

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN



La experiencia de estudiantes de educación superior ante un cambio súbito y forzado. Un estudio fenomenológico.

Tesis que para obtener el grado de
Doctora en Educación

Presenta: Mtra. Sylvia Vázquez Rodríguez

Tutor: Dr. Juan Carlos Silas Casillas

Tlaquepaque, Jalisco. 10 de agosto de 2023

A mi papá.

Agradecimientos

Al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por su apoyo para realizar esta investigación y mis estudios doctorales. A Francisco Núñez por su consejo, presencia y guía siempre.

A Juan Carlos Silas Casillas, por su invaluable acompañamiento, paciencia y retroalimentación.

A Guillermo Tapia y Rosario Zamora, por su lectura cuidadosa y sus valiosas recomendaciones para mejorar este trabajo. También a Isaura López, Karla Lombardi y Lorena Jiménez por su compañía durante el trayecto, así como a las y los compañeros de mi generación.

A Bárbara Yadira García Sánchez y Carlota Guzmán Gómez por el “Seminario Estrategias para el análisis de la experiencia escolar y social del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá, Colombia, en los momentos decisivos para la definición de este proyecto doctoral, en mayo de 2020.

Con especial cariño, a “Tobías”, “Karla”, “Fátima”, “Romina”, “Isabel”, “Jerónimo”, “Luis” y todos mis estudiantes.

A René, con mucho amor. A Rafa y Andrés (focuuuuuuuuuuuus). A Ana María, que me enseñó a ver. A mi mamá, a mi Coach José Luis (I’m an overcomer), a las Plurales, a mis amigas, amigos, familia y colegas. Gracias por ser, por estar, por amar.

A mi coral Scala, que me rescató (Don’t stop believing).

Gracias Dios por lo recibido en el pasado, por lo que me da cada día y por lo que está por llegar.

Resumen

Esta tesis tiene el propósito de comprender cuáles son las experiencias vividas de los estudiantes universitarios que vivieron un cambio súbito y forzado, tomando el caso de quienes tuvieron que cambiar la presencialidad por soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas, en el contexto de la contingencia sanitaria por covid-19 en marzo de 2020, y para hacerlo se eligió una perspectiva fenomenológica. Participaron siete estudiantes de una institución particular en México, de entre 21 y 24 años, hombres y mujeres, inscritos en semestres avanzados de programas educativos del área de ingenierías o de humanidades. Para recabar la información se llevaron a cabo entrevistas a profundidad, entre octubre y diciembre de 2020.

Los resultados evidencian que, para los estudiantes las soluciones de educación a distancia para continuar con las actividades formativas fue algo que les pasó, que padecieron. No les definió como estudiantes, no es parte de su esencia, es sin duda algo externo, no elegido, no dependió de ellos, pero sí movió sus ideas, sus representaciones, sus proyectos, y en ese sentido se trata de una experiencia: un acontecer que los ha transformado (Larrosa, 2014). Se encontró también que la experiencia se puede caracterizar como heterogénea, ya que cada estudiante la vivió distinto de otros, aunque todos pasaban por lo mismo. El contexto familiar, los recursos con los que contaban, los docentes y las propuestas de éstos para cada asignatura, fueron algunos factores que individualizaron la experiencia, y que en su conjunto son únicos para cada estudiante (Dubet, 2010).

Por otro lado, el marco de las lógicas de integración, subjetivación y estrategia, que para Dubet se articulan en la experiencia (2011), hizo posible comprender que los estudiantes encontraron maneras distintas de entenderse como universitarios, pese a la circunstancia que no les permitió participar de actividades que usualmente favorecerían la integración universitaria; que se

hicieron cargo de sí mismos, encontraron nuevas formas de aprender y de manejar sus emociones; y que movilizaron estrategias para -dado el contexto- salvar el semestre, y luego tener tantas experiencias universitarias como fuera posible, aunque implicara posponer algunas actividades.

Las y los estudiantes tuvieron una pérdida irreparable común: la vivencia universitaria como la conocían o como la imaginaban; la evidencia indica que el estado emocional de las y los estudiantes corresponde en buena medida con las diferentes fases que se atraviesa en un duelo, no de manera lineal sino con avances y retrocesos, mediado por diversos grados de esperanza: hubo miedo, enojo y frustración, seguido de nostalgia y el planteamiento de nuevas estrategias. Finalmente, se observó que quienes habían tenido una experiencia universitaria previa enriquecida, manifestaron aceptar la situación como una condición que les tocó vivir.

Palabras clave: estudiantes, experiencia escolar, covid-19, pérdida, fenomenología trascendental, educación superior.

Contenido

I. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
ANTECEDENTES.....	1
<i>Cronología de hechos, en el ámbito educativo.....</i>	<i>3</i>
OBJETO DE ESTUDIO.....	7
PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	8
ALCANCES Y LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN	10
ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO	11
II. ESTADO DEL ARTE	13
INVESTIGACIONES SOBRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	13
EL CAMBIO A PARTIR DE LA PANDEMIA POR COVID-19	20
<i>Primeras reflexiones</i>	<i>20</i>
<i>Sobre las maneras de afrontar este cambio.....</i>	<i>22</i>
<i>Sobre el impacto psicológico y socioemocional en los estudiantes de este cambio.....</i>	<i>34</i>
<i>Sobre la perspectiva de los docentes en este cambio, otro actor fundamental</i>	<i>38</i>
EN SÍNTESIS.....	39
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PROPÓSITOS	41
III. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	45
EXPERIENCIA	45
<i>Tres lógicas de acción.....</i>	<i>49</i>
<i>Experiencia escolar universitaria.....</i>	<i>51</i>
CAMBIO	56
UNA METODOLOGÍA PARA COMPRENDER LAS EXPERIENCIAS.....	63
EL TRABAJO DE CAMPO.....	79
<i>Características de la población participante</i>	<i>79</i>

<i>Descripción del trabajo de campo</i>	84
<i>Organización y análisis de datos</i>	89
IV. RESULTADOS	93
LA TEXTURA DE LAS EXPERIENCIAS	95
<i>La esencia de la experiencia de Tobías (que es flexible como un bambú)</i>	96
<i>La esencia de la experiencia de Karla (entre el malestar y el gusto por lo exótico)</i>	109
<i>La esencia de la experiencia de Fátima (entre la esperanza y la nostalgia)</i>	119
<i>La esencia de la experiencia de Romina (que fluye sin conflicto)</i>	132
<i>La esencia de la experiencia de Jerónimo (que se adapta y aprovecha)</i>	141
<i>La esencia de la experiencia de Isabel (intensamente comprometida)</i>	154
<i>La esencia de la experiencia de Luis (el entusiasta solidario)</i>	167
VARIACIÓN IMAGINATIVA	186
SÍNTESIS TEXTURAL-ESTRUCTURAL DE LAS EXPERIENCIAS	194
<i>Ser universitario</i>	195
<i>Organización de la universidad</i>	201
<i>Condiciones de vida y familia</i>	205
<i>Enojo, miedo y frustración</i>	210
<i>La nostalgia</i>	214
<i>Del optimismo a la aceptación</i>	217
<i>El tiempo rinde más, hay estrategia</i>	220
<i>Relaciones interpersonales</i>	228
<i>Aprendizajes de la experiencia</i>	236
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	242
<i>¿Cómo los estudiantes se conciben como estudiantes universitarios durante el cambio ocasionado por el confinamiento?</i>	243
<i>¿Cómo se asumen como sujetos autónomos en el cambio ocasionado por el confinamiento?</i>	245

<i>¿Cómo toman sus decisiones de estudiantes después del cambio ocasionado por el confinamiento?.....</i>	<i>247</i>
<i>¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en la experiencia vivida durante el cambio y cómo las gestionan?.....</i>	<i>249</i>
<i>¿Cuáles son las experiencias vividas de los estudiantes universitarios que fueron forzados a cambiar la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas durante 2020?.....</i>	<i>250</i>
<i>Ideas finales.....</i>	<i>256</i>
REFERENCIAS.....	260
ANEXOS.....	279
ANEXO I. GUION DE ENTREVISTA	279

TABLAS

Tabla 1. Experiencia social y experiencia escolar. Elaboración propia desde Guzmán Gómez C. y Saucedo Ramos L. (2015).	54
Tabla 2 Características de la población estudiada. Elaboración propia	83
Tabla 3 Presencia de la categoría en la experiencia de cada participante.....	187
Tabla 4 Síntesis de la narrativa de cada participante, por tema	189

ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Pasos para el análisis de datos (Yüksel y Yıldırım, 2015, p. 11) Trad. por autora.....	76
Ilustración 2. Etapas a las que nos enfrentaremos. Jericó (2020). El País.....	252
Ilustración 3 Fases del duelo en que se encontraban los participantes. Elaboración propia.	254

I. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“por mucho que se manifiesten sus consecuencias,
solo iremos percibiéndolas y aceptándolas
en la medida que estemos preparados para ello”
(Osés, 2020, p. 17)

ANTECEDENTES

Entre el 30 de enero de 2020 y el 4 de mayo de 2023, es decir durante un poco más de tres años, la Organización Mundial de la Salud (OMS) mantuvo activa una emergencia de salud pública de importancia internacional, por la enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2 conocida como coronavirus, covid-19 o covid. A fin de evitar las acumulaciones de personas, una de las primeras actividades en ser suspendidas y de las últimas en normalizarse, fueron las actividades escolares presenciales, en todos sus niveles. Esta emergencia mantuvo a los estudiantes de todos los niveles alejados de las aulas durante meses o incluso un poco más de un par de años.

Este no ha sido el primero de los grandes fenómenos sociales en el mundo globalizado que tienen un fuerte impacto en los modos de hacer y de convivir de las personas en general, que modifica la manera en que se percibe y concibe el mundo. El más reciente previo a la pandemia por covid-19 es, quizá, el de los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos, que sin duda marcaron un antes y un después en la vida cultural de occidente (Korstanje, 2009). Quienes tuvimos la vivencia de dichos atentados de 2001, sabemos que no solo cambió el modo en que las personas interactuamos en los aeropuertos, también la manera

de pensar y preparar los viajes, los equipajes, el tiempo en las escalas entre vuelos, de ver al otro con quien interactuamos, e incluso de calcular la forma en que desarrollamos la interacción, entre otros aspectos. Otros fenómenos como la primera y segunda guerras mundiales también generaron un antes y un después en aspectos de la vida cotidiana. No se ha encontrado evidencia sobre los cambios y afectaciones que pudo haber tenido la epidemia de influenza¹ que llegó a México en el otoño de 1918 (Márquez Morfín y Molina del Villar, 2010) en la vida cotidiana y/o en el ámbito académico, pero ésta fue ampliamente recordada durante la pandemia por covid-19 y también durante la crisis de influenza AH1N1 en 2009-2010 (Córdova-Villalobos *et al.*, 2017; Fernández Poncela, 2012). Edgar Morin (2020), por ejemplo, planteó la idea que “la crisis general y gigantesca provocada por el coronavirus debe ser vista también como el síntoma virulento de una crisis más profunda y general de (...) el paradigma de la modernidad”(Morin, 2020, p. 19) y que el mundo después de la pandemia por coronavirus sería política, económica y socialmente distinto al mismo.

La llegada del virus SARS-CoV-2 sorprendió a México en marzo de 2020. No se tenía noción de la dimensión del reto que supuso, no se sabía cuánto duraría ni de qué manera quedarán afectadas las relaciones, los procesos, las estructuras. Incluso, la evidencia empírica indica que, al comienzo de la pandemia, a muchos les parecía que sería una situación que pasaría pronto, posiblemente influidos por la experiencia de pandemia anterior más reciente, la de Influenza causada por el virus AH1N1 en 2009. Dicha pandemia por influenza AH1N1 inició en México en marzo de 2009 y el fin de la misma se declaró en agosto de 2010; como estrategia

¹ También referida como “gripe española” (Márquez Morfín y Molina del Villar, 2010)

para su mitigación se implementaron medidas de distanciamiento social, que incluyeron el cierre de escuelas y otras actividades económicas (Córdova-Villalobos *et al.*, 2017), pero tan solo durante algunas semanas, ya que el ciclo escolar en educación básica cerró de manera escalonada y se reiniciaron clases casi de manera regular para el siguiente ciclo escolar (Gutiérrez, 2009).

En mayo de 2023, más de tres años después de su inicio, la OMS declaró el fin de la pandemia por covid-19. Es evidente que no hay proporción entre la pandemia por AH1N1 y la de covid-19, ni por su duración ni por la comparación del saldo total de fallecidos en la que aquellos por AH1N1 fue minúsculo en comparación con las más de trescientas mil personas fallecidas por covid-19 de las que se tiene registro (Gobierno de México, 2023). Además, aunque la pandemia por covid-19 se haya declarado por terminada, millones de personas que siguen sufriendo soledad, aislamiento, ansiedad, depresión y covid-largo, así como los trastornos sociales que se produjeron con el cierre de fronteras, la restricción de movimientos, el cierre de escuelas, entre otros (World Health Organization, 2023).

Cronología de hechos, en el ámbito educativo

La pandemia por covid-19 inició en diciembre de 2019 con un conglomerado de casos de neumonía en la ciudad Wuhan, en la provincia de Hubei, en China. Hacia finales de enero de 2020, la OMS declaró que la situación era ya una emergencia de salud pública de importancia internacional, y el 11 de marzo se determinó que trataba de una pandemia (World Health Organization, 2020). Así, en la primavera de 2020, a raíz del temor por la propagación del covid-19, se transformaron las dinámicas sociales y escolares a nivel global.

En México, de acuerdo con información del gobierno federal, los primeros casos de

covid se dieron hasta el 28 de febrero (Gobierno de México, 2023; Miranda y Morales, 2020; Staff Forbes, 2020). El 16 de marzo de 2020, en el Diario Oficial de la Federación se emitió un acuerdo por el que, con el fin de contener la propagación de la enfermedad, se suspendían clases en todos los niveles a partir del 23 de marzo (Secretaría de Gobernación, 2020). En Jalisco, el gobierno estatal y la Universidad de Guadalajara, la mayor institución de educación superior pública del estado, decidieron suspender las actividades escolares una semana antes, esto es a partir del martes 17 de marzo (Gobierno del Estado de Jalisco, 2020; Universidad de Guadalajara, 2020). Hasta entonces, las instituciones educativas habían operado con normalidad, pero tras esta indicación de parte del gobierno federal y los gobiernos estatales, todas las actividades dejaron de realizarse de manera presencial y tanto las clases como las actividades de gestión (reuniones, trámites, etc.) se hicieron a través de internet, usando aplicaciones diseñadas o adaptadas para ello, así como computadoras y teléfonos celulares, principalmente, desde la casa de cada estudiante y docente, en los espacios en sus hogares que pudieron disponer para ello.

Las instituciones públicas y particulares fueron anunciando la suspensión de actividades académicas en sus campus. Algunas optaron por tener una o dos semanas libres de actividad académica con estudiantes, para usar ese tiempo y reorganizarse (Tecnológico de Monterrey, 2020; Universidad de Guadalajara, 2020), otras trasladaron inmediatamente sus actividades a la virtualidad (ITESO, 2020). En general se puede decir que en la mayor parte de las instituciones de educación superior, a partir del 23 de marzo la oferta de asignaturas originalmente planteadas para ser llevadas a cabo de forma presencial, se trasladaron a soluciones de educación a distancia, a través de los medios que las instituciones o sus docentes fueron ideando para tal fin (Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2020).

La pandemia por covid-19 trastocó la vida cotidiana de las personas, las familias, los grupos y las instituciones. En el ámbito académico, las instituciones trasladaron sus escenarios educativos del aula a la enseñanza remota de emergencia, y se tuvieron que transformar los proyectos académicos, de investigación, de vinculación, pero también los proyectos personales de los actores fundamentales de la educación superior: estudiantes y académicos, así como funcionarios y las familias de todos.

La preocupación inicial de las instituciones educativas, las familias y los estudiantes giró en torno a cómo cerrar el ciclo escolar 2019-2020, o bien el semestre primavera del 2020, de la mejor manera posible, aprovechando las herramientas tecnológicas y de comunicación como nunca, adaptando en lo posible los espacios disponibles en los hogares, echando mano de los recursos que cada uno tuvo disponibles.

El ciclo escolar en el que inició la pandemia, terminó y lo que debió ser el periodo vacacional de verano de 2020 se perdió, pues todavía había restricciones de movilidad social y además había que preparar un nuevo ciclo escolar para iniciar en agosto o septiembre de 2020, lo que también supuso nuevos retos, por ejemplo: la incorporación de los estudiantes provenientes de la educación media-superior al nivel superior, la ideación de toda una estrategia de enseñanza-aprendizaje por parte de los profesores, ya no solo para cerrar un ciclo escolar sino para iniciar uno nuevo, lo que implicaba además de conocer a los estudiantes y que los estudiantes se conocieran entre sí, procurar canales de comunicación, establecer ritmos de trabajo, adaptarse a ellos sostenidos por la incertidumbre y manteniendo la esperanza de regresar al aula en algún momento antes del nuevo cierre de ciclo.

En diciembre de 2020 dio inicio la vacunación para proteger a personal médico que

estaba en la primera línea de atención a quienes presentaban la enfermedad o síntomas de esta (Secretaría de Salud, 2020), con lo que surgió la esperanza en que pronto se iniciaría un regreso a la cotidianidad previamente conocida, y con ello, eventualmente la educación en todos los niveles regresaría a las aulas, sin que realmente se pudiera determinar cuándo y de qué manera dicho retorno sería real, permanente y cierto.

En este mismo periodo (diciembre de 2020), en el mundo se había avanzado en comprender la situación, las propiedades y los efectos del virus, las consecuencias del covid-19; así como la necesidad de generar espacios con una nueva dinámica, que permitiría el cuidado de las personas durante sus interacciones, lo que a su vez modificó las dinámicas para estudiar, trabajar y convivir (Hermosillo Villalobos, 2020).

Habían pasado diez meses desde que en México habían iniciado las medidas para evitar en lo posible la propagación del virus SARS-CoV-2 y todavía no era posible contemplar en su totalidad las implicaciones de esta pandemia por covid-19, ni la dimensión del cambio en la operación escolar ni en la vida de los actores.

En junio de 2021, la vacunación contra el virus SARS-CoV-2 había llegado ya a la mayoría de los adultos mayores de 60, personal médico, docentes de todos los niveles y avanzaba hacia otros grupos de población. Esto permitió comenzar a considerar el retorno paulatino a los campus y planteles de todos los niveles educativos, según se anunció en julio de 2021 (Sistema Nacional DIF, 2021).

En mayo de 2023, la pandemia se dio por terminada (Naciones Unidas, 2023), hemos sido testigos de los efectos, las consecuencias, los cambios en el modo de hacer, de interactuar y de estar en todas las esferas de nuestras vidas. Hay un antes y un después de covid-19 en lo

que concierne a las interacciones universitarias, al aprendizaje en educación superior, por lo que sigue siendo pertinente y relevante conocer el fenómeno en profundidad y reconocer las experiencias de quienes lo vivieron, tal como lo vivieron.

OBJETO DE ESTUDIO

Cada actor de nuestra sociedad vivió la experiencia de la pandemia desde su propio punto de vista: el personal de salud, los comerciantes, las familias, los productores, la niñez, etc. En el caso del sector educativo, se cerraron súbitamente escuelas y universidades de todo el mundo, afectando a millones de estudiantes. Con los cierres, se desplegaron soluciones de educación a distancia para continuar con las actividades formativas. Algunos de los obstáculos que se encontraron muy pronto fueron la baja conectividad, la falta de contenido disponible en línea y el profesorado no preparado (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020).

Este proyecto de investigación busca aportar elementos para comprender el fenómeno del cambio abrupto, súbito y forzado al que se vieron expuestos los estudiantes universitarios cuando las instituciones educativas universitarias implementaron diversas soluciones de educación a distancia para continuar con las actividades formativas, a partir de la pandemia por covid-19. Se circunscribe a recoger la vivencia de los estudiantes de educación superior de una institución particular en Guadalajara, Jalisco, México.

En los meses siguientes al cambio, se generaron reflexiones, ensayos de opinión y/o prospectiva (Casal Otero y Fernández Rodríguez, 2020; CEPAL y UNESCO, 2020; Gutierrez-Moreno, 2020; IISUE, 2020; Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020; Morin, 2020; Žižek, 2020), así como una gran variedad

de artículos académicos enfocados en conocer o describir las dificultades de los diferentes actores de las comunidades educativas universitarias: estudiantes, profesorado y personal no docente (Díez Gutiérrez y Gajardo Espinoza, 2020; Expósito y Marsollier, 2020; Fura y Negash, 2020; González Arruti, 2022; Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020; Miguel Román, 2020; Observatoire National de la Vie Étudiante, 2020; Observatorio Vasco de la Juventud, 2020; Osorio Roa *et al.*, 2020; Paredes-Chacín *et al.*, 2020; Portillo Peñuelas *et al.*, 2020; Ramos-Huenteo *et al.*, 2020; Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2020; Soroya *et al.*, 2020), lo que dio cuenta de la clara preocupación de las instituciones académicas por avanzar en la comprensión de los desafíos, dificultades y oportunidades que presentaba el contexto.

Más allá de conocer las dificultades enfrentadas, en este trabajo de investigación se dará cuenta de la vivencia que tuvieron estudiantes de educación superior de una institución educativa particular a partir de dicho cambio impuesto. Recuperar la experiencia permitirá comprender y aprender de esta experiencia de cambio forzado a la educación remota y además avanzar en el conocimiento de los estudiantes de educación superior en general y de su experiencia escolar universitaria.

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

La recuperación de la experiencia de los estudiantes universitarios en el cambio súbito y forzado para continuar con sus actividades formativas durante la pandemia por covid-19 se llevó a cabo desde una perspectiva fenomenológica

La fenomenología es una manera de acercarse a la comprensión del mundo, permite acercarnos a la manera en que las experiencias se viven y se estructuran en la conciencia.

Se denomina fenomenología al análisis descriptivo, propio de la filosofía, que investiga los acontecimientos de la vida –las vivencias– y sus objetos ateniéndose por completo al modo en que se ofrecen, antes –en la medida de lo posible– de toda teoría que, dada por supuesta, nos obligue a leer estos datos primordiales de la realidad de alguna manera sesgada (García Baró, 1999 en García González, 2018, p. 20).

Para explicar lo que es la experiencia, se toman dos posturas: la de Larrosa (2006, 2014) que indica que por experiencia se entiende eso que le pasa al sujeto -a cualquiera- y le transforma; y la de Dubet (2010, 2011), para quien la experiencia social es una manera de construir el mundo que además se articula mediante tres tipos o lógicas de acción: la integración social, la subjetivación y la estrategia.

Finalmente, y tomando una perspectiva más interpretativa -aunque con la misma actitud fenomenológica-, es posible considerar que el cambio súbito y forzado que experimentaron los estudiantes fue una pérdida irreparable, una ruptura traumática de esas que “no pasan, sino que persisten, infundiendo un miedo y una fragilidad permanentes en nuestras vidas” (Žižek, 2020, p. 59).

Cabe mencionar que este proyecto de investigación surge de una modificación al que originalmente estaba enfocado en comprender cómo los estudiantes se relacionan con los saberes universitarios y atribuyen significados a sus experiencias universitarias. En mayo de 2020, resultó evidente que carecía de sentido seguir indagando -en ese momento- sobre los significados de una experiencia educativa que estaba ausente. No era posible ignorar las dificultades, vicisitudes y acontecimientos que los estudiantes estaban vivenciando. Así, surgió

este proyecto: para intentar comprender la experiencia de los estudiantes de educación superior en el cambio súbito y forzado a la educación remota.

El trabajo de campo se levantó en los últimos meses de 2020, cuando habían pasado solo algunos meses desde que se había impuesto el cambio, pero cuando éste ya estaba más o menos asentado y se podía reflexionar sobre el mismo. Sin embargo, para entonces todavía no se consideraba revertir el cambio y regresar a las aulas, ya que esto sucedió hasta el otoño de 2021 de manera parcial (Gobierno del Estado de Jalisco, 2021) y se regularizó hasta un año después, en otoño de 2022.

ALCANCES Y LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

No se pretende generalizar los hallazgos como si éstos pertenecieran a la totalidad del estudiantado universitario del país, pero sí aportar a la comprensión del fenómeno en su totalidad y al campo de conocimiento de la educación superior, desde la descripción densa y exhaustiva de la experiencia de los participantes en este proyecto, a quienes el fenómeno en cuestión ha trastocado.

Se reconoce que la figura estudiantil no es homogénea y aunque es posible distinguir entre estudiantes indígenas, de primera generación, foráneos, migrantes, de intercambio, adultos y padres de familia (Guzmán Gómez, 2017), de instituciones públicas o particulares, de diferentes campos o áreas de conocimiento, el diseño de esta investigación no pretende profundizar en las diferencias que estas características representan para vivir la experiencia.

Las implicaciones de este traslado de actividades del aula a la pantalla para las instituciones, las y los docentes, los estudiantes y los aprendizajes, han sido y seguirán siendo objeto de estudio de muchos investigadores en el país y en el mundo. Este proyecto de

investigación se enfoca en comprender la vivencia de los estudiantes de educación superior que tuvieron que transformar repentinamente el modo en el que se acercan al aprendizaje, enfrentando una variedad de dificultades y a través de los medios posibles.

Es sabido que a partir el retorno paulatino a las aulas y hacia el final de la pandemia surgió un nuevo momento de cambio en hábitos, modos de convivencia, de desarrollo de nuevas estrategias personales, grupales, familiares e institucionales para adaptarse a una realidad pospandemia, que no deben confundir el propósito de este proyecto de investigación, centrado en el cambio abrupto hacia una modalidad remota de emergencia y no en el retorno a las aulas -o la hibridación de modelos-.

ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO

A continuación, en el capítulo II, se presenta a través del Estado del Arte, la situación en la que se encuentra la investigación en México sobre la experiencia de ser estudiante universitario, así como varios ejemplos de investigaciones sobre la experiencia de la migración forzada a la virtualidad. Al tratarse de un fenómeno relativamente reciente, los estudios sobre este fenómeno se siguen publicando, como es el caso de este proyecto de investigación. Hacia el final del capítulo se establecen las preguntas de investigación que han guiado este proyecto, así como los objetivos general y particulares del mismo.

En el tercer capítulo, se presenta la perspectiva fenomenológica como aportación teórico-metodológica al proyecto, la perspectiva de François Dubet sobre la experiencia escolar universitaria y sus tres lógicas de acción (integración, subjetivación y estrategia), así como algunas implicaciones en las personas cuando se viven cambios o pérdidas irreparables. Se hace además una descripción del trabajo de campo realizado.

El capítulo cuatro da cuenta del proceso de análisis llevado a cabo en este proyecto de investigación y finalmente en el quinto capítulo se presenta una conversación entre la teoría y la evidencia empírica encontrada, para dar respuesta a la pregunta de investigación.

II. ESTADO DEL ARTE

La investigación en lo relacionado con los estudiantes universitarios es diversa y en constante evolución. A continuación, se presentan algunas investigaciones que se han generado para comprender mejor la experiencia estudiantil y encontrar formas de mejorar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes universitarios, que son temas que han estado presentes en la investigación educativa de los últimos años. Primero aparecen trabajos que se han generado en el llamado norte global: Estados Unidos y Europa Occidental y luego algunos que se han hecho en México.

En los últimos años, buena parte de la investigación educativa se volcó hacia el análisis del fenómeno de la pandemia y sus implicaciones en el sector educativo y sus actores. En el tercer apartado de este capítulo se presenta una pequeña compilación de trabajos relacionados con la percepción de los estudiantes de educación superior en el periodo de pandemia por covid-19 y para cerrar el capítulo se muestran unos cuantos trabajos relacionados con la perspectiva de los docentes, en el mismo tenor de los cambios que produjo la crisis sanitaria.

INVESTIGACIONES SOBRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En Estados Unidos y otros países del norte global se ha producido investigación que permite comprender a los estudiantes universitarios. La pauta de estos trabajos está orientada hacia el rendimiento académico y la adaptación a la vida universitaria.

Pascarella y Terenzini (2005), desde su primera edición en 1991, llevaron a cabo un estudio longitudinal a gran escala para examinar cómo la universidad afecta a los estudiantes, lo que junto con la revisión de literatura académica que ofrecen, los hizo convertirse en un

obligado texto de referencia para cientos de trabajos sobre estudiantes de educación superior. Por su parte, Tinto (1990) se enfocó en las razones del abandono escolar a fin de proponer estrategias para prevenirlo. Uno de sus conceptos clave tiene que ver con la integración social del estudiante en la institución, en el que plantea la creación de programas de orientación, el fortalecimiento de la relación entre estudiantes y con los profesores, y el fomento de una comunidad estudiantil inclusiva.

Los insoslayables estudios seminales de Pascarella y Terenzini (1991) o Vincent Tinto (1987) han sido inspiración para investigadores en prácticamente todas las latitudes y han marcado interesantísimas pautas para el estudio de la experiencia de los universitarios y de las maneras en que las instituciones universitarias se acoplan a las cambiantes tendencias formativas (Silas Casillas, 2021, p. 8).

Además del rendimiento académico y la adaptación a la vida universitaria, en el ámbito del bienestar y salud emocional de los estudiantes, se ha explorado el estrés, ansiedad y depresión en los estudiantes, así como los factores que contribuyen a estos problemas, como la carga académica, la presión social y las demandas de la vida universitaria (Eisenberg *et al.*, 2013). Otros estudios investigan cómo los estudiantes deciden sobre la carrera que estudian, incluyendo las influencias familiares, las expectativas socioeconómicas, los intereses personales, etc. (Quinlan y Renninger, 2022). Otro tema estudiado es la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares, como organizaciones estudiantiles, deportes o voluntariado, y cómo estas experiencias influyen en su desarrollo personal, académico y profesional (Astin, 1999). También, con el avance de la tecnología, se ha investigado cómo los estudiantes universitarios utilizan y se relacionan con la tecnología y los medios digitales (Selwyn, 2016).

Respecto a los trabajos provenientes de Reino Unido, destaca que cada año desde 2006, los estudiantes de educación superior responden una encuesta nacional diseñada para mostrar cómo cambia la percepción de los estudiantes sobre su experiencia académica de los estudiantes. Llama la atención que, en estos trabajos, la experiencia académica está definida en términos muy amplios, ya que incluye elementos como la satisfacción de los estudiantes por el valor percibido por lo pagado, los aprendizajes que perciben haber desarrollado, el tamaño de los grupos, y algunas medidas de bienestar general, entre otros (Neves y Hillman, 2018). En este sentido, el trabajo de DaCosta (2017) procura comprender las diferentes conceptualizaciones que se hacen del concepto “experiencia estudiantil” y contrasta el discurso de la agencia nacional con el de los estudiantes, que conceptualizan la experiencia en términos de su aprendizaje y no de una transacción mercantil, que implica satisfacción. Houghton (2017) refuerza este argumento afirmando que el enfoque de la encuesta define el término experiencia estudiantil como un concepto mercadológico y plantea como desventaja de la metodología de la misma, el que se pierde el contexto individual, la narrativa de los estudiantes y la manera de entender cómo están interconectados los diferentes aspectos de la experiencia del estudiante en la universidad. Danielle Palombi (2019) investigó sobre cómo las instituciones se involucran con el tema de la experiencia estudiantil para retener estudiantes en un mundo que refiere como “volátil, incierto, complejo y ambiguo” (Palombi, 2019, p. 2), hace una revisión de diferentes conceptos de experiencia estudiantil y concluye que es “un concepto cultural holístico que supera el salón de clase y comienza desde que un estudiante potencial se pone en contacto con la institución y continúa a lo largo de la vida como egresado” (Palombi, 2019, p. 5) (Trad. por autora).

En México, en la década de los ochenta, las investigaciones se esforzaron por caracterizar a los estudiantes como grupo y con un enfoque cuantitativo, pero en la década de

los noventa se modificó el foco hacia los estudiantes en calidad de sujetos (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015). Desde entonces, se ha estudiado el origen social de los estudiantes, las trayectorias escolares, las prácticas escolares de los de nuevo ingreso, las experiencias, el sentido de los estudios, la construcción de las identidades, la vida universitaria, la cultura estudiantil y el consumo cultural, entre otros (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2007).

