



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 25 No. 1

Marzo de 2022

SER UNIVERSITARIO EN TIEMPOS DE COVID-19: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA FES IZTACALA

Elisa Paulina Romero Mancilla¹, Fany Lucero González Carmona² y Bernardo Ángel Delabra Ríos³

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue conocer las experiencias de estudiantes de la Carrera de Psicología de la FES-I en torno a la transición e implementación de las clases en línea. Partimos de la psicología sociocultural y empleamos una metodología cualitativa. Llevamos a cabo grupos focales donde participaron 24 estudiantes, 12 hombres y 12 mujeres, del séptimo semestre de la Carrera de Psicología de la FESI, cuyas edades iban de los 20 a los 31 años. Se conformaron tres grupos y se desarrollaron sesiones de alrededor de hora y media cada una. Identificamos cuatro ejes de análisis: a) Relación con los docentes, b) Estrategias de enseñanza de los docentes, c) Sociabilidad y amistad, d) Tensión entre las exigencias escolares y del hogar. Encontramos que la experiencia de la educación en estas condiciones se vincula con elementos afectivos, sociales e interpersonales, más que solo con los contenidos y su transición a plataformas digitales. Concluimos que es fundamental recuperar las voces de los estudiantes para conocer estas experiencias, además de que los docentes deberán a establecer canales de comunicación bidireccional y

¹ Maestra en Psicología Escolar por la UNAM. Profesora de Asignatura "A" de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: elisa.romero@iztacala.unam.mx

² Doctora en Psicología Educativa por la UNAM. Profesora de Asignatura "A" de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: fany.gonzalez@iztacala.unam.mx

³ Maestro en Pedagogía por la UNAM. Profesor de Asignatura "A" de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo electrónico: bernardo.delabra@iztacala.unam.mx

desarrollar estrategias didácticas que permitan ir más allá de la extrapolación de las clases presenciales a una modalidad digital.

Palabras clave: Experiencias de los estudiantes, educación a distancia, universitarios, sociabilidad, estrategias de enseñanza, psicología sociocultural.

BEING A UNIVERSITY STUDENT IN TIMES OF COVID-19: EXPERIENCES OF PSYCHOLOGY STUDENTS OF FES IZTACALA

ABSTRACT

The objective of this research was to know the experiences of students of the Psychology Career of the FES-I regarding the transition and implementation of online classes. We start from sociocultural psychology and use a qualitative methodology. We carried out focus groups where 24 students, 12 men and 12 women, from the seventh semester of the FESI Psychology Career participated, whose ages ranged from 20 to 31 years. Three groups were formed and sessions of about an hour and a half each were developed. We identify four lines of analysis: a) Relationship with teachers, b) Teachers' teaching strategies, c) Sociability and friendship, d) Tension between school and home demands. We found that the experience of education in these conditions is linked to affective, social and interpersonal elements, more than just the content and its transition to digital platforms. We conclude that it is essential to recover the voices of the students to know these experiences, in addition to the fact that teachers must establish bidirectional communication channels and develop didactic strategies that allow going beyond the extrapolation of face-to-face classes to a digital modality.

Keywords: Students experiences, long distance education, university students, sociability, teaching strategies, sociocultural psychology.

A finales del primer trimestre del año 2020, en México acontecieron cambios radicales en distintas actividades cotidianas. La razón, el brote de un nuevo virus (SARS-CoV-2) que ha afectado a nivel mundial a cientos de países y millones de personas, lo que ha representado un reto global sin precedentes.

En el caso de los contextos formales de educación, se establecieron varias modificaciones sustanciales en la implementación de las prácticas educativas; por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el Diario Oficial de la Federación (16 de marzo de 2020), decretó la suspensión de actividades del nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), escuelas de medio superior y superior dependientes de esta Secretaría, con la finalidad de salvaguardar la salud de los

estudiantes, sus familias y del personal académico y administrativo. Fue hasta finales de abril que se implementó el plan “Aprende en casa”, que permitiría a la comunidad estudiantil continuar a distancia las actividades escolares para alcanzar los aprendizajes esperados de cada nivel educativo.

En las instituciones de educación superior la situación no fue muy diferente, ya que tanto universidades públicas como privadas suspendieron las actividades presenciales desde el 23 de marzo de 2020. En particular la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), enfatizó que cada Facultad implementaría las estrategias pertinentes dadas las características de su comunidad académica para continuar a distancia con las labores educativas. En el caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I) y la Carrera de Psicología, la principal estrategia fue realizar adecuaciones a las planeaciones de las asignaturas, priorizando un modelo a distancia para todas sus clases.

A más de un año de la implementación de este modelo a distancia, de haber estado por última vez en las aulas de forma presencial con la posibilidad de ver cara a cara a los estudiantes, de vivir la docencia y ser estudiante de una forma que era común, empezamos a extrañar las aulas. Se extraña el aula, al mismo tiempo que es extraño continuar como si nada estuviera pasando con los docentes, con los estudiantes y con sus familias. Desde el discurso institucional, pareciera que la consigna ha sido llanamente seguir con las clases pese a la crisis de salud, así como las serias dificultades por las que ha cruzado el país, principalmente en los sectores económico y social; como menciona Plá (2020):

De ahí que una preocupación central de la invasión de la escuela obligatoria al seno familiar sea no perder tiempo, que no haya rezagos, que se alcancen todos los aprendizajes esperados que requiere el ciudadano competitivo. Pero ¿qué tiempo se pierde?, ¿rezago con respecto a qué? Se pierde tiempo de producción. Se rezaga en relación consigo misma, con respecto al programa de estudio lineal y planeado para una situación que no es la que se está viviendo (p. 33).

