línea, las emociones sentidas por los estudiantes son las que se grafican en la figura 8.

< Figura 8. Emociones experimentadas durante el primer trimestre del periodo escolar >



Figura 8. Elaboración propia a partir de datos obtenidos en el trabajo de campo

Al término del primer trimestre del confinamiento, durante el cual los estudiantes aprendieron progresivamente a tomar clases en línea, disminuyó el miedo identificado y se incrementaron la gratitud (una forma de afecto) y la alegría, mientras que el enojo aumentó. La tristeza siguió latente en unos pocos.

Enseguida, se pasa a las emociones registradas en la segunda ola de la pandemia, hacia agosto de 2020, fecha coincidente con el periodo de exámenes finales.

< Figura 9. Emociones experimentadas durante la realización de trabajos individuales >

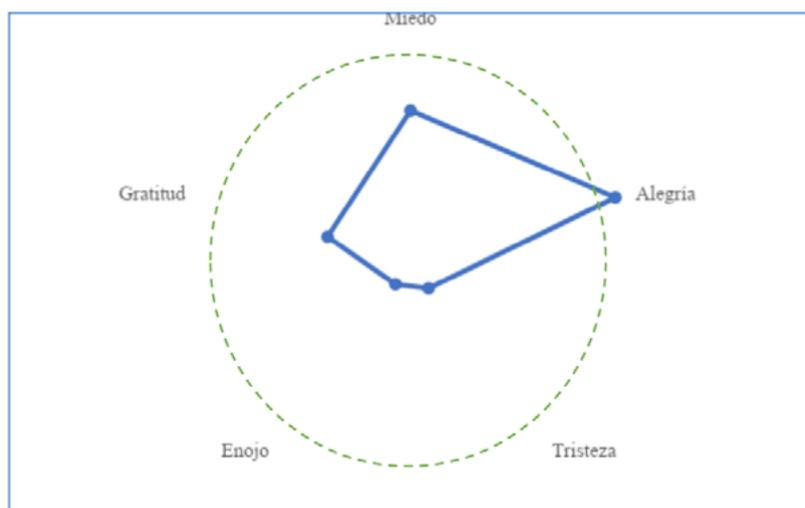


Figura 9. Elaboración propia a partir de datos obtenidos en el trabajo de campo

La alegría emergió y desplazó la primacía del temor, que pasó a segundo orden, y para esta fecha, la tristeza y el enojo se mantuvieron a la par. En el periodo de finales de clase, durante diciembre de 2020, el ciclo emocional de los estudiantes se había completizado: ya habían pasado por varias emociones. Esto se hace evidente en los datos de la figura 10.

< Figura 10. Emociones experimentadas al final del periodo escolar >

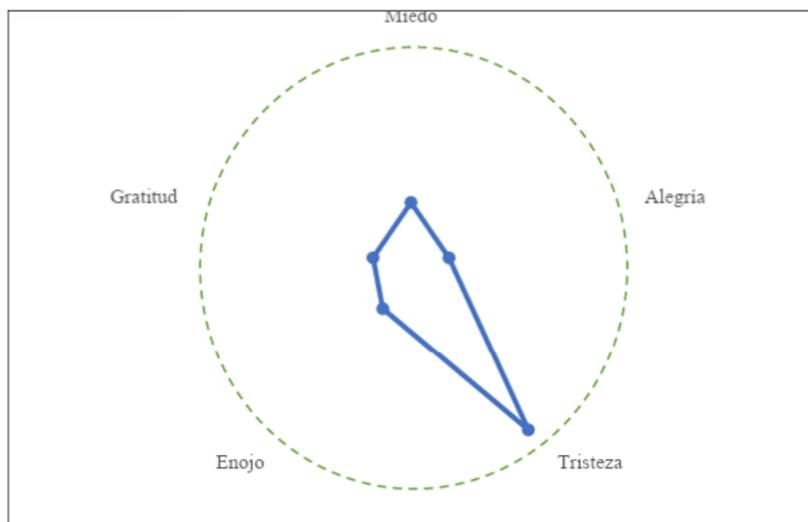


Figura 10. Elaboración a partir de los datos del cuestionario.
Aquí se ilustra un cambio en el ciclo emocional

Esta figura permite observar un cambio radical en las emociones. El miedo, la alegría y la gratitud tuvieron un giro hacia la tristeza, que se vivió ante la posibilidad de pérdida del contacto con los compañeros y profesorado por el cierre del periodo escolar.

4. Consideraciones finales

Con referencia a la pregunta central, se encontró que, en el actual contexto mundial y como consecuencia de la emergencia sanitaria por Covid-19, varios estamentos de la sociedad valoraron la responsabilidad social de las organizaciones educativas. Su papel fue relevante para establecer espacios de comunicación e interacción virtuales durante el confinamiento, con lo que, de alguna manera, se mantuvo contacto entre las personas, evitando la ansiedad por el aislamiento

o la soledad. Dicha decisión permitió que los estudiantes de Contaduría Pública contaran con un apoyo para el restablecimiento de formas de interacción. Algunas consideraciones desprendidas de esta reflexión y de los hallazgos son las siguientes:

1. A la interrogante de la investigación se responde con el ciclo emocional identificado con la encuesta. Las respuestas de los estudiantes ponen en evidencia la manera como fueron descubriendo diferentes emociones, las cuales se “movían” conforme avanzaron las clases virtuales. Del miedo inicial, asociado al confinamiento, la falta de certidumbre, la información confusa y alarmista, los estudiantes pasaron a experimentar gratitud por las clases, que les permitían tener una conexión a distancia.

Se propuso un acercamiento multidisciplinario al estudio de las emociones, y que reconocen los estudiantes de Contaduría Pública de la ESCA UST. Se encontró que la emoción no sólo es la experiencia sensorial; se promovió conciencia sensorial con los ejercicios de *mindfulness* desarrollados al inicio de cada sesión, en la cual se aplicó la encuesta en línea. Una vez respondido el instrumento, se promovió también que los alumnos se dieran cuenta de sus interpretaciones de la emoción que identificaban y se comentó que la interpretación del estado interno de la persona respecto de sí mismo, de los otros y del contexto — en este caso de pandemia— es lo que provoca que una determinada emoción favorezca u obstaculice su equilibrio. Pudo apreciarse que de manera simultánea surgieron emociones de desarrollo y deterioro del equilibrio de las personas, y que los estudiantes referían no contar con apoyo de nadie para enfrentar emociones como el miedo y el enojo.