Carlota Guzmán y Claudia Lucy Saucedo hicieron un recuento que se tituló “La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, 1992-2002”, y a decir de las mismas autoras “son claros ejemplos de la tendencia de la investigación cualitativa que en la última década empezó a despegar con fuerza en nuestro país entre un mayor número de investigaciones” (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2007, p. 11). Otros ejemplos de estas investigaciones pueden consultarse en las memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), así como en los Estados del Conocimiento que también emite el COMIE y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Por otro lado, Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2007) presentan en la compilación “La voz de los estudiantes, experiencias en torno a la escuela”, ocho investigaciones distintas en las que el factor común es el interés por los estudiantes de nivel medio superior y superior y que reconocen al estudiante como un sujeto activo y con voz propia. Todos utilizan una perspectiva cualitativa y se ubican en contextos escolares, que además se conciben cargados de símbolos y significados.

En “Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades”, Guzmán Gómez recoge diez investigaciones “que comparten el interés por conocer a los estudiantes de

educación superior ... por medio de temas como la integración a la vida universitaria, las experiencias e identidades” (Guzmán Gómez, 2013, p. 7). De estas investigaciones, algunas están centradas en la transición de los estudiantes del bachillerato a la universidad, mientras que otros observan las dificultades del proceso de integración en los primeros años de estudio. Ha resultado útil para este proyecto de investigación, observar el enfoque teórico tanto de Guzmán Gómez (2013) en el artículo “Querer ser estudiante: Experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad” como el artículo de Mariscal González (2013) titulado “La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año”, ya que ambos retoman la propuesta de François Dubet de la experiencia escolar. En esta misma recopilación se presentan otros trabajos de interés para quien quiere conocer más sobre los estudiantes de educación superior, como el trabajo de Hernández Aragón (2013) sobre representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre ser universitario, o el de Castro Rodríguez (2013) sobre las prácticas culturales de los estudiantes, el de Mata Acosta (2013) sobre cómo viven el tiempo de estudio los estudiantes, o la construcción de identidad de Machuca Barbosa (2013). La revisión de las propuestas presentadas en esta edición deja claro que la investigación sobre los estudiantes de educación superior, de un modo cualitativo tiene muchas aristas para ser exploradas para comprender mejor los desafíos de los estudiantes y la universidad.

Otra aportación importante al tema de los estudiantes de educación superior, es el texto de Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) en el que se refieren a las categorías de experiencia, vivencia y sentido como “centrales para comprender la dimensión subjetiva y los vínculos entre sujetos y escuela” (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015, p. 1020).

En el Doctorado Interinstitucional en Educación, se tienen también algunos trabajos que

se interesan por los estudiantes, por ejemplo, uno sobre las representaciones sociales de la educación superior (Zamora-Betancourt, 2019), otro sobre el proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad (Pérez-Pulido, 2016), uno sobre los significados que los estudiantes atribuyen al servicio social (Manig-Valenzuela, 2014) y otro sobre la constitución como sujetos morales de los estudiantes universitarios (Benítez-Zavala, 2011).

Otro ejemplo de investigación centrada en el estudiante es la de Islas Torres y sus colegas (2017) en la que indagaron, mediante grupos de discusión, sobre lo que para ellos favorece el aprendizaje, es decir sobre el saber de los estudiantes sobre su proceso y los elementos que intervienen en el mismo, y encontraron que desde la perspectiva de los jóvenes, la práctica educativa está focalizada en el docente, aunque reconocen otros elementos como el contexto, los contenidos, y la propia acción del estudiante (Islas Torres *et al.*, 2017).

Guzmán Gómez (2017) hizo otra compilación, de más de diez investigaciones, en las que se aborda el sentido de los estudios universitarios y de la educación en México, lo que le llevó a concluir que “en los distintos contextos institucionales y sociales, los estudiantes tienen múltiples experiencias y vivencias” (Guzmán Gómez, 2017, p. 77). En esta compilación, se presenta un conjunto de figuras estudiantiles: los indígenas, los de primera generación, los foráneos, los migrantes, los de intercambio y finalmente los adultos y padres de familia, y con ello se pone de manifiesto la complejidad del conjunto denominado “estudiantes universitarios” que es por demás heterogéneo no sólo por sus características y sus condiciones, sino “por las múltiples experiencias y maneras de vivir los estudios” (Guzmán Gómez, 2017, p. 83).

Un trabajo reciente y que se acerca al enfoque de lo que se busca responder en este trabajo de investigación es el trabajo doctoral de Adalberto Aguilar, en el Doctorado en

Investigación e Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional de México y que se interesa por “revelar elementos en torno al significado y sentido de los estudios y la vida estudiantil en la escuela a partir de sus experiencias” (Aguilar León, comunicación personal, 30 de abril de 2020). Por otro lado, Reyes Juárez (2010) estudió cómo los adolescentes construyen su experiencia estudiantil y concluye que ésta no puede separarse de la realidad juvenil, es decir que para comprender a los estudiantes hay que entender también el contexto en el que se desarrollan.

En septiembre de 2021, se publicó un número de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos dedicado a la comprensión de los estudiantes universitarios, a quienes en la editorial se les nombra “el eterno desconocido” (Silas Casillas, 2021), y plantea la necesidad inminente de “realizar más estudios sólidos desde México y América Latina sobre el estudiante universitario. Para Silas (2021),

Es evidente que el estudiante universitario sigue siendo un personaje cercano y lejano al mismo tiempo, es alguien a quien conocemos lo suficiente para intentar influir en su formación académica y que desconocemos lo necesario para catalizar su transformación de manera cabal (Silas Casillas, 2021, p. 9).

La vista de conjunto de las investigaciones que se revisaron durante la fase exploratoria del estado del arte de este proyecto de investigación permite afirmar que hay un notable interés por comprender la perspectiva de los estudiantes en diversos aspectos del proceso educativo que ha sido explorada tanto en México como en otros países, y que no se ha agotado por lo que sigue siendo pertinente hacer aportaciones para avanzar en la comprensión de los estudiantes universitarios.

El propósito de esta investigación es comprender la experiencia de los estudiantes universitarios ante un cambio súbito y forzado. El caso de cambio que se analiza en esta investigación surge a partir de que, debido a la pandemia por covid-19, y ante la imposibilidad de continuar con las actividades académicas de manera usual, las universidades ofrecieron soluciones de educación a distancia que les permitieran continuar con las actividades formativas. Para comprender mejor ese cambio, a continuación, se exploran algunas publicaciones sobre los efectos y las afectaciones que por la pandemia de covid-19 han tenido las instituciones educativas y los actores que en ella participan, principalmente docentes y estudiantes.

EL CAMBIO A PARTIR DE LA PANDEMIA POR COVID-19

Las publicaciones acerca de las implicaciones de la pandemia de diferentes niveles educativos y hacia todos los actores involucrados en el proceso educativo, -esto es en las instituciones, sus docentes, estudiantes y padres de familia-, fue fructífera, variada y, especialmente al inicio del cambio, durante 2020, tan abundante que apenas era posible seguir el ritmo de las múltiples publicaciones existentes, que aumentaban cada día. Artículos académicos, foros virtuales y publicaciones emergían diariamente, intentando dar luz para comprender el complejo fenómeno que teníamos frente a nosotros, al mismo tiempo y en el mismo ámbito en que el fenómeno sucedía, y así fue. Además, se trata de un fenómeno mundial que se investiga en ese mismo ámbito, de manera global.

Primeras reflexiones

Uno de las primeras publicaciones que se tuvo en México fue la compilación de reflexiones titulada “Educación y pandemia” (IISUE, 2020) que se propuso reflexionar e interpretar, desde muy diversas miradas y disciplinas, los efectos y problemas de la emergencia

sanitaria en el campo educativo. Dicha publicación privilegia el punto de vista de las instituciones del sector público, por lo que un estudio como el que se presenta en este informe es un aporte hacia la comprensión del fenómeno desde el ámbito de las instituciones particulares.

A su vez, en mayo de 2020, la UNESCO publicó el texto “COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones” (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020) en el que destacaron algunas repercusiones que desde su perspectiva tendría la pandemia, en particular hacia los estudiantes más vulnerables. En este documento se preveía que los estudiantes tendrían afectaciones en la vida cotidiana, en la continuidad de sus aprendizajes, y en la carga financiera. Consideraron también las repercusiones hacia los docentes y el personal no académico de las instituciones. Como dato curioso, el documento ofrecía algunas recomendaciones para la reapertura de las instituciones y predecían que “en el supuesto de una duración larga del cese de actividades presenciales, es decir, del equivalente de un trimestre o más, lo más probable es que se produzca un retraimiento de la demanda a corto plazo (...)” (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020, p. 9). Nótese que, en ese momento para la UNESCO, el largo plazo del cese de actividades, eran tres meses -y no dos años o más-.

En un informe de agosto de 2020, “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”, también de UNESCO pero a través de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se hablaba principalmente de las medidas que los países de América Latina habían tomado relacionados con la suspensión de clases presenciales en todos los niveles, lo que daba origen “a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje

a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes” (CEPAL y UNESCO, 2020, p. 1). En el mismo informe se habla también del impacto psicológico y socioemocional de las medidas de confinamiento, así como de la necesidad de priorizar la atención a los grupos más vulnerables (CEPAL y UNESCO, 2020).

Ante la necesidad de respuestas o respuestas a los desafíos que planteaba el cambio abrupto, hubo publicaciones (Casal Otero y Fernández Rodríguez, 2020; Feito Alonso, 2020; Gutierrez-Moreno, 2020; Morin, 2020; Paredes-Chacín *et al.*, 2020; Žižek, 2020) que hicieron uso de la vasta experiencia previa de las y los investigadores, que a falta de datos contundentes, vertían su reflexión o su opinión a manera de respuesta.

Sobre las maneras de afrontar este cambio

Las primeras evidencias empíricas, los primeros datos de los que rápidamente pudieron hacerse las y los investigadores, provenían típicamente de encuestas masivas, realizadas a través de herramientas en línea, muchas veces socializadas a través de redes sociales y hacia los que las personas mostraron gran disponibilidad. En el ámbito de la educación superior resultaba además una manera muy efectiva de recibir información de primera mano de parte de los jóvenes estudiantes; mientras que aquellos que quisieron indagar sobre las condiciones de la niñez, tendrían que haberlo hecho a través de otras personas -por ejemplo, sus padres- ya que no había otra manera de llegar a ellos directamente. A continuación, se presentan algunos ejemplos de artículos académicos o informes relacionados con la manera en que las y los estudiantes afrontaron la experiencia de cambio provocada por la pandemia de covid-19 y los principales

desafíos a los que se enfrentaban.

El Observatorio Vasco de la Juventud (2020) presentó un informe sobre una encuesta en línea que respondieron miles de jóvenes entre 15 y 34 años, entre el 20 y 29 de marzo de 2020 y compartieron sobre sus vivencias en el inicio del confinamiento por coronavirus. Dado que fue un estudio sobre la juventud en general, hubo preguntas específicas para quienes estudiaban o no, y para quienes trabajaban o no, para después poder procesar los datos de acuerdo con estos filtros. Además, también preguntaron por los sentimientos y por los cambios en las actividades y rutinas durante el período de confinamiento y sus actitudes ante las noticias falsas. Una de sus primeras conclusiones, ante la cantidad abrumadora de respuestas es que “muchas personas jóvenes querían contar cómo están viviendo estos momentos y que la encuesta ha podido servir en alguna medida para ello” (Observatorio Vasco de la Juventud, 2020, p. 3).

En Francia, el Observatorio Nacional de la Vida Estudiantil, que de manera trianual lleva a cabo estudios para conocer las condiciones de vida y de estudio de los estudiantes en Francia, respondió ante la situación propósito del confinamiento por covid-19, y llevó a cabo otras dos encuestas en línea, una en el verano de 2020 y otra en el verano de 2021. Los números 42 y 45 de su boletín informativo dan cuenta de los resultados de dichas encuestas (Observatoire National de la Vie Étudiante, 2020, 2021). Los hallazgos del primer estudio muestran que los estudiantes que regresaron a su casa familiar se beneficiaron con condiciones de vida más favorables, pero también hubo conflictos y perturbaciones en la vida cotidiana, como la necesidad de cuidar a algún familiar enfermo. Aumentaron signos de angustia psicológica, surgieron o se hicieron evidentes nuevas desigualdades (el acceso o no a una computadora personal, una buena conexión a internet o incluso un ambiente tranquilo). Los estudiantes

extranjeros aparecieron como los más perjudicados, pero también quienes tenían planes o estaban en movilidad estudiantil (Observatoire National de la Vie Étudiante, 2020). La segunda encuesta, en 2021, reveló que los estudiantes estaban aún más afectados, principalmente por el alargamiento de una crisis que inicialmente se percibía como temporal (Observatoire National de la Vie Étudiante, 2021).

En mayo de 2020, se publicó también “Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España” (Díez Gutiérrez y Gajardo Espinoza, 2020) que informa los resultados de un estudio llevado a cabo mediante una encuesta en línea a la que respondieron 3,445 personas, de las cuales 358 eran estudiantes. Sus principales hallazgos estuvieron relacionados con la ampliación de las brechas digital y social, las tecnologías como aliado en la crisis pero no como alternativa a la relación educativa presencial, la necesidad de repensar el currículum, así como los procesos de evaluación académica y finalmente, la necesidad de cuidar del bienestar emocional de las personas.

En 2021, la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura de la Comisión Europea presentó, en un tono más comprensivo y a manera de compilación, un amplio informe con los resultados derivados de “14 encuestas realizadas en 2020 por redes universitarias, organizaciones estudiantiles e investigadores, así como en más de 50 artículos de revistas, informes y publicaciones” (Farnell *et al.*, 2021, p. 6) en el que se analizan impactos en el plazo inmediato (primavera 2020), corto plazo (año escolar 2020-2021) y mediano plazo (hacia 2025). Se trata de un informe muy amplio sobre la evidencia emergente sobre el impacto que tuvo el covid-19 en tres aspectos específicos de la educación superior en Europa: enseñanza y aprendizaje; la dimensión social de la educación superior (es decir, el efecto sobre los

estudiantes subrepresentados, vulnerables y desfavorecidos); y la movilidad estudiantil (Farnell *et al.*, 2021). Este estudio muestra que en el corto plazo:

Desde la perspectiva de los estudiantes, aunque la enseñanza remota de emergencia fue evaluada positivamente por los estudiantes en general, los resultados de la encuesta muestran que una proporción significativa de estudiantes encontró serios desafíos en su aprendizaje. Casi la mitad de todos los estudiantes creían que su rendimiento académico empeoró desde que se cancelaron las clases presenciales y más de la mitad de los estudiantes encuestados informaron tener una mayor carga de trabajo desde la transición a la enseñanza en línea. El acceso a las herramientas de comunicación en línea e Internet sigue siendo un desafío para algunos estudiantes, al igual que su nivel de habilidades digitales. Finalmente, la experiencia de estudiar durante la pandemia de covid-19 también resultó en nuevos desafíos para el bienestar psicológico y emocional de los estudiantes, con estudiantes que a menudo se enfrentan a emociones negativas como el aburrimiento, la ansiedad, la frustración y la ira (Farnell *et al.*, 2021, p. 7).

Por su parte, el Grupo de trabajo sobre juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina, aplicó una encuesta que respondieron más de 7,500 personas de 39 países distintos de la CEPAL, entre mayo y junio de 2020. Esta encuesta abarcó aspectos de un amplio espectro: desde la manera en que las y los jóvenes se informaban sobre las medidas de contingencia, sobre el trabajo, los estudios, la salud física y mental, la permanencia en los hogares y el uso del tiempo, experiencias de violencia de género, involucramiento de las y los

jóvenes en acciones de respuesta al covid-19, preocupaciones y prospectiva. De acuerdo con los resultados, presentados en el informe de junio de 2021 titulado “Encuesta de las Naciones Unidas sobre Juventudes de América Latina y el Caribe dentro del Contexto de la Pandemia del COVID-19”, en cuanto a lo que refiere de educación,

la pandemia ha tenido un impacto relevante en la educación y el trabajo para las y los jóvenes, que se cruza a su vez con las limitaciones de conectividad. (...) han visto sus clases canceladas debido a la pandemia, y aquellos que han continuado sus estudios en línea presentan limitaciones en su conexión y acceso a Internet, además de indicar una alta exigencia de la modalidad de clases online. El acceso limitado a computadoras personales y a una conexión de Internet estable es un desafío común (...). (Grupo de trabajo sobre juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina y *et al.*, 2021, p. 59)

Este tipo de encuestas para conocer el impacto del cambio en los estudiantes se dio en muchas partes del mundo, aunque el interés por responder quizá sí fue distinto. En Australia, por ejemplo, James *et al.* (2021) invitaron a 1,303 estudiantes de licenciatura a responder una encuesta electrónica hacia el final del primer semestre (mayo de 2020), y recibieron 156 respuestas. Sin embargo, sus hallazgos son similares a los de otros estudios, ya que informan que los estudiantes tenían un alto nivel de incertidumbre y falta de confianza en su habilidad para cambiar a la modalidad en línea. Se reportan también cambios en el tiempo disponible de los estudiantes y tener espacios adecuados para el estudio. Al mismo tiempo, de acuerdo con sus resultados, los estudiantes mostraron menos habilidades para hacer conexiones duraderas con otros y estrés por los cambios constantes cambios en las formas de trabajo académico.

Aunque los estudiantes apreciaron la flexibilidad y conveniencia del estudio en línea, reconocieron que el aumento en las distracciones tenía un impacto negativo en su capacidad de concentración. También encontraron que los profesores y otros estudiantes mostraban disposición para ayudar (James *et al.*, 2021).

Otro ejemplo similar es el estudio comparado de la vivencia de los estudiantes en tiempos covid entre una universidad en España y otra en Argentina. Suárez Lantarón *et al.* (2021) diseñaron una encuesta que respondieron 671 estudiantes (436 españoles y 235 argentinos) y que luego complementaron con grupos de discusión. Sus resultados confirman lo que muchos otros estudios encontraron: que los estudiantes no estaban satisfechos, que percibían falta de claridad en las reglas, pero también que desarrollaron actitudes de solidaridad, creatividad y resiliencia (Suárez Lantarón *et al.*, 2021).

En ese mismo tenor, vale la pena recuperar los trabajos que concentró la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, en el número especial del volumen 50, “dedicado a las innovaciones educativas que los autores llevaron a cabo o estudiaron durante el confinamiento al que nos obligó la pandemia” (Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2021). Uno de los artículos de dicho volumen da cuenta de un estudio exploratorio que muestra “una relación distante entre los estudiantes y la institución de educación superior, así como frustración, estrés y tristeza ocasionada por la imposibilidad de asistir al campus o plantel” (Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2021, p. 13) entre los estudiantes universitarios de primer ingreso. En este mismo artículo ya se daba cuenta de otros estudios relacionados con “el papel dinámico y un poco desorientado que representaron las instituciones educativas ante la sacudida que representó la pandemia” (Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2021, p. 21).

Como parte del Encuentro Nacional de Jóvenes que Investigan Jóvenes 2021, organizado por el Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM de la UNAM, (Velázquez Rendón, 2021) compartió en la mesa Jóvenes estudiantes y escuelas, retos y oportunidades en la educación a distancia, una investigación para identificar las características de las clases a distancia, dificultades que se afrontaron y propuestas para su mejora. Usó una encuesta que respondieron 120 estudiantes de licenciatura de la UNAM en México. Se observó alta incidencia de estrés, aburrimiento y desesperación por parte de los estudiantes durante las clases a distancia, aunado del agrado por la flexibilidad que proporciona la situación (Velázquez Rendón, 2021).

En el libro “Respuestas de gestión y desafíos de inclusión en universidades durante la crisis de la covid-19” de reciente publicación, se incluye un capítulo sobre una parte de la investigación que se llevó a cabo en el Centro Universitario Tonalá de la Universidad de Guadalajara, mediante un cuestionario en línea, en otoño de 2020 al que respondieron casi dos mil estudiantes. El capítulo compara los servicios que presta el coordinador de programa y el tutor en términos de comunicación, disponibilidad y satisfacción de los estudiantes con estos servicios. El estudio subraya los retos a los que se enfrentaron las personas con la función de coordinación o tutoría y la necesidad de que ambos roles “perciban la importancia de su intervención en las trayectorias escolares del estudiante-tutorado” (González Arruti, 2022, p. 348).

Adicionalmente, Esparza Meza *et al.* (2023) en su artículo titulado “Respuestas de gestión y desafíos de inclusión en universidades durante la crisis de la covid-19” comparten los resultados de un estudio descriptivo en el que más de cuatro mil jóvenes mexicanos respondieron un cuestionario respecto a sus experiencias y vivencias ante la pandemia y el confinamiento.

Sus resultados contrastan con los de la mayoría de los estudios, ya que sus resultados sugieren que los jóvenes, en su mayoría estudiantes, se sentían protegidos y en familia y que aceptaban el distanciamiento social por responsabilidad social. Al mismo tiempo alcanzaron a detectar, que un porcentaje menor de los jóvenes extrañaban su vida anterior, ver a sus amigos y manifestaban desesperación por salir. (Esparza Meza *et al.*, 2023) Desde su perspectiva y “considerando que la muestra de este estudio estuvo integrada mayormente por estudiantes, era esperado que una actividad sustancial fuera realizar tareas académicas (distracción principal), que de alguna manera les permitió sobrellevar mejor el aislamiento” (Esparza Meza *et al.*, 2023, p. 20). Otro de sus hallazgos indica que “estudiar en línea los obligó a ser autónomos, pero se sintieron abandonados y sin retroalimentación de maestros. La interacción con sus compañeros de clase fue difícil, lo que favoreció que vivieran preocupación y estrés por su aprendizaje” (Esparza Meza *et al.*, 2023, p. 20).

La literatura disponible muestra también trabajos basados en encuestas de menor escala, es decir con menos cantidad de participantes, que también aportan elementos valiosos y en muchos casos confirman los hallazgos de investigaciones hechas a mayor escala. Lo que se intenta mostrar aquí es la gran variedad de estudios que emergieron relacionados con el tema.

Por ejemplo, en mayo de 2020, Miguel Román (2020) publicó “La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo”, cuyo objetivo era “evidenciar el sentir, los obstáculos, las competencias desarrolladas y los retos reales que ha producido el ajuste de clases presenciales a virtuales desde la voz de estudiantes, docentes y administrativos” (Miguel Román, 2020, p. 13) mediante un cuestionario en línea que respondieron 34 docentes y 76 estudiantes, ambos provenientes de dos universidades

particulares de Oaxaca, México en mayo de 2020. El principal hallazgo, respecto a los estudiantes, es la brecha digital y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y la necesidad de que la universidad eduque para la incertidumbre, el autoaprendizaje, la autonomía y en competencias socioemocionales.

En la misma línea, Osorio Roa *et al.* (2020) aplicaron un cuestionario a 82 estudiantes de la Universidad Javeriana de Cali, Colombia sobre las condiciones en que vivían la experiencia de aprendizaje desde casa, y en junio de 2020 publicaron el artículo “Percepción de los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Medicina de la Pontificia Universidad Javeriana (Cali) ante la transición de una modalidad presencial a una apoyada en medios digitales durante el tiempo de la pandemia por COVID-19”, en el que hacen notar que para los estudiantes que participaron en su estudio, lo más notable es que surgieron la incertidumbre, el miedo, la angustia y la desesperación, así como “afectaciones en las percepciones de los estudiantes frente a la labor y carga académica en términos de rigor, de la familia y su sentido de solidaridad con los más necesitados de la sociedad” (Osorio Roa *et al.*, 2020, p. 12).

En el artículo “Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior” Portillo Peñuelas *et al.* (2020) caracterizan la estrategia de enseñanza implementada durante la emergencia sanitaria en el sur de Sonora, México, a través de un cuestionario *ad hoc* que respondieron 44 docentes y 116 estudiantes de educación superior. Los resultados hablan sobre los dispositivos -las herramientas- que se utilizaron para las actividades académicas, así como del incremento en el tiempo de dedicación y en las dificultades para las actividades escolares (Portillo Peñuelas *et al.*, 2020).

Aunque la mayoría de la literatura disponible hasta ahora respecto a la experiencia de

cambio de la que es objeto esta investigación usa perspectivas cuantitativas para hacerse de la información, principalmente a través de encuestas en línea, hay otra parte de estudios que aunque se hacen de información a través de cuestionarios o encuestas luego complementan con entrevistas o grupos focales (Esparza Meza *et al.*, 2023; López Hernández *et al.*, 2021; Osorio Roa *et al.*, 2020; Suárez Lantarón *et al.*, 2021). Sin embargo, también hay literatura que se acercan desde una perspectiva cualitativa para conocer la experiencia de cambio desde el punto de vista de los estudiantes. Algunos ejemplos de este tipo de literatura se presentan a continuación.

Un artículo especialmente interesante, es el que presentaron Fura y Negash (2020) sobre las experiencias durante la pandemia por covid-19 de estudiantes universitarios en Etiopía, en el que desde un punto de vista psicológico, y usando metodología fenomenológica obtuvieron información empírica para afirmar que los estudiantes estaban enfrentando diversos desafíos y afectaciones en sus funciones académica, social y psicológica, y que para sobrellevarlos procuraban permanecer en contacto con personas cercanas a través de medios electrónicos.

Otro ejemplo significativo es un análisis fenomenológico interpretativo que se llevó a cabo en una secundaria en Filipinas con el propósito de identificar las experiencias vividas por los estudiantes hacia el aprendizaje combinado en medio de una pandemia (Perante *et al.*, 2021), en el que encontraron que las implicaciones de la modalidad de aprendizaje fueron en su mayoría negativas, que los estudiantes muestran más dificultades para aprender y que aunque se hicieron ajustes, carecen de recursos y necesitan apoyo social para hacer frente al aprendizaje.

Otra publicación, de España, presenta una compilación de más de cien investigaciones sobre los efectos de la pandemia (Puebla-Martínez y Vinader-Segura, 2021) en tres secciones:

salud, comunicación, desafíos educativos y otros. El que más llama la atención es el que presenta Mabel Segú *et al.* (2021) en el que el objetivo fue analizar las vivencias experimentadas por las y los jóvenes universitarios en la etapa de confinamiento, a partir de las narraciones recogidas en un diario personal. Entre sus resultados informan sobre un “reajuste convivencial” (Segú Odriozola *et al.*, 2021, p. 1129) derivado de la necesidad de convivir en espacios reducidos, el reparto de tareas domésticas. Gestión de las emociones, gestión del tiempo y sobreexposición a los medios son otras de las categorías que surgieron en este estudio. Los estudiantes reportaron fatiga emocional, acompañada de la búsqueda de elementos generadores de bienestar emocional. Las tecnologías de comunicación aparecen como protagonistas en la vida de estos estudiantes universitarios durante el confinamiento.

En “Jóvenes universitarios y actividades escolares durante la contingencia sanitaria por la covid-19” (López González, Hernández y Hernández, y Lemus Pool, 2021) informa de una investigación llevada a cabo en 2020, en la que entrevistaron a 12 estudiantes de la Universidad Veracruzana en Xalapa, México. Sus resultados muestran que los estudiantes contaban con las herramientas tecnológicas para hacer frente al cambio de modalidad y a la vez mostraron como “tema crítico y reiterativo (...) la dificultad de comunicación tanto de los profesores con sus estudiantes, como entre los mismos estudiantes” (López González, Hernández y Hernández, y Lemus Pool, 2021, p. 90). Los estudiantes también coincidieron en que “algunos profesores no tenían la habilidad para usar [herramientas digitales para la enseñanza], por lo que el desarrollo de las actividades se complicaba más” (López González, Hernández y Hernández, y Lemus Pool, 2021, p. 91)

En Indonesia, Purwadi *et al.* (2021) usaron un método de tipo fenomenológico para

indagar, junto con 22 estudiantes, de cuatro universidades distintas en Indonesia, que experimentaron el impacto de la pandemia por covid-19, sobre sus percepciones en la implementación del aprendizaje en línea. Sus resultados muestran que los estudiantes percibieron el aprendizaje en línea como poco efectivo, ya que requerían mucho trabajo adicional para lograr los propósitos, y además su falta de autorregulación se mostraba como una dificultad para conseguirlo; por otro lado, la infraestructura de conectividad en Indonesia es deficiente, lo que aumentaba las dificultades. Los estudiantes echaron en falta la posibilidad de poderse expresar libremente como en condiciones de presencialidad y tuvieron que ajustarse a esta y otras limitaciones como de tiempo, dinámica de aprendizaje, interacción entre estudiantes y con docentes (Purwadi *et al.*, 2021).

En Australia, Attree (2021) hizo un análisis de los aspectos facilitadores y las barreras que encontraron los estudiantes que trasladaron sus actividades académicas a un ambiente en línea durante el cierre de las universidades por covid-19, en el que participaron tres estudiantes de segundo y tercer año de una universidad en Australia. Los resultados muestran que los estudiantes extrañaban la conexión social y la interacción en ambientes digitales se les dificultaba, ya que les hacían falta las oportunidades informales de conversar con otros estudiantes, aprender de otros, compararse entre ellos para medir su propio progreso y trabajar con otros compañeros temas que se les dificultan en clase (Attree, 2021).

Por su parte, Shaw *et al.* (2022) exploraron las experiencias de estudiantes de medicina disléxicos, usando análisis interpretativo fenomenológico, y encontraron que la experiencia fue sobre todo positiva para estos estudiantes, y que aunque se revelaron problemas con la falta de exposición clínica y la sospecha del plagio en los exámenes, se mejoró la cultura de la unión

entre estudiantes, y los disléxicos se sintieron con mayor libertad y en control de su aprendizaje, pues podían avanzar a su propio ritmo. (Shaw *et al.*, 2022)

Sobre el impacto psicológico y socioemocional en los estudiantes de este cambio

Además del interés académico por comprender cómo los estudiantes universitarios habían afrontado el cambio, qué dificultades habían tenido y cómo las habían resuelto comenzaron a surgir publicaciones orientadas hacia dimensionar el impacto psicológico y socioemocional de los estudiantes, así como a las habilidades desarrolladas por los mismos para sobrellevar dichos impactos. Es notorio que estas publicaciones no surgen en el plazo inmediato (2020), sino a partir de 2021 en el que la adopción de soluciones de educación a distancia para continuar con las actividades formativas tenía ya algunos meses implementada y todavía no había claridad de cuándo se regresaría a las aulas.

Ejemplo de estos trabajos es el titulado “Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia por la COVID-19” (Seperak-Viera *et al.*, 2021). En este artículo, se informa sobre los resultados de un estudio cuantitativo en el que participaron 341 estudiantes universitarios en Perú, enfocado en el agotamiento emocional a causa de las demandas de la vida académica, conocido como burnout académico, y cómo este se asocia con ansiedad y depresión. Otro ejemplo es el artículo “*Fear of COVID and trait anxiety: mediation of resilience in university students*”, en el que Marina Gonçalves *et al.* (2021) informan sobre una investigación en la que recogieron información a través de un cuestionario, compuesto por tres instrumentos (una escala de miedo al covid, una escala breve de resiliencia y el inventario de rasgos de ansiedad), al que respondieron 261 estudiantes de Brasil. En este

estudio confirmaron la hipótesis de que la resiliencia media entre el rasgo de ansiedad y el miedo al covid-19. En otras palabras: “la resiliencia juega un papel importante en el mantenimiento de la salud mental de las personas, especialmente durante periodos de crisis como una pandemia” (Gonçalves *et al.*, 2021, p. 3).

Por otro lado, Eva María López y sus colegas (2021) presentan, a través del artículo “Opiniones de estudiantes universitarios asociadas a capacidades resilientes desarrolladas durante la pandemia Covid-19. Una visión desde las dimensiones emocional, ética y cognitiva”, avances de una investigación para conocer cómo afrontaron la pandemia los estudiantes universitarios durante el segundo semestre de 2000. Las investigadoras se hicieron de información a través de un cuestionario que respondieron 406 estudiantes universitarios del centro de México y observaron que “los estudiantes hicieron esfuerzos de adaptación y buscaron formas y estrategias para sobreponerse a la situación de vulnerabilidad que planteaba la pandemia” (López Hernández *et al.*, 2021, p. 225); también reflexionan sobre el término resiliencia y su carácter multidisciplinar y sus dimensiones emocional, ética y cognitiva.