Ante estas circunstancias, los investigadores de las diversas disciplinas han dirigido la mirada al estudio de los fenómenos que se entraman en la educación en los

tiempos de pandemia. Entre las principales aristas que se han abordado se encuentra la evaluación, la cual ha representado una de las dificultades más importantes considerando los impedimentos que han enfrentado los estudiantes en los distintos niveles educativos, específicamente de la educación superior. La falta de acceso a internet estable, a dispositivos electrónicos apropiados para el desarrollo de las actividades educativas online, herramientas digitales y condiciones para la participación escolar, solo por mencionar las principales.

Al respecto, García-Peñalvo, Corell, Abella-García y Grande (2020), proponen que el desarrollo de las estrategias de evaluación oportunas debe plantearse a partir del análisis de las complicaciones que viven los estudiantes y considerando el proceso de desarrollo de toda actividad que se solicite, no sólo los productos finales.

Por otro lado, Alcántara (2020) señala que además de estos aspectos y limitantes, una de las principales dificultades que se han vivido en la educación superior en tiempos de pandemia radica en la imposibilidad para diseñar, con esta premura, los programas educativos a distancia con la calidad suficiente. Lo anterior se aúna a las carencias de infraestructura de las instituciones y de la formación del personal académico.

Estos y más elementos han tenido repercusiones importantes en los principales actores de la educación: los estudiantes. Así, el riesgo de abandono escolar y la brecha digital en la población de universitarios son fenómenos que se potencializaron en las circunstancias de la pandemia. López y Rodríguez (2020), hacen una serie de propuestas para que, desde la actividad docente, se intente mitigar la deserción escolar. Algunas de ellas son la priorización de los contenidos a impartir, focalizarse en las actividades que no requieran del uso de herramientas tecnológicas como el internet y sobre todo, ser claros en los criterios de evaluación que se plantean para cada actividad. Apuntan también a la necesidad de mantener una comunicación efectiva entre profesorado y estudiantado, que le permita a los primeros ser guías en los procesos formativos y no sólo transmisores de conocimientos.

Las anteriores son solamente algunas de las investigaciones y propuestas que se han desarrollado en el último año, en las que la educación escolarizada se ha

abordado desde miradas diversas, económicas, políticas y sociales, principalmente desde los discursos de las autoridades institucionales, los docentes, evaluadores y otros expertos.

En este contexto, es clara la suma importancia que tiene acercarse a la mirada de los propios estudiantes universitarios quienes, como actores centrales de los procesos educativos formales, necesitan ser escuchados sobre cómo están enfrentando la pandemia, no solo en términos de la escolarización, sino de las dinámicas de participación que se entretienen en su cotidianidad. Al respecto, Pérez-López, Vázquez y Cambero (2021), se acercaron a más de 500 estudiantes para conocer su percepción y valoración en torno al modelo de enseñanza a distancia que estaban viviendo. Los estudiantes reportaron que perciben una falta de adaptación a sus circunstancias por parte de los docentes. Asimismo, resienten la falta de comunicación con ellos, cuestión que conduce a una sensación de aislamiento.

Bastantes son las repercusiones y por ende, las interrogantes que siguen surgiendo conforme esta pandemia continúa y la educación universitaria se mantiene a distancia. Estas circunstancias nos instaron a emprender la presente investigación, porque sabemos que no es suficiente decir que la UNAM no ha parado sus actividades, que los programas y la profesionalización de sus estudiantes siguen, porque contemplar sólo este punto hace parecer que la escuela se alineado sin más al sistema de producción, pero sin responder a la pregunta ¿qué produce y reproduce la escuela?

En este sentido, tras más de un año de actividades a distancia y de un semestre totalmente en línea en la FES-I, consideramos necesario escuchar y recuperar las voces de los estudiantes pues, como argumentan Guzmán y Saucedo (2007), es a ellos a quienes se dirigen los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, no conocer sus expectativas, perspectivas y preocupaciones, así como las diversas maneras en que viven la escuela, tiene serias implicaciones en el diseño (y, en las circunstancias actuales diríamos, el re-diseño) de los planes de estudio y programas de las asignaturas, así como la propia organización de la escuela.

Sabemos que es una situación sin precedentes y que hay muchas aristas que considerar, replantear y mejorar en torno a la educación escolarizada antes y durante la pandemia. Por lo anterior, el objetivo de este estudio exploratorio fue conocer las experiencias de los estudiantes de la Carrera de Psicología de la FES-I en torno a la transición e implementación de las clases en línea.

REFERENTES TEÓRICOS

Para el desarrollo de esta investigación partimos de la perspectiva teórica de la psicología sociocultural, desde la cual buscamos recuperar las experiencias de los jóvenes respecto a aquellos elementos implicados en su participación como universitarios y al despliegue de las distintas prácticas relacionadas con la escolarización formal en el contexto general de la pandemia.

Entendemos la noción de experiencia como la puesta en juego de las narraciones y estructuraciones que hacen las personas de aquello que les ocurre en relación con los significados culturales que han configurado en los distintos momentos de sus trayectorias de vida. Nos referimos a los acontecimientos como hechos, y también a lo que significan para la persona, es decir, a la construcción subjetiva de los mismos en la que se implican componentes cognitivos, emocionales y sociales (Guzmán y Saucedo, 2015; Larrosa, 2006). Es por ello que partimos del supuesto de que la experiencia se construye desde un lugar particular en el mundo, es decir, el individuo situado en su práctica cotidiana va construyendo y re-construyendo su experiencia.

Asimismo, partimos de la idea de que las personas participamos en diferentes contextos de práctica social, entre los que transitamos cotidianamente, tomando parte de prácticas diversas en y a través de las cuales configuramos elementos identitarios y vamos configurando maneras particulares de ser persona (Dreier, 2005). Así, es posible entender a los jóvenes no sólo como estudiantes universitarios, sino también como miembros de una familia, desarrollando diferentes relaciones interpersonales como miembros de grupos diversos y participantes de actividades formativas, culturales, religiosas y laborales, entre otras.