2. El organismo es una unidad multidimensional. Lo que sucede en un lugar del cuerpo afecta el otro; lo que pasa en la psique tiene repercusiones con uno mismo y en el salón de clases, sea virtual o presencial. El desarrollo de la conciencia sensorial y el manejo del foco atencional en las emociones de cada quien

resultó pertinente para restablecer el equilibrio necesario entre los alumnos a fin de reincorporarse a la cotidianidad, al contacto personal y, en general, para continuar la vida. Es recomendable prestar atención al plano fisiológico, ya que hay indicios de cansancio y afectaciones a diferentes partes del cuerpo, por lo que es conveniente valorar la integración de equipos de profesionales que anticipen un plan de atención en las instituciones educativas de educación superior.

3. Con la encuesta aplicada, los ejercicios de atención y los *focus group* desarrollados por los aplicadores del instrumento al finalizar cada sesión (20), se logró argumentar la diferencia entre una emoción (inmediata e instintiva) y sentimientos (de duración más larga) entre los estudiantes de Contador Público, pero aún es necesario profundizar en los efectos del confinamiento en los jóvenes acostumbrados a actividades académicas presenciales y al contacto físico, e indagar en sus sentimientos de modo que sean autogestivos.
4. Las emociones generan sentimientos en un contexto. Si se promueve conocimiento de este tema entre el profesorado, podrá ser un agente que contribuya a la creación de un clima escolar en que la empatía, la aceptación plena y la tolerancia sostengan las relaciones entre los distintos estamentos de una comunidad académica, sobre todo ante el inminente retorno a las clases presenciales.
5. Al estar en confinamiento y resistirse a ello, se generó sufrimiento entre los estudiantes; de tal forma, se hace necesario abrir espacios de diálogo para encontrar ese punto donde se ha impactado en la emoción, los sentimientos y las interpretaciones de lo que experimentaban todos los colectivos de la escuela. Las interpretaciones se compartieron en los *focus group*; los participantes aludían a la soledad, al miedo al aislamiento, al desamor y al abandono, desde nuestro punto de vista, con sentimientos de deterioro. Algunos estudiantes expresaron sentir dolor en el pecho, en el estómago, padecer

infecciones intestinales y pérdida del cabello. En este punto, cabe reflexionar sobre las aportaciones ilustradas en la figura 1.

6. Los resultados mostraron que los jóvenes superaron situaciones como la muerte de alguno de sus padres, docentes, vecinos o familiares. A pesar del duelo y las pérdidas, dicen estar motivados para volver a las clases presenciales; consideran que tienen objetivos claros y necesitan del contacto presencial para sostenerse en la disminución del miedo, incrementar la alegría y el afecto y explorar qué les detona enojo y preocupación, nunca para suprimirlo, sino para aceptarlo y procesarlo. Sin embargo aún hace falta el trabajo con los sentimientos asociados al duelo; entre ellos, la ira contra “los responsables de la Salud Pública”, el personal de salud, los responsables de las gestiones funerarias, *“los adultos que no supieron hacer las cosas”*, como han expresado algunos jóvenes en diferentes países.
7. Con la información que se presenta, la ESCA UST es precedente en la búsqueda de actividades que contribuyan a fortalecer el aula desde la comprensión y compasión como parte del bienestar de las personas. Los resultados muestran que las emociones y sentimientos están presentes en el aula universitaria, sin importar si son presenciales, virtuales o mixtas. El contexto actual de la pandemia, a nuestro parecer, representa una oportunidad para la gestión directiva; los responsables de las facultades y escuelas universitarias han de tomar decisiones para hacer de cada salón un aula resonante, con comunicación abierta y honesta y con confianza en la responsabilidad de todos. Cada emoción y sentimiento se genera, presenta y trae consecuencias de acuerdo con el contexto; por tanto, deberán generar mensajes donde prevalezca la tranquilidad y la toma de conciencia de la complejidad en la que conviven sus estudiantes.
8. Desde el punto de vista de los autores de la presente investigación, habría que profundizar en la emoción de la ansiedad

o preocupación que se ha incrementado a nivel mundial. En futuros estudios, debería ampliarse el espectro de los sentimientos para conocer un abanico más complejo de éstos y, de la manera como afectan la salud integral de los estudiantes universitarios. Con el regreso a las actividades presenciales, se seguirán enfrentando emociones y sentimientos que quizá movilicen los canales de recepción de los contenidos formativos.

9. El desarrollo del potencial humano lleva a la revaloración del quehacer de las instituciones educativas. Durante el confinamiento, han sido un espacio para el contacto solidario. Se trata de hacer más que un aula *de la nueva realidad*, un lugar de resonancia, con empatía y sintonía. Los estamentos académicos, como es el caso del profesorado, ahora tienen una función importante: observar y recibir las actitudes de los estudiantes como parte de un proceso emocional. El conocimiento de los procesos emocionales de los estudiantes como colectivo que experimenta una amplia gama de fenómenos integrados por reacciones fisiológicas, mentales, sensoriales y culturales, les facilitará comprender los comportamientos de sus alumnos, así como las reacciones de sus pares y directivos. Hoy es el momento para tomar un aliento que renueve la manera de vivir lo que resta de esta pandemia, y otras que aún no se sabe cuándo irrumpirán en la vida cotidiana. Opciones meditativas como *mindfulness*, *yoga* o la meditación *vipassana* ya se aplican en varios países. Oriente y Occidente convergen y aportan a la humanidad una comprensión más amplia de los procesos para el desarrollo humano; en este contexto, la ciencia y la reflexión, la observación y la objetividad suman conocimiento al bienestar que merece la humanidad.

CONSIDERACIONES FINALES

SALDOS DE LA PANDEMIA Y ALGUNOS DESAFÍOS PARA EL REGRESO A LA PRESENCIALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Yazmín M. Cuevas Cajiga¹

Catalina Gutiérrez López²

Olivia Mireles Vargas³

Una de las acepciones asociadas al verbo concluir remite a la acción de finalizar algo, finiquitar, cerrar; otra refiere a la formulación de deducciones sobre un asunto después de analizar sus circunstancias, lo cual requiere tomar distancia para la reflexión. En razón de lo anterior, en esta sección se presentan algunas consideraciones finales que surgen luego de una lectura analítica y atenta de los trabajos incluidos en esta obra, con el fin de proponer un cierre parcial que a la vez abra otras vertientes para trabajar en el futuro próximo. Pensar que el conocimiento sobre el impacto del Covid-19 y la suspensión de las actividades escolares presenciales en los estudiantes del nivel superior se agotó resulta insostenible, pues ninguna obra, a pesar de su contenido, tamaño, ambiciones o intereses, puede jactarse de ello. Como se mencionó la pandemia desencadenó una crisis global en la sociedad que sacudió el ámbito educativo, por lo que es pertinente continuar con las

¹ Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

² Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, campus Ajusco.

³ Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

discusiones, abrir más preguntas, así como enunciar algunas respuestas que ofrezcan explicaciones plausibles desde distintos ángulos para la comprensión de lo acontecido.

Con el inicio de la crisis sanitaria y la instalación de la ERE, se publicaron trabajos con un perfil eminentemente cuantitativo, que describieron parte de la situación vivida por los estudiantes durante el cierre de las Instituciones de Educación Superior. Dichas indagaciones — que sobre todo al inicio de la crisis sanitaria fueron trascendentales para evidenciar la gravedad de la situación— mostraron una cara de las consecuencias de la suspensión de la educación presencial. Se debe resaltar que este tipo de estudios, principalmente producidos por organismos internacionales, partieron del supuesto que los estudiantes del nivel superior padecieron situaciones similares y pusieron en evidencia la problemática general que se causó el cierre de las escuelas, pero se dejaron de lado la particularidad de los sujetos producto de un conjunto de condiciones sociales, económicas y culturales específicas.

A diferencia de lo anterior, los trabajos que se publican en este libro, si bien reafirman que la pandemia por Covid-19 desencadenó consecuencias como el abandono escolar, la brecha digital, la precariedad de las condiciones socioeconómicas y emocionales del estudiante de educación superior, también sostienen que hay matices que abren y amplían la discusión para comprender con diferentes ángulos teórico-metodológicos el encuentro de los estudiantes con la ERE y la pandemia. Aquí se reconoce — y enfatiza— que las relaciones entre distintos factores, como la ubicación socio-territorial, el ambiente social y el contexto cultural que rodean al alumno, son lo que favoreció la diversidad de experiencias en el periodo de crisis, de tal manera que en la obra se puede observar cómo los actores imprimen distintos sellos a las vivencias que se dieron durante la pandemia. Aun cuando se comparten cuestiones generales, se puede ver también que incluso cuando se generaron emociones comunes, éstas se experimentaron y manejaron de forma diferente.

Entonces, lo que sigue es una serie de reflexiones que resaltan la correlación entre lo común y lo diverso en las experiencias estudiantiles

durante este difícil trance, que plantean algunas cuestiones críticas para el regreso a la presencialidad, que desafían la idea de volver a la escuela como era antes de la pandemia, así como algunas ideas que sugieren nuevas líneas investigación en este tema y que de alguna manera pueden ser valiosas para definir ejes de acción con el fin de mejorar la atención de los estudiantes en el periodo en el que la pandemia ha disminuido de manera considerable pero no ha cesado del todo.

Los puntos en común y las sutiles diferencias

Como se observó, tres capítulos de esta obra tratan la problemática de la ERE durante la pandemia. Los sujetos y el universo de investigación fueron los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Dos de ellos se concentran en la licenciatura en Pedagogía y uno más considera diferentes carreras. Sin emitir aseveraciones que se apliquen a todo el estudiantado de esta Facultad, se encontraron algunas concurrencias. Una es que la ERE estuvo precedida y acompañada en su inicio por el paro de las Mujeres Organizadas de la FFyL (MOFFyL), a causa de conflictos con las autoridades por demandas no resueltas directamente vinculadas con la violencia de género. Este hecho en particular fue muy relevante porque al momento de declararse la pandemia y el aislamiento social, la comunidad estudiantil se encontraba dispersa y sus canales de comunicación eran endebles, ya que era un movimiento de mujeres en el que los varones no tenían participación alguna. En los tres capítulos, los distintos participantes de las investigaciones aludieron a las dificultades de incorporarse a una “educación virtual” en la crisis sanitaria, debido a que no habían podido concluir el segundo semestre de 2019 ni iniciar cursos en 2020. Los estudiantes participantes reportaron experimentar desánimo y tal parece que la ERE se convirtió en un evento que terminó por comprometer su experiencia en la educación superior

A pesar de ser estudiantes de la misma Facultad, tanto el semestre que cursaban como la carrera a la que pertenecían marcaron algunas sutiles distinciones. Sobre la disciplina de estudio, se advierte que el

estudiantado puede tener actividades académicas parecidas, como seguir clases en plataformas sincrónicas, pero con dinámicas diferenciadas. Por ejemplo, la Licenciatura de Literatura y Arte Dramático, que demanda la realización de ejercicios de cuerpo y voz, así como el montaje de obras, movilizó al estudiantado a realizar adaptaciones y al mismo tiempo cuestionarse sobre el logro de los fines educativos propios de esta carrera, dado que al trabajar en medio de pantallas, a través de Zoom, se eliminaba lo esencial de la presencialidad del teatro, imitando la actuación para el cine, que se da a través de las cámaras. En el caso de los alumnos de Pedagogía, que habitualmente requieren realizar trabajos por equipo, representó un gran reto hacerlo a la distancia, al grado de ocasionar estrés por no poder cumplir con las demandas del profesorado.

Una siguiente distinción es el semestre. Se observa que la integración como estudiantes a la Facultad (académica, social e institucional) fue poco tersa en los estudiantes de 1º, 2º y 3º semestres, debido a dos condiciones. La primera han sido los paros estudiantiles recurrentes en esta institución, que rompen con la dinámica de las actividades académicas y sociales. La segunda es que algunos estudiantes ingresaron a la Facultad con la ERE; es decir, no habían conocido de forma física las instalaciones. Lo que lleva a preguntarse: ¿cómo sentirse estudiante cuando no se conocen los salones de clase, la biblioteca, los pasillos de la escuela a la que se ingresó? Tales circunstancias le dieron un giro a la socialización y al sistema universitario. En las tres investigaciones, se encuentran narraciones de estudiantes con experiencias escolares sin estructura, horarios dispersos, que tomaban clases desde su cama, en pijama y con la cámara apagada, con poca dedicación de horas para la realización de lecturas, tareas y trabajos en equipo, lo que evidencia una débil integración al sistema académico y social de la institución universitaria.