En 2022 la publicación “Emergencia sanitaria, social y económica global: Tendencias de la enseñanza superior, impacto en las personas estudiantes, egresadas y el entorno laboral ante la pandemia por Covid-19”, ofreció una compilación de las ponencias presentadas en el séptimo seminario de Sistema de Información de Estudiantes, Egresados y Empleadores (SIEEE), de las que más de veinte ponencias presentadas estuvieron relacionadas con los estudiantes de educación superior durante el tiempo de pandemia por covid-19. En ese marco se presentó la ponencia “Los estudiantes y su experiencia universitaria en los primeros dos años de la trayectoria: antes y durante el confinamiento derivado del Covid-19” (López Villaseñor y

Tapia García, 2022). En ella, resaltan que los estudiantes participantes en su estudio aprendieron el oficio de estudiante dos veces en un mismo año: primero como estudiantes que están físicamente en la escuela y luego como estudiantes en el aula virtual. También encontraron que, como en otros trabajos que los autores de la ponencia refieren, a raíz de las “condiciones de vida y estudio que afectaron la salud mental de los estudiantes, la vida universitaria se vivió con una carga de mayor estrés [y que] las estrategias de afrontamiento de los jóvenes mostraron en gran medida sus capacidades resilientes” (López Villaseñor y Tapia García, 2022, p. 78).

Por su parte, Guzmán *et al.* (2022) aplicaron un cuestionario a 576 estudiantes de educación superior en la Ciudad de México y lo que encontraron es que la principal afectación de los estudiantes en el cambio, fue en su bienestar psicológico. Es decir, manifestaron falta de motivación, miedo, ansiedad y estrés (Guzmán *et al.*, 2022).

Recientemente, Meneses-Reyes *et al.* (2023) publicaron el artículo “La experiencia estudiantil “no se detiene” a pesar de la pandemia. Reflexiones desde la mirada de jóvenes estudiantes de la UNAM” en el que muestran los resultados de una investigación que tuvo el objetivo de “comprender la experiencia de estudiantes de nivel licenciatura de la UNAM, explorando en particular cómo se vieron afectadas las prácticas y subjetividades en sus diferentes espacios de pertenencia como la familia, el trabajo y la escuela misma” (Meneses-Reyes *et al.*, 2023, p. 24). Las autoras utilizan como aproximación conceptual el concepto de experiencia de Dubet para distinguir “la representación emocional que hacen los individuos sobre lo vivido y las “formas” de construir la realidad mediante un proceso cognitivo” (Meneses-Reyes *et al.*, 2023, p. 24). Su diseño metodológico incluye la recolección de información a partir de entrevistas a profundidad, que realizaron entre septiembre y octubre de 2021, a once

estudiantes de licenciatura de la UNAM. Para las autoras, la experiencia estudiantil no se detuvo dado que, aunque hubo adversidades, se logró continuar con la formación académica, aunque reconocen que

se ha visto fuertemente impactada por el cambio abrupto, inesperado, no deseado y sobre todo tan prolongado de una situación que les ha impuesto un conjunto de condicionantes que han tenido que ir enfrentando simultáneamente con seguir siendo estudiantes (Meneses-Reyes *et al.*, 2023, p. 34).

Al mismo tiempo, Meneses-Reyes *et al.* (2023) reconocen que el estudiantado se enfrentó a diversas problemáticas, condiciones dolorosas y adversas, que se manifestaron y desigualdades que se intentaron remediar con políticas institucionales insuficientes, y además que

los estudiantes tienen problemas de salud física y mental - principalmente ansiedad y depresión -, algunos previos a la pandemia, otros que surgieron en este periodo, que han tenido o tendrán que atender y que limitan su desempeño como estudiantes (Meneses-Reyes *et al.*, 2023, p. 36).

También recientemente, Belykh (2023) presentó el artículo “Manejo emocional durante pandemia: prácticas de estudiantes universitarios con trayectoria continua” que incluye “una primera etapa del proyecto de investigación sobre resiliencia y bienestar de estudiantes de trayectoria continua durante la pandemia por SARS-CoV-2” (Belykh, 2023, p. 70), que consistió en la aplicación de instrumentos cuantitativos a 122 estudiantes de licenciatura inscritos desde primavera de 2022. Entre los resultados reportados, se informa que los estudiantes tendieron a presentar intensificación emocional, con aparente mayor aceptación de la emotividad negativa y mayor control de las emociones positivas, quizá por juzgar que resultaban inapropiadas al

contexto. que positiva (Belykh, 2023).

Sobre la perspectiva de los docentes en este cambio, otro actor fundamental

El enfoque de este trabajo de investigación está en los estudiantes de educación superior, sin embargo, los docentes también vivieron la experiencia de cambio forzado y por ello se muestran a continuación algunos trabajos académicos que se orientaron hacia esta figura, ya sea por la su enfoque metodológico o su perspectiva teórica.

Por ejemplo, Saira Soroya y sus colegas (2020) desarrollaron, usando fenomenología trascendental, un estudio comparativo entre una universidad en Pakistán y otra en Reino Unido sobre cómo experimentaron el cambio los docentes durante la pandemia por covid-19, en términos de preparación, tiempo de respuesta, mitigación y recuperación. En los resultados muestran como factores comunes a ambos países la preocupación de los docentes fue la falta de interacción docente-estudiante y la percepción de que la enseñanza a distancia representa un ahorro de tiempo de traslado; por otro lado, se detectaron como áreas con diferencias significativas la preparación previa para el cambio de las instituciones, la conectividad -que afectaba la calidad de la educación en esta modalidad a distancia-.

Por su parte, Martínez Iñiguez et al (2023), en el artículo “La educación superior particular en tiempos de pandemia. Incertidumbre y vivencias de la academia” dan cuenta de la perspectiva de docentes de instituciones particulares de educación superior mediante una investigación de diseño fenomenológico, en la que entrevistaron a seis profesores de Mexicali, México, entre mayo y junio de 2020. Los resultados muestran que los docentes percibieron sobrecarga laboral, falta de apoyo institucional y de capacitación para el uso más adecuado de las plataformas educativas que implicó el cambio hacia la educación a distancia, entre otras

preocupaciones (Martínez Iñiguez *et al.*, 2023).

Otro ejemplo de investigación respecto a la docencia en tiempos de pandemia es el que se titula “Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina:” (Expósito y Marsollier, 2020), en el que participaron 777 personas, en su mayoría docentes, respondiendo un cuestionario semiestructurado del que se obtuvo evidencia sobre las diferencias sociales y organizacionales respecto a las tecnologías y recursos pedagógicos digitales por los diferentes docentes, que los docentes digitalizaron materiales didácticos preexistentes, diseñados para la presencialidad, y que desde el punto de vista de los docentes, el rendimiento de los estudiantes fue disminuido.

Ramos-Huenteo *et al.* (2020) entrevistaron a diez profesores de secundaria en Chile para conocer sus percepciones respecto de su papel ante la situación emergente producto de la pandemia por coronavirus. Entre sus hallazgos está que los profesores perciben que su función se centra en las necesidades emocionales de la comunidad escolar, que requieren desarrollar más competencias tecnológicas, que todos actúan de acuerdo a las necesidades de su contexto y sobre todo que están estresados, angustiados y sobre demandados (Ramos-Huenteo *et al.*, 2020).

EN SÍNTESIS

La revisión de literatura para este trabajo de investigación se ha presentado en dos grandes apartados, el primero que repasa algunas investigaciones relacionadas con los estudiantes universitarios en general: para comprender mejor la experiencia estudiantil y encontrar formas de mejorar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes universitarios. Se valoran las aportaciones que son referencia obligada como los textos de autores clásicos como Pascarella y Terenzini (2005), Tinto (1990) y otros, así como las aportaciones individuales y varias

recopilaciones a cargo de Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2007) que se enfocan en la educación superior en México, principalmente en sus estudiantes.

El segundo gran apartado de esta revisión de literatura está directamente relacionado con las implicaciones que tuvo el sector de educación superior a raíz del cambio abrupto, inesperado y no deseado ocasionado por la crisis sanitaria por covid-19 al que las instituciones respondieron con soluciones de educación a distancia para continuar con las actividades formativas. Se muestran algunas primeras reflexiones por parte del IISUE (2020), de CEPAL y de UNESCO, ambas dependientes de la Organización de las Naciones Unidas (CEPAL y UNESCO, 2020; 2020) y de otros autores. Luego se muestra más de una docena de contribuciones académicas que comenzaron a surgir muy poco tiempo después del cambio abrupto que se dio en marzo de 2020 y que se centran en comprender la manera en que las y los estudiantes afrontaron la experiencia de cambio, en diferentes latitudes del mundo. Hay trabajos relacionados con encuestas de gran escala (más de 500 y hasta miles de participantes) y otras con encuestas a menor escala (cientos de participantes). Conforme se alargó el fenómeno que provocó el cambio, comenzó a ser evidente, y así lo hacen ver las publicaciones académicas, que comenzaron a el impacto psicológico y socioemocional en los estudiantes. Comenzaron a integrar las afectaciones a la salud mental de los estudiantes. El segundo apartado cierra con algunas contribuciones en las que se da cuenta de la perspectiva de los docentes en el cambio que nos ocupa.

Podrá observarse que la tendencia general sobre todo de la investigación emergente en 2020 fue con perspectiva cuantitativa, basada en encuestas, y que los informes y presentaciones con corte más cualitativo empezaron a surgir a partir de 2021. Entre este último grupo de

investigaciones, probablemente debido a que las restricciones sanitarias no permitían utilizar técnicas como grupos de enfoque ni observaciones directas, hay una tendencia por utilizar la entrevista semiestructurada o a profundidad para obtener los datos (Attree, 2021; Fura y Negash, 2020; López González, Hernández y Hernández, y Ortega Guerrero, 2021; López Villaseñor y Tapia García, 2022; Martínez Iñiguez *et al.*, 2023; Meneses-Reyes *et al.*, 2023; Osorio Roa *et al.*, 2020; Perante *et al.*, 2021; Purwadi *et al.*, 2021; Ramos-Huenteo *et al.*, 2020; Shaw *et al.*, 2022; Soroya *et al.*, 2020; Suárez Lantarón *et al.*, 2021), así como una tendencia a utilizar enfoque fenomenológicos (Fura y Negash, 2020; Martínez Iñiguez *et al.*, 2023; Perante *et al.*, 2021; Purwadi *et al.*, 2021; Shaw *et al.*, 2022; Soroya *et al.*, 2020)

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PROPÓSITOS

Ante la percepción del fenómeno de cambio súbito y forzado que ocurría ante nuestra mirada, en mayo de 2020, mediado por la necesidad de responder a la impronta de comprender las dificultades, vicisitudes y acontecimientos que los estudiantes de educación superior estaban vivenciando y en avanzar para comprender cómo esta vivencia de la educación remota de emergencia tendría -o no- impacto en el largo plazo en la educación superior, se planteó como pregunta de investigación para guiar este proyecto de investigación, la siguiente:

¿Cuáles son las experiencias vividas de los estudiantes universitarios que fueron forzados a cambiar la presencialidad por soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas durante 2020?

Como se detallará más adelante, la perspectiva teórica de la experiencia planteada por François Dubet, da luz a este proyecto, desde las articulación de tres lógicas de acción de la

experiencia social: la integración, la estrategia y la subjetivación” (Dubet, 2010), así como la perspectiva de la **experiencia escolar** definida como la manera en que los estudiantes por sí mismos y como conjunto estructuran el mundo escolar al combinar estas mismas tres lógicas de la acción (Dubet y Martucelli, 1998; Gutiérrez Martínez, 2001; Weiss, 2000).

Desde el punto de vista de los universitarios, las tres dimensiones fundamentales de la experiencia estudiantil pueden presentarse así: la lógica estratégica remite a un principio de *utilidad* de los estudios, la lógica de integración remite al grado de *integración* de la vida estudiantil y universitaria, la dimensión subjetiva se vive como una forma de *vocación*² intelectual y de realización personal por medio de los estudios (Dubet, 2010, p. 190).

De aquí que para comprender la experiencia y responder la pregunta principal de este proyecto de investigación, se busca responder también:

¿Cómo los estudiantes se conciben como estudiantes universitarios durante del cambio ocasionado por el confinamiento?

¿Cómo se asumen como sujetos autónomos en el cambio ocasionado por el confinamiento?

¿Cómo toman sus decisiones de estudiantes en el contexto del cambio ocasionado por el confinamiento?

Por otro lado, y dado que

²Vocación es el término que usa Dubet para referirse al nivel de interés intelectual y personal que se le atribuye a los estudios (Dubet, 2005a).

Las vivencias son una unidad indivisible entre lo exterior y lo interior de la persona (...) y se convierten en experiencias cuando la persona hace acopio de un conjunto de las mismas para darse cuenta de que “lo que le pasa”, “lo que le importa”, es significativo (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015, p. 1030).

y que los estudiantes son los sujetos de la experiencia, se analizarán “de manera abarcadora, en sus maneras de vivir sintiendo-pensando-haciendo” (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015, p. 1037), también surge como pregunta secundaria la siguiente:

¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en la experiencia vivida durante el cambio y cómo las gestionan?

Propósitos de esta investigación

El propósito general de este proyecto es comprender cuáles son las experiencias vividas de los estudiantes universitarios que fueron forzados a cambiar la presencialidad por soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas durante 2020.

Asimismo, se tienen los siguientes propósitos particulares:

1. Describir, desde la percepción de los estudiantes de una universidad particular en México, cuáles son las características que les definen como estudiantes universitarios en un contexto de restricción de movilidad por una crisis sanitaria.
2. Caracterizar las experiencias que les permiten asumirse como sujetos autónomos tras el cambio en sus vidas ocasionado por el confinamiento.
3. Identificar de qué manera los estudiantes toman decisiones respecto de su vida escolar durante el periodo de cambio forzado del modo en que acceden a sus

actividades formativas.

4. Describir cómo gestionan los estudiantes las dificultades a las que se enfrentaron en el mismo periodo.

En la siguiente sección, se describe la perspectiva teórico-metodológica que arropa a este proyecto de investigación.

III. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo presenta el desarrollo teórico-metodológico que sustenta esta investigación en la que el fenómeno a estudiar es la experiencia de los estudiantes de educación superior durante la transición forzada de la presencialidad a la virtualidad a partir de la pandemia por covid-19.

La sección se divide en cuatro apartados: el primer apartado aborda la perspectiva teórica que permite tener claridad en lo que refiere a los términos “experiencia”, “experiencia universitaria” y sobre la integración, subjetivación y estrategia como tres lógicas de acción que articulan la experiencia escolar universitaria. El segundo apartado provee el marco para explicar lo que se entiende por “cambio”, tipos de cambio y algunas posibles reacciones al mismo. El tercero explica cómo se llegó a la elección de la fenomenología como perspectiva metodológica para comprender estas experiencias, así como una breve explicación de esta metodología. Finalmente, el cuarto apartado incluye la manera en que se operó este proyecto de investigación en el trabajo de campo.

EXPERIENCIA

En este primer apartado, se revisan algunas maneras como puede entenderse el término experiencia, para luego dar paso a la noción de experiencia que se utiliza en este proyecto de investigación.

Forster (2014) recupera de Walter Benjamin varias connotaciones con las que se puede entender el término experiencia, aquí se presentan tres de ellas:

1. Asociación con sabiduría: En el sentido común, se habla de experiencia en términos de acumulación, de aquello que da el paso de los años, “el paso de

la vida se vuelve experiencia” (Forster, 2014, p. 121). La experiencia se trabaja en el interior de las personas, es muy valiosa y además es impronunciable dado que es abrumadora.

2. Ligada a los sentidos: se hace experiencia tocando, viendo, escuchando. El cuerpo acumula el saber para describir el mundo, a través de los sentidos se conoce el mundo, se experimenta.
3. El experimento: se crean las condiciones de posibilidad, de formulación, de dominio de la ciencia. Cuando se habla de un experimento es una construcción teórica, una representación del mundo.

Larrosa (2014) advierte sobre al abuso de la palabra experiencia en educación, desde su perspectiva “la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso” (Larrosa, 2014, p. 13). Es decir, que, aunque sea una palabra de uso común, hay que tomar conciencia de sus posibilidades teóricas y prácticas.

Para Larrosa (2014) “La experiencia es ‘eso que me pasa’ (...) supone (...) un acontecimiento, (...) el pasar de algo que no soy yo ” (Larrosa, 2014, p. 14). Al decir ‘eso’ el autor hace énfasis en la exterioridad del acontecimiento, es decir, que la experiencia no depende de quien la experimenta, es independiente a la persona. Al mismo tiempo, al decir ‘me’ pasa se enfatiza que sucede en alguien: “en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad” (Larrosa, 2014, p. 16). El resultado de la experiencia es “la formación o la transformación del sujeto de la experiencia” (Larrosa, 2014, p. 17). Finalmente, cuando se

refiere al ‘pasar’, tiene que ver con el movimiento del acontecimiento, algo que viene y pasa, “la experiencia no se hace, sino que se padece” (Larrosa, 2014, p. 18).

Henricksson y Friesen, al igual que Larrosa, se refieren la experiencia, en el contexto de la fenomenología, “no tanto a la evidencia acumulada o al conocimiento sino a algo que ‘se padece’. Es algo que nos sucede a nosotros, no algo que acumulamos o dominamos” (Friesen *et al.*, 2012, p. 1) (Trad. por autora). En el mismo sentido metodológico, Wertz y sus colegas (2011), que dedican su texto a diferentes maneras de analizar la experiencia vivida, aclaran que se refieren a “la experiencia como toma lugar en la vida humana, concreta y espontáneamente” (Wertz *et al.*, 2011, p. 11), es decir referido a la experiencia inmediata y en contraste con la experiencia como conocimiento conceptual o como sensación.

Ahora bien, el sociólogo francés François Dubet usa un concepto de experiencia que

parte de la subjetividad de los actores, del trabajo que llevan a cabo para construir el sentido de sus prácticas y de su autonomía con respecto al sistema social. También se distancia de las posiciones que ubican a la experiencia como un estado emocional, así como de quienes la conciben como una actividad meramente cognitiva (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015, p. 1027).

Dubet elige la noción de experiencia “para designar las conductas sociales (...) en trabajos referidos a los movimientos sociales, la juventud, la inmigración y la escuela” (Dubet, 2010, p. 14) con tres características esenciales: es heterogénea entre individuos, “los individuos (...) aspiran a la construcción de la unidad a partir de elementos diversos de su vida social y de la multiplicidad de orientaciones que portan con ellos” (Dubet, 2010, p. 15), se construye de manera individual a partir de elementos dispersos; la segunda característica es la distancia que

cada individuo mantiene de su propia acción, su cultura y sus intereses, para así poder reflexionar sobre ella de manera crítica y en términos de autenticidad; y en tercer lugar la experiencia colectiva no unifica, “la dominación social no unifica la experiencia social, sino que incluso la dispersa más aún” (Dubet, 2010, p. 16). Para Dubet la experiencia social “es una manera de construir el mundo. Es una actividad que estructura el carácter fluido de la vida” (Dubet, 2010, p. 86), parte de la subjetividad, usa códigos que designan las cosas y los sentimientos en su construcción y mantiene a los individuos en búsqueda de sentido:

En esta práctica de justificación elemental, los individuos se colocan a distancia de su propia experiencia, la juzgan, (...) los individuos se sienten obligados a explicarse y a argumentar, a apelar a criterios de justicia, de autenticidad y de verdad, con el fin de dar sentido a su experiencia (Dubet, 2010, p. 95).

Dubet muestra un genuino interés en los estudiantes. Se contraponen a teorías que no consideran a los actores, los alumnos, como objeto de estudio. “La sociología francesa de la educación de finales de los años ochenta podía definirse como una sociología sin actores y, sobre todo, como una sociología sin alumnos” (Dubet, 2011, p. 63). Así, propone abordar

el problema de la escuela (...) en la práctica, en las clases, en los juicios escolares, en las interacciones entre los docentes y los alumnos, entre los alumnos mismos (...) se puede pensar que la escuela tiene una función de educación y de socialización que no se reduce al rendimiento de los alumnos (...) En resumen, podemos preguntarnos lo que la escuela ‘fabrica’ en términos culturales, personales, morales (...) estudiar la escuela a partir de los alumnos y de su experiencia (Dubet, 2011, p. 64).

Además, observa los actores como sujetos inscritos en varias lógicas, no de manera sincrética sino articulada. “Llamo experiencia social a la cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de construirse como sujetos” (Dubet, 2011, p. 117). En otras palabras, Dubet (2011) distingue tres tipos de acción que articulan a los actores y al sistema social, que son la integración social, la estrategia y la subjetivación, que se explicarán a continuación.

Tres lógicas de acción

Dubet plantea, inspirado en los principios de identidad, oposición y totalidad de Touraine, tres lógicas de acción, autónomas entre sí, de las que depende la experiencia social.

Cada experiencia social procede de la articulación de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. (...) en la lógica de la integración el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada así como un sistema de integración. En 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. En el registro de la subjetivación social, el actor se representa como un sujeto crítico y confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación (Dubet, 2010, p. 101).

Integración

En esta lógica de acción, cada individuo “se define y ‘presenta’ a los demás a través de su pertenencia, de su posición, de lo que vive como ‘un ser’, a menudo como una herencia” (Dubet,

2010, p. 103), tiene que ver con la adscripción a cierto grupo social (por ejemplo, ser docente, ser estudiante), en el que se comparten ciertos valores, una cultura. “La sociedad es percibida como un sistema de integración social, (...) en el que trabajo por garantizar el reconocimiento de mi lugar y mi identidad” (Dubet, 2011, p. 118). Esto implica cierta preexistencia del grupo social, pero, aunque no se elija la lengua, las creencias o la clase social en que se nace -por mencionar algunos ejemplos- la integración como actividad cada persona reconstruye la subjetividad personal, se mantiene -o se modifica- la propia identidad y el mantenimiento del sistema en que se fundamenta y asegura.

Estrategia

En esta lógica, “las relaciones sociales se definen en términos de competencia (...) La sociedad es percibida como un sistema de intercambios competitivos en la carrera para obtener bienes escasos: dinero, poder, prestigio, influencia, reconocimiento ...” (Dubet, 2010, p. 110). Es decir, se trata de movilizar los recursos de los que se dispone para tener un logro. La sociedad es “el producto más o menos estable de la suma de estrategias individuales” (Dubet, 2011, p. 119). No se trata de un concepto utilitarista, “el sistema social, o los diversos sistemas que lo componen se definen en función de los efectos de composiciones, equilibrios más o menos estables que resultan de las estrategias de los actores sociales” (Dubet, 2011, p. 119).

Subjetivación

Los actores son también sujetos conscientes. Se toma una postura crítica en la que el sujeto vive “una tensión con las otras dos lógicas” (Dubet, 2010, p. 115), valida su propio discurso. Es contraria a la alienación que “se concibe como la privación de la capacidad de ser sujeto” (Dubet, 2010, p. 120). Dubet prefiere hablar de subjetivación que de sujeto, porque así se evoca

una tensión, un proceso, más que un ser acabado. “Esta lógica de acción (...) funda un tipo de reflexividad, de distancia respecto de uno mismo y del mundo, una dimensión ética y ‘gratuita’ de la relación con los demás” (Dubet, 2011, p. 122). El reconocimiento de cada persona en su singularidad, en su carácter único y autónomo, forman parte del deseo de cada individuo de ser sujetos de su propia vida (Dubet, 2011, p. 122).

Experiencia escolar universitaria

Desde la perspectiva de François Dubet, la experiencia se concibe como una construcción subjetiva en la que los sujetos confieren un sentido a su actividad. “La sociología de la experiencia social es eminentemente comprensiva y considera al individuo como un ser activo y reflexivo, pero inmerso en estructuras sociales que se configuran en el marco de su acción y que muchas veces lo constriñen” (Guzmán Gómez, 2012, p. 139).

Dubet y Martucelli (1998) reconocen cómo a partir de la masificación de la escuela, a mediados del siglo pasado, ésta se ha transformado en todos sus niveles; y, aunque el enfoque de la investigación que reportan y a partir de la cual hacen su propuesta, está en lo que ahora en México llamamos educación obligatoria, es decir hasta el bachillerato o el *lycée* en el esquema francés, los conceptos propuestos son también de utilidad al proyecto de investigación que aquí se presenta, ya que estos autores proponen como unidad de análisis la experiencia de los individuos: “hay que intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 86).

Como consecuencia de esta masificación, las instituciones escolares se han transformado, las finalidades de la enseñanza se han diversificado, ha aumentado la exigencia

de su utilidad social, los alumnos deben “construir el sentido de su trabajo. (...) La escuela [es considerada] una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus *experiencias* escolares” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 61). Por lo anterior, “el proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 63).

Para Dubet, un conjunto social está formado por tres sistemas: uno de integración que también se conoce como comunidad, otro de competición y un tercero, el cultural. Cada uno de estos sistemas tiene una lógica propia y cada experiencia social se articula en estas tres lógicas (Dubet, 2010).

La experiencia escolar se define como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 79). Weiss explica este concepto como “la articulación y reflexión (individual o colectiva) de las vivencias” (Weiss, 2000, p. 15). La articulación se da a través de tres etapas con tres lógicas de acción: la socialización, la subjetivación y la estrategia (Dubet y Martucelli, 1998; Gutiérrez Martínez, 2001; Weiss, 2000). “La experiencia escolar se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular estas diversas lógicas de acción” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 83).

La socialización o integración es la primera de estas lógicas de acción. Al explicarla, se habla de pertenencia, una herencia de identidad cultural. “Ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares” (Dubet y Martucelli, 1998, p. 80). Se manifiesta cuando el individuo hace suyas las expectativas

ajenas, la identidad se vive como una historia por medio de la filiación (Gutiérrez Martínez, 2001).

La lógica de estrategia “enfatisa el concepto de interacción: para conseguir mis fines tengo que tomar en cuenta que hay aliados y adversarios” (Weiss, 2000, p. 8), el alumno elige anticipadamente sobre el mediano y largo plazo, midiendo los beneficios y costos de su elección (Dubet y Martucelli, 1998).

La subjetivación se da cuando el sujeto toma distancia de sí mismo y se define mediante una referencia a la cultura (Dubet y Martucelli, 1998). Estas tres lógicas son combinadas y articuladas en una experiencia por cada individuo, que va modificándose con la edad y la posición escolar de cada uno, aunque también podrían considerarse otras variables como el sexo, el contexto global, el estilo de los docentes, entre otros (Dubet y Martucelli, 1998).

Considerando lo anterior, la misma experiencia referida por un estudiante en uno y otro momento podría modificarse, en virtud de que sus procesos son dinámicos, se van modificando conforme el estudiante avanza en su formación universitaria.

Desde el punto de vista de los universitarios, las tres dimensiones fundamentales de la experiencia estudiantil pueden presentarse así: la lógica estratégica remite a un principio de *utilidad* de los estudios, la lógica de integración remite al grado de *integración* de la vida estudiantil y universitaria, la dimensión subjetiva de vive como una forma de *vocación*³ intelectual y de realización personal por

³Vocación es el término que usa Dubet para referirse al nivel de interés intelectual y personal que se le atribuye a los estudios (Dubet, 2005a), y en este trabajo se conserva el término usado por el autor.

medio de los estudios (Dubet, 2010, p. 190).

Como explica Mariscal González (2013) en una referencia a Dubet (2005),

... la experiencia en la escuela es una labor personal que queda registrada en la definición del proyecto de estudios, la revelación de una vocación y en la integración del estudiante a la vida universitaria. Estas condiciones, asociadas a las características de la vivencia académica y a las significaciones que los actores otorgan a los estudios les permiten construir una experiencia escolar, generando a su vez su papel como estudiantes (Mariscal González, 2013, p. 135).

Para este proyecto de investigación, la experiencia social y la experiencia escolar se complementan como sigue:

Tabla 1. Experiencia social y experiencia escolar. Elaboración propia desde Guzmán Gómez C. y Saucedo Ramos L. (2015).

	Integración	Subjetivación	Estrategia
Experiencia Social	El actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas	El actor se representa como un sujeto crítico	El actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses
Experiencia escolar	Se constituyen como estudiantes, consideran lo que la organización escolar y los adultos esperan	Tensiones entre ser joven y ser estudiante	La finalidad instrumental y la integración social y escolar

La construcción de sentido sucede a partir de las experiencias y vivencias personales.

“Las vivencias son una unidad indivisible entre lo exterior y lo interior de la persona (...) y se convierten en experiencias cuando la persona hace acopio de un conjunto de las mismas para darse cuenta de que “lo que le pasa”, “lo que le importa”, es significativo” (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015, p. 1030).

En resumen, en este proyecto, la noción de experiencia considera las connotaciones de Larrosa (2006, 2014), de Friesen (2012), y Wertz *et al.* (2011) en tanto que la experiencia es “eso que nos pasa”. Al mismo tiempo, se recupera de Dubet (2005b, 2010, 2011) que la experiencia es heterogénea entre individuos, se reflexiona sobre ella tomando distancia de la acción y como experiencia colectiva construye y da significado al mundo. La experiencia social es una actividad que estructura y construye el mundo y dicha construcción se articula a través de tres lógicas: integración, estrategia y subjetivación

Respecto a la experiencia escolar universitaria, es entonces la manera en que se articula el mundo escolar también bajo esas mismas tres lógicas: en la integración los estudiantes interiorizan cómo es ser estudiante en términos identitarios, en la estrategia se tienen interacciones para conseguir ciertos fines, tomando decisiones sobre el mediano y largo plazo y se da la subjetivación cuando el estudiante toma distancia de sí mismo y encuentra su realización personal, su vocación intelectual en tensión con ser joven.

Una vez que se han clarificado las nociones de experiencia, experiencia universitaria y las tres lógicas de acción que articulan esta experiencia, a continuación, se precisará sobre la noción de “cambio”, según se entiende para este proyecto de investigación.

CAMBIO

La noción de cambio en la literatura académica se aborda desde varias perspectivas. Una de ellas es el cambio organizacional, del que se desprende la administración o gestión del cambio, y aunque a los cambios que normalmente refiere este enfoque están relacionados con procesos de cambio que normalmente se buscan de manera evolutiva o adaptativa para ayudar en la sobrevivencia de las organizaciones (Rye, 2001), podemos tomar de esta perspectiva algunas nociones útiles para comprender el cambio del que trata este proyecto de investigación.

Para Ronco y Lladó (2000) los cambios pueden ser espontáneos o planificados. Los cambios espontáneos son los que se producen sin la intervención de algún agente de cambio, es decir sin una persona que hace que se realicen y materialicen los cambios, y “suelen estar motivados por alguna causa que actúa como desencadenante de la situación y que provoca respuestas de reacción o de adaptación de la organización a dicho desencadenante” (Ronco y Lladó, 2000, p. 29). Los cambios planificados pueden ser de dos tipos: impuestos, si se trata de una imposición “de arriba hacia abajo sin posibilidad de modificación por parte de las personas que intervienen en el mismo” (Ronco y Lladó, 2000, p. 30) o participativo, si se trata de “acciones entrelazadas, con posibilidad de modificación adelante-atrás y con una fuerte implicación de las personas que intervienen en el mismo” (Ronco y Lladó, 2000, p. 30).

Cuando los cambios son planificados, es posible utilizar alguno de los muchos métodos para la gestión del cambio, que regularmente comienzan por crear la necesidad de cambio para luego implementarlo y fijarlo (Ronco y Lladó, 2000). La administración del cambio involucra tres componentes organizacionales: la evolución histórica y política de la organización, la administración de la organización y las personas que pertenecen a la misma. Para entender el

cambio y administrarlo efectivamente, Rye (2001) recomienda reconocer las reacciones de las personas ante el mismo, en las que se podría esperar típicamente una de las siguientes cuatro actitudes: desconcierto, cuando si no se está acostumbrado al cambio y/o no se espera; ansiedad, si las consecuencias del cambio son inciertas y pareciera que permanecerán por algún tiempo; enojo, si los individuos sienten que no tienen nada que decir sobre el cambio y finalmente al cambio puede reaccionarse con expectativa, cuando se disfruta del cambio y las oportunidades que pueda traer (Rye, 2001).

El cambio que atiende este proyecto de investigación fue espontáneo y drástico. Meneses Reyes *et al.* (2023) lo describen como un “cambio abrupto, inesperado, no deseado y sobre todo (...) prolongado” (Meneses-Reyes *et al.*, 2023, p. 34), otros se refieren al mismo cambio como forzado (Martínez Iñiguez *et al.*, 2023; Portillo Peñuelas *et al.*, 2020) o como un reto o desafío (Fura y Negash, 2020; Miguel Román, 2020; Shaw *et al.*, 2022), un cambio de paradigma (Purwadi *et al.*, 2021; Soroya *et al.*, 2020).