En este conjunto de contextos interrelacionados, la familia es uno de los principales en los que los estudiantes se desarrollan. En sus diferentes configuraciones y dinámicas, las familias suelen representar la principal red de apoyo, específicamente, cuando se trata de asuntos académicos. Es sabido que la familia, independientemente de la manera en que esté integrada, es el principal soporte económico, emocional y estructural de los estudiantes universitarios, lo que les permite atender a las demandas escolares y afrontar los diversos retos que implica ser estudiante (Sotelo, Ramos y Vales, 2011; Villafrade y Franco, 2016).

Respecto a lo anterior, en México siete de cada 10 estudiantes de licenciatura de la UNAM son pioneros, es decir, son los primeros en su familia en cursar estudios universitarios (UNAM, 2019). Las familias suelen realizar enormes esfuerzos físicos, económicos, sociales y emocionales para facilitar a sus hijos la conclusión de la educación superior, esto es debido en gran medida a que esta sigue siendo considerada una vía de ascenso social prácticamente incuestionable (Valle, 1997; Navarro-Cendejas, 2014). Los jóvenes, a su vez, se esfuerzan por alcanzar esta meta, en tanto reconocen y valoran los sacrificios y el apoyo familiar.

La familia, entonces, suele estructurar sus dinámicas de participación para dar soporte a la vida escolar de los hijos e hijas quienes asumen una posición social en la que pueden verse favorecidos y, en circunstancias como la actual emergencia sanitaria y las implicaciones que ha traído para la educación formal, poder continuar con el proceso escolar aun contra las adversidades.

Por ello, desde los fundamentos teóricos que hemos planteado, consideramos a los universitarios y sus participaciones familiares de forma entramada con las prácticas escolares. Aunado a ello, entendemos que la escuela como escenario y las dinámicas escolares como participaciones, no han estado limitadas a la transmisión de conocimientos formales dentro de las paredes de las aulas.

Weiss (2015), señala que ser estudiante no solo implica la vivencia de la condición escolar formal, es decir, no es participar exclusivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje delimitados por los contenidos académicos. Más bien, hay

un constante despliegue de los elementos juveniles de sociabilidad y educativos formales, de manera entramada.

Pese a que el término sociabilidad se relaciona con la socialización, entre ambos hay diferencias importantes. En cuanto a la socialización, pareciera que es suficiente establecer la relación del individuo en sociedad sin que necesariamente haya una transformación del ser social en un sujeto cultural específico que construye una identidad mediada por la cultura, es decir, el proceso de devenir cierto tipo de persona, ya sea por las actitudes, valores y desarrollo de la personalidad del grupo con el que interactúa (Díaz, 1988).

La sociabilidad tiene una estrecha relación con las experiencias de los estudiantes sobre lo que acontece dentro y fuera del aula, ya que implica estar con otros y muchas veces construir vínculos duraderos; porque estar juntos alude a compartir sentimientos, valores, ideas, etc. Sin embargo, hay que poner de manifiesto que la sociabilidad en una época en la que los procesos educativos presenciales pasaron a plataformas digitales requiere, justamente, repensar las relaciones que se establecen con otros (as).

Al respecto, Westendarp e Iglesias (2019), analizaron el discurso de los estudiantes universitarios sobre las redes sociales como espacios para la sociabilidad, encontrando que está atravesado por una serie de posibilidades y dificultades que muchas veces son vividas por los estudiantes como opuestas y dicotómicas, lo que implica que el alumno viva en una tensión constante entre las relaciones e identificaciones que tiene con sus compañeros, sobretodo cuando la educación presencial pasó abruptamente a condiciones de virtualidad, poniendo en duda el conocimiento y relación con el otro e impidiendo compartir experiencias de forma presencial, construyendo relaciones de confianza para el desarrollo de las actividades escolares.

Con este entendimiento de los estudiantes, retomamos el planteamiento de Guzmán y Saucedo (2007) para indicar la relevancia del acercamiento a las voces de los estudiantes, con la finalidad de comprender cómo viven la escuela en sus

distintas dimensiones. Esto es sumamente importante en las circunstancias sociales actuales, en las que la escuela ha perdido sus límites espaciales e incluso temporales para dejar de ser un escenario físico y convertirse en un contexto digital, cuyas fronteras con los contextos y prácticas familiares y laborales se han vuelto sumamente difusas, propiciando cambios sustanciales en las dinámicas de participación en relación a las previamente instituidas. Por ello, este enfoque teórico de la psicología sociocultural nos permitió acercarnos al conocimiento de estas realidades a través de los relatos de los universitarios.

MÉTODO

Dado nuestro objetivo, conocer las experiencias de los estudiantes de la Carrera de Psicología de la FES-I en torno a la transición e implementación de las clases en línea, y en concordancia con el marco teórico del que partimos, la metodología cualitativa nos pareció la más pertinente dado que posibilita, en palabras de Flick (2007), “*analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales.*” (p. 27). Lo anterior quiere decir que, lejos de buscar la generalización de los hallazgos, el interés es profundizar en su particularidad delimitada espacial e históricamente, esto a través de la recuperación de las voces de los actores sociales, de sus perspectivas y sus dimensiones subjetivas.

Sobre los participantes y una breve contextualización

Con base en un muestreo intencional no probabilístico, contamos con la participación de 24 estudiantes, 12 mujeres y 12 hombres, que al momento de la realización del trabajo de campo estaban cursando el séptimo semestre de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, y cuyas edades iban de los 20 a los 31 años.