Otra particularidad que se encontró en los alumnos de semestres más avanzados es que tenían un mayor afianzamiento al oficio de estudiante, puesto que su presencia en la Facultad les proporcionó conocimiento e integración al sistema académico, institucional e incluso

social, lo que les permitió comprender la necesidad de dedicar mayor tiempo a sus actividades académicas, generar estrategias de estudio como la elaboración de fichas, resúmenes, tomar apuntes, participar en clases a distancia, establecer horarios de actividades, tener comunicación con sus compañeros de curso. Un aspecto revelador es que los estudiantes de entre quinto y octavo semestres durante la ERE tuvieron como propósito concluir su formación profesional.

Dos trabajos de este libro son de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional campus Ajusco (UPNA), de las Licenciaturas de Administración Educativa y Sociología de la Educación. En estos capítulos, hay algunos hallazgos que merece la pena resaltar. En primer lugar, se evidenció la falta de competencias para el uso de plataformas virtuales como medios de aprendizaje. Esto es, frente al lugar protagónico que cobró la tecnología como recurso para dar seguimiento a su formación profesional a distancia, se esperaba que, por el hecho de que los estudiantes estuvieran familiarizados con el uso de computadora, plataformas y conexión a Internet, se diera un tránsito suave a la modalidad remota. No obstante, se observó que los estudiantes emplean con soltura las redes sociodigitales (Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp, Tik-Tok), pero al inicio de la ERE, ellos desconocían plataformas como Classroom, Moodle o manejaban poco la paquetería (Excel y Word), y desconocían los mecanismos de búsqueda de libros y revistas científicas en bases de datos especializadas. La sutileza que se observa en los trabajos de este libro es que la brecha digital no sólo comprende contar o no con equipo de cómputo y conexión a Internet, sino los conocimientos y habilidades con el fin de emplear la tecnología para la formación profesional, la capacidad de distinguir y cuestionar la información que circula en la red y el uso para el establecimiento de canales de comunicación estables y sostenidos con sus pares.

En segundo lugar, se observaron dificultades en cuanto a la gestión de emociones. Si bien es cierto que los efectos emocionales en los estudiantes de educación superior que ha generado la pandemia, el distanciamiento social y “la educación virtual” han sido bastante mencionados por los reportes de los organismos internacionales y na-

cionales. En los capítulos de este libro sobre los estudiantes de la UPNA, se advierte que la angustia, la ansiedad y el enojo son las emociones más frecuentes en los actores, debido a la poca socialización que experimentaron por la pandemia; es decir, a la falta de contacto presencial. El distanciamiento social es interpretado por estos estudiantes como estar en una prisión. Al parecer, es una constante en todos los trabajos del libro y coincide con otros estudios, las emociones negativas fueron un padecimiento en los jóvenes estudiantes de educación superior, lo que podría constituirse como otra pandemia de la salud mental.

En tercer lugar, se destaca que el ambiente institucional que antecedió a la pandemia fue parecido al de la FFyL, en tanto que se encontraban en paro de labores debido a algunas demandas de trabajadores administrativos. Defender y sostener movimientos sociales, políticos y estudiantiles es parte de la vida académica de los alumnos de educación superior pública porque es su contacto con el activismo, la discusión y la entrada, de muchos, a la vida política. Sin embargo, experimentar un paro de trabajadores administrativos, en seguida una pandemia acompañada de la ERE, representó una crisis, dado que la vida académica estaba desarticulada y los canales de comunicación entre profesores y estudiantes eran muy frágiles.

El último capítulo del libro presenta resultados sobre alumnos de la carrera de Contaduría Pública del Instituto Politécnico Nacional (IPN), donde se puede constatar que la educación presencial es un elemento que, al parecer, permite estabilizar las emociones que experimentan estos actores como el enojo y la tristeza. Sin embargo, analizar la salud emocional de los estudiantes en pandemia es complejo, ya que se cruzan aspectos como la personalidad, la historia familiar, las condiciones socioeconómicas y el contexto que pueden ser factores que intervienen en los sentimientos que han tenido los alumnos en el encierro. Evidentemente, el Covid-19 y el ambiente que lo rodea ha causado incertidumbre en el estudiantado, pero en la investigación de estudiantes de Contaduría identifica que es difícil afirmar que de manera constante se haya tenido tristeza o miedo, lo que se encuentra es que los alumnos transitaban por diferentes emociones o estados emocionales como la

gratitud. Lo cierto es que la comunicación e interacción con amigos y compañeros de la institución escolar es un medio que permite asimilar las emociones. En los resultados se aprecia el indicio que si bien el Covid-19 y el distanciamiento social en los estudiantes han sido difíciles para los estudiantes por las emociones que ha desencadenado, no todo es oscuro. Finalmente, los alumnos de contaduría afirmaron sentir alegría, con lo cual se advierte que es difícil generalizar respecto de la salud emocional en los estudiantes en la pandemia.

Los textos de los estudiantes de Administración Educativa y Contaduría Pública son resultados de intervenciones educativas. Con diferentes aproximaciones teórico-metodológicas, estos trabajos describen cómo a través de diarios de clase y talleres se puede hacer un ejercicio para que los estudiantes reconozcan sus emociones, comprendan su origen y las gestionen. Se debe señalar que, para ello, se requiere que el profesor conozca y domine la metodología, porque trabajar con emociones implica un reto y una ética. Sobra decir que pocos maestros de educación superior tienen las competencias para emprender intervenciones de este tipo. Sumado a lo anterior, resulta relevante que licenciaturas del área de Administración sean las que han desarrollado trabajos de este tipo. Sería más común que lo hicieran licenciaturas como Pedagogía o Psicología, lo que es un indicio de que las disciplinas que se encargan de la administración reconocen la trascendencia de la salud emocional en los procesos de gestión institucional. Al respecto, tenemos que aprender de esta área.

Con todo, el regreso presencial a las clases no puede ser como la normalidad pre pandemia. El mundo no es el mismo, así que cobra pertinencia revisar los resultados de los estudios aquí compilados, no sólo como indicadores de una tendencia sobre la que se puede seguir profundizando, sino como antecedentes para comprender el regreso generalizado a clases, el diseño de estrategias pedagógicas y las líneas de discusión e investigación. Lo cierto es que la pandemia es la lección de que la realidad social cambia por momentos de manera lenta e imperceptible y, en otros, de forma intempestiva y dolorosa. Los documentos que componen esta obra son testimonios de una época, inédita para las actuales generaciones, y para las que no la vivieron, quedará como

evidencia de un momento histórico que quizá llegó para transformar a la institución de educación superior, aquella que quizá no vivirán, pero conocerán por este medio.