Tengo la impresión de que a nadie le gusta realmente lo nuevo. Nos infunde temor. No es solamente lo que dijo Dostoyevski, que “tomar una decisión nueva, descubrir un mundo desconocido, son las cosas que más teme el hombre”. Aun en las cosas más fútiles, rara vez se presenta la experiencia de lo nuevo, sin conmovernos con algún presentimiento. (...) En el caso de un cambio drástico, la intranquilidad es naturalmente más honda y más duradera. Nunca podemos estar realmente preparados para lo que es totalmente nuevo. Tenemos que adaptarnos, y toda adaptación radical es una crisis en la propia estimación: nos sometemos a un examen, tenemos que probarnos. Es preciso tener una

extraordinaria confianza en sí mismo para arrostrar un cambio drástico sin un estremecimiento interior (Hoffer, 1964, p. 9).

Marcelo Manucci, profesor argentino, plantea un modelo focalizado en la dinámica de las emociones para abordar contextos inestables, gestionar la incertidumbre y los procesos de transformación (*Manucci, 2020*). Para este autor, las personas se mueven a partir de experiencias subjetivas singulares, que son el resultado de la interpretación personal de los acontecimientos y que involucra procesos cognitivos, emotivos y conductuales. “La gestión de las experiencias es esencial porque define la modalidad de participación de las personas en un proceso y marcan actitudes de resistencia o de aceptación al cambio” (*Manucci, 2010, p. 147*).

De acuerdo con su propuesta, ante la incertidumbre las personas se movilizan en dos direcciones posibles: una de apertura y otra de clausura. Y por otro lado, plantea que ante los cambios, cuando se genera incertidumbre, en el tiempo se avanza en cuatro momentos clave: el de contacto con la información sobre la nueva situación; un momento de comprensión en que se profundiza la información y se articulan los fragmentos de información con las perspectivas de las implicaciones propias; un tercer momento de integración en que se define una postura de negociación o rechazo; y por último el momento en que las personas transforman sus percepciones y actitudes y organizan sus recursos para sostener los niveles de intervención. Cuando las personas se movilizan de manera abierta ante el cambio, al recibir la información pueden mostrar entusiasmo, seguido de concientización al comprender mejor la información, en el tercer momento negocian y finalmente participan en el nuevo contexto. Sin embargo, cuando hay rechazo inicial, la información genera un choque en las personas, se entra en una fase de negación y por tanto se rechaza también la integración de decisiones posteriores y

probablemente se adopte una actitud final de indiferencia (Manucci, 2010). Finalmente, el autor plantea que el proceso no es lineal, sino que puede representarse como un camino sinuoso e incluso uno con avances y retrocesos.

En concordancia con lo anterior, Rye (2001) sugiere que el ciclo de duelo de Kübler-Ross es un modelo que ilustra el ciclo típico de reacciones de un individuo que experimenta un cambio drástico, o bien la pérdida de algo a lo que tiene afecto. El modelo fue creado originalmente para ilustrar la reacción al duelo (*bereavement*) pero es igualmente aplicable a otras formas de pérdida, como la pérdida de un trabajo, cambio no deseado, o la pérdida de una persona por separación o divorcio.

Cabodevilla Eraso (2007) contribuye con esta visión al recordar que desde el nacimiento se vive una primera separación y desde ahí hay “un continuo de pérdidas y separaciones, hasta la última y probablemente la más temida, que es la propia muerte y la de nuestros seres queridos” (Cabodevilla Eraso, 2007, p. 164). El interés para este proyecto está en las pérdidas presentes en el continuo, no en la pérdida final.

Siguiendo con el autor, cada pérdida acarrea un duelo, cuya intensidad depende de la inversión afectiva, “el proceso de duelo se realiza siempre que se tiene lugar una pérdida significativa, siempre que se pierde algo que tiene valor, real o simbólico, consciente o no para quien lo pierde” (Baratas, 2002 en Cabodevilla Eraso, 2007 p.164). Después, enlista cinco tipos de pérdidas: la de la vida, de aspectos de sí mismo, de objetos externos, pérdidas emocionales y pérdidas ligadas al desarrollo.

Para este proyecto de investigación, la que resulta más relevante es la pérdida ligada con el desarrollo, que para Cabodevilla son “pérdidas relacionadas al propio ciclo vital normal, como

puede ser el paso por las distintas etapas o edades, infancia, adolescencia, juventud, menopausia, vejez, etc.” (Cabodevilla Eraso, 2007, p. 165).

Duelo

El duelo es la respuesta emotiva a la pérdida, y para comprender el duelo se han desarrollado varios modelos. Hay modelos explicativos desde diferentes teorías, como la psicodinámica, la teoría del apego, la teoría cognitiva, la teoría del estrés (Alonso Llácer *et al.*, 2019), que no son objeto de este análisis. También hay modelos descriptivos, que defienden que el duelo es un proceso, una sucesión de etapas, fases y tareas. El de las etapas del proceso de morir de Elizabeth Kübler-Ross se ha usado también para explicar el proceso de duelo, aunque ha recibido algunas críticas respecto al pasaje por todas las fases y su secuencialidad (Alonso Llácer *et al.*, 2019).

Otro modelo descriptivo es el de Parkes de cuatro fases: insensibilidad, anhelo, desorganización y conducta reorganizada (Alonso Llácer *et al.*, 2019; Cabodevilla Eraso, 2007), similar a éste, otros autores como Bolwy, Engel y Sanders han definido también distintas fases o etapas que, según Cabodevilla Eraso (2007), haciendo algunos matices pueden apreciarse elementos comunes como son: una fase de aturdimiento o shock, una de anhelo y búsqueda, otra de desorganización y desesperación y finalmente una fase de reorganización. Están también los modelos centrados en las tareas: el de Worden y el de Neimeyer. Hay un modelo más, el de Payás, que pretende integrar los modelos de fases y tareas (Alonso Llácer *et al.*, 2019).

A continuación, se profundiza en las etapas definidas por Kübler-Ross, por ser una referencia muy común y de fácil acceso. Su investigación nace del análisis con pacientes que están a punto de morir y que narran sus deseos, ansiedades y temores con un grupo de estudiantes

de medicina, sociología, psicología y teología (Kübler-Ross, 1975). Para Kübler-Ross (1975) hay cinco fases: negación y aislamiento, ira, pacto, depresión, aceptación.

La primera fase, de negación y aislamiento, implica creer que hay una confusión, un error. “La negación funciona como un amortiguador después de una noticia inesperada e impresionante, permite recobrase (...) y con el tiempo, movilizar otras defensas, menos radicales” (Kübler-Ross, 1975, p. 60).

En la segunda fase, la negación “es sustituida por sentimientos de ira, rabia, envidia y resentimiento (...) surge la pregunta: ¿Por qué yo?” (Kübler-Ross, 1975, p. 73). La autora continúa más adelante “Tal vez nosotros también estaríamos disgustados si todas nuestras actividades se vieran interrumpidas tan prematuramente; si todos los proyectos que habíamos forjado fueran a quedarse sin acabar (...)” (Kübler-Ross, 1975, p. 75).

La tercera fase es la de pacto o negociación, que es un intento por posponer los hechos, a la que le sigue una cuarta fase, de depresión, que con frecuencia está acompañada de sentimiento de culpa o de vergüenza excesiva. En este punto es preferible expresar el dolor que reprimirlo.

La quinta y última fase es la aceptación. “No hay que confundirse y creer que es una fase feliz. Está casi desprovista de sentimientos” (Kübler-Ross, 1975, p. 148).

Finalmente, conviene abordar una última noción relacionada con el duelo: la esperanza. Según Kübler-Ross (1975), la esperanza puede entenderse como “el deseo de que todo tenga algún sentido, de que al final valga la pena haber aguantado un poco más”. En los procesos de duelo, la esperanza está presente en todas las fases. La esperanza permite conservar el ánimo, soportar más cuando ya se está cansado. Cuando se está en proceso de duelo, la esperanza puede

generar conflicto si sucede alguna de las siguientes dos cuestiones: cuando un tercero con autoridad (el personal de salud en el caso de una persona enferma) transmite desesperanza, o bien cuando los seres queridos están aferrados a la esperanza, aunque la persona involucrada ya haya aceptado el hecho (Kübler-Ross, 1975).

Resiliencia

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, el término resiliencia” proviene el inglés *resilience* y este del latín *resilire*, que se entiende como saltar para atrás, rebotar o replegarse. Se entiende como la “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado de situación adverso” (ASALE y RAE, 2022).

Según explican Gonçalves et al (2021), el término resiliencia se utilizó inicialmente para nombrar a las personas que permanecían saludables incluso cuando resultaban expuestas a alguna gran adversidad; mientras que en psicología el término se usa comúnmente para referirse a la manera en que las personas enfrentan positivamente las dificultades y adversidades. “La resiliencia psicológica es la capacidad para tratar con eficacia las dificultades, incertidumbres y cambios” (Gonçalves *et al.*, 2021, p. 5) (Trad. por autora)

La cualidad de resiliencia es producto de un trabajo previo a un evento traumático, trabajo que aporta conocimientos útiles para lidiar con un suceso caótico y que ayudarán a transformar el resultado final de esta experiencia, es decir: no basta con sobrevivir a una situación compleja, sino que hay que apostar por salir favorecidos tras el hecho traumático (Crail, 2021, p. 27)

En ese mismo sentido, Boni (2010) recupera del enfoque de capacidades en la educación superior una lista de capacidades entre las que se encuentra la resiliencia educacional y que

entiende como “la habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones” (Boni Aristizábal, 2010, p. 127).

Los cambios drásticos y espontáneos en las diferentes esferas de la vida que se dieron a propósito de la llegada del virus SARS-CoV2 al mundo, generaron en la población en general diversas reacciones, hubo pérdidas humanas, económicas, sociales y por lo tanto las personas transitaron en procesos más o menos corto de duelo, para resolver esas pérdidas. Probablemente algunas echaron mano de sus capacidades resilientes para este tránsito.

Ahora que se han clarificado además de los términos experiencia y cambio y algunas de sus implicaciones, en la siguiente sección se explicará sobre la elección de una perspectiva metodológica para comprender la experiencia de cambio.

UNA METODOLOGÍA PARA COMPRENDER LAS EXPERIENCIAS

La primera postura que cada investigador debe reconocer es bajo qué paradigma o perspectiva se plantea la pregunta de investigación. Shulman (1989) sostiene que el conocimiento en cualquier campo crece por las investigaciones que se hacen y por lo tanto en función de los tipos de preguntas formuladas, por lo que comprender los resultados de cualquier investigación requiere comprender desde qué enfoque surgen estas preguntas, ya que las perspectivas definen de alguna manera el tipo de preguntas que se consideren relevantes, qué métodos son legítimos, cuáles son los temas clave, las definiciones implícitas. “(...) un paradigma es un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con un determinado marco conceptual” (Shulman, 1989, p. 6).

Berenguera-Ossó y sus colegas (2014), ofrecen una distinción muy clara entre tres

paradigmas: el paradigma positivista, que busca relaciones causa-efecto para hacer predicciones; el paradigma postpositivista, que reconoce los sesgos, intenta hacer inferencias lógico-deductivas, y reconoce que los resultados son siempre probabilísticamente ciertos; y el paradigma comprensivo-naturalista-interpretativo, que obtiene conocimiento de forma inductiva, reconociendo la investigación como un proceso circular y emergente reconociendo que las realidades son contextuales y conformadas por valores sociales, políticos y culturales. A cada uno de estos paradigmas corresponde una metodología específica: la tradición positivista usa metodologías cuantitativas, en tanto que busca hacer mediciones, mientras que la tradición postpositivista, aunque también usa metodologías cuantitativas, tiene una visión un poco más flexible. Finalmente, el paradigma comprensivo-naturalista-interpretativo, usa metodologías cualitativas, que consideran lo que las personas piensan, sienten y hacen como parte de la configuración de la realidad. Sobre estas metodologías se profundiza más adelante.

Estos mismos autores puntualizan además que el paradigma positivista entiende que “la realidad es objetiva, medible y que los hechos se pueden conocer desde una mirada libre de prejuicios y descontextualizada” (Berenguera Ossó *et al.*, 2014, p. 10), así mismo, que para el paradigma postpositivista “los hechos se observan ‘imperfectamente’ a partir de la teoría y las condiciones iniciales de investigación”(Berenguera Ossó *et al.*, 2014, p. 11) y que en el paradigma comprensivo-naturalista-interpretativo quien investiga “reconoce su subjetividad e influencia en la investigación y las adopta como algo bueno que le ayuda a entender la realidad que estudia” (Berenguera Ossó *et al.*, 2014, p. 11).

Así, se reconoce que el paradigma interpretativo es el que permitirá acercarse de mejor manera para responder la pregunta de investigación de este proyecto, ya que el interés está en

las experiencias vividas por sujetos particulares, en un contexto específico. No se pretenden hacer predicciones ni deducciones o tener grados de certeza probabilística, sino reconocer la realidad de los sujetos en su experiencia.

Para Lincoln y Denzin (2018) la investigación cualitativa consiste en un conjunto de prácticas que transforman y hacen el mundo visible, ya que convierten el mundo en un conjunto de representaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, registros, etc. Lo que significa que se estudia el mundo en su estado natural, interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan. “(...) el interés de la investigación cualitativa es el mundo de la experiencia vivida, pues es ahí en donde las creencias personales y la acción se cruzan con la cultura” (Denzin y Lincoln, 2018, p. 40) (Trad. por autora).

El enfoque cualitativo puede responder a preguntas para comprender la realidad social. Ayuda a saber qué ocurre con un fenómeno en cuestión, cómo ocurre, por qué y para qué ocurre. Trata de comprender los fenómenos desde el punto de vista de las personas involucradas en el mismo, en su contexto natural -por lo que hay que acercarse al contexto histórico y socio cultural en el que se da el fenómeno para captar e interpretar el sentido de lo que se observa- (Berenguera Ossó *et al.*, 2014). Además, se prioriza el conocimiento en profundidad más que en extensión, es decir:

Más que tratar de obtener un conocimiento representativo de un fenómeno dado en un amplio territorio o con capacidad de ser generalizable fuera de los contextos en que se ha realizado, la investigación cualitativa busca entender ese fenómeno aquí y ahora de la manera más profunda posible (Berenguera Ossó *et al.*, 2014, p. 13)

Por su parte, Erickson (1997) usa el término interpretativo para referirse “al conjunto de

enfoques de investigación observacional participativa” (Erickson, 1997, p. 196) por ser -desde su perspectiva- el término más inclusivo, que evita excluir lo cuantitativo y porque reconoce en dicho término el interés en “el significado humano en la vida social” (Erickson, 1997, p. 196). El mismo autor, reúne los métodos etnográfico, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo como enfoques significativos relacionados al campo de la investigación sobre la enseñanza, en los que se lleva a cabo trabajo de campo en el que, aunque es primordialmente inductivo, el investigador identifica aspectos que le interesan antes de iniciar en la observación. Este tipo de trabajo de campo observacional participativo es útil para saber más acerca de lo que está sucediendo en un lugar en particular, para identificar vínculos causales y teorizar sobre sus posibles causas e influencias presentes. En otras palabras, permite responder a preguntas del tipo ¿Qué está pasando aquí, específicamente?, ¿qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?, ¿cómo se relaciona lo que sucede en este contexto con lo que sucede en otros? ¿cómo se comparan los modos de este entorno con los de otro tiempo y otro lugar? (Erickson, 1997).

Creswell (2013) ofrece una revisión de cómo se han clasificado los métodos cualitativos por diferentes autores a lo largo de los años, y elige presentar cinco métodos que son los que desde su experiencia tienen mayor presencia en la investigación cualitativa. El primero es el de investigación narrativa, en la que se estudian las historias uno o dos individuos a lo largo del tiempo. Otro método es el de la investigación fenomenológica, que reporta las experiencias de uno o varios individuos, describe el significado común de sus experiencias vividas sobre un fenómeno o un concepto y extrae la esencia de la experiencia a través de descripciones que relatan qué y cómo se experimenta. El tercero de los métodos es la Teoría Fundamentada, que

pretende ir más allá de las descripciones para generar o descubrir una explicación (una teoría) desde el punto de vista de los participantes. La etnografía, que toma el cuarto lugar en el texto de Creswell; se interesa por examinar los patrones compartidos en un grupo cultural: valores, creencias, comportamientos. Finalmente, presenta como quinta opción metodológica el estudio de casos, reconociendo que es polémico presentarlo como tal pues otros han dicho que no es un método, pero desde su perspectiva quien investiga explora un sistema cerrado (uno o varios casos) a lo largo del tiempo, usando fuentes de información diversas.

Tras reflexionar sobre las diferentes aproximaciones posibles para responder la pregunta de investigación, se eligió el método fenomenológico para enmarcar este proyecto. La fenomenología “pretende explicar cómo los individuos dan significado a fenómenos sociales a través de su experiencia vivida” (Berenguera Ossó *et al.*, 2014, p. 67). Además, un estudio fenomenológico permite describir los significados que tiene para varios individuos la experiencia vivida de un fenómeno (Creswell, 2007). En este proyecto, se describe qué y cómo experimentaron los estudiantes el fenómeno de la transición forzada de la presencialidad a la virtualidad a partir de la pandemia por covid-19.

Fenomenología

Como ya lo apunta García González (2018), la palabra fenomenología suele ser usada en -al menos- cuatro sentidos: se puede hablar de un horizonte de la filosofía occidental, de una teoría, de un método y de una actitud (García González, 2018). La intención de este trabajo de investigación no es hablar de la fenomenología, pero sí de hacer fenomenología, por lo que se adopta la explicación que dice que la fenomenología es una manera de acercarse a la comprensión del mundo, permite acercarnos a la manera en que las experiencias se viven y se

estructuran en la conciencia.

Se denomina fenomenología al análisis descriptivo, propio de la filosofía, que investiga los acontecimientos de la vida –las vivencias– y sus objetos ateniéndose por completo al modo en que se ofrecen, antes –en la medida de lo posible– de toda teoría que, dada por supuesta, nos obligue a leer estos datos primordiales de la realidad de alguna manera sesgada. (García Baró, 1999 en García González, 2018, p. 20)

Para López y Willis (2004), la fenomenología ofrece un enfoque que funciona bien cuando lo que se desea es entender a los individuos y sus significados e interacciones con otros así como el ambiente. Desde la perspectiva de Creswell (2013), un estudio fenomenológico “describe el significado común para varios individuos, de su experiencia vivida de un concepto o un fenómeno” (Creswell, 2013, p. 76). El propósito básico es reducir las experiencias individuales para extraer la esencia de la naturaleza de los fenómenos. La fenomenología es “el estudio de la experiencia, particularmente como es vivida y estructurada en la conciencia” (Friesen *et al.*, 2012, p. 1).

El enfoque fenomenológico de la investigación tiene sus raíces en el trabajo de Edmund Husserl (1859-1938) quien a principios del siglo XX buscó explicar lo que se experimenta y cómo se experimenta (Berenguera Ossó *et al.*, 2014; Creswell, 2007; Lopez y Willis, 2004; Wertz *et al.*, 2011) y luego fue ampliado por Heidegger, Sartre y Merleau-Ponty (por mencionar algunos). (Friesen *et al.*, 2012)

Desde la propuesta de Husserl, que es una tradición más descriptiva, es muy importante que el investigador se desprenda de cualquier preconcepción o conocimiento personal previo

para percibir la esencia de las experiencias que se estudien, e incluso aboga por que no se haga una revisión de literatura detallada y que no se tengan preguntas de investigación específicas más allá del deseo de describir la experiencia vivida de los participantes en relación con el tema que se estudie (Lopez y Willis, 2004).

Uno de los procedimientos que desarrolló Husserl es el que llama análisis intencional, y que permite reflexionar, comprender y describir el cómo y el qué de la experiencia, es decir cómo sucede y qué se experimenta (Wertz *et al.*, 2011). Desde esta perspectiva, “la experiencia humana se vive en un cuerpo, es práctica, involucra emociones, un espacio físico determinado, es social, lingüístico y temporal” (Wertz *et al.*, 2011, p. 126).

Para Husserl, hay elementos de cualquier experiencia vivida que son comunes a todas las personas que tienen dicha experiencia, a las que se refiere como esencias universales o estructuras eidéticas, y la descripción generalizada de la experiencia es posible cuando se identifican esos aspectos comunes de la experiencia de varios participantes. (Lopez y Willis, 2004).

Heidegger, por su parte consideró que había que ir más allá de la descripción y buscar significados embebidos en las prácticas de la vida cotidiana, y que dichos significados podrían obtenerse de las narrativas de los sujetos participantes, interpretándolas. (Lopez y Willis, 2004) “Esta fenomenología hermenéutica (interpretativa) no niega el uso de orientación teórica o marcos conceptuales como un componente de la investigación” (Lopez y Willis, 2004, p. 730) (Trad. por autora). Desde esta perspectiva, se asume que no es posible estudiar la experiencia sin preguntarse por su significado (Finlay, 2012)

Creswell (2013) explica las siguientes características de la fenomenología:

- Énfasis en un fenómeno redactado en términos de un concepto.
- Exploración del fenómeno con un grupo de individuos que han experimentado el fenómeno, cuyo tamaño varía entre 3 y 15.
- Una discusión filosófica que incluye la experiencia subjetiva y la experiencia objetiva, en común con otras personas. No hay una perspectiva objetiva o subjetiva.
- En algunas formas de fenomenología, el investigador se aísla del fenómeno, identificando y haciendo explícitas sus propias experiencias, para poder dejarlas de lado.
- Comúnmente se reúne información mediante entrevistas, pero también pueden considerarse otras fuentes.
- El análisis de los datos sigue procedimientos sistemáticos que van de unidades de análisis pequeñas (oraciones significativas) a unidades de significado a descripciones que resumen lo que el individuo experimenta y cómo se experimenta (Moustakas, 1994)
- Termina con un pasaje descriptivo que discute la esencia de la experiencia.

Creswell (2013) a su vez, distingue dos tipos de fenomenología: la hermenéutica o interpretativa, que se apoya en los trabajos de van Manen y la trascendental que encuentra sustento en el trabajo de Moustakas. Para Creswell, la fenomenología trascendental “se enfoca menos en las interpretaciones del investigador y más en la descripción de las experiencias de los participantes” (Creswell, 2013, p. 80) (Trad. por autora), y además prefiere este enfoque porque tiene pasos bien definidos para hacer en análisis de datos, de la que se sacará provecho para este trabajo de investigación.

Fenomenología trascendental

Moustakas (1994) indica que la fenomenología trascendental es

el estudio científico de la apariencia de las cosas o los fenómenos tal y como los vemos y aparecen ante nosotros en consciencia. Cualquier fenómeno representa un buen punto de partida para la reflexión fenomenológica. La mera apariencia de algo lo hace un fenómeno. El desafío es explicar el fenómeno en términos de sus constituyentes y posibles significados, discerniendo así las características de la conciencia y llegando a comprender las esencias de la experiencia (Moustakas, 1994, p. 48).

Para este autor, el propósito de la fenomenología es “determinar lo que la experiencia significa para las personas que tuvieron la experiencia y que pueden dar una descripción exhaustiva de ella” (Moustakas, 1994, p. 13). A grandes rasgos, los procesos que facilitan la producción de conocimiento bajo este método son: *Epoché* -que consiste en hacer a un lado los juicios y experiencias previas-, la reducción fenomenológica -que considera cada experiencia en su singularidad y por sí misma- y la variación imaginativa -que intenta captar la estructura esencial de la experiencia- y finalmente se integran las esencias estructurales de la variación imaginativa con las esencias textuales de la reducción fenomenológica para llegar a una “síntesis estructural de significados y esencias del fenómeno o experiencia que ese está investigando” (Moustakas, 1994, p. 36). A continuación, se explicarán brevemente cada uno de estos procesos.

Epoché

En la metodología de la Fenomenología Trascendental, el primer paso es la *Epoché*, en la que

se ponen a un lado los juicios previos, conocimientos, lo que se comprende previamente. El fenómeno se revisa con ojos frescos e inocentes. En otras palabras “se invalidan, inhiben y descalifican los compromisos hechos con conocimientos y experiencias previas” (Moustakas, 1994, p. 85). “El reto de la *Epoché* es ser transparente con uno mismo, permitir que se revele ante nosotros, en conciencia, lo que sea que esté frente a nosotros, para que podamos verlo con una mirada inocente y completamente abierta” (Moustakas, 1994, p. 86)(Trad. por autora).

Otra dimensión de la *Epoché* es la meditación reflexiva, que consiste en dejar que las preconcepciones y prejuicios nos abandonen libremente, es una reflexión que debe repetirse constantemente, hasta que uno se siente más receptivo y con presteza para percibir lo que se presenta sin etiquetar, compara o juzgar (Moustakas, 1994).

Reducción fenomenológica

Según indica Moustakas (1994), el segundo paso es la reducción fenomenológica-trascendental, es trascendental porque implica moverse más allá de lo cotidiano, al ego puro en el que todo se percibe de manera fresca, como si fuera la primera vez, es fenomenológica porque transforma el mundo en meros fenómenos, y reducción porque nos lleva a la fuente de significado y la existencia del mundo experimentado. Cada experiencia se considera en su singularidad y por sí misma. El fenómeno es percibido y descrito de manera fresca. De esta reducción se deriva una descripción textural de los significados y esencias del fenómeno, los constituyentes que comprenden la experiencia en la conciencia, desde el punto de vista de un yo abierto.

Variación imaginativa

El objetivo de la variación imaginativa es captar la esencia estructural de la experiencia. “la razón debe usar toda ayuda posible de la imaginación, los sentidos y la memoria: intuir

claramente ... y unir lo que se busca con lo que se sabe para distinguir lo que se busca” (Descartes 1977 en Moustakas, 1994, p.35).

La función de la variación imaginativa es llegar a una “diferenciación estructural entre las infinitas multiplicidades de cogniciones reales y posibles que se relacionan con el objeto en cuestión y, por lo tanto, pueden ir juntas para formar la unidad de una síntesis identificatoria” (Husserl 1977 en Moustakas, 1994, p.35).

La tarea de la variación imaginativa es buscar posibles significados “utilizando la imaginación, cambiando los marcos de referencia, empleando polaridades y reversiones, abordar el fenómeno desde perspectivas divergentes, posiciones distintas, papeles o funciones” (Moustakas, 1994, p. 98).

Los pasos de la variación imaginativa incluyen:

1. Variación sistemática de los posibles significados estructurales que subyacen a los significados texturales;
2. Reconocer los temas o contextos subyacentes que dan cuenta del surgimiento del fenómeno;
3. Considerar las estructuras universales que precipitan sentimientos y pensamientos con referencia al fenómeno, como, por ejemplo: la estructura del tiempo, el espacio, las preocupaciones corporales, la materialidad, la causalidad, la relación con uno mismo, o relación con los demás;
4. Buscar ejemplificaciones que ilustren vívidamente los temas estructurales invariantes y faciliten el desarrollo de una descripción estructural del fenómeno

(Moustakas, 1994, p. 99).

De aquí se deriva una descripción estructural de las esencias de la experiencia, presentando una imagen de las condiciones que precipitan una experiencia y conectarse con ella. En el modelo fenomenológico de Moustakas, las esencias estructurales de la variación imaginativa se integran con las esencias texturales de la reducción fenomenológica-transcendental para obtener una síntesis textural-estructural de significados y esencias del fenómeno o experiencia que se investiga.

Durante todo el proceso, es muy importante recordar que la fenomenología describe, no explica o analiza. Las descripciones retienen la textura original de las cosas, sus cualidades fenomenológicas y sus propiedades materiales. “Las descripciones mantienen el fenómeno vivo, iluminan su presencia, acentúan los significados subyacentes, posibilitan al fenómeno para permanecer y retener su espíritu lo más cerca posible de su naturaleza” (Moustakas, 1994, p. 58).

La única manera en que verdaderamente se pueden conocer las cosas y a las personas es ir hacia ellas, regresar de nuevo una y otra vez a ellas, sumergirse por completo en lo que está ante uno, ver, observar, escuchar, tocar desde muchos ángulos y perspectivas, cada vez de manera fresca para que haya aperturas y aprendizajes que conecten uno con otro y con percepciones previas, entendimientos previos y posibilidades futuras. (...) Ninguna experiencia se termina o se agota. Significados nuevos y frescos están siempre en el mundo y en nosotros (Moustakas, 1994, p. 65).

Textura y estructura

Para Moustakas (1994) textura y estructura están en relación continua. En la descripción textural, no se omite nada; a cada dimensión o fase se le da la misma atención, mientras que la descripción estructural involucra actos conscientes de pensamiento, juicio, imaginación y recolección, a fin de llegar a los significados estructurales centrales.

“Las esencias de cualquier experiencia nunca se agotan. La síntesis textural-estructural representa las esencias en un momento y lugar particular desde el punto de vista de un investigador individual tras un exhaustivo estudio imaginativo y reflexivo del fenómeno” (Moustakas, 1994, p. 100) (Trad. por autora).

Para comprender mejor la fenomenología trascendental, los trabajos de Moerer-Urdahl y Creswell (2004), el de Yüksel y Yıldırım (2015) y el de Miner-Romanoff (2012) proveen pistas suficientes de la fenomenología, sus pasos y técnicas.

Una vez que se tienen los datos, recolectados de individuos que han experimentado el fenómeno, a través de entrevistas a profundidad, el análisis consiste en: identificar enunciados significativos (frases u oraciones que ayuden a entender cómo se experimentó el fenómeno), seguido de la agrupación de estos enunciados en temas, que se usan para hacer una descripción de lo que experimentaron los participantes (a lo que llaman descripción de textura) y del contexto (también llamada descripción estructural o variación imaginativa) para finalmente describir la estructura invariante o esencia del fenómeno (Creswell, 2013; Moerer-Urdahl y Creswell, 2004; Yüksel y Yıldırım, 2015).

En particular, Yüksel y Yıldırım (2015) presentan un esquema que explica los pasos del análisis de datos como sigue:



Ilustración 1 Pasos para el análisis de datos (Yüksel y Yıldırım, 2015, p. 11) Trad. por autora.

Ejemplos muy recientes que validan el uso de la fenomenología trascendental en el estudio de fenómenos similares al que concierne a este proyecto son, por ejemplo, el que presenta Tus (2021) que analiza las experiencias de estudiantes de bachillerato con aprendizaje mixto (*blended learning*), el artículo de Fura y Negash (2020) sobre las experiencias durante la pandemia por covid-19 de estudiantes universitarios en Etiopía, así como algunas tesis doctorales relacionadas con la experiencia de profesores (Teodori, 2015) o estudiantes (Kemery, 2016; Stuart-Carruthers, 2014).

Fenomenología interpretativa

Como se explicaba al inicio de este apartado sobre fenomenología, Heidegger consideró que había que ir más allá de la descripción y buscar significados embebidos en las descripciones o

narrativas de las personas. De su trabajo, y del de Gadamer y Ricoeur surge la fenomenología interpretativa. Para Heidegger experimentamos algo que ya ha sido interpretado (Finlay, 2012).

En la fenomenología interpretativa, se asume que para comprender la experiencia se requiere ir más allá de los significados literales de las palabras de los participantes para buscar las estructuras y los significados temáticos que tienen los datos (Mackey, 2005). En otras palabras, quien investiga desde esta perspectiva, necesita “comprender la manera de pensar de las personas y el lenguaje que media sus experiencias del mundo, para traducir su mensaje (...)” (Pietkiewicz y Smith, 2014, p. 8) (Trad. por autora).

Se trata, pues, de entender lo que la experiencia es desde la perspectiva del participante y al mismo tiempo hacerse preguntas del tipo de: ¿Qué está intentando conseguir esta persona? ¿Hay algo de lo que la persona no se da cuenta que le está pasando, pero yo sí? (Pietkiewicz y Smith, 2014). En este sentido, Max van Manen enfatiza que de lo que se trata es de estar abiertos y dispuestos, con sensibilidad a percibir los significados cotidianos, en oposición a los significados teóricos (Friesen *et al.*, 2012).

Aunque en este trabajo de investigación no se profundizará más sobre este tipo de fenomenología; sin embargo, no se quería dejar sin mencionar algunas de sus principales características.