Habían vivido previamente la abrupta transición de las clases presenciales a las clases en línea, por lo que el semestre que estaban cursando fue el primero que, desde el inicio, había sido completamente a distancia. Se encontraban cursando las clases prácticas que se imparten a partir del quinto semestre de la carrera, las

cuales forman parte de su servicio social en tanto que este es de carácter intracurricular (UNAM, 2015).

Esta formación práctica está conformada por dos asignaturas, la práctica avanzada, a la cual se destinan quince horas a la semana y la práctica básica, que cuenta con ocho horas semanales. Cada una de estas prácticas está articulada a asignaturas que la complementan: una teórica y otra metodológica, con tres horas semanales cada una, y las correspondientes tutorías.

Estas prácticas están organizadas en el plan de estudios de acuerdo a seis tradiciones teóricas en psicología: sociocultural, psicoanálisis, cognoscitividad, humanismo, complejidad y conductismo. Asimismo, la formación práctica se divide en siete ámbitos profesionales: salud, investigación, social, educación, clínica, educación especial y organizacional.

Dadas las limitaciones impuestas por la contingencia sanitaria, las y los profesores que coordinaban estas prácticas, así como quienes impartían las asignaturas complementarias, se vieron en la necesidad de adecuar los contenidos y las actividades a realizar en el marco de la práctica; adecuaciones que implicaron el uso de distintas herramientas tecnológicas, no solo para mantener comunicación con los estudiantes, sino para impartir clases y llevar a cabo las intervenciones necesarias.

Como se verá más adelante, estos detalles son importantes para comprender algunas de las experiencias de los estudiantes que participaron en la investigación.

Instrumentos y estrategias de recolección de datos

La recolección de los datos constó de dos etapas. En la primera, se hizo uso de un cuestionario de diseño propio realizado en la plataforma *Google Forms*, con el que buscábamos conocer datos generales como edad y género, así como detalles sobre las prácticas que estaban cursando. Asimismo, se incluyeron algunas preguntas para conocer las posibilidades de acceso a las TIC con las que contaban. Finalmente, se les invitaba a participar en un grupo focal, solicitando datos de contacto como número telefónico o correo electrónico.

La segunda etapa consistió en la conducción de grupos focales en línea empleando un guión de entrevista de diseño propio, el cual fue elaborado en estrecha relación

con el objetivo de nuestra investigación, además de fundamentarse en nuestro marco teórico.

Procedimiento

Además de proveernos de información importante, el cuestionario digital nos permitió identificar a los estudiantes interesados en participar en la segunda etapa de la investigación. Nos comunicamos con quienes proporcionaron sus datos de contacto para acordar fechas y horarios para la realización de los grupos focales, atendiendo en todo momento a su disposición.

Así fue como se llevaron a cabo tres sesiones a finales del año 2020, empleando la plataforma *Google Meet* por las facilidades que esta nos proveía para grabar. La duración de cada grupo focal fue de entre una hora y media y dos horas. Siguiendo las propuestas de Hamui y Varela (2013), quien fungió como moderador o moderadora en cada encuentro planteó de inicio los convenios para el desarrollo del mismo (v.gr. cómo solicitar la palabra para participar, no interrumpir a otros participantes, mantener cerrados los micrófonos cuando no estuvieran hablando para evitar interferencias), dirigió el diálogo siguiendo el guión previamente elaborado, dio la palabra a cada estudiante y buscó constantemente propiciar la participación respetuosa de todos los involucrados. Asimismo, se mantuvo, en palabras de Hamui y Varela (2013), “abierto a cualquier novedad que [surgiera] en el proceso [para] explorarla” (p. 57).

Consideraciones éticas.

Desde que contactamos a los estudiantes les hicimos saber el objetivo de la investigación y sus alcances, así como el hecho de que la información proporcionada tanto en el cuestionario como en el curso de los grupos focales sería estrictamente confidencial y utilizada solamente con fines académicos. Hicimos énfasis en que, de acceder a participar, las sesiones serían grabadas para su posterior transcripción y análisis.

Señala Bourdieu (2010), que hacer investigación social implica llevar a la esfera de lo público palabras privadas que son obtenidas en un vínculo de confianza que sólo

puede establecerse en una relación entre dos personas. Por ello, lo menos que debe hacerse es tratar de proteger a esas personas que confiaron en nosotros, cambiando sus nombres y otros datos (en el caso de esta investigación, nombres de lugares, clases y profesores) que pudieran servir para identificarlos. Por lo anterior, empleamos seudónimos elegidos por los propios entrevistados o asignados por nosotros con el propósito de resguardar sus identidades.

Estrategias de análisis de los datos

Previo al análisis de los datos, transcribimos las grabaciones en su totalidad y, siguiendo las propuestas del análisis de contenido (Coffey y Atkinson, 2003; Flick, 2007), realizamos varias lecturas generales que nos permitieron identificar fragmentos relacionados con nuestros objetivos, así como algunos temas emergentes, es decir, temas que no habían sido contemplados de antemano pero que eran recurrentes y relevantes.

A partir de este trabajo de análisis fue que delimitamos cuatro ejes principales, a saber: a) Relación con los docentes; b) Estrategias de enseñanza de los docentes; c) Sociabilidad y amistad: componentes del aprendizaje; d) Tensión entre las exigencias escolares y del hogar. No está de más señalar que la división de estos ejes obedece solamente a una estrategia de exposición pues, como se verá en las siguientes páginas, estas cuestiones se interrelacionaron de formas complejas en el día a día de las y los estudiantes que participaron en los grupos focales.

RESULTADOS

Relación con los docentes

Uno de los aspectos que más resaltaron los estudiantes en este proceso de vivir la escuela en línea fue el tipo de relación que establecieron con los docentes. Los elementos emocionales fueron altamente valorados. Destacaron como benéficas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como para su implicación en las clases, aquellas relaciones en las que percibieron empatía y flexibilidad de parte de los docentes con respecto a los elementos educativos formales, la apertura de momentos y espacios de recreación y diversión, los esfuerzos por establecer una

comunicación bidireccional, así como lo que ellos percibieron como una preocupación genuina hacia su persona de parte de los docentes.