La situación de la Educación Superior en la pandemia y lo que está por venir

En los diferentes trabajos de este libro, se encontró que antes de la pandemia, la educación superior mexicana experimentaba problemas que salieron a la luz con la crisis sanitaria. Se debe partir del hecho de que antes de 2020, este nivel de estudios no gozaba de una situación perfecta o idílica; al contrario, como se observó, tanto la FFyL como la UPNA tenían conflictos internos de violencia de género, condiciones salariales y laborales de maestros de asignatura y trabajadores administrativos. Evidentemente, estos eventos respondieron a condiciones particulares de educación superior y sus respectivas entidades, pero es un fuerte indicio de que en el interior había deterioro en la convivencia entre el alumnado, el profesorado y las autoridades, un resquebrajamiento en la normatividad para la contratación de los profesores y trabajadores administrativos y, particularmente, una ruptura en la comunicación y negociación entre estas instituciones. Principalmente, estos paros y movilizaciones mostraron encono de los actores educativos ante una institución que consideraron no ofrecía respuestas pertinentes a sus demandas para transitar por la educación superior.

Paradójicamente, en los diferentes capítulos de este libro, los estudiantes encuentran en sus universidades e institutos espacios para su recreación y su formación profesional, que — gracias a los servicios que brindan, como Internet, laboratorios de cómputo, bibliotecas, jardines, teatros y salas de proyección— les permite contar con recursos para el desarrollo de sus actividades académicas e incluso para su salud emocional.⁴ Los estudiantes que no cuentan con suficientes recursos

⁴ Algunas Instituciones de Educación Superior públicas cuentan con servicios de atención psicológica y psiquiátrica para sus estudiantes.

económicos y culturales en las instituciones educativas consiguen acceso a servicios y relaciones sociales que pueden equilibrar algunas desigualdades. Dejar a los alumnos en sus casas para seguir sus cursos en pandemia los retornó a experimentar con mayor fuerza la carencia de espacios y recursos (escritos, visuales, tecnológicos y sociales) que dificultaron su trayectoria por la Institución de Educación Superior. Además, en algunos casos, se hicieron muy tenues los vínculos sociales y afectivos en los estudiantes, en una etapa en que los lazos de amistad y pareja son necesarios porque ofrecen aprendizajes. Conviene entender la institución de educación superior como un lugar de encuentro no sólo para formar y generar conocimientos, sino también para socializar y establecer lazos afectivos, una necesidad del ser humano.

Lo cierto es que la brecha digital, la falta de recursos económicos e insuficiencia de espacios para seguir los cursos, son problemas que no han sido generados por la institución de educación superior. Éstos son consecuencia de una sociedad desigual, que ha avanzado poco en conseguir la distribución de la riqueza y garantizar las condiciones óptimas para que los ciudadanos tengan educación. Lo anterior debe reconocerse porque habrá problemas que las IES no podrán resolver, no sólo por falta de injerencia sino carencia de recursos y normatividades. Pero lo que se necesita resaltar es que la función de la educación superior es formar a sus estudiantes con los mejores recursos intelectuales, pedagógicos y físicos de los que disponga. Como parte de su tarea las IES tienen la posibilidad de ofrecer servicios como conexiones de Internet, pero lo que no se debe perder de vista es que su misión es de carácter formativo.

En este sentido, se reconoce que la pandemia tomó desprevenida a la educación superior, y su objetivo inicial se concentró en dirigir sus esfuerzos para dar continuidad a los semestres escolares, cubrir los planes y programas de estudio a través de la ERE. Cada universidad, instituto y escuela puso a disposición del estudiantado y profesorado plataformas sincrónicas y asincrónicas, apertura gratuita de bases de datos de bibliotecas, algunas más ofrecieron computadoras, tabletas y becas para la contratación de servicios de Internet. Sin embargo, se

debe admitir que durante 2020 y 2021, el despliegue de estas acciones fueron las únicas y poco se discutió o bien diseñaron programas o innovaciones de carácter pedagógico para atender y conseguir que los estudiantes logaran sus aprendizajes. Hay que reconocer que la comunidad de profesores, investigadores educativos y responsables de educación superior ofrecieron pocas respuestas para atender pedagógicamente la preparación de los estudiantes. Los escasos trabajos que se generaron fueron para reiterar las condiciones de desigualdad, las afectaciones emocionales y la falta de logro de aprendizajes que tenían los estudiantes con la ERE. Probablemente, esto se debe a que los efectos que ocasionó la pandemia también los experimentaron los profesores y los funcionarios de educación superior, las IES atravesaron también por una desestabilización en sus formas de pensar, discutir y actuar ante una crisis de esta magnitud.

Después de dos años, profesores, investigadores y autoridades han aprendido diferentes lecciones, algunas muy duras como la pérdida de seres queridos, el abandono de la Educación Superior de sus estudiantes, las limitaciones de las prácticas de enseñanza, los canales de comunicación endebles en la comunidad educativa. Es momento de un regreso generalizado a la educación presencial y esto lleva a preguntarse: ¿qué se puede capitalizar de la ERE?, ¿qué aprendizajes dejó la pandemia?, ¿cómo se quiere que sea el regreso a clases?, ¿se debe proceder con las mismas prácticas de enseñanza o se requiere innovaciones?, ¿es responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior formar y cuidar la salud emocional de sus estudiantes?, ¿cómo recuperar a los estudiantes que abandonaron sus estudios?, ¿qué discusiones éticas se deben desarrollar sobre la pandemia y sus consecuencias en la naturaleza y en la humanidad?, ¿se requieren cambios de parte de las instituciones de educación en sus prácticas pedagógicas y de generación de conocimiento? Hay muchas preguntas que, como se ha dicho, no tienen respuestas contundentes, pero lo que se requiere es discutir e innovar porque es parte del *ethos* de las IES.

Los caminos que se pueden recorrer

Aun cuando en esta obra no pretende formular generalizaciones, a partir de su contenido y aportaciones, con fines de organización y análisis, se identifican algunos ejes que permiten orientar líneas de investigación prometedoras y que, al mismo tiempo, pueden ser útiles en términos institucionales para definir ejes de acción con el fin de mejorar la atención de los estudiantes en el periodo de la llamada “nueva normalidad”.