Actitud fenomenológica

En palabras de García González (2018), la fenomenología “es fundamentalmente una actitud, una toma de posición frente al mundo” (García González, 2018, p. 21). Se nos invita a distinguir que como fenomenología uno puede referirse a un horizonte de pensamiento, una teoría fenomenológica, un método y sobre todo una actitud.

Como horizonte fenomenológico, su importancia radica en la necesidad de la atención puesta en el mundo tal y como suceden las experiencias, sin apelar a la razón. Como teoría, puede entenderse como el corpus que sirve como base para resaltar las esencias dentro de la experiencia vital. Como método,

consiste fundamentalmente en describir con una minuciosidad tal el fenómeno estudiado que los componentes constitutivos del mismo terminen por brotar a la superficie dotando a la realidad –tal y como ella misma aparece ante nosotros– (...) coincide, en resumidas cuentas, con la invitación (...) a “acariciar los detalles” (García González, 2018, pp. 20-21)

Al hablar de actitud fenomenológica, se refiere a la atención que se requiere al observar la experiencia, con humildad y respeto. La actitud fenomenológica tiene así las siguientes características:

la sensibilidad para con el mundo de la vida, la postura vigilante de los acontecimientos de la experiencia, la demora y meticulosidad en el registro preciso de lo vivido y, sobre todo, una postura ya mencionada como componente del método: la atención (García González, 2018, p. 22).

Así, en este trabajo de investigación se sigue un método fenomenológico, pero -sobre todo- se intenta tener en todo momento actitud fenomenológica, en tanto que se observan las cosas mismas, tal como se dan y como están ahí, ellas mismas. Como apunta Finlay (2012), la investigación será fenomenológica si se hace una descripción densa del mundo de la vida o de la experiencia vivida, y en la que el investigador adopta una actitud especialmente abierta y se abstiene de incorporar marcos de referencia externos y juicios sobre la realidad del fenómeno

(Finlay, 2012).

A continuación, se explicitará con detalle el trabajo de campo de este proyecto de investigación.

EL TRABAJO DE CAMPO

Características de la población participante

La población estudiantil universitaria es diversa. Este proyecto de investigación busca aportar elementos para comprender el fenómeno desde la vivencia de los estudiantes de educación superior de una institución particular en el occidente de México. La selección de los participantes no ha sido producto de un muestreo estadístico, sino de elecciones propias basadas principalmente en la disponibilidad de los estudiantes para participar, así como de algunas características de los mismos estudiantes.

Como lo señala Moustakas (1994) los criterios esenciales para elegir a los participantes son: a) que hayan experimentado el fenómeno, b) que estén interesados en comprender su naturaleza y significados, c) que estén dispuestos a participar en al menos una entrevista que puede ser larga, d) que permitan que el investigador registre la entrevista y use la información como parte de una tesis u otras publicaciones.

Así, el primer requisito para la elección de los participantes fue que tuvieran un grado de avance en sus estudios de licenciatura tal que tuvieran experiencia previa en la universidad de al menos un semestre completo, es decir, que hubieran iniciado sus estudios universitarios en agosto de 2019 o antes. Así, habrían experimentado la presencialidad primero y luego la

transición forzada en abril de 2020 y podrían recuperar la experiencia de un semestre completo previo a la experiencia del cambio, en la universidad.

Por otro lado, las condiciones de pandemia del periodo en el que se ha recabado la información han dificultado establecer contacto con los participantes de manera presencial, por lo que además de tener disposición para participar en una entrevista, se requería que los sujetos tuvieran disposición de hacerlo de manera remota. Podría parecer un asunto menor, pero el cansancio acumulado por las interacciones a través de la computadora, ocasionado por el hecho de que los estudiantes habían sido forzados a estar frente a la pantalla de la computadora mucho más tiempo del que estaban acostumbrados a hacerlo, podría haber sido un factor para que los estudiantes no quisieran participar de las entrevistas.⁴

Los participantes pertenecen a una institución particular de educación superior, de trayectoria consolidada en el área metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Según consta en los registros de la institución, en otoño de 2020 contó con 9,899 estudiantes de licenciatura inscritos en 41 programas educativos distintos.

Como parte del interés del proyecto, se decidió conversar con estudiantes diversos, esto es: hombres y mujeres, adscritos a programas educativos diversos, así como con variedad en su porcentaje de avance en su programa educativo y procedencia (local o foránea).

Se invitó a ocho participantes, entre 21 y 24 años y de los cuales cinco son mujeres y tres hombres. Los programas educativos que cursaban los participantes son variados: tres del

⁴ Una de las participantes, manifestó “la verdad yo ya no quisiera pasar otras horas aquí [frente a la computadora] más de las que ya paso. Es como que ya a veces ni siquiera quiero hablar con mis amigas”.

área de ingenierías -Industrial, Civil y Biotecnología- y cuatro de humanidades -Psicología, Indumentaria y Moda, Ciencias de la Educación, Derecho y Relaciones Internacionales-.

Los porcentajes de avance de los participantes fueron también variados: quien tenía menos avance es una alumna que inició sus estudios universitarios en agosto de 2019, es decir que, al momento de la entrevista, cursó un semestre regular, luego el semestre del cambio (primavera 2020) y luego el de otoño 2020 completamente a distancia. En el otro extremo una de las participantes cursó el último semestre de su carrera de manera remota.

Cuatro de quienes se invitó a participar eran estudiantes “locales”, es decir que residen de manera permanente y con sus familias en la ciudad en donde se localiza la institución a la que pertenecen; mientras que otros tres se consideran “foráneos”, pues su lugar de residencia está en otro municipio del mismo estado (un caso) o en otro estado (dos participantes). Un cuarto caso “foráneo” corresponde a una participante que, aunque vive con su familia en la localidad donde se ubica la institución, es originaria de otra ciudad y permanece en este lugar con su familia únicamente mientras termina sus estudios universitarios, se ha clasificado como foránea.

A cada participante se le formuló una invitación expresa para participar en el proyecto a través de una entrevista, como se muestra a continuación:

¡Hola NN⁵!

Soy Sylvia Vázquez y soy estudiante del Doctorado en Educación.

NN me pasó tu nombre porque le conté que estoy buscando estudiantes para hacer una entrevista para mi tesis del doctorado.

⁵ Se utiliza NN en sustitución de los nombres de las personas, para garantizar la confidencialidad de los participantes

Mi trabajo de investigación tiene que ver con la experiencia de los estudiantes universitarios en esta transición forzada a la virtualidad por la contingencia de covid-19, por lo que te preguntaría sobre tu experiencia antes de la pandemia, en el final del semestre de primavera (abril-mayo) y sobre este último semestre...

Me gustaría mucho poder entrevistarte, y me pregunto si tendrías oportunidad mañana miércoles antes de las 12, o bien el jueves después de las 4 PM. La entrevista toma aproximadamente una hora y puede ser por Teams.

*Agradezco de antemano tu respuesta a mi correo y deseo que estés y sigas muy bien,
Saludos.*

Sylvia Vázquez Rodríguez

Finalmente, para asegurar que los participantes estaban dispuestos a que la entrevista fuera grabada y posteriormente utilizada para esta investigación, se les hizo la pregunta explícita una vez que la conexión estaba establecida, por lo que los primeros intercambios registrados en las entrevistas están relacionados con esta aceptación:

E: ¿Ya estás grabando?

S: Si, ya estoy grabando.

E: Va.

S: Bueno. Pues primero que nada te quiero agradecer por esta entrevista y recordarte que se trata de una investigación doctoral relacionada con la experiencia social de los estudiantes ante el cambio de modalidad por el contexto de covid.

La información que recoja de esta entrevista será tratada de manera confidencial, anónima, no se utilizará tu nombre ni información que permita rastrear que has participado ¿estás de acuerdo en participar en esta entrevista?

E: Si, estoy de acuerdo.

S: Muchas gracias. Platicame por favor ...

De esta manera, se cumplió con las consideraciones éticas mínimas del proyecto de investigación: consentimiento informado -que los participantes estén de acuerdo en participar- y confidencialidad -en tanto que se preservan los datos de los participantes- (Moustakas, 1994).

Además, en las transcripciones, así como en el análisis de la información, se utilizan seudónimos y se ha eliminado información que pudiera permitir identificar con precisión la identidad de los participantes.

Las características de la población estudiada se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 2 Características de la población estudiada. Elaboración propia

	Seudónimo	Edad	Programa Educativo	Ciclos cursados	% Avance⁶	Procedencia
1	Fátima	23	Psicología	3	85	Local
2	Tobías	21	Ing. Industrial	7	73	Local
3	María	20	Diseño de Indumentaria y Moda	3	33	Local
4	Karla	24	Ciencias de la Educación	7	89	Foránea ⁷
5	Romina	22	Derecho	7	75	Local
6	Luis	22	Ing. Civil	9	87	Foráneo
7	Jerónimo	21	Ing. Biotecnología	5	52	Foráneo
8	Isabel	24	Relaciones Internacionales	11	100	Foránea

En síntesis, en este estudio han participado ocho estudiantes de licenciatura de una

⁶ A diciembre de 2020.

⁷ Reside con su familia en la ciudad en que se ubica la institución, pero regresarán a su ciudad de origen en cuanto termine sus estudios universitarios.

institución particular de educación superior en el occidente de México. Se trata de personas que cumplen con los siguientes criterios de inclusión:

- a) Al momento de la entrevista (otoño de 2020) cursaban al menos su tercer semestre de educación superior.
- b) Son estudiantes jóvenes, entre 21 y 24 años, que originalmente optaron por un modelo educativo presencial para el estudio de una licenciatura en una institución particular y que fueron forzados a cambiar la presencialidad por soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas.
- c) Son personas dispuestas a compartir su experiencia a través de una o más entrevistas a profundidad para este proyecto de investigación, que además por cuestiones del contexto de pandemia a la fecha de las entrevistas, debía ser a través de una plataforma electrónica.
- d) Han aceptado que la entrevista sea registrada y analizada y la información se use como parte de una tesis u otras publicaciones.

Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo se levantó entre los últimos días de octubre y los primeros días de diciembre de 2020, y consistió principalmente en entrevistas a profundidad a estudiantes distintos, cuyas características se han descrito en el apartado anterior.

Conviene recordar que el evento que desencadenó el fenómeno que se estudia sucedió apenas en marzo de 2020. Con poca certeza sobre cuánto tiempo duraría el fenómeno, se decidió posponer las entrevistas ya que, en el contexto local, estaba prevista la posibilidad del retorno

al campus hacia septiembre u octubre de 2020, lo que daría pie a que a su vez fuese posible sostener las entrevistas en un formato presencial. Debido a que finalmente no se concretó el retorno, se comenzaron las entrevistas en formato virtual a partir de octubre.

La entrevista como técnica para la recolección de datos

En la investigación fenomenológica, la técnica más común para obtener información es la entrevista, aunque también se consideran otras fuentes, como la expresión poética, observaciones y documentos (Creswell, 2013). A decir de Moustakas “en la investigación fenomenológica la entrevista larga es la técnica⁸ a través del cual se recolectan datos” (Moustakas, 1994, p. 114)(trad. por autora).

En la entrevista fenomenológica, el entrevistador debe procurar un ambiente cómodo para el participante, de tal manera que éste responda honesta y ampliamente, lo que implica algunas veces iniciar con conversación social que genera una atmósfera relajada y de confianza (Moustakas, 1994). En este tono se llevaron a cabo las entrevistas a los participantes, utilizando un guion de entrevista que se muestra en el Anexo I de este documento y que en todo momento se utilizó únicamente como guía, ya que las preguntas podían cambiar de orden o ser omitidas, conforme se fuera desarrollando la conversación.

Cronología de las entrevistas

Tras un cuidadoso diseño del guion de entrevista, este se puso a prueba en la primera entrevista,

⁸ En inglés refieren como “*method*” lo que en español conocemos como técnicas.

en octubre de 2020. Se trata de Fátima, una estudiante avanzada de psicología, que además de haber colaborado previamente con algunas investigaciones en la institución, desde la percepción de quien la recomendó tiene un carácter fresco, es honesta y abierta. Aunque se intentó agendar y sostener esta primera entrevista de manera presencial, finalmente se llevó a cabo usando la herramienta de videoconferencia Microsoft Teams. Fue posible capturar la entrevista en audio y video tanto de la entrevistadora como de la entrevistada.

Una revisión minuciosa de la entrevista videograbada permitió hacer ajustes en el guion de la entrevista, al confrontar lo dicho con las preguntas de investigación, y también respecto al modo de entrevistar, por ejemplo: ajustar la iluminación antes de iniciar la entrevista para modular los gestos provocados por la iluminación solar, y también evitar tomar notas durante la entrevista, pues dado que la persona entrevistada no alcanza a tener la visión completa de lo que hace la entrevistadora, podía dar la sensación de falta de atención hacia lo que se estaba respondiendo.

La segunda entrevista se realizó a Tobías. La familia de Tobías y la investigadora tienen una relación de amistad de hace varios años y aunque no hay mucha convivencia entre el estudiante y la investigadora, sí hubo un ambiente de confianza preestablecido. Además, Tobías fue alumno de la investigadora en una asignatura que ella participó como docente, en otoño de 2019. Tobías había participado anteriormente en un ejercicio de investigación de la misma investigadora, a mediados de 2019, y fue contactado para solicitarle información sobre algún estudiante que, desde su percepción, quisiera participar en este nuevo proyecto en una entrevista. Tobías se ofreció como voluntario a participar en la entrevista, por lo que se aceptó su participación.

Aprovechando el contacto con algunos estudiantes de licenciatura a través de una asignatura en la que la investigadora es docente actualmente, se preguntó abiertamente a los estudiantes de este grupo si alguno estaría interesado y disponible para realizar una entrevista como parte de una investigación doctoral⁹. María fue una de las estudiantes que accedió a participar en esta investigación y así se llevó a cabo la tercera entrevista. En la revisión de la entrevista, se observó que, aunque María había tenido un semestre de experiencia regular “en campus”, era conveniente buscar estudiantes con mayor avance en su plan de estudios, pues las referencias de la entrevistada respecto al “antes” del confinamiento no estaban todavía tan arraigadas, y por otro lado durante el tiempo que disfrutó de la regularidad del campus, todavía no había construido relaciones sociales sólidas que le permitieran hacer la distinción entre el antes y ahora, por lo que finalmente se desestimó la información de su entrevista.

Tras la revisión de la entrevista a María, y por recomendación de la coordinadora de programa educativo de Ciencias de la Educación, con quien se tiene contacto, se invitó a Karla a participar en el proyecto. Ella aceptó y se llevó a cabo esta tercera entrevista, estudiante avanzada de quien accedió a tener la entrevista hacia finales de octubre de 2020. La transcripción y lectura de estas primeras entrevistas dieron luz para comenzar a reconocer los temas que iban surgiendo en torno a la experiencia de los estudiantes e incluso hacer unos muy pequeños ajustes a la entrevista, contrastando de nuevo con las preguntas de investigación.

A mediados de noviembre, ya estaba todo listo para continuar con las entrevistas, pero

⁹ Se tuvo especial cuidado de aclarar que la participación en esta entrevista no tenía relación alguna con el desarrollo de la asignatura a propósito de la cual los estudiantes y la investigadora tenían un vínculo.

las fechas coincidían con el cierre de semestre, en el que los estudiantes suelen estar saturados con tareas y trabajos, por lo que se decidió esperar para contactar nuevamente a algunos estudiantes. Romina fue estudiante en uno de los grupos en que la investigadora fungió como docente durante el semestre otoño 2020. Se eligió como posible participante por tener un buen grado de avance en su licenciatura, estar inscrita en un programa educativo del que no se tenían participantes (Derecho) y porque había una relación previa con la investigadora (como profesora), lo que podría facilitar la apertura de la entrevistada para responder naturalmente a las preguntas que plantea la entrevista.

Durante la entrevista a Romina, la investigadora se percató de que tanto Romina como Karla y María, que habían sido entrevistadas antes, tenían un perfil de poca actividad universitaria, es decir que se limitaban a asistir a sus clases en la universidad, pero no se involucraban en actividades extraescolares. Así, se buscó contactar con algún estudiante con algún tipo de participación universitaria (algún voluntariado, taller artístico o deporte), y por tener mayoría de participación femenina al momento, también se buscó que fuera varón. Se contactó al coordinador de Ingeniería Civil, quien recomendó entrevistar a Luis. Luis se mostró dispuesto inmediatamente para realizar la entrevista, con lo que se convirtió en la sexta persona entrevistada.

Prácticamente al mismo tiempo que se concretaba la entrevista a Luis, se había buscado a Jerónimo para invitarlo a participar. Él, como Romina, conocía a la investigadora con antelación y por ello podría expresarse con mayor confianza durante la entrevista. Además, tenía la característica de ser varón y del área de ingeniería, por lo que aportaba un perfil diferente que las chicas que habían sido entrevistadas con anterioridad. También aceptó con mucho gusto

participar en el proyecto, y se concretó así la séptima entrevista.

La información de contacto de Isabel se obtuvo a través de la Coordinación de Comunicación Interna de la institución, ya que se le solicitó información de “*un par de alumnos (de preferencia varones), que hayan terminado quinto, sexto o séptimo semestre y que hayan estado en algún voluntariado, taller o así... para hacerles una entrevista como de una hora, para mi tesis del doctorado...*”.

El perfil de Isabel resultó sumamente interesante pues además de participar en varias actividades universitarias, estuvo de intercambio académico en otro país en el momento en que se dio la instrucción del confinamiento por la pandemia, y terminó sus estudios de licenciatura en diciembre de 2020.

Organización y análisis de datos

La Epoché

Como se explicó en el apartado de perspectiva teórico-metodológica de este documento, la Epoché es el paso previo para hacer la reducción fenomenológica y consiste en hacer a un lado la visión propia de quien investiga para enfocarse en los puntos de vista de los participantes (Moustakas, 1994). Es decir, deben dejarse de lado las referencias a otros, los juicios y las preconcepciones.

Para este proyecto de investigación, esto implicó que quien investiga reconozca sus propias experiencias, como docente y como estudiante, para estar atenta a dejarlas de lado en el proceso de interpretación de los datos. La Epoché es un proceso recurrente de revisión de la

propia postura y en las reiteradas iteraciones hacer conciencia de estar atenta a los dichos y percepciones de los participantes.

El fenómeno que se estudia sucedió al tiempo que se realizó esta investigación, es vivido por la investigadora, por lo que debe haber mucho mayor cuidado en dejar de lado las propias creencias, para verdaderamente observar el fenómeno con una mirada fresca, como si se pusiera entre paréntesis, como sugiere Husserl al hablar de la reducción fenomenológica (Finlay, 2014).

Reducción fenomenológica

A decir de Moustakas, en la fenomenología trascendental “La organización de los datos inicia cuando el investigador tiene frente a sí las entrevistas transcritas y estudia el material con los métodos y procedimientos del análisis fenomenológico” (Moustakas, 1994, p. 118) (trad. por autora).

Todas las entrevistas se realizaron utilizando la plataforma Microsoft Teams, por lo que fue posible hacer grabación de audio y video de las entrevistas de manera muy sencilla, aunque en la mayoría de los casos los entrevistados decidieron mantener la cámara apagada para mejorar la calidad del audio, ya que las condiciones de las conexiones a internet, algunas veces no permiten tener buena definición de ambos canales, por lo que solo se consideran las grabaciones de audio de todas las entrevistas. Las entrevistas se transcribieron en totalidad.

A continuación, se señalaron los enunciados significativos, frases o citas que permitieran entender cómo los participantes entendían el fenómeno, Moustakas (1994) le llama a esto

*horizontalización*¹⁰. En términos operativos, para cumplir con este propósito, se utilizó el software Atlas.Ti versión 9. Las entrevistas transcritas se introdujeron en el software y se revisaron iterativamente, señalando los que se consideraron enunciados significativos asignándoles etiquetas o códigos¹¹ con los que posteriormente fue posible agruparlos. Se procuró en todo momento, “verlas según aparecen, regresar a las cosas libres de prejuicios y preconcepciones” (Moustakas, 1994, p. 90)(trad. por autora). Este tipo de etiquetado o codificación se logra con la herramienta “codificación abierta” en Atlas.Ti¹².

Moerer-Urdahl y Creswell (2004) reconocen la extracción de enunciados significativos como el primer paso en el análisis: el proceso de horizontalización, “en el que se identifican enunciados específicos en las transcripciones, que proveen información sobre la experiencia de los participantes. Estos enunciados se extraen y se colocan en una tabla para que el lector pueda identificar el rango de perspectivas sobre el fenómeno” (Moustakas, 1994 en Moerer-Urdahl y Creswell, 2004, p. 23).

A partir de esta reducción fenomenológica, se formularon las descripciones textuales de las

¹⁰ Refiere a los horizontes, por eso se usa horizontalizar. Refiere a “mirar cada horizonte o enunciado relevante al tema y pregunta con el mismo valor” (Moustakas, 1994, p. 118)(trad. por autora).

¹¹ Existió la tentación de generar un grupo de códigos, a manera de categorías, para ir buscando respuestas a las preguntas de investigación, como sigue: Socialización/Interacción social como integración a la universidad; Ser estudiante universitario; Factores socioafectivos que inciden en la experiencia; Dificultades que se enfrentan; Emociones que surgen; Salud física y mental; Interacciones sociales académicas; Interacciones sociales no académicas; Aprendizajes académicos no esperados; Aprendizajes no académicos no esperados. Sin embargo, esto contradeciría los lineamientos metodológicos de la fenomenología trascendental que invita a eliminar preconcepciones y tener la percepción abierta.

¹² No debe confundirse el término con la “codificación abierta” que se refiere desde la teoría fundamentada. En la página <https://atlasti.com/2019/08/31/the-process-of-computer-assisted-qualitative-data-analysis/> se proveen pistas sobre el uso de la herramienta para la investigación cualitativa en general. Klüber (2014) sostiene que Atlas.Ti es un software potencialmente útil para la investigación fenomenológica y que es posible mantener el rigor fenomenológico con la ganancia en tiempo de proceso de información.

experiencias que se presentan en la primera parte del capítulo de resultados y, siguiendo el modelo fenomenológico propuesto por Moustakas (1994), el siguiente paso del trabajo de análisis fue la variación imaginativa, de la que se obtuvo una descripción estructural de cada experiencia, y de ahí una descripción estructural compuesta para terminar con una síntesis textural-estructural en donde se observan las esencias de la experiencia.

IV. RESULTADOS

“It’s not what you look at that matters;
it’s what you see”.

Henry David Thoreau¹³

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de la experiencia de siete estudiantes de educación superior que fueron forzados a cambiar la presencialidad por soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas en marzo de 2020, y continuaron con sus estudios universitarios, usando la fenomenología trascendental como perspectiva metodológica.

Desde una perspectiva Husserliana, elegir la fenomenología trascendental desprenderse de cualquier preconcepción o conocimiento personal, de dejar de lado la revisión de literatura para concentrarse en describir la experiencia vivida de los participantes en relación con el tema que se estudie (Lopez y Willis, 2004). El capítulo de Discusión y Conclusiones será el espacio para tener una perspectiva más interpretativa, que permita encontrar los significados embebidos en las descripciones o narrativas de las personas, recordando que la fenomenología interpretativa permite entender lo que la experiencia es desde la perspectiva del participante y al mismo tiempo hacerse preguntas del tipo de: ¿Qué está intentando conseguir esta persona? ¿Hay algo de lo que la persona no se da cuenta que le está pasando, pero yo sí?, entre otras (Pietkiewicz y Smith,

¹³ Mirar (*look*) es una acción pasiva en la que solo se presta atención a lo que está frente a uno, mientras que ver (*see*) implica comprender profundamente y tener una conexión con lo que se está viendo.

2014).

De acuerdo con Moustakas (1994), la ruta de la fenomenología trascendental, que conduce al conocimiento, es necesariamente la ruta del autoconocimiento universal. La fenomenología comienza con las cosas mismas, intenta eliminar prejuicios, supuestos y alcanzar un estado trascendente de apertura, frescura y presteza para poder ver sin restricciones. En la reducción fenomenológica trascendental, cada experiencia se considera en su singularidad, en y por sí misma. El fenómeno se percibe en su totalidad, de manera fresca y abierta. Se da una descripción completa de sus constituyentes esenciales, variaciones de percepciones, pensamientos, sentimientos, sonidos, colores y formas (Moustakas, 1994).

En la primera sección, se presenta de manera descriptiva la experiencia vivida desde la vivencia de cada una de estas siete personas. Moustakas (1994) llama a cada una de estas una “descripción textural” de la experiencia. El propósito de esta sección es describir, no explicar ni analizar cada una de las experiencias. Se trata de mantener vivo el fenómeno a través de estas descripciones.

Las siete personas que colaboraron con esta investigación tuvieron una vivencia distinta del mismo fenómeno, por eso el propósito de esta parte es mirar la experiencia de cada uno, desde sí mismos y sus vivencias, sin comparar entre éstas, sin interpretar. Mirar el fenómeno desde sus ojos permite ver y comprender mejor cómo se vive la experiencia desde el estudiantado en general.

Más adelante se presentará cómo mediante la variación imaginativa y la descripción estructural de cada experiencia, se llegó a la descripción estructural compuesta del cambio forzado de la presencialidad a la virtualidad, que presenta una imagen de las condiciones que

precipitaron la experiencia.

Finalmente, siguiendo el modelo fenomenológico de Moustakas (1994), se presenta una síntesis textural-estructural de significados y esencias de la experiencia investigada, que es el último paso del modelo y que reconoce a la vez que las esencias de cualquier experiencia nunca se agotan y que esta síntesis representa las esencias en un momento y lugar particular y desde el punto de vista de una investigadora en particular, tras un exhaustivo estudio imaginativo y reflexivo del fenómeno (Moustakas, 1994).

LA TEXTURA DE LAS EXPERIENCIAS

Como se recordará, en este estudio participaron ocho estudiantes de licenciatura de una institución particular de educación superior en el occidente de México. Una de las participaciones se desestimó, por lo que a continuación, se presenta la descripción textural de la experiencia, de siete estudiantes, durante el cambio forzado a la educación a distancia.

El orden en que se ha elegido colocar estas descripciones no es arbitrario, sino que está relacionado con una las líneas de análisis de los datos más interpretativa y que se abordará más adelante, que tiene que ver con etapa de aceptación del cambio que aparentan los participantes. Así, se muestra primero la experiencia de Tobías, que estudiaba de Ingeniería Industrial de séptimo semestre, seguida de la de Karla, de Ciencias de la Educación de séptimo semestre; en tercer lugar, aparece la experiencia de Fátima, estudiante de psicología de sexto semestre, y en cuarto la de Romina que estudiaba el séptimo semestre en Derecho. Las tres últimas descripciones corresponden a Jerónimo, Isabel y Luis, estudiantes de Ingeniería en Biotecnología en quinto semestre, Relaciones Internacionales de onceavo semestre e Ingeniería

Civil de noveno semestre, respectivamente.

La esencia de la experiencia de Tobías (que es flexible como un bambú)

Tobías estudió Ingeniería Industrial, en su séptimo semestre de diez. Estaba convencido de aprovechar al máximo todas las opciones que la institución ofrece para su desarrollo y recreación, y en el valor de la convivencia entre compañeros universitarios.

Cuando se le pregunta por su experiencia previa a la pandemia, es decir al antes del cambio forzado en la modalidad de estudios, refiere su gusto por la vida universitaria y por habitar y estar en el campus universitario. Podía pasar varias horas libres en él, aunque no tuviera actividades planeadas en todos los horarios. Gustaba de aprovechar las instalaciones deportivas, las actividades culturales y artísticas o bien simplemente pasar tiempo en la universidad conviviendo con otras personas de su edad.

“Pues, me gustaba vivírmela en la escuela, casi no llegaba a mi casa. Por ejemplo, entrenaba (...) [luego] ya me quedaba ahí (...) y ya a veces pues aprovechaba también las actividades de la escuela como los viernes de baile (...) los huecos con los amigos pues sí está a gusto, el pasearse por los pasillos del campus porque pues lo sientes como tú campus entonces es como lo lindo. En sí como que las actividades con otras personas de tú edad, porque sabes que son universitarios, están estudiando, entonces pues están en el mismo contexto que tú”.

Devenir estudiante universitario fue para Tobías un proceso que comenzó desde el bachillerato, cuando estaba decidiendo a qué universidad podría ir, ya que buscaba una institución en la que

se sintiera cómodo. Refiere a otras instituciones como edificios grises, que lo motivan poco, y a la institución que ha elegido como una en la que se siente libre.

(...) desde que estás viendo a cuál [universidad] vas a ir pues es como cuál te está llamando porque pues, ¿para qué te metes a una universidad equis que solo es un edificio gris y que nomás vas a estar ahí de okis? (...) es un poquito desde ahí, precisamente comulgar con las ideologías de la universidad a la que vas ¿no? Entonces, desde ahí empiezas a sentir como esas ganas o como ese... Te empiezas a empapar de ser universitario”.

Reconoce que tuvo un proceso en el que se fue constituyendo como estudiante universitario, y que esto sucedió al inicio de sus estudios, también afirmó que le interesaba conocer lo que la institución le ofrece y por lo tanto está bien enterado y le interesa formar parte y aprovechar las actividades disponibles.

“a mí sí me gusta mucho conocer qué hay, qué ofrece extra, digo por algo estás pagando y te lo están retribuyendo pues qué más que aceptarlo y que tomarlo, pero sí hay muchos otros que también se quedan como que ‘Ah, no sabía de este tema’ o ‘Ah, no sabía que iban a hacer [esa actividad]””.

Así, esta consciencia del proceso de hacerse universitario, saber que está en una institución con la que comparte valores, estar bien enterado de lo que sucede en la institución y estar involucrado en varias actividades universitarias, da cuenta de su identidad estudiantil y su identificación plena con la institución en la que está inscrito.

“[cuando otros expresan desconocimiento] entonces digo ‘Pues realmente ¿sí estás aprovechando? ¿Estás viniendo a estudiar a tu universidad o sí estás viviendo la vida

universitaria que te ofrece tu universidad?''.

En marzo de 2020, unos días antes de que se declarara la necesidad de que toda la población se resguardara por la pandemia por covid-19 y que las actividades escolares se trasladaran de manera forzada a la pantalla, Tobías ya tenía alguna idea de que esto iba a pasar, ya que uno de sus familiares trabaja en la universidad. Para él, la noticia sobre el cambio forzado llegó primero como una probabilidad, como una cuestión que podría suceder en el mediano plazo y de alguna manera parecía que podría prepararse para ello, pero que finalmente sucedió mucho más rápido que lo esperado, lo que le desconcertó.

“Pues creo que iban surgiendo como los rumorillos dentro de la escuela, ya sea de estudiantes, [y] también yo tengo una tía que trabaja en [la universidad], entonces sí me estaba diciendo (...) ‘ah, pues va a ser medio mixto, o sea, van a tomar sus leves medidas’ (...) y al día siguiente fue como: ‘ya no vengan, ya llegamos a la fase cuatro’ de la fase uno directamente (...) entonces sí fue como ‘Ah, rayos, ¡Qué rápido!’”.

La primera sensación que tuvo Tobías fue de rareza, es sus propias palabras, se sintió “extraño”, pues había adoptado la costumbre de estar fuera de casa, en la universidad, prácticamente todo el día, y súbitamente se vio forzado a regresar a estar en su casa todo el tiempo, y además enfrentar la falta de servicios y comodidades de las que sí disponía en la universidad y no tenía en casa: principalmente el internet, pero también un espacio de trabajo, libertad para ser y expresarse.

Tobías relata su situación personal familiar: vivía muy cerca de casa de su abuela, en donde regularmente sucedía la vida cotidiana: ver televisión, usar el internet, compartir los alimentos.

“Bueno, yo en mi casa, vivo a tres casas de la casa de mi abuela, entonces pues

básicamente me la vivo con ella, es comer ahí, es ver tele ahí, yo no tengo tele, yo no tengo teléfono y no tengo internet en mi casa (...)"

Aunque la convivencia familiar parecía agradable, no era un espacio ni un ambiente propicio para que Tobías pudiera realizar sus actividades académicas.