Elizabeth: (...) siento como un diálogo más abierto con los profesores. Tenemos, en metodología al menos, el profe inicia comentando cómo estamos, si estamos haciendo algún ejercicio por ahí, nos hizo reír mucho el otro día, juega mucho con su fondo de atrás entonces pone memes y plantillas y eso como que aliviana un poquito las clases en línea (...)

Como vemos en lo dicho por Elizabeth, los estudiantes se han estado viviendo en la necesidad de participar en dinámicas escolares flexibles en las que sean tomados en cuenta no solo como estudiantes, sino como personas, debido a las múltiples dificultades y tensiones que ha conllevado la pandemia y las clases en línea, cuestión que coincide con lo reportado por Pérez-López, Vázquez y Cambero (2021).

Bruno: ... pues chale (sic), la comunicación con los profesores es rígida, o sea creo que tienes los medios para comunicarte con ellos, tienes su número de Whatsapp, tienes su correo, pero creo que todo viene de esta extrañeza, yo no conocía a ninguno de mis profesores que me están dando clases, y pues yo no puedo decir que tengo una relación como la llegué a construir con mis otros profesores, que es bastante similar, es una relación, pues que si tengo una duda, ahora si que no tengo duda, de ir a preguntarle sobre eso y que usted me va a saber responder algo, o no que me vaya a dar una respuesta sino que me va a guiar para encontrar esta respuesta, pero con estos profesores nuevos, como que no tengo esta confianza, le digo si bien tengo los medios, no me siento cómodo al utilizarlo para preguntarle una duda y cuando lo he hecho, por correo o por cosas así, viene una respuesta un día o dos días después, y digo “ah, ok”, le mando otro correo, pero voy a esperar otra respuesta un día después y pues de alguna manera eso desmotiva.

La abrupta transición de las clases presenciales a las en línea implicó una transformación en las formas de establecer y mantener comunicación entre estudiantes y docentes, al igual que las posibilidades de dialogar sincrónica e

inmediatamente con estos últimos, de modo que pudieran externar dudas y preocupaciones de índole tanto académica como personal. Este último punto también es fundamental, en tanto que deja ver la importancia que tiene para los estudiantes la figura del docente no sólo como un facilitador del aprendizaje, sino como una persona que también puede escucharlos y apoyarlos respecto a situaciones personales que, en última instancia, también afectan al rendimiento académico.

Entonces, esto representa una desventaja en la medida en que las y los docentes limitan, en ocasiones inadvertidamente, los medios y las posibilidades en que los estudiantes se podrían acercar a ellos, lo cual repercute inevitablemente en la calidad de las relaciones que establecen. Así es como tanto los elementos emocionales mencionados como los vinculados al diálogo y la confianza, aparecen en los relatos de los estudiantes como aspectos fundamentales para su implicación y participación en las clases.

Estrategias de enseñanza de los docentes

Además de la relación con los docentes, los estudiantes hablaron sobre la relevancia que han tenido para ellos las estrategias que empleaban durante las clases para trabajar los contenidos de las asignaturas. Al respecto identificamos cuatro dimensiones importantes, a saber: 1) la diversificación de las plataformas que cada docente emplea para organizar e impartir sus clases, 2) el énfasis que los docentes han puesto en la entrega de evidencias independientemente del proceso de aprendizaje; 3) la importancia de la retroalimentación; y 4) la organización y el uso del tiempo en relación con la impartición de clases.

Karla: (...) siento que hay como muchas plataformas, que nos mandan al Classroom, que nos mandan a CUAED que nos mandan al Zoom, o no sé siento que son como muchas plataformas y tenemos que estar revisando y revisando si ya subieron tareas y si no revisamos, pues se nos pierde o se nos va una tarea (...) siento que han dejado más tarea que cuando íbamos a clases presenciales. Antes era como leer el texto y participar, o si querías hacer un resumen, ¿no?, pero ahora si es obligatorio que el resumen, que el

mapa conceptual, o no sé lo que sea de cada una de las lecturas que se van a revisar, pues eso nos ha cargado más el trabajo...

El fragmento anterior ejemplifica que, desde la experiencia de los estudiantes, la diversificación y el uso que han dado los docentes, no solo a las plataformas, sino también a los distintos recursos tecnológicos, complejiza el desarrollo de las actividades solicitadas ya que existe en los estudiantes una preocupación constante no solamente por aprender, sino principalmente por cumplir en tiempo y forma con las actividades y entregas solicitadas. De ese modo, como ilustra lo dicho por Karla, se ha puesto mucho énfasis en la entrega de resúmenes, síntesis, mapas mentales y conceptuales, a diferencia de las clases presenciales donde la entrega era opcional, lo cual deja ver que ahora el foco está en la entrega de evidencias que permitan afirmar que los estudiantes están trabajando, dejando en segundo plano la calidad de estas entregas y los aprendizajes logrados.

También nos parece relevante destacar que la transición a las clases en línea ha exigido a los estudiantes una mayor capacidad de organización que en las clases presenciales, así como un modo distinto de comprometerse con las mismas y con sus procesos formativos. Ahora tienen mayor responsabilidad con su formación pues, como menciona Karla, el docente solo organiza las actividades y proporciona los materiales, esperando que el estudiante cumpla en un sentido llano de la palabra, es decir, solo que haga.

En estrecha relación con lo anterior está la importancia de la retroalimentación en los procesos educativos, cuestión que fue visibilizada por la tendencia de los docentes a poner énfasis en la entrega de evidencias.