La desigualdad y la equidad en las Instituciones de educación superior

En este eje, se incluyen los aspectos que se observan a veces con claridad y otras veces no tanto, que permiten detectar inequidades y brechas entre los estudiantes de este nivel de estudios. El acceso diferenciado a instituciones públicas parece subsanarse durante la estancia de los jóvenes en las aulas, pero al final la propiedad y la apropiación cultural de computadoras, de datos móviles y de teléfonos inteligentes, parece tener presencia en la conclusión exitosa de la formación en este nivel; el compromiso personal para aprender de manera independiente pasa por el acceso a las tecnologías y se refleja en la conclusión de los estudios; en ello también juega un papel fundamental el capital económico y cultural de la familia. No todas las instituciones educativas pusieron a disposición de su comunidad los mismos recursos de apoyo, lo que provoca lecturas diferentes de una realidad que se podría pensar más común y eso es importante en el diseño de los futuros planes institucionales, donde no es posible dejar de lado las situaciones aquí reseñadas. En este sentido se debe mencionar que los trabajos que se reportan en este libro atienden a los estudiantes que permanecieron en la educación superior, pero es necesario conocer datos sobre quienes no pudieron continuar. Se necesitan esfuerzos institucionales para conocer el número de estudiantes que abandonaron su formación y planes para que regresen y concluyan la formación profesional.

El compromiso personal con la formación profesional

Este eje se manifestó de diversos modos en los capítulos de esta obra y descansa en las preocupaciones de los estudiantes por concluir su formación profesional. Parece que la distancia física con las instalaciones universitarias llevó a estos actores a valorar el compromiso con su formación profesional, más allá de las dificultades con el uso de las tecnologías, y con las materias no aprobadas durante la pandemia salió a flote la responsabilidad individual para concluir de manera satisfactoria la Educación Superior. Después de reconocer las dificultades de los docentes con la tecnología y las clases virtuales, los estudiantes parecen reorientar sus esfuerzos para revisar por sí mismo las tareas y buscar fuentes alternas de información, además de probar que pueden continuar con su formación profesional, ante el desinterés que generan las clases aburridas. Es una condición que tiene que abordarse de manera seria en futuras investigaciones, especialmente frente a la discusión que se tiene en relación con la práctica docente en las aulas de educación superior y la consolidación del uso de las tecnologías del aprendizaje. En los trabajos de este libro, se observó que los estudiantes que fortalecieron su capacidad de autoaprendizaje, tuvieron la posibilidad de continuar sus estudios, cuestionar su sistema de formación y generar prácticas para fortalecer sus habilidades. Conviene no perder de vista esta fortaleza y pensar que el profesorado necesita apoyar su práctica de enseñanza en enfoques pedagógicos que reconozcan y promuevan el aprendizaje activo.

El uso de las tecnologías en medios escolarizados

Este es un eje que adquiere pertinencia a la luz de las discusiones relacionadas con las transformaciones de la escuela con la llegada de las TIC. Antes de la pandemia, esta reflexión casi se limitaba a los programas académicos específicamente diseñados para operarse a la distancia o en línea, pero parece que una nueva realidad se impuso a la Educación Superior, si bien es imposible predecir un futuro en la materia, el proceso

puesto en marcha con la ERE se encuentra en evolución y es necesario poner atención en los detalles. Lo cierto es que en la formación profesional de los estudiantes si las plataformas sincrónicas y asincrónicas son empleadas como un recurso para impartir una cátedra o subir tareas poca diferencia ofrecen con enseñanzas tradicionales, por cierto, altamente criticadas por sus limitaciones formativas. Se debe reconocer que este tipo de recursos posee limitaciones de orden pedagógico, principalmente para las licenciaturas cuya disciplina requiere prácticas de laboratorio, talleres y representaciones artísticas. La lección que deja la ERE es la necesidad de consolidar un enfoque pedagógico que parta de principios apoyados en cómo se produce el aprendizaje, el papel del maestro, la necesidad de didácticas especializadas y la evaluación como recurso formativo. Así, el uso de una plataforma digital no es sinónimo de una formación de vanguardia como tampoco lo es el método expositivo presencial. La pandemia evidenció que las IES no han formado a su profesorado en métodos pedagógicos y es necesario, también mostró que cumplir con el programa de cursos y un plan de estudios a través de una plataforma digital no significa preparar profesionalmente a los estudiantes. También se expuso que los estudiantes no necesariamente son nativos digitales. Cada universidad, escuela e instituto, por la disciplina en la que forma profesionistas, necesita reflexionar de qué enfoque de enseñanza parte y qué le pueden ofrecer las plataformas sincrónicas y asincrónicas. Es claro que las tecnologías llegaron a la escuela para quedarse, pero la manera en que impactarán en ella y en los procesos sobre los que se sostiene es algo que todavía está por verse.

La escuela de “antes” era mejor

Este eje rescata la añoranza que puede resumirse en que todo lo pasado siempre es mejor, sobre todo ante la incertidumbre del futuro, y ello cobra vigencia en este momento, en que las interacciones “cara a cara” sobre las que parecía sostenerse la vida académica cambiaron drásticamente. En esto parece concentrarse la preocupación de los estu-

diantes de Educación Superior que extrañan la experiencia escolar con sus compañeros, en las aulas y hasta a los maestros, aunque implique traslados de horas en el transporte público (los cuales también parecen extrañar), pero que deja de lado el papel de las tecnologías no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en las relaciones sociales, que gracias a Tik Tok, Instagram, Facebook y Twitter, se mantienen y crecen. Si bien se reconoce el carácter efímero y aparente de las relaciones fundadas en estas redes sociodigitales, los “amigos” o seguidores en cada de estas redes, son motivo de orgullo para muchos jóvenes, lo que llevaría a reflexionar sobre la nostalgia sobre las interacciones en la escuela, y más aún cuando se observa que en las reuniones de amigos o compañeros en las cafeterías de las Instituciones el teléfono inteligente parece el protagonista. En los trabajos de este libro, se encontró que la educación presencial es lo que distingue y da sentido al ser estudiante de educación superior, y que los vínculos socio afectivos son un elemento esencial en la formación de este actor.