“tenía que ir allá y estar en el comedor, ponerme mis audífonos y asistir a clase mientras no sé, mi abuela veía sus programas de tele en la sala y pues ya sabes que las casas no son como muy ‘Ay si, la división entre la sala y el comedor’ ¿no? Pues como allá no tengo mi cuarto, no es como que pueda decir ‘Ay sí o me voy a mi cuarto’, sí me lo prestaron [el cuarto] mis tíos que viven con ella, pero realmente no era lo mismo. Prefiero mil veces estar sentado viendo la pantalla directamente y hacer trabajo como de escritorio a estar echado en la cama ¿no? en sus cuartos no hay como un escritorio y sí tiene que ser en la cama y no estoy cómodo”.

Otro de los inconvenientes a los que se enfrentó Tobías fue sobre su equipo de cómputo, ya que, aunque contaba con un equipo para su propio uso, no estaba en óptimas condiciones y, por lo tanto, no le permitía atender a sus clases desde el mismo, obligándole a combinar su uso con el teléfono celular, agregando estrés a la situación.

“(...) mi computadora, un semestre antes de entrar a la carrera la compré, me la compraron pues...Entonces hasta eso sí, mi computadora y mi celular... De hecho, ahorita no le sirve el micrófono [a la computadora], entonces otra batallada más. Tengo

que prender el celular para unirme a Teams¹⁴, bueno en las clases que te dicen que toman asistencia o eso, que sí tienes que participar más, tengo que prender el celular en Teams y tengo que unirme desde la compu para ver lo que están haciendo y pues el celular es para hablar pues, o sea si el profe hace una pregunta pues sí tengo que escribir en el chat ‘Ah, espere, estoy abriendo en el celular’ o algo”.

Durante las primeras semanas, Tobías presintió que el regreso a las aulas podría suceder pronto

“Hubo un tiempito en el que...O sea, ponle marzo sí dijimos ‘Ah, pues igual y sí volvemos un mes antes de que termine el semestre”.

Sin embargo, perdió la esperanza de regresar al campus incluso antes de terminar ese semestre en que se dio el cambio a las pantallas.

“yo sí la veía ya de ‘No pues esto sí va... a como se están cuidando y como se están postergando y todo, esto sí va a durar hasta el cierre de semestre’, entonces pues sí, realmente no tenía ya la esperancilla de volver”

Durante el verano no cursó ninguna asignatura, pues sintió que necesitaba descansar y además tenía planes previos de trabajo en Estados Unidos, que se vieron frustrados por la misma situación pandémica. Esta temporada le sirvió además para hacer algunas adecuaciones en casa y poder tener un mejor espacio de estudio, aunque no alcanzó condiciones óptimas.

“Ahorita ya que nos adecuamos y todo, en verano nos cambiamos de compañía de

¹⁴ Teams de Microsoft es una de las plataformas que se utilizaron para congregarse a los estudiantes en el horario de clase para sustituir el espacio físico.

internet y adecuó un repetidor de señal a mi casa, [pero] no pueden estar los dos aparatos conectados al mismo internet, si abro Teams, o sea la computadora sí le alcanza a llegar la señal de la casa de mi abuela y aparte tengo el repetidor de señal aquí abajo en el comedor para conectar el celular, entonces con los dos, uno con el internet directo de allá y el otro con el internet del repetidor sí ya como que funcionan”.

Cuando recuperó cómo se sintió al cierre del semestre de primavera 2020, refirió que la sensación de cansancio era constante: físicamente, por permanecer en el mismo lugar durante periodos prolongados; anímicamente por la carga de trabajo constante frente a la computadora, lidiar con las fallas en la red, administrar el tiempo, la falta de contacto casual con otros estudiantes y el disfrute de actividades de recreación.

“Yo creo que era más bien el estar cansado de estar en casa y estar en el mismo lugar, que era hacer tarea y asistir a clase en tu mismo espacio, a lo mucho te cambiabas de sala a comedor, de comedor a escritorio y volvías a sala o en el cuarto, algunos que se quedaban en sus cuartos, pero siento que era eso lo que nos fatigaba y lo que nos agobiaba más”

Los problemas en la señal de internet también incrementaron el estrés académico, pues algunos profesores requerían que se les enviara el trabajo que correspondía a la clase sin considerar que el ritmo para la realización de las actividades era distinto al del aula, por no decir de las fallas en la conectividad.

“porque yo la carga de trabajo sí era el ejercicio de clase y los dos ejercicios de tarea. (...) a veces lo más pesado era que terminaba clase y el profe ponía que se cerraba la actividad cuando se terminaba la clase, o sea ahí sí era un poquito de ‘Ay profe, denos

chance porque pues le estuvimos poniendo atención y medio lo hicimos en conjunto con usted pero no lo acabamos' o no sé, los problemas de señal que podías tener (...), el profe no grababa la clase o algo y ya te perdías un cachito y no podías pues por ejemplo mandar la actividad de ese día, pues sí estaba un poquito trabas eso”

Por otro lado, en algunas asignaturas, el cambio forzado a modalidad remota le resultó favorable, pues en su experiencia, en el cambio inmediato los profesores suavizaron la exigencia.

“Pues en algunas materias sí me ayudó [tener las clases en línea] por cuestión de tipo de exámenes o de cosas así fue como que ‘Ah, examen en línea’, entonces sí fue como más relax, menos presión por así decirlo. Con otras materias sin sentí que, (...) [cuando] es mucho de computadora, entonces en esa sí no sentí que hubo mucha diferencia. (...)”

Tobías no refirió grandes cambios en su propia carga académica, aunque infirió que esto pudo ser distinto en otras áreas o en otras universidades, ya que incluso confrontó su propia experiencia con la que escuchó que otras personas en otras universidades tenían. Incluso consideró que algunos profesores bajaron el nivel de exigencia al iniciar el semestre de otoño 2020:

“es que no cargaban la mano, había muchas otras escuelas...O bueno, no sé si nada más eran mis profes y pues en otras áreas sí estaba igual, pero yo sentía que la carga de trabajo no estaba tan diferente a la que dejaban usualmente”.

“todavía el semestre pasado [los profesores] sí mantuvieron los mismos criterios y todo, pero ya este semestre [otoño 2020] sí siento que se alivianaron más en cuestión de que pues entendieron que precisamente era en línea”.

Sin embargo, también percibió cierta falta de estructura en la conducción del semestre por parte de los profesores en el semestre en general, así como falta de orden y autodisciplina en cada sesión, pues por estar en casa y con deficiencias tecnológicas, los distractores aumentaron.

“(…) no sé si eran mis clases porque, por ejemplo, otro de mis amigos, que está un poquito más atrasado y está llevando otras materias, el sí tenía como la división de los parciales, ya era cierre de parcial uno y tenía entrega de proyecto y un examen en otra materia y todo en ese orden, en la misma semana por así decirlo, pero nosotros, este otro amigo y yo (…), sí es como “A ver, aguanta, ¿Esto es de parcial uno? ¿Ya terminamos un tema y ya empezamos otro? ¿Cuándo va a haber examen? O sea, estábamos muy como en ese limbo de no saber qué onda”.

Por lo anterior, y desde su percepción, no tuvo los aprendizajes esperados en cada asignatura

“yo creo que no [he aprendido lo que se esperaba en cada clase], porque pues es más fácil los distractores o el que el profe esté hablando y a ti te valga un poquito más, (…)

Tengo un profe que habla muy lento, entonces (…) realmente por más que quieras ponerle atención pues ya te perdió en medio de su explicación y como sabes que por ejemplo puede no venir en el examen o como yo por ejemplo, que te digo que no sabíamos cuándo va a haber examen o no y que los exámenes sí están más sencillos porque son en línea, entonces pues realmente lo ignoras, es más fácil que te pierdas la información”.

En cuanto a la dinámica escolar, Tobías reconoció que la relación con otros estudiantes se trastocó. El trabajo por equipos estaba entorpecido, en su opinión porque los estudiantes pasaban mucho tiempo conectados para tomar las clases y entonces ya no dedicaban tiempo para tomar

acuerdos para los trabajos por equipo o para reunirse a trabajar en pequeños grupos. En cuanto a estas interacciones también refirió la falta de contacto personal y casual en las instalaciones del campus, que le permitía interactuar de manera natural con otras personas, darle un tono y énfasis específico a su conversación, y esto es algo que la comunicación por medio de texto no permite.

“me costó mucho trabajo hacer trabajos en equipo desde el semestre pasado, ahorita como quiera un poquito, los profes se adecuaron más y también los trabajos en equipo, pero el semestre pasado que lleve calidad y estábamos en equipo, sí era como... [con tono de frustración] no les podías gritonear a gusto, jajaja, no es lo mismo decirles por WhatsApp en mayúsculas ‘TU PARTE DEL TRABAJO, AMIGO’, a decírselo en persona, entonces pues nada, era un poquito la traba esta de que ‘¿Qué les parece si nos reunimos en *Teams*?’, ‘No pues yo no puedo de tal a tal hora’, ‘Yo no puedo porque...’ simplemente porque no quieren, porque qué flojera tener clase y luego tener reunión en el *Teams* con tus compañeros, sí es como que no late ¿no? O sea, sí traba un poquito esta cuestión del trabajo en equipo y pues [no es] lo mismo de toparse en el pasillo, hablar con los compañeros de salón antes de que empiece la clase”.

También su relación con otros jóvenes, en su condición tal cual, de juventud, no tanto como estudiantes, se nulificó y eso le afectó.

“Y pues sí, con la pandemia y con el covid sí fue como que no pues, primero pues nueva normalidad, puedes hacer reunioncillas pero pequeñas, pero dentro de las reunioncillas no puedes estar cotorreando igual o todo, o por ejemplo, antes de la pandemia, el primero de marzo por así decirte, salí con una chava y entonces sí fue como de que ahí viendo

qué y todo pero pues no me contestaba, o sea, era de las personas que por WhatsApp o por redes sociales habla muy poco, entonces [en ese entonces] pues sí dije [pensé] ‘bueno, sí nos vemos más seguido vemos cómo se va desarrollando la cosa’, pero pues hay pandemia y no nos podemos ver más seguido y si de por sí es fría en redes sociales pues sí era como que ‘¿Qué pasó?’ [la relación se enfrió]”

“(…) whatsapeas [sic] en lugar de hablar en bajito con tu compañero de escritorio o algo, (...) [pero] me tengo que salir de la reunión [del aula virtual] y enviar un WhatsApp de que “Oye ¿Ya viste?” y pues no haces las mismas bromillas o no es lo mismo que la jugarreta que llevabas en el salón...”

Hubo aspectos que hicieron más llevadera la experiencia, entre ellos, la buena relación con los docentes, las vías de comunicación abiertas y diversas tanto con los profesores como con la institución, la flexibilidad de algunos profesores.

“(…) mis profesores sí son de ‘Ay, pues entiendo que puede haber fallos del internet, entiendo que puede haber fallos en el *Teams*’, por ejemplo, el otro día un profe dijo ‘Oigan, que se cayó *Teams* en la mañana, ¿Les parece si este día nos conectamos por Zoom?’ (...) eso lo dijo por WhatsApp”.

“el otro día nos dijo un profe ‘Ahorita vamos un poquito más lento que en modalidad presencial porque pues no puedo ver sus caras, no puedo ver todavía quién tiene cara de duda, cara de no le estoy entendiendo nada’”.

Una ganancia de la experiencia, para Tobías, fue el aprendizaje de herramientas que, de otra manera, no habría tenido oportunidad de explorar, por ejemplo, para tomar notas de manera electrónica.

“(…) dos aplicaciones que es el *iDroo* y el *Notes* de *Teams*, de *Microsoft*, (…) pues un profe sí dijo, pueden usar *Microsoft Notes*, hacerlo aquí y entre los dos, bueno entre el equipo y todo. En mi caso somos pareja el equipo y como el profesor de Ingeniería de Mercado nos había enseñado el *iDroo*, incluimos al tercero que no estaba en [la universidad], que va a ser así como otro socio, pero por fuera y ya entre los tres nos metimos al *iDroo* y empezamos a hacer la lluvia de ideas ahí y a agregar los cuadros de texto y todo y estuvo muy *cool* porque está organizado, está ahí, es como una pizarra en blanco. Es como la herramienta que he aprendido”.

Sobre las notas de clase, Tobías se dio cuenta que era un hábito que estaba perdiendo, así como los hábitos relacionados con horarios para alimentarse y descansar.

“me ha costado tomar notas por lo mismo de que te digo que lo sentíamos [el ritmo de clase] muy lento pues no sabía de qué tomar notas, o por ejemplo empezamos viendo cosas de semestres pasados, entonces también era como ‘Ah, esto ya lo vi’ o ‘Esto ya.’ Pero realmente son cosas que no sabes así de que lo tienes en la mente, si tienes notas ya pues te refresca la información, entonces yo ya hasta que como en la semana tres, un profe de una materia de cuatro créditos, o sea nomás lo vemos una vez, [me] dijo ‘¿Qué vimos la clase pasada?’ sí me quedé de oquis [sorprendido], porque sí fue como ‘Espérate, ¿Qué vimos?’”.

“(…) se me hace fácil desvelarme, desmañanarme, ahorita a las once de la mañana es temprano para mí, desayuno no sé, a las doce algo ligero para comer a las tres, antes de la clase de cuatro, cosas así, entonces pues realmente he desaprendido.

Tobías comprendió que como estrategia de autocuidado necesitaba desconectarse por completo

de las pantallas, por lo que usó como estrategia enfocarse en actividades artísticas: dibujo y baile, y jugar vía remota con amigos. En cuanto pudo, también procuró reunirse con amigos de manera presencial.

“(…) me venía a mi casa [de casa de la abuela] y a veces me agarraba a dibujar o me agarraba a bailar, poner música y medio mensear, no bailar, pero mensear con la música de fondo, como para precisamente esto de desestresarme. (…) Ni siquiera WhatsApp contestaba, porque [aunque] antes sí me estresaba tener la notificación de que había mensajes no leídos, ahorita ya no me interesa, es como ‘Ah, ok’, lo que, sí es que ahora los contesto hasta en la noche, [cuando] me desocupo del día”.

“(…) a veces juego con mis amigos en línea, también eso me ayudo un ratillo a desestresarme, jugar con mis amigos, ya después de jugar con mis amigos ya ahora sí me pongo a contestar los WhatsApp (...). Ya que [los contagios por covid] se calmó un poquito más y empezó lo de la nueva normalidad y todo un amigo (...) dijo “Ah pues yo pongo mi casa y nos venimos a jugar aquí videojuegos y pedimos algo de comida de fuera y ya estamos aquí” y ya, así le hicimos. Entonces (...) ya hemos estado reuniéndonos cada tres semanas o cada dos por así decirlo”.

Se percibe a sí mismo como una persona muy flexible, y considera que esto es una fortaleza pues le permitirá adecuarse al contexto, según se vayan presentando.

“Entonces mi plan ahorita es terminar la carrera, como te digo la voy a usar con los medios que me den siendo estudiante, aunque estoy en línea (...) yo soy mucho de enfocar el deseo o la meta a lo que está ahorita en el momento (...) Pues es que es un poquito como de nuevo pues decir ‘Lo que vaya saliendo’ Por ejemplo cuando hay ferias

de empleo (...) me gusta asistir y ver qué están ofertando, muchos de los empleos pues los ofertan para ingenieros industriales, entonces agradezco mi carrera”.

“(...) Entonces, eso me da más seguridad de saber que más adelante voy a tener algo como... Pues no me gustaría como darlo por sentado, pero sí sé que ahí puede haber, ahí hay algo, entonces [irme de intercambio académico] realmente está en mis planes, pero está como en una nube, no para ahora, solo está ahí”.

Tobías disfrutaba mucho de habitar y estar en el campus universitario, participar actividades culturales, convivir con otros jóvenes. Refiere sentirse identificado con la institución que ha elegido para hacer sus estudios universitarios y manifiesta el deseo de aprovechar la vida universitaria que le ofrece su universidad.

No cuenta en su casa con el espacio y ambiente propicio para el aprendizaje en línea, su pobre acceso a internet y a un buen equipo de cómputo lo colocó en una situación de desventaja frente a otros compañeros de clase, pero encontró la manera de sobrellevar la situación no sólo durante el cierre del semestre primavera 2020 sino durante todo el tiempo que duró esta modalidad forzada.

El cansancio físico, el estado de ánimo deteriorado y el estrés académico marcaron su experiencia de estudiante en modalidad remota. El aumento en los distractores y la falta de estructura, orden y disciplina en algunas clases no benefició su aprendizaje, y además echó mucho en falta la interacción directa con sus colegas de clase, con otras y otros jóvenes.

Pese a todo lo anterior, Tobías conserva una actitud optimista, flexible y adaptable, lo que le permitió adecuarse al contexto según se iba presentando y encontrar ventajas como la baja en la exigencia de algunos profesores; ser flexible le permite aprovechar lo que tiene sin

lamentarse por lo perdido, buscar estrategias para seguir construyéndose como joven y como profesionalista, en medio de una situación no-elegida como el periodo de aprendizaje remoto forzado por covid.

Esta aparente flexibilidad es quizá una negativa a aceptar la realidad de que proyectos que tenía planteados, como el intercambio estudiantil, no serán posibles.

La esencia de la experiencia de Karla (entre el malestar y el gusto por lo exótico)

Karla era estudiante del noveno semestre de la Licenciatura en Educación, que en su caso es el penúltimo. Vivía con su familia en la ciudad, con quienes migró desde la Ciudad de México por un cambio de trabajo de su papá, cuando ella ya había iniciado sus estudios en otra universidad particular (uni1) en dicha ciudad, en un programa similar (pedagogía). Comprender la experiencia universitaria de Karla previo al cambio forzado de la presencialidad a la virtualidad es fundamental, porque ésta tuvo un papel muy importante en la manera en que ella vivió y percibió el fenómeno.

“llegué a Guadalajara, no me gustó Guadalajara y me quise regresar otra vez a [la uni1¹⁵] y me fui de intercambio y quería ver como la posibilidad de que me revalidaran todo lo que yo había hecho en [la uni2] y resulta que pues no me podían revalidar casi nada. Entonces, mis papás me dijeron que en donde terminara primero la carrera, y resulta que terminaba primero en [la uni2] y me tuve que regresar otra vez [a la uni2], y pues

¹⁵ Karla ha estado en dos instituciones distintas, a las que, para efecto de esta descripción de su experiencia, llamaremos uni1 y uni2.

básicamente por eso hice tantos cambios”.

Ella reconoció no estar ni en la ciudad ni en la universidad de su preferencia, su narrativa denotó decepción, frustración y desánimo por estar en un sitio que no era de su elección:

“para empezar en Guadalajara no me gusta el clima y en [la uni2], (...) lo que te plantean como... pues no prácticas, pero sí como salir a escenarios por así decirlo, (...) realmente no haces nada, solamente es una visita y dices [con desánimo] ‘¡Ah, qué padre!’, pero no es lo mismo literalmente trabajar, porque creo que haciendo las cosas es como se aprende más, no es lo mismo para nada estar un semestre trabajando en un lugar que solamente ir y visitar y tener como el contenido teórico. (...) Por otra parte, no me gusta que la carrera solamente sea en la tarde y mi última queja [de la uni2] es que hay clases de cuatro horas [continuas], y siento que es muy contradictorio estudiar educación y tener clases de cuatro horas, se me hace súper antipedagógico, me abruma, me cansan, me pierdo yo creo que después de la primera o las primeras dos horas, me voy al espacio y luego puedo regresar, pero ya estoy literalmente, físicamente en el salón pero mentalmente en otro lugar, eso es algo que no me gustaba. (...) ¡Ah! También hay muchas clases que son solamente una vez a la semana, entonces siento que se pierde toda la continuidad, si tienes una clase una vez a la semana, para el próximo lunes, la verdad, no me acuerdo de qué vimos la semana pasada.

En cambio, en [la uni1], todas eran clases de dos horas, normalito, dos veces a la semana y considero que (...) puedes tener muchísimo más fresca la información y no te abrumas tanto que teniendo una clase de cuatro horas o una clase de dos horas una vez a la semana”.

“ya me urge graduarme, porque ya me quiero regresar a Ciudad de México”

Karla no estaba satisfecha con la universidad. Además de la estructura de las asignaturas y el tipo de inmersión en escenarios de práctica que tenía, mencionó como inconveniente la falta de pluralidad en las personas que forman parte de la universidad, que se materializaría, según su percepción, en la espiritualidad de las personas.

“en [la uni1] conocí personas musulmanas, budistas, ateas... ¿De qué otra religión?... ¡Había muchísimos judíos! En [la uni1] hay muchísimos judíos y siento que hay una diversidad cultural muy padre que te hacer aprender de otras religiones a fuerza casi casi”

Para Karla también era muy importante que su vivencia universitaria incluyera experiencia práctica en diferentes escenarios, lo que, desde su punto de vista, la uni2 no le proveyó.

“en la [uni1] tenemos prácticas desde el primer semestre, (...) en mi primer semestre [en la uni1] yo fui maestra de primero de kínder, luego en el segundo trabajé con personas con discapacidades cognitivas, en el tercero trabajé con adultos”.

Cuando se le preguntó por su cotidianeidad como joven estudiante, en su respuesta puede observarse que no está impregnada de actividades en la universidad, por el contrario, su estancia en el campus se limitaba a la parte académica. En su tiempo libre buscaba actividades que le permitieran llevar una vida social activa y de acuerdo con sus intereses por la diversidad cultural, fuera de la institución:

“entonces en la mañana iba a trabajar, regresaba y comía en mi casa y me iba [a la uni2], y pues ya...como [las clases eran] de cuatro a ocho o de cuatro a diez, (...) Realmente

tenía toda la mañana ocupada en el trabajo y toda la tarde ocupada en la escuela. (...) La verdad no soy fan de [la uni2] y como que solamente voy a las clases y ya. (...) Todos los fines de semana salgo, y aparte trabajaba en (...) una empresa que organiza fiestas para extranjeros y viajes, entonces los fines de semana casi siempre salía”.

“(...) yo solamente iba a [la uni2] y tomaba mis clases, no era como que mi círculo social de amigos estuviera tanto en [la uni2], entonces como que no ir no es como que me afecta, porque mis amigos son de otras escuelas y así”.

Para Karla, ser universitaria tenía una fuerte carga de significado ligado a ser independiente y establecer relaciones horizontales con otros jóvenes de manera más auténtica que las relaciones mediadas por adultos, en la niñez.

“Yo creo que fue como en el tercer o cuarto semestre que ya empezó a cambiar mi vida como por completo. (...) me dieron mi coche y empecé a salir y empecé a conocer muchas más personas, y luego empecé a trabajar, entonces pues sí, o sea, ya era como que muchísimo más independiente. (...) aparte ya sabía súper bien de lo que se trataba mi carrera y me gustaba mucho, y entendía muchas cosas...”

“la universidad para mí ha sido como que la mejor etapa de mi vida en todos los aspectos, siento que crecí... como que ya sin tantos estereotipos, (...) todo el mundo tenía una máscara mucho más marcada cuando estábamos más chiquitos y que ya en la universidad como que todo el mundo se destapó y empezó a ser como lo que verdaderamente ellos son y lo que ellos querían, entonces para mí fue como que la etapa de mayor libertad en muchos aspectos”.

Cuando se detonó el fenómeno del traslado forzado de las actividades académicas a modalidad

remota, Karla recibió la noticia de manera muy positiva, lo refirió como un bálsamo para su situación personal.

“dije “¡Wow! ¡Padrísimo! ¡Justo lo que necesitaba! Un descanso de venir a la escuela y al trabajo”, (...) me voy a ir a Ciudad de México, ¡me voy a ir a mi casa! ¡Agustísimo! Voy a tener (...) tiempo de hacer las cosas que me gustan, ejercicio, leer... (...) “¡No manches! ¡Qué padre! ¡Lo necesitaba!”

Sin embargo, rápidamente encontró que se trataba de una experiencia que no le resultó agradable.

“(...) estar en línea y trabajar en línea, estar todo el día en la compu es pesado”.

Desde el punto de vista de lo académico, es difícil definir la experiencia de Karla, pues su narrativa cambió dependiendo de la temporalidad a la que se refiere. Habrá que recordar que el cambio forzado ocurrió hacia mediados del periodo de primavera 2020 y que al momento de la entrevista en que se recuperó su experiencia, estaba terminando el periodo otoño 2020. Respecto al periodo en que se dio el cambio forzado, es decir en la inmediatez de la experiencia, Karla no refirió pérdida, ni reto. Describe que sus asignaturas inscritas en ese primer periodo estaban todas asociadas a un proyecto institucional situado en una colonia de bajos recursos cerca de la universidad, al que llamaremos “la localidad”, por lo que no necesariamente tenía sesiones en un aula, sino que se tiene acción específica en campo. Por otro lado, son ambientes de aprendizaje en que hay mayor énfasis en los logros en la comunidad que en las actividades puntuales de los estudiantes, por lo que la metodología de evaluación también suele ser más relajada que en asignaturas tradicionales:

“justo el semestre pasado más que materias solo tenía como que un proyecto (...) yo

estaba trabajando en [la localidad], entonces todas mis materias giraban alrededor de [la localidad], (...) entonces pues todo era por vía WhatsApp y medio que se logró (...). De las calificaciones la verdad es que en ese semestre pues no importaba mucho, porque prácticamente nosotros nos poníamos la calificación, entonces pues así, era coevaluación, tu evaluabas a tus compañeros y tus compañeros te evaluaban a ti y luego tú te evaluabas a ti y ya, entonces no era como mucho problema (...) lo que te sacabas en una materia te sacabas en todas, entonces no fue muy complicado”.

Por otro lado, cuando Karla se refiere el segundo periodo, en sus expresiones se percibe saturación, cansancio, falta de significado en lo que le piden sus clases y al mismo tiempo certeza en su capacidad de logro y autoafirmación.

“La verdad ya, por mi salud mental prefiero no hacer la tarea y me vale, porque es súper cansado trabajar y luego estar (...) sentada toda la tarde escuchando clase. Luego tengo que hacer tarea y la verdad es que ya, o sea, ahorita estoy haciendo las tareas en equipo y así, y por ejemplo este fin de semana tengo mucha tarea y hay una tarea que ya, ni siquiera está difícil pero no lo voy a hacer, porque ya estoy harta y porque va mi salud mental primero, estoy cansada de hacer tantas tareas y sobre todo que este semestre [otoño 2020] estamos viendo como la parte organizacional y la verdad no se relaciona nada con mi vida, nunca he tenido ningún tipo de experiencia con eso, entonces no siento que sea nada significativo, no lo puedo relacionar con ninguna experiencia previa mía y estoy harta, no creo que sea mucha tarea pero sí creo que metí muchas materias y que la tarea que estoy haciendo no es significativa al menos para mí”.

“Estoy en esta posición en la que, sí es mucha carga, pero yo sé que puedo, yo sé que no

me va a ir mal en el semestre, yo sé que he hecho todas mis tareas, este es el primer fin de semana que digo “ya estoy harta y no voy a hacer una tarea”, y yo sé que no voy a reprobar ni voy a sacar mala calificación por no hacer una tarea. Yo sé que puedo, sí es mucho, pues sí, me agoto mentalmente, pero no es como que yo diga “no puedo con tanto”, la verdad es que yo sé que sí puedo”.

Sobre un mismo tema (en este caso lo organizacional), en un momento parecía tener poco interés y minutos más tarde en la misma conversación manifestó lo contrario.

“porque te digo que todo este semestre [otoño 2020] ha sido de puras cosas organizacionales, que me interesa muchísimo, se me hace muy padre toda esa rama, pero la verdad pues es virtual, entonces no podemos hacer nada (...), no he tenido ningún tipo de acercamiento, ningún trabajo, ninguna experiencia previa que me permita relacionar lo que estoy viendo con mi realidad, entonces la verdad es que no [creo que haya cosas que no hubiera aprendido a menos de estar en pandemia]”.

En un primer momento no parece encontrar elementos positivos de la experiencia remota, pero minutos más tarde afirma preferir quedarse en casa:

“No conozco a nadie que nos esté gustando esta modalidad y que diga ‘No manches, yo sí estoy aprendiendo’, aunque el aprendizaje es autogestión, yo creo que la parte emocional y de la motivación influye mucho, entonces como que con toda esta pandemia, dudo mucho que haya alguien que... Bueno, no quiero generalizar pues, pero hablando desde mi experiencia sí digo, “Estoy pagando por algo que cien por ciento no está valiendo la pena”, y se me hace extremadamente caro e injusto el hecho de estar pagando tanto por un servicio que la verdad no creo que valga lo que estoy pagando”

“Pues no sé... porque yo sé que hay muchas personas que aman [la uni2] y que mueren por regresar, pero como la verdad a mí no me gusta tanto, digo que “está muy a gusto quedarme aquí en mi casa”, quiero que todo regrese a la normalidad por mi vida en general, por mi vida social, pero la verdad no tengo ningún problema con no volver a ir a [la uni2]”.

Independientemente de su relación con la institución, vivir esta experiencia le permitió experimentar con la gestión de su propio aprendizaje, la motivación intrínseca y conocer sobre sus preferencias de modalidad con una fuerte preferencia hacia lo presencial:

“(...) cuando empecé a estudiar alemán yo sola, como fue la primera vez que yo me enseñaba algo a mí misma, o sea, tuve que hacer como todo un método de aprendizaje de ver qué iba primero, qué iba después, cómo yo aprendía, cómo se aprende un idioma nuevo cuando ya sabes otros dos y así y me di cuenta de que la motivación era como parte esencial... Me di cuenta de que aprendí muchas cosas, no nada más alemán, aprendí muchas cosas de mí misma y de mi estilo de aprendizaje al aprender algo yo solita, cien por ciento”.

“Sí he aprendido muchas cosas, así como que tu digas cosas académicas la verdad no, bueno también he aprendido que en las clases en línea pues (...) como que aprendes la mitad y lo digo también por la parte de la motivación, como que [me] da todavía más flojera y sobre todo con el horario que tenemos en la noche, las clases pues no”.

“Pues, me he aprendido a organizar de manera distinta, sí”.

Las relaciones interpersonales con sus profesores o con otros estudiantes tampoco son un tema que le preocupe a Karla. Reconoce que tiene poca relación con ellos.

“no sabría qué recomendar para mejorar la convivencia en este momento de pandemia, al menos para mejorar la convivencia como en la escuela, pues no, ni idea”.

“La verdad es que no tengo [una relación personal con los profesores]... no soy muy cercana, por ejemplo, soy muy amiga de Margarita y así, pero no soy muy cercana a los profesores, me caen bien y todo, pero hasta ahí, no es como que sean mis amigazos”.

A nivel personal, Karla reconoce algunos cambios que experimentó durante el tiempo que fue forzada a aprender de manera remota. Se asume como una persona segura de sí misma, con habilidades para hablar en público y para la docencia, incluso con niños; es también muy social y extrovertida.

“Sí, la verdad los niños sí me gustan, pero para nada es a lo que me quiero dedicar, siento que estoy trabajando con niños pues por la situación y porque se me da y soy buena, pero para nada es algo que yo quiero hacer a largo plazo. Es que últimamente me he dado cuenta de que soy tan buena en muchas cosas... (...) soy muy buena aprendiendo idiomas, entonces cien por ciento podría viajar por todo el mundo y dar clases de inglés, o de español, o chance hasta de Alemán, pero también soy muy buena hablando y tengo un don, soy súper social, chance algo de Recursos Humanos o conferencias, no sé, pero se me da muchísimo hablar”.

“la verdad tenía una vida extremadamente activa socialmente, yo creo que, sí salía de jueves a sábado, o de viernes a domingo, salía mucho y hacia amigos, yo creo que cada semana conocía mínimo a tres personas nuevas y pues ahorita, yo creo que salgo una vez al mes ¿Sabes? Nada que ver...”

Durante el tiempo de enseñanza remota forzada, tuvo que cambiar su alta sociabilidad por

tiempo en casa, haciendo actividades más solitarias y eso le ha afectado bastante.

“mi vida social se arruinó, tuve que ir a terapia porque ya estoy harta, tuve que ir a terapia... pues mi vida cambió al cien por ciento, la verdad soy una persona muy social y también trabajaba organizando eventos y así, y pues tenía una vida social muy activa y con todo esto pues literalmente me quedé sin hacer nada de lo que me gusta, me quedé sin salir literalmente, entonces eso hizo que mi estado emocional cambiara mucho, tuve que ir a terapia... Sí han cambiado muchas cosas, como que mi vida era súper, súper activa y de la nada pues me tuve que poner a hacer rompecabezas y cosas así, entonces sí, eso sí fue un gran cambio”.