Eloísa: Creo que la retroalimentación nos brinda esta parte de no sólo saber si estamos aprendiendo o no estamos aprendiendo o nos abre la posibilidad de ir más allá de lo que cachamos (sic), creo que también la retroalimentación, en este caso se está dando como se puede, por ejemplo si hay correo pues por correo, ¿no? Otro punto es que esta retroalimentación sea de calidad, he escuchado retroalimentación en otras clases como muy laxas, muy vagas, así “está interesante eso que dices” y ya hay

retroalimentaciones que de verdad están bien fundamentadas y que te llevan no sólo a confirmar que sabes o no sabes, te llevan a cuestionarte más cosas.

Como puede observarse en lo dicho por Elizabeth, la retroalimentación es una práctica docente sumamente importante en los procesos de formación de los estudiantes, principalmente porque les permite reconocer qué han aprendido y qué falta por aprender, así como abrir nuevos cuestionamientos. No obstante, en las experiencias de los estudiantes es evidente que en las clases en línea la retroalimentación ha pasado a un segundo plano, lo cual ha impactado inclusive en el interés de los estudiantes por continuar participando en las clases, tal como señala el siguiente participante:

David: bueno eso en el sentido de la participación, y cuando participaba eh, a veces mi participación no era retroalimentada, se quedaban muchos conceptos al aire, y hacía esto de que no quisiera participar. Decía bueno, para qué participo si de todas maneras me dicen gracias, ¿quién sigue?

Asimismo, hay una expectativa de los estudiantes de que se dedique a la retroalimentación un tiempo adecuado y que sea personalizada, pues del modo en que se ha llevado en las clases en línea, donde se prioriza la entrega de evidencias, parece ser trabajo hecho “*en vano*”, podríamos decir, trabajo que pierde importancia en cuanto se entrega pues no hay un comentario o recomendación al respecto de parte del profesor que dé luz sobre lo que se está haciendo bien y lo que podría mejorarse, cuestión que es fundamental en las clases prácticas donde los estudiantes llevan a cabo intervenciones con personas que requieren la guía del docente.

La siguiente dimensión que nos interesa destacar es la referente a la organización y el uso del tiempo por parte de los docentes en relación a la impartición de clases durante la transición a la educación en línea.

Adriana: Otra cosa que me ha molestado es que en algunas clases son 8 horas seguidas, de 7 de la mañana a 3 de la tarde, con media hora de receso, de cierta manera los profesores se justifican como “de todas maneras, yo estoy aquí enfrente, ustedes también deben de aguantar y eso que son más

jóvenes, ¿no?” *eso me molesta mucho, los profesores que se justifican como “si yo lo aguanto, ustedes también lo deben de aguantar”.*

Lo mencionado por Adriana sintetiza algunas cuestiones señaladas por otros estudiantes. Primero, ellos han estado experimentando un desgaste físico, anímico y emocional generalizado, por el tiempo que deben invertir en sus clases frente a la computadora u otro dispositivo electrónico. Justo aquí resulta evidente la importancia de la reorganización de las clases que corresponden en el plan de estudios a la formación práctica que mencionábamos en un apartado anterior pues, como señala la participante, debe mantenerse ocho horas sentada frente a la computadora, con solo media hora de receso, para cumplir con las exigencias de los profesores, cuestión que, como menciona Oswaldo, otro participante, resulta bastante cansado ya que no solo implica el tiempo que se pasa en la misma posición y lugar, sino lo que se hace en él, las maneras de participar y las dinámicas que son prácticamente idénticas a las que los docentes propiciaban en el aula, pero que ahora, en la digitalidad, no son las más adecuadas. Podemos decir entonces que es claro que estas dificultades son el resultado directo de la simple extrapolación de las actividades en las clases presenciales a las clases a distancia que se ha llevado a cabo:

Oswaldo: *...todo ese tiempo estar constantemente pues frente a la computadora y pues sí la verdad es que es bastante cansado y o sea es entendible porque estoy seguro que dentro de la práctica pues pasábamos tiempos similares, quizá no tan extendidos pero pues sí teníamos que, era muy distinta la dinámica entonces como que estar así frente a un computador con algo que llegaran a planear a partir de esta contingencia, pues vino a cambiar completamente cómo era.*

Finalmente, como destacan Alzás y Casas (2015) y Pérez-López, Vazquez y Cambero (2021), estos son elementos a los que hay que atender con urgencia, ya que la falta de una comunicación constante entre docentes y estudiantes, sobre todo en tiempos de pandemia, puede llevar al abandono escolar y la deserción y, agregaríamos, al posible detrimento del aprendizaje en pos del mero cumplimiento de las entregas.

Sociabilidad y amistad: componentes del aprendizaje

Además de la relación con los docentes, en las experiencias de los estudiantes fue muy notoria la importancia de los procesos de sociabilidad entre pares. Para los alumnos que empezaron con las clases en línea, existe un parteaguas sobre sus interacciones con otros compañeros al ser un nuevo ciclo escolar, lo que conlleva nuevos maestros, nuevos compañeros y nuevas maneras de relacionarse entre ellos.

Como se puede observar en los siguientes fragmentos, las condiciones de la pandemia han propiciado que las relaciones entre compañeros se vean cualitativamente modificadas, impactando los modos de implicarse en las clases, de realizar trabajos en equipo, aclarar dudas respecto a los contenidos, a las tareas asignadas y las maneras de aprender, pues los tiempos y espacios en los que compartían sus dudas e inquietudes, no solo respecto a la clase sino respecto a su vida en la escuela, se han perdido por la imposibilidad de una interacción cara a cara en la escuela.

David: la convivencia con los nuevos compañeros pues de alguna manera es rara, porque, pues solamente nos hablamos en el grupo de WhatsApp y eso para, pues alguna tarea (...) Antes en las clases presenciales, terminaba la clase y te salías y veías a tus compañeros y era como “hola, ¿cómo estás?, ¿qué hay de tarea?, ¿hiciste esto?” y quieras o no se da esta interacción (...) Ahora que salimos de vacaciones, es como de “no inventes, ¿a poco esa persona toma clases conmigo?, ni siquiera la ubicaba” y siento feo porque no hay esta confianza.