La atención a situaciones escolares asociadas a las emociones, angustias y estrés

Este eje, rescata la tensión de los estudiantes, derivada de la posibilidad de perder su lugar y su categoría en el espacio universitario, ante la coyuntura de la pandemia. En los casos aquí analizados, a pesar del estrés, de las dificultades en el manejo de las tecnologías, de la falta de interacción y de movimiento, se percibe un interés genuino de parte de los estudiantes por cumplir con las tareas escolares, quizá como una manera de mantener su posición de distinción frente al resto de la población o también como una manera de sobreponerse frente a la adversidad, pero esto lleva a definir otras líneas que merecen ser abordadas con profundidad. Una de éstas tiene que ver con el desempeño académico de los estudiantes para identificar, si sus esfuerzos se vieron reflejados en aprendizajes significativos o mejora en sus calificaciones o porque no decirlo fueron infructuosos. Ligado a esta situación, nuevamente se hace patente la necesidad de las instituciones

de abrir unidades para dar atención emergente a estudiantes con materias reprobadas, para ayudarlos a recurrir en caso de ser necesario, para lograr que el cumpla con los requisitos académicos en tiempo y forma y en general para subsanar dificultades académicas derivadas del periodo de pandemia. Las IES públicas mexicanas desde hace más de quince años ofrecen programas de tutorías grupales o individuales, se presupone que tanto los responsables de las oficinas de estos programas como el profesorado que participa cuenta con formación pedagógica especializada para conducir al estudiantado por los avatares de la vida académica de educación superior. Estos servicios pueden constituirse como una canal de orientación y apoyo pedagógico diferenciado según el semestre y la carrera para los estudiantes de la educación superior. Para ello es necesario diseñar estrategias de diagnóstico por carreras y grupos, identificar a los estudiantes con riesgo de abandono y aquellos que precisan ciertas estrategias de estudio, becas o servicios de apoyo psicológico. Para cada tipología de casos se pueden establecer acciones y programas específicos. Con lo cual, se pueden proponer programas de atención montados en servicios con los que ya contaban las IES.

La gestión de las emociones, la ansiedad, el estrés

Este eje da cuenta de una situación identificada entre los estudiantes de la educación superior, de la que tampoco pueden evadirse el resto de los actores que confluyen en las IES, en tanto se reconoce como resultado del encierro y del cambio drástico de rutinas escolares, asociados al temor natural del contagio. Dos son las direcciones en que se puede desagregar el eje: una tiene que ver con la pertinencia de abrir un mayor número de unidades especiales o bien servicios, en el interior de cada Institución, para atender este tipo de afectaciones. Se debe reconocer que los problemas de salud emocional en los estudiantes no se acaban con la apertura de las instalaciones escolares, sino que justo con el regreso generalizado a clases presenciales, los problemas emocionales pueden aflorar de otras maneras, en algunos casos, el contacto físico

o la convivencia, aunado a la permanencia del virus causante de la pandemia. Esto puede llevar a los estudiantes a enfrentar una realidad que ni ellos mismos se imaginaban y es que el resultado de la expresión o represión de lo que genéricamente se conoce como estrés, puede salir a flote ante el regreso presencial a las aulas y las IES deben estar preparadas para ello. Cada una de éstas debe rediseñar y ampliar sus servicios de atención psicológica a estudiantes, también es necesario pensar en dos aspectos. El primero es aceptar que el profesorado no es experto en atención a problemas de salud, de hecho, este sector también experimentó ansiedad y estrés. Pero conviene formar al profesorado para reconocer el problema que tienen los estudiantes y canalizarlo con los servicios especializados. El segundo aspecto es que la atención psicológica individual no es suficiente para el volumen de estudiantes que atienden las IES. Por lo tanto, se requiere innovar con grupos de apoyo como terapias grupales, talleres y recuperar experiencias como en las que, en México, y en otros países han tenido éxito, como los grupos comunitarios. Por último, se debe dar una discusión de hasta dónde es responsable la Educación Superior de atender los problemas emocionales de los estudiantes, sus consecuencias y beneficios.

Generación de investigaciones

Este eje puede focalizarse en el ámbito de la investigación, dado que los estudios desarrollados hasta el momento se han concentrado en recabar información durante el proceso difícil de la pandemia, y algunas llegan incluso a escudriñar sobre el inminente regreso a la nueva normalidad. Sin embargo, la situación asociada a la nueva normalidad, en términos de convivencia, la cotidianidad de la vida escolar y los problemas por la falta de presencialidad, aún están por abordarse. De tal manera, se podría profundizar sobre la continuidad de la trayectoria escolar, las dificultades en la evaluación de los aprendizajes, la emociones o tensiones asociadas a las relaciones “cara a cara”, especialmente en estudiantes cuyo ingreso a la escuela se dio en medio de

la pandemia y la valoración de las herramientas tecnológicas como medios de aprendizaje, entre otras cosas.

Para cerrar, se reconoce que conviene a la IES sobre su papel en una de las grandes crisis sanitarias del sistema moderno, cuál quiere que sea su papel, cómo generar innovaciones y desarrollos no sólo en las ciencias médicas sino en las sociales y humanas, es relevante discutir y proponer enfoques pedagógicos para la formación de profesionales en pandemia y post pandemia.

ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS, FIGURAS Y ESQUEMAS

	Capítulo	Página
Cuadro 1. Preguntas guía para la realización del diario personal del colectivo estudiantil universitario en la primera etapa de investigación (<i>pre</i>)	V	177
Cuadro 2. Preguntas guía para la realización del diario personal del colectivo estudiantil universitario en la segunda etapa de investigación (<i>post</i>)	V	177
Esquema 1. Categorías de análisis	III	118
Figura 1. Actividades, emociones y órganos relacionados en la teoría de los cinco Zang fu	VI	209
Figura 2. Entorno VUCA en la pandemia por Covid-19 en estudiantes de la ESCA UST	VI	215
Figura 3. Etapas de la recolección de datos	VI	216
Figura 4. Levantamiento de datos.	VI	218
Figura 5. Distribución por género, turno y edad	VI	221
Figura 6. Emociones experimentadas al enterarse de la suspensión de actividades	VI	222
Figura 7. Emociones identificadas al anunciarse las clases virtuales	VI	223
Figura 8. Emociones experimentadas durante el primer trimestre del periodo escolar	VI	224

Figura 9. Emociones experimentadas durante la realización de trabajos individuales	VI	225
Figura 10. Emociones experimentadas al final del periodo escolar.	VI	226
Tabla 1. Participantes del estudio	I	50
Tabla 2. Experiencias y estrategias de los estudiantes ante las clases virtuales	II	94
Tabla 3. Número total de participantes en la investigación	III	111
Tabla 4. Horas de estudio por día	III	113
Tabla 5. Presencia activa en clase	III	114
Tabla 6. Variables e indicadores del cuestionario	VI	217
Tabla 7. Distribución de la muestra de acuerdo con la edad	VI	220

GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANUIES	Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CGPL	Coordinación General de Planeación y Simplificación de la Gestión Institucional
CODEIC	Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CP	Contaduría Pública
CUAIEED	Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia
ERE	Educación Remota de Emergencia
ESCA UST	Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás
FES-I	Facultad de Estudios Superiores Iztacala
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
IES	Instituciones de Educación Superior
IIS	Instituto de Investigaciones Sociales
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
IPN	Instituto Politécnico Nacional
JNSD	Jornada Nacional de Sana Distancia
LAE	Licenciatura en Administración Educativa
LSE	Licenciatura en Sociología de la Educación
MOFFyL	Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras
OIE	Organización de Estados Iberoamericanos
OMS	Organización Mundial de la Salud