En resumen, la experiencia de Karla es poco positiva. Sin embargo, su pesimismo y malestar no pueden atribuirse únicamente al cambio a la virtualidad. Karla ya venía inconforme con su propia situación personal, con tener que estar en una ciudad que no es la que ella elegiría, ni en la institución de su preferencia, y ahora además sin el estilo de vida altamente social que acostumbraba. El cambio acentuó su malestar.

Pese a haber empezado el aprendizaje de alemán y el meta aprendizaje de cómo aprende por su cuenta, refiere que no le gusta ser pasiva cuando aprende, prefiere aprender de manera práctica, “haciendo”. Le gusta mucho la convivencia y lo social y eso es algo que el contexto de este cambio forzado no le provee. Descarga en la institución su frustración, porque es la figura que tiene a mano para hacerlo y añora la institución en la que experimentó ser universitaria por primera vez.

Para ella, la experiencia universitaria está relacionada con lo exótico, lo ajeno, salir de su zona de confort o al menos con expandirla sin renunciar a sus asideros emocionales, pero no

se implica en actividades extraescolares porque la experiencia en la universidad que actualmente estudia no le ofrece la diversidad de personas y una oferta académica en su programa educativo que le permita hacer más elecciones que las que actualmente puede. Tampoco parece tener interés en relacionarse con otros estudiantes o profesores, el cambio en su relación con ellos no fue un tema del que se pudiera explorar.

La esencia de la experiencia de Fátima (entre la esperanza y la nostalgia)

Fátima era estudiante de Psicología, de sexto semestre. Inició sus estudios en una universidad pública y luego hizo un cambio a la universidad actual hace apenas dos semestres, buscando los proyectos y espacios para prácticas que ofrece esta institución en específico, para las y los estudiantes de psicología.

“yo me acabo de cambiar [hace un año] a [esta universidad] para terminar mi carrera, o sea no la empecé aquí. (...) estaba aprovechando el campus y realmente yo significué mucho el espacio, como tener un espacio digno para poder estudiar, trabajar, estar (...)”.

“a mí me gusta mucho l

a escuela y trato como de ponerle mucho empeño”.

La experiencia de Fátima se caracteriza por un vaivén de percepciones y emociones: entre la esperanza y la nostalgia, claridad en sus necesidades y empatía con las de otros, necesitar contacto con más personas, pero no a través de la pantalla, la necesidad de certezas y comprender que había pocas.

En su narrativa se distinguen claramente tres momentos: la experiencia inicial, el periodo

de verano y el ciclo de otoño, en el que se realizó la entrevista. En estos tres periodos hay marcadas diferencias en sus emociones frente a la incertidumbre, en las propuestas pedagógicas de los profesores que tuvo en sus materias y en la relación con su familia más cercana. Los actores fundamentales en la experiencia de Fátima fueron los docentes, su familia cercana y los compañeros de clase o amigos.

Las emociones que acompañaron la experiencia de cambio a enseñanza remota fluctuaron entre cansancio y frustración el periodo inmediato (primavera 2020), a tranquilidad y gozo en el verano y luego de nuevo mucho cansancio en otoño 2020, físico y psicoemocional. En estos periodos, la función de los docentes fue también fundamental.

En el cambio inminente de primavera 2020 a la enseñanza remota, el ritmo de trabajo fue muy cansado para Fátima, pues desde su punto de vista, sus profesores consideraron debía ser el mismo que si estuvieran en sesiones en el aula o el escenario de práctica.

“(…) estaba horrible, yo lloraba todos los días, porque como que los profes querían cargarte lo mismo que cuando ibas a la escuela y te decían ‘[la materia] es de 24 créditos’ porque estaba en proyectos, ‘son 24 créditos, eso significa que son un millón de horas’ ¿no? O sea ‘tantas aquí y tantas allá’ pero yo decía ‘qué pedo, pero estoy todo el día en la computadora, ¿no? estoy bien cansada’ entonces eso sí me hizo sentir muy mal y cuando se acabó [ese semestre] dije ‘¡ay! no era yo, era la escuela’”.

Durante el verano del mismo año, cursó dos asignaturas que le hicieron vivir la experiencia de manera distinta. Una asignatura era asincrónica, lo que le permitía hacer lecturas y entregar tareas a su propio ritmo y la otra asignatura le permitía estar en contacto con otras personas, aunque fuera a través de la pantalla de su computadora.

“Y la verdad el verano se me hizo muy chido tenerlo *online*. (...) tenía una materia asincrónica y esa siento como si no la hubiera cursado, la verdad, solo subía materiales y así o sea sí me ponía a leer todo mientras y lo hacía mientras hacía ejercicio u otras cosas pero pues así ya había tenido materias *online* antes de la pandemia y tuve otra materia que sí era sincrónica y yo pensaba que sí me iba a dar flojera pero era como convivir con gente que estaba fuera de mi casa, a parte era una materia que me gustaba, platicar con las maestras y todo eso, como nada más era una el ritmo de trabajo sí podía invertirle tres horas al día o cuatro, no me acuerdo ni de cuánto era pero aparte del tiempo que estaba ahí solo le invertía una hora o más y hasta lo hacía con mucho gusto y también tenía muchas estrategias planeadas para que no estuviéramos de que así [coloca sus manos junto a los ojos como encuadrándolos en una pantalla] y eso me gustó, no me hizo sentir tanta angustia”.

Sin embargo, respecto al semestre de otoño, refiere el mismo cansancio que al inicio de la experiencia de enseñanza remota, refiriendo incluso cansancio físico.

“(...) ahora que ya empezó otra vez el semestre *online*, no me siento otra vez igual como al principio, pero sí es otra vez como la super carga, el que me duele el cuerpo, la espalda”.

“no me siento como en el pasado, pero siento que también es porque ya me acostumbré a esto, pero tengo que la escuela, trabajos que hago y todo tengo que estar en la computadora y a veces digo ‘¿se verá muy mal si me acuesto en clase?’ Pero es que ya me duele mi columna y cosas así”.

Por otro lado, aunque pareciera que durante el verano la modalidad asincrónica fue favorable

para el estado de ánimo, no fue así desde el punto de vista del aprendizaje obtenido, desde su punto de vista, por la manera en que el profesor abordó la temática:

“la verdad no me gustó como que fuera asincrónica, (...) sentía que como que no podía aprender todo lo que él [el profesor] me podía dar porque: abría foros de debate, pero solo escribías y se pierde pensar realmente qué dice el otro y luego llegó un momento en que el profe decía: ‘vamos a hablar de covid’, noticias de covid y o sea yo la verdad ya dije ‘no’, (...) pero como que sí me distancié de esa materia porque era mucho de que covid, covid, covid”.

Ella valora el esfuerzo de las y los profesores para aminorar el malestar de los estudiantes durante esta etapa, pero reconoce que la naturaleza de sus asignaturas difícilmente se adapta a todos los escenarios.

“en general al principio las maestras sí estaban haciendo muchas estrategias que a mí me gustaban, como que decían ‘vayan y hagan esta lectura y ahorita regresan’ o ‘vayan y vean este capítulo y regresan’ o ‘vayan a escribir esto y regresan’ y eso estaba chido porque te movías y hacías otra cosa aunque estuviera siendo *online* o en una pantalla, pero siento que conforme va avanzando el semestre, ellas mismas pues, también son humanos, pues ya no tienen ganas de hacerlo y ya solo es como la clase así otra vez”.

Hay asignaturas que requieren que las y los estudiantes se expresen libremente sobre sus procesos personales y para algunas personas eso no era posible hacerlo desde donde estaban porque no lo sentían un espacio seguro; o bien, hacer una práctica sin estar en el escenario de práctica.

“hay una parte en los proyectos de psicología que se llama ‘elaboración de la

experiencia' y se trata como de hablar de cómo te sientes y cómo te vincula el proyecto, y eso ha estado bien chido porque podemos platicar de cómo nos sentimos, pero a la vez yo he notado que para muchas su casa no es un espacio seguro y como que se siente extraño poder compartir eso o no pueden o a veces hay compañeras que solo lloran y escriben”.

“también como el estar en un proyecto, en prácticas y no ir a un escenario y tener que imaginarlo todo como de ‘¿qué harías si estuvieras en un escenario de cárcel?’ ‘- ¡pues no sé, nunca he ido a una cárcel en mi vida!’. Y al principio era fácil porque estábamos leyendo teoría, pero ya ahorita que es como ve y aplícalo, sí es como... pues no sé cómo”.

Por otro lado, Fátima esperaba que ya habiendo pasado varios meses desde el inicio de la experiencia remota, las y los profesores hubieran planeado escenarios alternos a mediano plazo y no estar resolviendo el día a día.

“me decepciona mucho cada que decimos como de que ‘¿Hay algún plan por si nunca regresamos a la cárcel [el escenario de trabajo)?’ y es como ‘no, vamos a ir viendo sobre la marcha, porque pues todo va saliendo, porque con el covid pues nadie sabe qué va a pasar’, pero yo cuando nos dijeron eso, cuando nos presentaron los proyectos yo dije ‘ciertamente esa excusa era completamente válida el semestre pasado, pero como que este semestre [otoño 2020] me gustaría que tuvieran otras opciones”.

Al mismo tiempo, Fátima agradecía que los profesores no obligaran a los estudiantes a prender la cámara, en una actitud comprensiva a las posibles dificultades técnicas o de baja conectividad, pero también preferiría que los profesores pidieran encender la cámara con los profesores, pues eso permitiría a los profesores sentirse al frente de un grupo real y a otros estudiantes conocer a

sus compañeros.

“(…) a mí la verdad prefiero -aunque entiendo que no todos pueden hacerlo- como las clases en las que nos obligan a prender la cámara y si tienes algún contratiempo apagarla, porque [cuando] no nos obligan a prender la cámara y entonces se me hace como *black mirror* de que o sea estoy teniendo una clase [] de cuatro horas, con cuadros negros. Es como [con tono de frustración]: ‘¡no puedo conocer a nadie, no veo a nadie!’ Yo trato de prender mi cámara porque yo que doy talleres odiaría dar un taller a 20 cuadros negros”.

Otro de los aspectos positivos que rescató de la experiencia, es haber aprendido a manejar de manera digital sus apuntes, a usar herramientas de comunicación virtual y descubrir que desde su universidad tenía acceso a aplicaciones computacionales que antes no había descubierto ni aprovechado. Esto además le implicó aprender a establecer relaciones personales con otros a quienes no conocía personalmente, lo que le antes habría supuesto impensable o de otra generación.

“(…) a sacarle el máximo provecho para poder organizarte en equipo, (...) está bien chido en el *office 365* y esa cosa está bien chida para organizar tu vida. Al mover mi organización a la manera digital completamente, también mis apuntes y ya todo lo hago digital y está más fácil (...) antes era más de libretas y así, me siguen gustando, pero ahora lo hago digital (...)”

“(…) Me gusta que... [también aprendí] a estar en línea, que antes no hubiera podido estar tantas horas aquí”.

“(…) también me siento un poco como mi hermana cuando estaba chiquita porque yo ya

soy de otra generación (...) como que hacer amigos en línea, (...) se me ha hecho como muy chido pensar cómo construimos identidad de manera digital entonces como de que luego lo ves y como que de alguna manera encuadras con alguien luego los tienes en Instagram y luego te haces amigo de esa persona, o sea siento que he hecho amigos así de manera que se me hace muy raro, porque no los he visto nunca en mi vida”.

También percibió poca empatía de parte de los profesores, cuando sí les pedían que encendieran sus cámaras e intentaban establecer cierta disciplina hacia los estudiantes, que estaban en sus casas y en estricto sentido -desde su perspectiva- podrían tener cualquier postura, comer o hacer otra cosa mientras atendían a la clase.

“ha habido malestares físicos, de tener que estar ahí (...) y eso sí afecta mi manera de aprender definitivamente, porque tengo sueño (...) O que los maestros no te dejen hacer cosas... de que estás en tu casa, no [te pueden] decir qué hacer... y [te dicen:] ‘no puedes comer, no puedes dibujar, quiero que estés volteando a la cámara’ eso se me hace muy violento y poco empático, porque llevo volteando a la cámara ocho horas a veces y no quieres que voltee a ver mi dibujo o mi cualquier cosa que estoy haciendo, mmm y pues también hay dolores físicos, de la espalda, los mismos que tienen [ellos] porque es lo mismo que están viviendo”.

Fátima veía una oportunidad en la necesidad de estar de manera remota, incluso para su ejercicio profesional, aunque lamentó que algunos de sus profesores no encontraran ahí mismo una oportunidad de enseñanza.

“Creo que debería de haber maneras de encontrar cómo trabajar con la digitalidad [sic]. Porque yo más bien siento que mis profesores han tratado (...) de hacer lo que hacíamos

antes y grabarlo en lugar de decir ‘qué hacemos con esto’ (...), porque esto llegó para quedarse, aunque regresemos a la vida normal, esto de estar así va a ser normal, entonces sí siento como que hay un hueco y una resistencia de los profesores a trabajar con esto. O sea que esto es lo que hay y que hay que trabajar. (...) Me parece que es una oportunidad que aprovechar, aprender saberes distintos y por ejemplo también en intervención en crisis, yo en el otro proyecto investigué en otros países cómo intervenían en crisis con la cámara y sí hacían uso de eso y pues está más fácil porque pues si no alcanzas a llegar al lugar puedes hacerlo así, ¿no? Y pues en mi clase no estamos viendo nada de eso, solo estamos viendo técnicas que sirven de manera presencial, cuando ya no sabemos si eso va a volver, eso es lo que no me gusta, que no haya una actualización, pues... aunque sé que es muy pronto, pero el mundo es rápido”.

El tiempo adquirió otro significado para ella, durante esta experiencia. Anteriormente, Fátima invertía mucho tiempo en transportarse hacia y desde la universidad, por lo que requería ser muy disciplinada con sus hábitos y programar sus actividades cuidadosamente para aprovechar el día y poder ir a la universidad hacer sus tareas y trabajar.

“(...) me gustaba tener mis horas de: a las 6 me levanto, a las 7 hago esto, a las 8 hago esto, o sea como cada hora organizada también pues cuando aprendí a moverme hasta allá era bueno tenerlo así de que dos horas para hacer la tarea, dos horas para trabajar y así, como hago un trabajo *freelance*, (...) pero para mí ya en la cuarentena no tenía sentido organizar una rutina, porque yo traté mucho de hacer rutinas de autocuidado que no estuvieran basadas en la productividad, porque sí, todo el tiempo estaba pensando como de que ‘tengo que ser más productiva y hacer...’ (...) [ahora] el tiempo adquirió

totalmente otro significado y solo es como ‘estas son mis actividades y las tengo que hacer y pues me puedo relajar con los tiempos y no tengo que estar todo el tiempo pensando en ¡ser productiva, se productiva!’”.

“(…) a mí me gustaba en los otros tiempos de ‘la normalidad’, siempre levantarme a las 7 de la mañana entonces cuando empezó la cuarentena me seguía levantando a las 7 y durmiéndome a las 10 de la noche y dije ‘no, o sea duérmete a la hora que quieras y levántate un minuto antes de tu clase, porque no pasa nada’ (…)”.

También las prioridades de qué hacer con el tiempo disponible cambiaron para Fátima, pues encontró más valor en reencontrarse con su familia, tener cuidado de su salud física y mental mediante pasatiempos y actividades artísticas y menos valor en obtener diplomas, aprobar cursos o ser más productiva.

“(…) me acuerdo que una chava subió una foto de que tenía como cincuenta diplomas y yo nomás había sacado uno y fue como de ‘pero no manches, por qué si te pasa una cuarentena tienes que sacar 50 diplomas?, o sea mejor cotorrea con tu hermana, o juega con tu perro’. Entonces como que siento que yo aprendí un poco más a soltar eso del tiempo y a darle otro sentido”.

“(…) yo sentía que, si seguía pensando en solo ser productiva, nunca iba a ser suficiente, siempre puedes hacer más. (…)”

“(…) yo solo pensaba como que ‘esto es insostenible, nos vamos a sentir mal’ (…) yo he tenido que empezar a tomar medicamento (…) hubo un momento en el que dije para qué quiero estar despierta si solo estoy triste, porque sí me sentía muy triste”

“creo que aprendí más habilidades como para mi vida que académicas, pues como de paciencia, de ser más amable conmigo, lo de las plantas antes no lo hacía y cosas así (...) al principio traté de bordar, pero eso fracasó y como hacer los collages, porque hago collages, y o sea como ese tipo de cosas siento que es más para mi vida que académico y que igual me sirve también en lo académico”.

En su narrativa, refiere nostalgia por los primeros días en que tuvo que quedarse en casa, y por cómo las interacciones familiares se reforzaron durante algún tiempo, aunque luego ya no funcionaron como al principio. Según expresa ella misma, es nostalgia por la esperanza de que todo terminara rápidamente.

“Pues, trataba de hacer muchas cosas que me gustaban. En clase todo el tiempo estoy de dibujando, haciendo collage o cosas así, me hice ‘la señora de las plantas’. Busqué trabajos transcribiendo entrevistas y haciendo entrevistas y a veces también doy talleres, entonces como que traté de planear más talleres y cosas así, pero como que dándome mis tiempos y hacía cosas con mis hermanas. Es que ya ahorita no es así, como que al principio sí eran muchas actividades como que ya ahorita no son así, que hacía cosas con mis hermanas, cocinaba con ellas, trataba de hacer un rompecabezas, hasta pusimos una alberca de las del *sams*, y como que tratábamos de entre nosotros, jugar juegos de mesa, cosas así, hacía muchísimo yoga y mucho ejercicio porque como tenía mucha ansiedad, hacía hasta tres horas de ejercicio. (...) Siento que ya no... como que ya nos adecuamos a esto, ya es como que tratas de vivir tu vida como la vivías antes, pero no, no sé. Como que ya después de un rato una de mis hermanas está en su cuarto siempre porque pues a ella le gusta estar en su cuarto, la otra está estudiando para su examen, guardamos la

alberca... o sea como que no sé. También siento que como que como familia nunca habíamos convivido tanto y como por ejemplo, mis papás tienen su negocio propio, entonces ellos tampoco están yendo a trabajar, solo van en la mañana como una hora y luego están aquí todo el día, entonces como que llegó un punto en el que también nos estábamos fallando así de que ‘volteaste a verme, por qué me viste’ entonces... de hecho la semana pasada salimos de vacaciones y mi hermana dijo algo como de ‘¡ay, es que ya me habían hartado!’, o sea aunque haya salido con nosotros mismos. Entonces, como que siento que es eso, de que como que ya nos nefasteamos [sic] de tratar de hacer cosas y otra vez siento como que me está dando el bajón de que me siento como que ya no sé qué cosas nuevas hacer porque las viejas no funcionaron. O sea, sí funcionaron un rato, pero como que ya no van a funcionar nuevamente y otra vez estoy sintiendo que estoy cayendo en el... o sea de que ‘no manches, qué hago’ ... o sea, no sé (...) Es que cuando hacíamos todo eso, pensábamos que se iba a acabar, entonces era así de ‘¡vamos a poner una alberca!’ [con emoción]”.

“(...) como que al principio lo hacíamos pensando como que iba a ser temporal, y ahora que ya es como ‘esto’ ... ay, ya no te dan ganas de hacerlo y ya, ya no se... como hasta ver a las personas. Hasta ahorita pienso que, si hiciéramos lo de la alberca y eso, sería como de ‘¡ay qué hueva!’, como que ya lo hicimos”.

Tuvo la fortuna, desde su propio punto de vista, de mudarse de casa justo al inicio del resguardo, lo que le permitió tener a cada miembro de la familia un espacio más amplio para pasar los meses de encierro.

“Aparte, es que yo me mudé de casa una semana antes de que empezara la cuarentena.

¡Por suerte! Porque es un espacio mucho más grande del que teníamos antes. No sé qué hubiera pasado en el otro espacio, pero me mudé de casa entonces como que al principio era de ‘ahora que vamos a tener como un mes para hacer esto, hay que sacar los libros y colgar las cosas y poner una alberca’ y como que hacer cualquier cosa... y pensabas ‘lo voy a hacer ahora que tengo tiempo’ ... yo hasta en un momento quería organizar mis libros como en biblioteca y dije ‘ay no, ya se me van a acabar los meses para organizarlo y voy a regresar [a la universidad] y no lo voy a poder hacer’”.

Su momento de vida, la colocó en una situación complicada, dado que tenía un fuerte deseo de ya salir de casa y regresar a la escuela, continuar con sus planes profesionales: encontrar un trabajo, convivir con personas fuera de casa, y al mismo tiempo sentía el deber de quedarse en casa pues le generaba mucho estrés la sola idea de estar expuesta a los contagios y poner en riesgo a su familia.

“no sé qué tengo que hacer, como buscar un trabajo que ya no sea *freelance*, pero eso era a veces como salir de mi casa y exponer a mi casa, porque en mi casa mis papás sí tienen la opción de estar solo aquí dentro, pero sí necesito un trabajo y a parte [la universidad] no bajó su colegiatura, o sea como tratar de pensar todas esas cosas, no sé qué hacer, me siento como que no sé, no sé”.

“(...) la semana pasada nos hicieron firmar una carta [responsiva para poder entrar al campus], (...) y yo me sentía ya super emocionada de “‘a, el siguiente martes voy a ir [a la universidad]’ porque sí siento que va a cambiar completamente mi estado de ánimo y hasta la red de apoyo y todo porque ahora si quiero hablar con mis amigas pues es así y pues ya te da hueva, entonces pues como que me emocioné mucho y hoy nos dijeron que

‘lo más probable es que no pase’ entonces fue como ‘mejor ni siquiera me hubieran dicho que a lo mejor sí’”.

“es que siento que esto no se va a ir, lo del covid, entonces sí es como de pues ‘sí, tenemos que volver’, pero, por ejemplo, la semana pasada salí la primera vez. Yo no he ido que a restaurantes y a cosas así. Y salí y vi más gente que la gente de mi casa y las dos tres personas que me permito ver, porque fuimos a la playa y estábamos en una playa como particular, casi no había gente, pero un día fuimos a comer a Sayulita y había gente sin cubrebocas y yo así como ‘¡aaaaaay no toquen mis cosas!’ entonces como que siento que quizá me causaría ansiedad ver tanta gente junta otra vez, pero definitivamente sí lo preferiría, porque también siento que hay muchas medidas de sanidad ahí en [la universidad] o al menos eso parece, entonces pues como que pensando que nos tenemos que adaptar, a mi si me dicen que mañana regresamos [a la universidad], no me importa que haga dos horas en el tráfico, voy a ir feliz”.

Que la institución no tuviera claro cuándo sería el regreso a la presencialidad le perturbaba, desde su vivencia, prefería haber tenido la certeza de que no regresaría y que en todo caso la sorprendieran con un retorno anticipado a lo planeado, que haber alimentado la idea de que se acercaba el regreso al campus, porque además sintió que era una estrategia mercadológica de la institución, para que los estudiantes siguieran inscribiendo materias, no porque realmente lo creyeran, es decir, sintió que la estaban manipulando, y eso le molestó.

“Quizá lo que no me gusta es como que siento que [mi universidad] no sé si las otras escuelas privadas[sic, se refiere a las particulares] porque no estoy en ellas, ha sido muy ‘síii sí vamos a regresar y síiii’ pero siento que es como ‘inscriban materias, no pasa

nada' y porque por ejemplo mis amigos de [la universidad pública] desde el principio me dijeron 'no vamos a regresar el siguiente semestre' y por eso yo también pensé '[mi universidad] tampoco va a regresar' pero [mi universidad] decía sí, sí vamos a regresar, entonces yo lo siento como que eso me desagrada, como de decir eso porque siento que solo es para que la gente meta materias”.

En resumen, para Fátima la experiencia estuvo llena de tensiones: cansancio por el exceso de trabajo, frente a la oportunidad de trabajar a su propio ritmo; empatía hacia el trabajo de los profesores y necesidad de mayor interacción con ellos o de la adaptación de las actividades de aprendizaje hacia las condiciones de enseñanza remota. Rescató aprendizajes que le resultan útiles para la vida académica, pero también para la vida cotidiana, aprendió a valorar el tiempo de otra manera, así como concentrarse en su propia salud física y mental.

La esencia de la experiencia de Romina (que fluye sin conflicto)

Romina era estudiante de derecho, de séptimo semestre. Para ella, estudiar en la universidad fue el siguiente paso natural en su formación al terminar el bachillerato. Estuvo indecisa de qué estudiar y qué universidad elegir, se fijó en el prestigio de los egresados de la universidad, las áreas fuertes de la misma, y el ambiente, y considera que el aprendizaje depende más del estudiante que de la institución.

“(...) yo creo que está en el estudiante, lo que quiera aprender o no, que el estudiante que va a aprender sea en la escuela que sea... siento que sí te da un poco de reconocimiento la escuela, hay un poco de estatus y te puede abrir puertas, porque esa es la realidad”.

Desde su punto de vista, la carrera de derecho es un complemento de otras actividades, pues menciona que es una herramienta para su vida cotidiana.

“Esto se me hace más bien una herramienta para mi día a día, por eso elegí estudiar eso”.

Además de estudiar en la universidad, antes de la emergencia por covid-19, Romina trabajaba en un despacho de abogados con su mamá y hacía ejercicio en un gimnasio privado. Menciona haber estado dedicada a hacer tareas y estudiar hasta la madrugada, lo que le representaba mucha carga.

“Fue pesadísimo, pero pesadísimo ese año [el 2019], porque yo empecé a trabajar desde tercer semestre, (...) me iba yo al gimnasio en la mañana, para estar a las nueve y media en la oficina, (...) salía a las dos. A veces, si tenía tiempo, me iba a mi casa a comer, de ahí me iba [a la universidad] y clases hasta las diez de la noche... si tenía exámenes, si tenía tareas pendientes me quedaba en la oficina... me iba ahí de la oficina a la escuela, y pues igual, salía a las diez de la escuela, llegaba diez y media a mi casa a cenar, a hacer tareas, a estudiar si tenía que estudiar, a veces me dormía ya a las cuatro de la mañana estudiando o haciendo mis tareas pendientes”.

La experiencia inmediata del cambio forzado a la virtualidad por el inicio de la pandemia por covid-19, le resultó desconcertante y además representó un reto por la falta de habilidades para manejar las plataformas tecnológicas que requirió el cambio tanto de su parte como de los docentes. Romina refirió una franca mezcla de emociones respecto a la experiencia, pues por un lado afirmó que se sintió poco motivada para conectarse a sus clases, aunque luego encontró ventajas en esta modalidad:

“fue un cambio muy cañón que al principio me costó mucho (...) ya en la casa tomando las clases, como que nadie sabía ni qué onda, yo no sabía ni conectarme a las clases, porque yo y la tecnología no nos llevamos bien, la verdad. Sí me costó mucho trabajo porque pues ya estaba como en mi casa, como que quería estar acostada, como que ya hasta me daba flojera... Ya el siguiente semestre, el que acaba de pasar [otoño 2020], también yo estaba acostada en todas mis clases, comiendo todo el día porque me fascina estar así, pero (...) la verdad es que yo estoy más a gusto de cierta manera en esta modalidad, porque me rinde más el tiempo, porque sí sigo aprendiendo...”

“(...) la primera semana de una clase de cuando empezó todo el cambio, ni siquiera tuve clases porque el maestro no sabía qué hacer, como no teníamos tampoco grupo [de WhatsApp], no había ni cómo contactar a todos, como que fue un... o sea, ni yo sabía conectarme a las clases, la verdad es que me costó muchísimo trabajo pero ya en este [semestre de otoño 2020] pues igual, fue planeado, creo que tuvieron capacitación, a muchos también les gustó esta [dinámica de trabajo]... obviamente todos prefieren en presencial, pero tampoco estuvo tan mal en línea”.

Romina se sintió abrumada por el cambio en la carga de trabajo que se originó cuando los profesores hicieron cambios en su estrategia de enseñanza en las diferentes materias que ella estaba cursando:

“Muchos maestros como que siento que no encuentran la manera cómo de calificar la participación: dejaban trabajos y trabajos, más trabajos... pero como que creen que solo es su materia, porque... así todos los maestros, o sea, sí me estresé, eso fue lo que más me estresó, como... se me juntaba todo, todo, todo y ya a veces no sabía ni qué hacer o

cuál entregar, a cuál darle prioridad. (...) Siento que este semestre [otoño 2020] hasta aumentó [el nivel de exigencia], porque muchos maestros no me dejaban tanta tarea, y ya este semestre como que me bombardearon de todos lados”.

Por otro lado, ha encontrado ventajas en el cambio a la virtualidad, pues tomar las clases en línea le permitió salir de la ciudad sin perder clase, o aprovechar sus tiempos de traslado mientras escucha la clase, porque además ella consideraba que con escuchar la clase era suficiente:

“(...) la verdad es que, sí he estado saliendo de viaje, me fui a Vallarta como dos o tres veces... entonces, me hubiera perdido de las clases. También, como a veces estoy súper cansada ya de... estoy harta, es como de “la neta no tengo ni ganas de ir a la escuela”, como que el estar en el carro, ir a una clase, o sea, yo ya estoy cansada, la verdad prefiero quedarme en mi casa, si solo voy a ir a una materia, me quedo en mi casa. ¡Pero tomo la materia! (...) O cuando iba en el carro, porque si... me la vivo casi siempre en el carro, por estar haciendo cosas... las tomo en el carro y hasta... de verdad, de verdad creo que me queda más, porque, no sé, como que escucho la clase y no pasa nada”.

Para Romina, el papel del docente era importante para mantener la atención e interés de los estudiantes durante la clase en línea, no tanto en el tipo de actividades propuestas, sino en la manera en establecían una relación con los estudiantes.

“(...) creo que tiene que ver mucho el maestro... o sea, que esté a lo mejor bien capacitado, porque con muchas clases la verdad es que ni siquiera noté que era por videollamada, o por Zoom, (...) [por ejemplo con una de mis profesoras] son como prácticas las clases, como que hacen que el estudiante esté participando, que esté atento, porque también dejaba muchas actividades en clase, eso nos servía mucho como para

que no dejes ahí la computadora y tú te desbalagues (...) otro profesor que metí en verano... era todo lo contrario, él se la pasaba hablando, pero como que hacía las clases tan... como tan *light*, (...) como que hacía una conexión muy cañona con el estudiante, que también estabas ahí atento; (...) otras clases son súper tediosas, aunque traten de hacer... no sé, actividades o algo, no sé, siento que es mucho la conexión [docente-estudiante] a lo mejor, o no sé”.

Sobre la convivencia escolar, Romina tenía sentimientos encontrados. Afirmó que las relaciones personales son una parte muy importante de ser universitaria, y al mismo tiempo no son un factor que ella haya echado en falta durante el periodo de enseñanza remota, ya que, según refirió, la mayoría de sus amistades estaban fuera de la universidad.

“la universidad como que es la etapa también más importante de tu vida, en la que al final con las personas con las que hagas clic o con las que te relaciones, son con las que te vas a quedar a lo mejor siempre, o te pueden servir mucho, tanto para aprender o por cultivarte a ti mismo...La parte social se me hace súper, súper importante, o sea, creo que es lo más importante de todo, fuera del estudio, fuera de todo eso, las relaciones son lo más importante”.

“(...) la mayoría de mis amigos no son de la universidad, sí conozco mucha gente, (...), pero mis relaciones sociales las he hecho por fuera, por eso a lo mejor a mí no me ha causado tanto conflicto dejar la escuela, porque a lo mejor los pocos amigos que tenía ahí... los dejé de ver y la verdad es que no, no me causó tanto conflicto. Sí extraño, de vez en cuando un poco la escuela, porque pues sí, convivir (...) las clases [en las] que tu interactúas, pues es muy diferente, o sea, pero a mí en lo personal no me ha afectado eso

demasiado. A final de cuentas mis amistades, las personas con las que yo más convivo en lo que trabajo, son de fuera, no son exactamente de ahí adentro”.

Sí valoró la interacción con otros estudiantes en las clases, pero para ella tenía más valor la relación social con personas fuera de la universidad. Por otro lado, Romina refirió la relación con otros estudiantes para lo relacionado con el compromiso de los otros -y no el de ella- para hacer trabajos en equipo; reconoció que tuvo oportunidad de interactuar con personas distintas gracias a que las clases no eran presenciales, aunque no hay claridad en su narrativa en cuanto a por qué esta vez tenía compañeros distintos.