Paulina: Yo la verdad no me aviento a trabajar con alguien que no conozco porque pues si en presencial nos generaba problema de estar detrás de esa persona, pues ahora de manera virtual es más fácil desaparecerse, ¿no?

Al observar lo anterior, pareciera ser que las relaciones que los estudiantes establecen se limitan a la organización para realizar tareas y trabajos en equipos de una manera meramente pragmática, es decir, solo para cumplir con las exigencias de las clases. Mientras que cuestiones de índole más personal como la construcción de amistades y de relaciones de confianza, parecieran no tener la misma valoración

en tanto no han desplegado interacciones de forma presencial, lo cual a su vez impacta en la participación en las clases y los procesos de aprendizaje.

Justamente como enfatizan Westendarp e Iglesias (2019), hay una tensión entre una serie de características de la sociabilidad que se nota en lo que los estudiantes mencionan, ya que se presenta la dicotomía entre la cercanía y la distancia; pertenecer o no pertenecer, conocerlo presencialmente y la desconfianza de no conocerlo y no conocer su manera de trabajar en las actividades escolares, etc. Pareciera que la gran diferencia es que ya no hay espacios concretos donde se dé esa convivencia, tanto dentro como fuera del aula.

Lo anterior supone una invalidación de las relaciones que se pueden establecer en los espacios virtuales pues se asume que requieren verse presencialmente para afirmar que conocen a alguien. Es así que la convivencia fuera del aula suele impactar en los procesos académicos, tales como realizar trabajos en equipo, y en la comunicación y confianza que esto implica.

Tensión entre las exigencias escolares y del hogar.

Finalmente, en los relatos observamos que las maneras en que los participantes se implicaban en las actividades escolares, se ven atravesadas por las dinámicas familiares que se complejizan dadas las condiciones de la pandemia como el confinamiento, las clases y el trabajo a distancia, así como el cuidado de las medidas de salud. Por ello, estos estudiantes reportaron estar en constante tensión entre los deberes familiares, los escolares e incluso las disposiciones espaciales en el hogar.

David: De ahí por ejemplo yo con mi hermano, sucede que los miércoles como que se nos cruzan las clases y aquí el escritorio que tenemos en el cuarto, lo tenemos que compartir entonces, los miércoles cuando yo inicio mi clase, es como de ¡chin! me tengo que mover o él se tiene que mover. (...) en las mañanas cuando tengo clase o en las tardes, es así de, comienzan a hacer ruido mis hermanos o mi papá cuando está y es así de: no, guarden silencio, este, David tiene clase (...) de alguna manera, pues, nosotros

mismos nos vamos ayudando a que, sean más, más amenas, o a que podamos pues concluir nuestras clases o tenerlas más que nada.

Mauro: (...) en mi casa pues nada más me ven sentado en el sillón escribiendo, y dicen no pues ahí como que se imaginan que estoy haciendo otra cosa menos estudiar, entonces es: oye me puedes pasar esto o puedes ir por algo ahí a la tienda o, o me hace falta que vayas a comprar agua ¿no? como que se les olvida que estoy estudiando y son cosas que pues, a mí se me hace gracioso y a la larga se me van juntando muchas tareas...

En los ejemplos anteriores es posible identificar la reestructuración de las dinámicas familiares, en las que la vida escolar de los miembros parecía ser la prioridad en la organización de tiempos, espacios y actividades. Esto es reportado por los participantes como una forma de apoyo ampliamente valorada, pero esta serie de modificaciones al contexto familiar no son lineales ni estáticas, pues en sus relatos los participantes muestran que sus posiciones como hijos y los deberes implicados en ello, se atraviesan en las que eran consideradas horas escolares y se traslapan con los deberes académicos. Es así que, a más de un año de la pandemia, se mantenían constantemente sorteando estas tensiones para continuar estudiando.

Es importante señalar que estos participantes se reconocen como parte de los afortunados que se han mantenido estudiando casi de tiempo completo, pues en sus familias esta es una prioridad para los padres pese a las condiciones adversas particulares (la posibilidad de contar con equipos de cómputo, conectividad a internet, luz, entre otros), y de reorganización de la dinámica familiar.

Hasta este punto, concluimos con la presentación de los principales hallazgos de esta investigación y damos paso a presentar algunas reflexiones finales que nos dejan los testimonios de los participantes.

ALGUNAS CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS FINALES

El objetivo de la presente investigación fue conocer las experiencias de los estudiantes de la carrera de Psicología de la FES-I en torno a la transición e implementación de las clases en línea. Dados los hallazgos presentados, podemos

sostener que la experiencia de la educación escolarizada en estas condiciones se vincula fuertemente con elementos afectivos, sociales e interpersonales, ya que los procesos educativos van más allá de los meros contenidos y su transición y adecuación a las plataformas digitales.

Aunque no pretendemos generalizar estos hallazgos, consideramos que las experiencias de este grupo de estudiantes de la Carrera de Psicología nos permiten reconocer junto con autores como Plá (2020) y Alcántara (2020) que las dinámicas familiares se han transformado a partir de la transición de la educación presencial a la modalidad a distancia, impactando de distintas maneras su participación como estudiantes y por tanto su rendimiento académico.

Por otro lado, corroboramos la importancia de las relaciones interpersonales, tanto con compañeros como con docentes, cuestión ampliamente documentada por investigadores como Weiss (2015). Estas relaciones también han sufrido transformaciones importantes en el contexto de la educación a distancia, viéndose limitadas por la falta de espacios concretos para relacionarse con las personas cara a cara y sostener relaciones en las que consideren que “*se conocen*”, es decir, que interactúan en diferentes niveles de intimidad, cuestión que se traduce en la confianza para establecer relaciones cercanas tanto de trabajo colaborativo para las actividades académicas como de amistad.