SARS-CoV2	Virus que causa una enfermedad respiratoria llamada enfermedad por coronavirus (Covid-19)
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPNA	Universidad Pedagógica Nacional Ajusco

ÍNDICE

Prólogo	7
Introducción	11
Subjetividad de los estudiantes de Educación Superior en el contexto de la crisis sanitaria	15
Relevancia del estudiante en la pandemia	17
Contexto de las investigaciones	19
La subjetividad del estudiante como principio del libro	26
Organización de la obra	31
Experiencias en la educación remota de emergencia. Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras	37
1. Problemática y contexto de la investigación	39
2. Presupuestos teóricos y decisiones metodológicas	44
3. Integración, estrategia y subjetivación. Experiencia social de los estudiantes	48
3.1. Condiciones de los participantes del estudio	49
3.2. ¿La integración sin socialización? El sentido de ser estudiante en la pandemia	51
3.3. Los propósitos y las estrategias para continuar	56
3.4. El trabajo de los profesores y los distractores en clase	61
3.5. Las emociones que desencadenó la ERE	64
3.6. Reflexiones de la experiencia en la ERE	67
4. Consideraciones finales	70

La educación remota de emergencia en la UNAM: una mirada desde las experiencias de los estudiantes de primer ingreso de Pedagogía	73
1. La experiencia escolar durante la pandemia: perspectiva teórica y estudios antecedente.....	76
2. Metodología.....	82
3. La irrupción de la universidad en los hogares: percepciones y experiencias de las clases por parte de los estudiantes.....	84
3.1. “Sobrevivir a las clases virtuales”: las estrategias implementadas por los estudiantes.....	90
4. Conclusiones.....	93

Integración de los estudiantes a la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras en tiempos de paro y pandemia	97
1. Entre el paro indefinido y el Covid-19: contexto y problema.....	99
2. ¿Integración a qué? Tipos y sistemas que conforman a la universidad.....	103
3. La ruta metodológica para investigar a distancia.....	106
4. Condiciones socioeconómicas y prácticas escolares.....	111
4.1. Prácticas escolares: relación por semestre.....	112
4.2. Semestre a distancia.....	116
5. Ser estudiante de la licenciatura en pedagogía de la FFyL en tiempos de paro y pandemia.....	118
5.1. Integración institucional.....	119
5.2. Integración disciplinar.....	120
5.3. Integración al sistema académico formal e informal.....	122
5.4. La experiencia escolar universitaria.....	124
6. Comentarios finales.....	126

Vida universitaria y pandemia. Los estudiantes de la licenciatura en Sociología de la educación de la UPN	129
1. La UPNA. El contexto básico.....	131
1.1. La suspensión de actividades escolares	131
1. 2. La LSE en la UPNA	132
2. La vida estudiantil universitaria y la ERE.....	134
3. La experiencia social y la vida universitaria durante la pandemia. Los resultados	139
3.1. La estrategia metodológica	139
3.2. Características generales de los estudiantes	143
4. La vida universitaria en las narrativas	144
4.1. Lo que en un inicio se disfrutara como unos días de descanso, culminaría en fatiga física y emocional.....	144
4.2. Las herramientas cambiaron... de una mochila a una computadora.....	148
4.3. Es un reto...estar sentada al frente de un computador por varias horas al día	151
4.4. Mi vida se volvió más inestable el encierro me estaba volviendo un poco loca.....	153
4.5. Por primera vez en mi vida	158
5. Conclusiones.....	161

Escritores de la libertad: diarios de pandemia en estudiantes de administración educativa	165
1. Prolegómeno teórico de los diarios de pandemia del colectivo estudiantil universitario	169
2. Abordaje metodológico	175
3. Diarios de pandemia: escritura liberadora estudiantil en tiempos de Covid.....	179
3.1. Capítulo inicial (pre): la línea basal del cautiverio estudiantil en el período de la ERE.....	179
3.2. Capítulo final (post): de la cárcel pandémica a la emancipación emocional estudiantil.....	185

4. Reflexión final: hacia una gestión educativa emocional en estudiantes universitarios	194
---	-----

Emocionalidad en los alumnos de la ESCA Santo Tomás durante el Covid-19.....	201
1. Presentación del objeto de estudio.....	203
1.1. Enfoque teórico.....	205
2. Metodología del estudio.....	213
3. Presentación de resultados.....	219
3.1. Primera ola de contagio en marzo de 2020.....	221
4. Consideraciones finales.....	226

Consideraciones finales

Saldos de la pandemia y algunos desafíos para el regreso a la presencialidad en la educación superior	231
Los puntos en común y las sutiles diferencias.....	233
La situación de la educación superior en la pandemia y lo que está por venir.....	238
Los caminos que se pueden recorrer	241
La desigualdad y la equidad en las Instituciones de educación superior	241
El compromiso personal con la formación profesional.....	242
El uso de las tecnologías en medios escolarizados.....	242
La escuela de “antes” era mejor	243
La atención a situaciones escolares asociadas a las emociones, angustias y estrés	244
La gestión de las emociones, la ansiedad, el estrés	245
Generación de investigaciones.....	246
Índice de tablas, cuadros, figuras y esquemas.....	249
Glosario de siglas y acrónimos.....	251

Estudiantes de educación superior: experiencias, emociones y procesos formativos durante la pandemia por COVID-19, Yazmín Margarita Cuevas Cajiga, Catalina Gutiérrez López y Olivia Mireles Vargas, coords., editado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2024 en el taller de Color Arte, Rinconada Macondo, Edificio José A., colonia Pedregal de Carrasco, Alcaldía Coyoacán, CDMX. Se tiraron 300 ejemplares impresos offset en papel cultural de 95 gramos. La tipografía se realizó en tipos Adegas Serif. El diseño de los forros e interiores fue realizado por Alejandra Torales M., con colaboración de Daniela Macías Galván. La formación estuvo a cargo de Cuatro Diseño. Cuidó la edición Juan Carlos H. Vera y Grisel Corpus Alcántara.

Ekató, serie coordinada por Frances Rodríguez Van Gort, Roberto de Jesús Villamil Pérez, Federico José Saracho López y Juan Carlos H. Vera.

EKATÓ