Por todo lo anterior, afirmamos que la educación en línea no puede ser una mera extrapolación de las prácticas educativas tal como se llevaban a cabo en la educación presencial, ya que las relaciones que se construyen son cualitativamente distintas y habrá que atender a esa diversidad con el propósito de favorecer el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que sean enriquecedores en la formación de los profesionales en las condiciones actuales que atraviesa la educación superior.

Reiteramos la importancia de concebir a los estudiantes universitarios desde miradas, como la sociocultural, que permitan el acercamiento a sus participaciones en diferentes prácticas además de las escolares, así como la necesidad de recuperar sus voces para conocer cómo están viviendo sus procesos formativos en el contexto de la educación en línea, no solo desde la investigación educativa, sino

desde el ejercicio particular de la docencia. Por lo anterior, resaltamos la necesidad de que las y los docentes comiencen a establecer canales de comunicación con sus estudiantes, así como estrategias didácticas que permitan ir más allá de la simple impartición de los contenidos de las clases y se preocupen por los estudiantes como personas totales (Dreier, 2005).

Queremos enfatizar que es fundamental que estas estrategias se configuren de forma flexible y reflexiva en el constante ejercicio de la práctica profesional docente, de modo que no se busque establecer directrices inamovibles para el trabajo con los estudiantes, sino que sea un proceso continuo de diálogo, sobre todo considerando las transformaciones a largo plazo que seguramente sufrirá la práctica docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela a partir de la pandemia y de otras posibles situaciones de emergencia.

Finalmente, en este trabajo recuperamos solamente la voz de los estudiantes, pero si atendemos a lo señalado por Bourdieu (2010) respecto a que en el análisis del mundo social hay que dejar atrás las concepciones simplistas y unilaterales, reemplazándolas por una representación compleja y múltiple, que permita incorporar y articular las distintas visiones que pueden existir de una misma realidad, consideramos imprescindible recuperar la perspectiva de otros actores educativos, particularmente los propios docentes, en el entendido de que los procesos de enseñanza y aprendizaje son co-construidos mínimamente entre los docentes y los estudiantes.

Referencias Bibliográficas.

Alcántara, S. A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova (Coord.) **Educación y pandemia. Una visión académica** (pp. 75-82). México: IISUE/UNAM.

Alzás, T., y Casas, L. (2015). Relato autobiográfico del abandono educativo. Una visión integrada desde metodologías mixtas. **Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales**, 3, 108-113.

Bourdieu, P. (2010). **La miseria del mundo**. Buenos Aires: FCE.

- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). **Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.** Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz, B. M. (1988). Socialización, Sociabilización y Pedagogía. *Maguaré*. (51), 11-26. [Socialización, Sociabilización y Pedagogía - Dialnet \(unirioja.es\)](http://www.dialnet.unirioja.es)
- Dreier, O. (2005). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. En G. Pérez (Trad.), *Psicología Cultural. Vol. 1* (pp. 235-278). México: FES Iztacala, UNAM.
- Flick, U. (2007). **Introducción a la investigación cualitativa.** Madrid: Ediciones Morata.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society, 21*. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Guzmán, G. C. y Saucedo, R. C. (2007). **La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela.** México: Ediciones Pomares.
- Guzmán, G. C. y Saucedo, R. C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de los alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20* (67), 1019-1054.
- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Metodología de Investigación en Educación Médica, 2* (1), 55-60.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 19*, 87-112.
- López, R. M. y Rodríguez, S. A. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En H. Casanova (Coord.) *Educación y pandemia. Una visión académica.* (pp. 103 -108). México: IISUE/UNAM.
- Navarro-Cendejas, J. (2014). **La inserción laboral de los egresados universitarios: perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación.** México: ANUIES.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. *Educación y Pandemia. Una visión académica.* México: IISUE/UNAM.
- Pérez- López, E., Vázquez, A. A. y Cambero, R. S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID -19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes

universitarios. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 24 (1), 331-350.

Secretaría de Educación Pública. (2020). Diario Oficial de la Federación. [DOF - Diario Oficial de la Federación](#)

Signos Vitales. El Pulso de México. (2020). La pandemia en México. Dimensión de la tragedia. [Pandemia-en-México reporte2020 SIGNOS-VITALES.pdf \(animalpolitico.com\)](#)

Sotelo, C. M., Ramos, E. D. y Vales, G. J. (2011). *Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Universidad Nacional Autónoma de México (2015). "Carrera de Psicología", en **FES Iztacala. 40 años forjando nuestro futuro**. México: UNAM/FES Iztacala, pp. 165-192.

Universidad Nacional Autónoma de México (01 de julio de 2019). *Siete de cada 10 alumnos de la UNAM son primeros en su familia en acceder a la educación superior*. Boletín UNAM-DGCS -465-. Recuperado de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_465.html

Valle, A. (1997). "El egreso profesional y el empleo en la crisis: algunos planteamientos". En Ángel Díaz-Barriga y Teresa Pacheco (coord.) **Cuadernos del CESU**, 41-53.

Villafrade, L.A. y Franco, C.M. (2016). La familia como red de apoyo social en estudiantes universitarios que ingresan a primer semestre. **Espiral, Revista de Docencia e Investigación**, 6 (2), 79-90.

Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. **Educação e Pesquisa**, 41, 1257-1272.

Westendarp, P. P. e Iglesias, S. L. G. (2019). Jóvenes universitarios y sociabilidad. **Última década**, (51), 3-27. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v27n51/0718-2236-udecada-27-51-00003.pdf>