“(…) casi siempre meto materias con los mismos compañeros en clases presenciales, (…) entonces ya sabía la manera de trabajar, ya sabíamos nuestra dinámica. En este [semestre] ni siquiera conocía a nadie, porque me tocó una clase que no conocía a nadie, pero hicimos muy buen ‘*team*’, hicimos muy buena conexión, hicimos un grupo en WhatsApp, todo como que fluyó súper bien. En otras clases como que, sí me costaba un poquito más de trabajo, porque la gente es como que muy callada o no se desenvuelve tan bien, pero creo que me tocó suerte porque hasta eso, todos trabajaron, todos estaban comprometidos con el trabajo, no fue como que tuviera que estarlos correteando ni nada”.

Las condiciones de trabajo en casa de Romina son favorables para ella, pues contaba con suficiente privacidad y espacio personal para sus actividades, e incluso con alternativas para cambiar de ambiente dentro de su misma vivienda.

“en mi casa, (…) yo soy feliz adentro de mi cuarto, en mi cama, ahí puedo estudiar y puedo hacer lo que sea, (…) igual, a veces sí me enfada estar en mi cuarto, entonces me

bajaba, me quedaba abajo en la sala o... hay como una cantinita en mi casa... o me quedaba en el comedor, o me quedaba... afuera de mi cuarto también hay como otra salita, es como un espacio para leer, hay un buen de libros, entonces también ahí me quedaba a veces un rato, pero como nadie hace ruido, nadie molesta, nadie... a mí se me hizo muy, pues sencillo esa parte”.

Para Romina resultó muy cómoda la modalidad remota, por lo que, incluso teniendo la opción, habría preferido conservar algunas materias en línea. Desde su perspectiva, su aprendizaje no se vio afectado y la modalidad le dio la oportunidad de aprovechar el tiempo de manera distinta, lo que le trajo mayor satisfacción son su vida.

“Yo en línea, sí. La verdad es que me acomodé muy bien así, me rinde mucho más el tiempo, aprendo... es que también depende del maestro, pero en general aprendo bien, lo que se debe de aprender y ya. (...) yo perdía muchísimo tiempo en el tráfico, (...) y a veces nada más tenía que ir a una clase, entonces de verdad me daba coraje ir solo a una clase. (...) hay veces que yo tengo que salir de viaje, y eran (...) clases que yo perdía y que para ponerme al corriente me costaba muchísimo trabajo (...) o tenía una cita... Entonces, para no perder la clase, me puedo conectar, la estoy escuchando en el celular y a mí no me cuesta nada, porque yo soy muy de estar haciendo mil cosas, y con solo escuchar, creo que hasta me queda más que si solo estoy haciendo una cosa. Entonces, también, (...) [el tiempo que me ahorro] puedo usarlo para yo estar a lo mejor en el *gym*, cosa que (...) volví a retomar porque tengo tiempo, me desestreso, como que...sí, me rinde más”.

“(...) sí extraño ir, porque creo que se aprende de manera distinta, pero no me desagrada

tanto. Siento que algunas materias sí me gustaría tenerlas en presencial, como que te nutres más de todo, y otras sí me quedaría así, la verdad. Por ejemplo, [llevaría en presencial] las que son de mi carrera... la de derecho tributario, esa sí se me hizo muy importante... digo, es que también... ¡No se crea! Es que cualquier materia... o sea, como que mucho... tiene mucho que ver con el maestro”.

Las relaciones afectivas de Romina que ella más valoraba no estaban ligadas al ámbito escolar, pero al inicio de las condiciones de aislamiento por la pandemia, ella aprovechó el tiempo para estrechar lazos con sus familiares más cercanos y en cuanto tuvo oportunidad reanudó su actividad social con su círculo de amigos más cercanos.

“Al principio de la cuarentena, que de plano no salía para nada... pues sí me enfadaba mucho, pero (...) me acerqué yo creo que más a mi familia, (...) como que platicábamos más y todo eso. (...) yo creo que si te quedas tú solo te vuelves más loco, creo que no es sano que tu estés aislado o que te aísles, porque somos seres que necesitamos de los unos y los otros, un abrazo o lo que sea. Entonces, yo sí veo o he visto algunos amigos, al principio de la pandemia solo veía a una amiga, me iba a su casa, y ya pues ella tampoco salía porque sus papás están grandes, pero ya ahorita como que regresar, como que toda la normalidad... ya empecé a ver a más amigos... pues sí, a lo mejor una reunión en una casa a comer todos, o algo así. (...) Aunque hablaba por *FaceTime* todo el día con mi amiga, yo creo que ella me salvó, pero te da como el vacío, te da como la desesperación de que ya te acabaste todas las series de *Netflix*, ya te acabaste todo *Friends*, y sí me desesperaba muchísimo.

Así, surgieron como elementos importantes de la experiencia de Romina a) la frustración por el

cambio en sus planes personales que le planteó el contexto pandémico y b) el cambio de ritmo en su vida cotidiana, de la aceleración a la ralentización, de la certeza al desconcierto:

“(…) siento que sí desperdicié a lo mejor mucho tiempo en la pandemia como... digo tampoco se podía hacer nada ¿verdad? (...) haber hecho cosas más productivas, porque pues sí me quedaba todo el día en mi casa viendo tele y ya, esperando a que pasara todo el día (...) la verdad es que para mí sí vino para mal, yo iba súper bien con mis cosas, (...). La pandemia me paró todo, me echó todo para atrás, es cosa que como hasta la fecha pues... ya no agarré el mismo ritmo... pues sí, ya no agarré el mismo ritmo, ya no pude levantarme otra vez, o sea, en eso estamos. (...) lo reitero, tenía mis metas para... como para dos años, este se contaba un año, y el siguiente otro año, a finales de año yo ya tenía mis planes, y pues todo... todo iba marchando bien, todo estaba fluyendo súper bien, vino la pandemia y se me fue todo para atrás, hasta la fecha no tengo para cuándo y pues sí, obviamente todo se alarga, o sea sí, lo que era a finales del próximo año pues... no sé cuánto tiempo me haya retrasado, por lo menos un año o dos. O sea, tuve que cambiar todo, (...) ahorita estoy viendo como ¿Qué hacer? ¿Qué onda? O sea, no sé, por eso está... por eso no sé si un año, dos años, porque tengo que volver a... como a formar todo”.

Al observar la narrativa de la experiencia de Romina a manera de conjunto aparecen contradicciones que de inicio no eran tan evidentes, como la falta de habilidades informáticas para seguir el ritmo que requería la experiencia remota versus las ventajas que, para su propio estilo de vida, frenético y dinámico, representó poder hacer varias cosas a la vez y entre ellas escuchar al profesor en la pantalla sin tener que trasladarse a las aulas de la universidad.

En la experiencia de Romina se distinguen dos elementos importantes: la experiencia pandémica de aislamiento para prevenir los contagios y la experiencia del cambio forzado del aula a la virtualidad en sus estudios universitarios. La cuestión del aislamiento social fue especialmente relevante para ella porque al tener poca interacción con otros estudiantes, quedó de manifiesto que su actividad social estaba fuera de la universidad. En cuanto a la experiencia del cambio forzado en términos académicos se observa en la narrativa de Romina mucho desconcierto y carga excesiva de trabajo, a los que Romina eventualmente se adaptó y buscó las ventajas de esta modalidad, hasta considerarla incluso ventajosa para sus propios intereses como viajar, seguir trabajando, permanecer en casa y ahorrar tiempos de traslado.

La esencia de la experiencia de Jerónimo (que se adapta y aprovecha)

Jerónimo era estudiante de quinto semestre de la Ingeniería en Biotecnología. Es originario de Tuxpan, Jalisco, un municipio localizado a 2 horas de Guadalajara, hacia el estado de Colima. Es el mayor de tres hermanos. Era estudiante de tiempo completo. Previo al cambio forzado a la virtualidad por covid-19, vivía en una casa de asistencia para estudiantes muy cerca de la universidad. Los fines de semana alternaba entre quedarse en Guadalajara y regresar a Tuxpan.

Se reconocía a sí mismo como un estudiante bien adaptado a la vida universitaria al momento del cambio forzado a la virtualidad, en una comparación que hizo él mismo con otros estudiantes que habían iniciado la universidad en esta modalidad.

“No pues, es que a nosotros nos tocó en medio de la carrera, pero los que les tocó [vivir la experiencia de educación remota] justo al principio [de la carrera], es como que entras a la universidad, pero en realidad no entras, porque todas esas experiencias que tienes en

primer semestre, la adaptación sobre todo de la preparatoria, porque es muy diferente la preparatoria a la universidad, y el *switch* que tienes que cambiar en primero y segundo semestre, sobre todo, es radical el cambio que ocupas [sic] para hacer la adaptación”.

Reconoció que hay experiencias que en los primeros semestres permiten a los estudiantes adaptarse, incluso las que lo confrontaron con su expectativa académica previa, cuando creía que había tareas que podía no hacer, por ejemplo.

“Yo creo que hasta tercer semestre fue cuando dije ‘ya estoy en la universidad ahora sí’, porque en primero y segundo todavía me tomaba las cosas muy a la ligera, no reconocía la importancia que podían tener las cosas, se me hacía muy fácil no hacer una tarea, decía ‘puedo omitir esta tarea’, pero en realidad no, porque es aprendizaje que estás perdiendo. Yo creo que hasta tercer semestre tomé conciencia de las cosas y del esfuerzo que requería, de la consistencia, sobre todo. (...) en tercer semestre fue cuando empezaron... o sea, no bajaron así mucho, pero sí noté, por ejemplo, saqué un ocho en una materia, y yo no estaba acostumbrado a lo mejor a tener un ocho en una materia.

Yo decía ‘¿Qué estás haciendo mal o qué no estás haciendo? Porque tu podrías sacar más calificación, pero no lo hiciste ¿En qué puedes mejorar?’, y ya fue cuando me di cuenta de que no estaba dedicando el tiempo que era necesario, o no estaba poniendo el esfuerzo que requería, me estaba tomando las cosas... Porque en primero y segundo semestre sí me funcionó hacer lo que hacía en la preparatoria, porque yo la verdad a pesar de tener buenas calificaciones no era una persona matada, era muy flojo la verdad, era listo pero flojo, hasta tercer semestre fue cuando dije ‘no te sirve nada ser flojo, no te sirve de nada ser listo si vas a ser flojo, tienes que poner esfuerzo’, más que nada con

eso, con las calificaciones”.

Como actividades extracurriculares, Jerónimo tenía el hábito de hacer actividad física en la universidad y fungía como voluntario en un programa en el que participaban estudiantes con beca y que ofrecía tutorías a estudiantes que solicitaban apoyo académico.

“(…) por las tardes sí era rutinario que fuera al gimnasio, casi siempre cuando acababa las clases, (…), máximo dos horas al gimnasio, eso era de cada semana.

(…) el semestre pasado comencé a dar tutorías por parte de ahí mismo [de la universidad], un programa de acompañamiento… no recuerdo el nombre, pero es básicamente jóvenes que tuvieran problemas en algunas materias, te pedían una cita y que les explicaras cierto tema e ibas cada que te pidieran algo”.

Jerónimo se asumía como un estudiante muy dedicado a sus estudios, su actividad de tiempo libre la describía también enfocada a estudiar:

“Los fines de semana, por lo general me dedicaba… dedicaba un tiempo libre, pero no para hacer cosas de ocio, sino para reforzar las cosas que iba viendo en la semana, las reforzaba el fin de semana, como un repaso pues de todo lo que estudias, eran las únicas actividades que hacía”.

Al principio cuando se detonó la enseñanza remota de emergencia, consideró que sería algo pasajero, de corto plazo y que no tendría mayor impacto en su vida cotidiana.

“(…) yo no pensaba que nos fuera a cambiar la realidad de tal forma, por lo tanto, pues al principio yo pensaba así nada más como que ‘esto es algo de unas semanas y ya me voy a regresar de nuevo’. Recuerdo que ese fin de semana me regresé acá a de donde

soy, nada más me traje pocas cosas porque pensaba que no iba a ser un cambio tan radical, y eso sí pues resultó ser todo un cambio”.

Más adelante, fue un profesor quien le advirtió que el efecto sería a largo plazo:

“Fue como al mes o mes y medio que pasó que ya fue cuando un profe me dijo: ‘Definitivamente ya no vamos a regresar hasta nuevo aviso, quizá hasta el siguiente semestre sino es que hasta en dos’, y ya fue cuando yo me di cuenta de que iba para largo”.

Uno de los aspectos que marcaron su experiencia fue el cambio en el ritmo de trabajo o nivel de exigencia de sus asignaturas, que al principio Jerónimo percibió como parte de un periodo de ajuste. Sus profesores requirieron rediseñar los cursos, y aunque él prefería el ritmo de trabajo intenso, reconoció que el trabajo en línea no le permitía mantenerlo y que disminuir un poco esa intensidad permitió considerar algunos contratiempos que tanto estudiantes como profesores podían tener, como: pérdida de conectividad, fallas en el equipo, entre otros.

“(…) presencialmente los profes están acostumbrados a enseñar de una forma, y a dar la carga de trabajo de una forma específica, y como que les costó algo de trabajo de menos a los profes que yo tenía como el balancear ese aspecto cuando ya nos movimos completamente en línea. (...) sí noté que el último parcial, o sea fue... yo creo que el peor que he tenido con relación a la carga que presenta y al pequeño espacio que dejaban para los trabajos y los proyectos; [fue] el más pesado, pero yo siento que fue más porque ellos mismos todavía no sabían cómo saber llevar la carga de trabajo y el flujo para los alumnos, porque en verano también me pasó lo mismo que estaba un poco cargado. Pero ya en este semestre [otoño 2020], que fue como que ya completamente en línea, sí sentí

que los profesores que tenía sabían más que el alumno se sintiera con el espacio suficiente y no tan presionado, o sea... ya periodizaban mejor las tareas y los trabajos. (...) De estar en un diez digamos de exigencia en el semestre anterior, yo creo que este que acaba de pasar están en un nueve u ocho, fue mínimo, pero sí bajó. A mí en lo personal me gusta el mayor nivel de exigencia que te puedan dar, (...) pero también el trabajo en línea no facilita mucho esa forma, siento que fue acorde ese bajón de nivel de exigencia, acorde a las condiciones que tenemos. Porque, por ejemplo, me pasaba mucho que en algunas clases se me iba el internet o mi computadora dejaba de trabajar por un rato, entonces ese periodo de tiempo ya lo perdía, ese tiempo era como tiempo perdido, a comparación de en presencial, que todo el tiempo estás poniendo atención”.

“(...) [el trabajo en la universidad] va a requerir más de tu tiempo y de tu esfuerzo [comparando con la preparatoria], y más en estas condiciones en línea, que sería el doble o el triple [del esfuerzo]. [La virtualidad] requiere más de tu esfuerzo y de tu trabajo, y de tu atención, sobre todo, porque se te va algo que explica el profe, y ya es como perder el hilo a la clase y al tema”.

Ante el cambio forzado a la virtualidad, y ver que se prolongaba más de lo que él había contemplado inicialmente, Jerónimo tomó decisiones de índole académico que le permitieron adaptarse al contexto del momento:

“como vi que, pues iba a ser todo en línea y que no tenía que regresarme allá ni poner en riesgo a mi familia con el traslado ni nada, pues decidí meter materias en línea en verano, para avanzar un poco en el programa, y aparte aprovechando que no tenía que moverme, que los laboratorios nos iban a dar la oportunidad de (...) que las prácticas o las íbamos

a hacer en casa, o iba a haber forma de que el maestro grabara la práctica para ver los métodos y todo, y ya tu nada más haces el trabajo de cálculos y el reporte y hasta ahí”.

Por ejemplo, supo identificar qué asignaturas de su programa educativo se adaptaban a la modalidad posible en el momento: aquellas en las que el laboratorio requiriera únicamente observación y no manipulación.

“(…) hay muchas materias que son laboratorios completos y que ocupan más de la manipulación, de que tu estés ahí haciendo las cosas y no tanto de registrar datos y ver al sistema. (…) se facilitaba esa materia porque era nada más cuestión de ver flujos en un sistema o de registrar ciertos datos”.

Hubo algunas asignaturas que le interesaba llevar en modalidad presencial y por ello decidió no cursarlas de acuerdo con el diseño de su plan curricular, sino dejarlas para después.

“No llevé más [materias] porque para empezar no estaba seguro de si íbamos a volver, entonces yo decía ‘pues si puedo llevar esta materia, mejor me espero al siguiente semestre que quizás ya podamos volver para llevarla en presencial’. Esa era la principal razón, esperarme a ver si el siguiente semestre ya podíamos regresar y podía llevar esa materia en presencial”.

Hacia finales del año 2020, Jerónimo se sintió más confiado para volver a inscribir una carga académica completa, con énfasis en asignaturas que hacían uso de los laboratorios en la universidad.

“[En primavera 2021] Ya voy a inscribir carga normal, este semestre que acaba de pasar [otoño 2020] sí registre una materia menos, porque normalmente llevo seis materias, o

seis y una de cuatro créditos a veces, pero este semestre sí voy a meterlas como regularmente las metía, porque este semestre que acaba de pasar sí lo relajé un poco por lo mismo de la incertidumbre, pero este semestre ya lo realicé normal (...) voy a tratar de meter mínimo tres materias que requieran laboratorio, para aprovechar de que ya voy a estar allá, pues mejor aprovecho que la mayor cantidad de laboratorios que pueda hacer”.

En cuando a sus relaciones académicas con los profesores, para Jerónimo también hubo un cambio derivado de la modalidad forzada ya que, desde su percepción, derivado del cambio sucedieron dos cosas: por un lado, los profesores estuvieron más abiertos a recibir comentarios de los estudiantes y, además, a él se le facilitó interactuar con ellos en esta modalidad.

“(...) antes de que pasara todo esto, no era mucho de acercarme con los profesores porque o una de dos, o ya estaban muy apurados por terminar la clase y ya se iban a otro lado, y no había tiempo casi para quedarte un momento después de la clase, o a lo mejor no tenía como el mismo contacto con ellos, en el sentido de que no me iba pues a veces muy bien con los profes, por lo mismo de que eran muy exigentes o cualquier cosa. Siento que esto de la pandemia sí facilitó más, porque en muchas ocasiones eran más abiertos a escuchar a uno, los profes. Sí me pasó que pedían o sea... ‘¿Qué opinan de esto? ¿Quieren que lo cambiemos?’ Recibían más la opinión de uno que antes, [en semestres previos] no era la clase tan abierta como fue este semestre [otoño 2020]. Siento que (...) eso facilitó mucho la comunicación y el contacto entre profesor y alumno. (...) Con muchos profes sí logré terminar llevando muy bien, con muchos”.

Para Jerónimo, tener una buena comunicación estudiante-docente era fundamental para que

cualquier estudiante, pero especialmente los de primeros semestres tuvieran un buen proceso de integración a la educación superior, y aunque él mencionó que él mismo no se acercaba mucho a los profesores de manera personal, él alcanzó a observar en otros estudiantes, a través del proyecto de asesorías en el que participaba como voluntario, que algunas veces los estudiantes que solicitaban una asesoría en realidad no tenían un problema de comprensión del contenido de sus cursos, sino únicamente falta de comunicación con el docente, y para quienes requieren un contacto personal, estar en las pantallas fue desfavorecedor.

“Entonces yo creo que fue algo contraproducente, lo que notaba mucho era que... por lo mismo de que era el trabajo en línea, y en casa... no, como que no... [algunos estudiantes no] enfocaban bien su atención y su esfuerzo, porque muchas veces no era que me pedían tutorías, no eran cosas así extremadamente difíciles, era simplemente porque no tenían como el contacto entre profesor y el alumno, era lo que dificultaba. Como no tenían el contacto de profesor-alumno así personalmente, pues sí dificulta... si yo, que llevé cuatro semestres normales, me fue difícil adaptarme a una clase de universidad en línea, para ellos me imagino que fue el doble o el triple”.

Por otro lado, las relaciones con sus compañeros sí se vieron más trastocadas, ya que sintió que perdió contacto con ellos, y aunque resolvían trabajos en equipo, la comunicación era poco fluida:

“es que se pierde el contacto con los compañeros. Si antes, por ejemplo, te querías ir a estudiar con alguien un rato pues ya estudiabas, [ahora] aunque te puedes conectar en línea, pero pues no es lo mismo, o sea, el contacto personal sí es muy diferente a lo que tenemos ahorita. Sí me tocó de que, para algunos reportes, pues nos conectábamos en

línea, así de que los cuatro integrantes del equipo, pero era la mayoría del tiempo o estar callados o no fluía muy bien la comunicación entre nosotros, a comparación de presencialmente que se facilita más”.

En un sentido más de la vida cotidiana práctica, Jerónimo tuvo que adaptarse a la situación, por ejemplo, asumir que no tendría un espacio de trabajo tan amplio como el que estaba acostumbrado en la universidad, hacer ajustes en su conexión de internet, así como aprender y negociar con las distracciones del entorno, especialmente las de parte de su familia:

“me tuve que cambiar de compañía de un proveedor de internet a otro, porque no me daba lo suficiente para satisfacer las necesidades. Entonces ese fue el primer cambio, así como que grande que di, fue un internet que me facilitaba más las cosas. El otro cambio fue saber trabajar en un espacio pequeño como es mi cuarto, por ejemplo, no cuento en mi casa como con un espacio... por ejemplo, me gustaba mucho ir a la biblioteca porque ahí tenía espacio pues para mí solo, tienes una mesa grande... más cómodo pues para trabajar... y a comparación de eso en mi cuarto tengo una mesita chiquita, mi computadora y ya es todo, (...) La adaptación tomó tiempo, pero creo que cuando agarré totalmente el flujo de trabajo que tengo aquí en mi cuarto pues ya no fue tan difícil. Otro aspecto que sí tomaré mucho en cuenta es las interrupciones que puedes tener en tú casa, (...) porque no falta que te pidan algo, que hagas algo, que vayas a la tienda, que hagas esto... entonces constantemente hay distracciones que pueden repercutir en tu concentración, el enfoque no es el mismo”.

Sin embargo, estar en casa también representaba para él, como estudiante foráneo, algunas comodidades adicionales respecto de vivir fuera de casa.

“La ventaja es que hay más cercanía con la familia, es la primera, porque quieras o no estar fuera sí repercute a veces de que extrañas tu hogar, es tu casa la que tienes allá pero no es tu hogar, ese es el primer aspecto. El segundo podría ser gastos en transporte, porque pues trasladarme cada dos fines de semana también repercutía un gasto... gastos en comida, sobre todo, aquí no tengo que gastar yo en hacerme de comer y todo eso, solamente es como agregar una porción para mí, pero ya está en la comida de todos, ese sería la otra (...), porque me quitaba algo de tiempo eso de hacer de comer, o de irme a la escuela y regresarme, y ese tiempo pues ahora lo podía utilizar para hacer una tarea, aventajar un proyecto, hacer cierto tipo de cosas”.

Durante el periodo de enseñanza remota, aprovechando que tenía tiempo adicional y ante la falta de convivencia con otras personas, Jerónimo comenzó a practicar meditación y cayó en cuenta de que le era útil para contrarrestar algunas sensaciones que él describe como ansiedad y estrés.

“(...) antes de la pandemia quizá no pasaba tiempo para estar como conmigo mismo, o sea, esto me facilitó mucho de que, aunque no podamos salir, ni convivir ni nada de eso. El lado positivo que le veo es que ahora, algo que empecé a practicar de todo esto fue la meditación, para controlar todo esto que me venía surgiendo de la ansiedad, del estrés y todo eso, empecé a meditar y sí me facilitó mucho, es algo que no hacía, antes no veía la posibilidad de ponerme a meditar, pero ahora sí, es buena práctica y la he llevado mucho. Surgió justo de eso, de no poder convivir con nadie porque pues no puedes salir, y tienes que estar solo, no hayas que hacer y dices ‘¿Por qué no?’”.

Además de la meditación, y también buscando disminuir la ansiedad que le provocaba el tiempo extra sin actividades planeadas, empleó parte de su tiempo libre para aprender sobre temas de

su interés que no están relacionados con su carrera universitaria.

“en este tiempo me entró mucho el gusto por la filosofía y estuve leyendo textos filosóficos, siento que eso es lo que más descubrí en este tiempo que tuve libre, porque tenía más tiempo para leer cosas que me gustaban o interesaban y no cosas que necesitabas para la escuela. (...) Primero me registré en un curso en línea que era más o menos como las bases de la filosofía y la historia de la filosofía y fui como buscando los textos de cada cosa”.

“yo creo que por la misma cantidad de tiempo que me sobraba, pues buscar cosas que hacer, porque si no hacía algo pues me daba ansiedad, me daba ese sentimiento de que no estoy haciendo nada”.

“De hecho, adquirí varios cursos, por lo menos para estar familiarizado, porque me queda mucho tiempo libre y dije ‘pues aprovecho por lo menos para tener una idea de qué es lo que quiero ahora’, y aproveché”.

Por otro lado, Jerónimo buscó nuevas maneras para aprender por su cuenta, por su propio interés, pues se percató de que el aprendizaje puede ser elegido tanto en los temas como en las maneras de lograrlo, moviéndose más hacia una gestión propia del aprendizaje:

“(…) quizás sí tenía el sentido de ‘voy a aprender esto por mi cuenta’, pero creo que ahora ya lo veo más como un hábito y no como algo de exigencia, (...) ahora ya veo más como ‘quiero aprender esto porque me gusta o interesa’, ya no tanto verlo como la necesidad de aprender algo, sino por el gusto de aprender algo. Porque me di cuenta de eso, que no siempre te van a pedir que aprendas tal cosa, muchas veces tú tienes que buscar... y buscar tus formas de aprendizaje y también las fuentes de las cuales

aprendes”.

“(…) he empezado varios cursos en línea en este tiempo que he tenido libre, y sí facilita mucho el hecho de estar familiarizado con el trabajo de este estilo, a comparación de antes que estaba completamente acostumbrado a aprender en forma presencial, o sea, veía muy pobre la forma de aprender en línea, pero ahora veo que es más difícil pero no es como imposible aprender en línea, sí requiere más de tu tiempo y quizás de tu dedicación, pero no es imposible”.

En el largo plazo, Jerónimo no preveía que hubiera mayores cambios o replanteamientos:

“(…) siempre desde que empezó mucho esto [la pandemia], soy de la idea de que solamente iba a ser... no iba a ser tanto como un antes y un después, solamente iba a ser un lapso de tiempo en el que las cosas iban a ser diferentes, pero sí creo que vamos a regresar a algo ahora sí como más normal. (...) Afortunadamente me tocó [vivir esta experiencia] en la mitad de mi carrera, yo siento que cuando yo salga de la carrera, quizá las cosas ya puedan estar más normalizadas que ahora, por eso no, tan a futuro no creo que hayan cambiado [mis planes a largo plazo]. Lo que tengo [es] esperanza.

Más aún, Jerónimo intentaba encontrar las bondades en la situación no elegida de enseñanza remota de emergencia. Muestra que practicó una actitud de apertura hacia el cambio y además infería que haber tenido la experiencia de esta modalidad, le permitirá acceder en el futuro a cursos o posgrados en línea con mayor facilidad.

“Algo que me quedó muy claro desde que esto pasó es que tenemos que estar abiertos al cambio, no podemos quedarnos o ignorando las cosas o simplemente con una actitud negativa, así de que ‘ya todo para peor’, más bien tienes que estar abierto a cambiar tu

vida, porque si no estás abierto al cambio pues lamentablemente te vas a quedar estancado, el cambio es necesario para el progreso, y esa adaptación la tienes que ir desarrollando, de los obstáculos que se te van presentando, saber cómo reflexionar y adaptarte sobre todo, fue algo que me quedó muy claro de este tiempo, haciendo la reflexión sobre todo”.

“(…) como comentaba siento que no te puedes quedar como pensando que no pasa nada, o que es el fin del mundo, debes encontrar el punto medio de decir ‘Esto es un cambio, pero quizá no sea del todo malo’ (…) si quieres llevar un curso en línea, una maestría en línea, o algo en línea, ya vas a tener la relación de trabajar de esta forma, ya no vas a estar tan alejado de hacer algo así. (…) Lo malo pues tiene lo bueno, que en cualquier momento puedes ver un vídeo de un curso, o hacer un trabajo a tu hora, entonces siento que es eso, que también trae cosas positivas, como lo puede ser aprender a trabajar en línea”.

En conclusión, Jerónimo es estudiante que se adaptó a los cambios de ritmo de trabajo, a la modalidad, que fluyó con la situación. Si encontraba un problema lo afrontaba y sigue adelante, encontraba las ventajas de la situación. Ante la perturbación de sus actividades, de su costumbre, encontró cosas diferentes qué hacer y las disfrutó. En este adaptarse y fluir, encontró nuevas maneras para aprender por su cuenta, por su propio interés.

Sabe que las relaciones con otros estudiantes se vieron fuertemente afectadas, pero agradece que, a raíz del cambio a la virtualidad, pudo tener mayor contacto con sus docentes y cercanía. Aunque reconoció la presencia de estrés y ansiedad, en su narrativa no se perciben emociones como enojo o frustración; por el contrario, es racionalmente consciente del impacto

y del trabajo diferenciado que requirió el contexto no elegido forzado a la virtualidad por covid-19.

La esencia de la experiencia de Isabel (intensamente comprometida)

Isabel era estudiante de último semestre de la licenciatura en Relaciones Internacionales y estaba próxima a ser estudiante de una Maestría en Filosofía. Su familia es de Tepic, vino a Guadalajara a estudiar (es foránea), vive con su hermana gemela en Guadalajara, que también es estudiante en la misma universidad.

Se define a sí misma como “una estudiante muy activa” y manifiesta haber estado involucrada en todo tipo de actividades estudiantiles en la universidad: participó en la mesa directiva del grupo estudiantil de la universidad, en el órgano de gobierno de la universidad (Consejo Universitario), así como en el equipo representativo de Tae Kwon Do.

Durante sus estudios universitarios hizo también trabajo voluntario en al menos dos proyectos de la universidad (en el proyecto Realidades Indígenas y en el Centro de Derechos Humanos) y participó como becaria de investigación con uno de los académicos de su departamento de adscripción.

“Yo era una estudiante muy activa, estaba en... ese semestre acababa de terminar la parte de la mesa directiva [de la Asociación Estudiantil de la Universidad] (...), fui consejera universitaria... Entonces como que siempre me estuve moviendo por las partes de participación estudiantil, estuve en el voluntariado de realidades indígenas, y duré en el equipo representativo de taekwondo varios añitos, yo creo como tres. Entonces antes de

irme [de intercambio en primavera 2020] seguía activa solamente en el taekwondo y en el voluntariado de investigación, por mucho tiempo también fui becaria, pero después el que era mi jefe lo movieron (...), y empecé a ser voluntaria en el Centro de Derechos Humanos de [la universidad], simplemente lo que necesitaban de información yo se las sacaba, como yo tenía todos mis tiempos libres de cosas que ya no hacía antes de organización estudiantil, me quise enfocar como a lo que me quiero dedicar”.

Esta manera de ser estudiante altamente implicada en la institución de la que forma parte ha estado presente en su propia historia personal al menos desde el bachillerato, e incluso afirmó que, en su elección de universidad, el tipo de actividades extraacadémicas a las que podía tener acceso tuvo un peso considerable.

“Pues en prepa yo ya era parte... como yo vengo de una prepa marista, entonces era parte del grupo... se le llamaba Gama, pero eran como tipo el [centro de espiritualidad de la universidad], era como la parte marista de las preparatorias, yo era parte de un grupo y hacíamos voluntariados en distintos espacios, y desde que entré a [la universidad] yo entré con la idea de que quería ser parte de un voluntariado, de hecho fue parte del motivo por el que entré a [esta universidad], por la variedad de actividades que tenían además de ser estudiantes”.

Podría haberse graduado desde mayo de 2020 pero también quería vivir la experiencia de ser estudiante de intercambio internacional, por lo que pospuso su graduación un semestre más y se fue de intercambio a Brasil en primavera 2020.

“Pues yo me tenía que graduar el semestre que me fui a Brasil, pero fue como ‘voy a meter papeles y si me lo ganó me voy, no pasa nada con un semestre que se atrase esto”.

En el semestre previo a la experiencia, obtuvo una beca de movilidad para cursar un semestre de intercambio en una universidad en Brasil, donde el semestre comenzó cuando terminó el carnaval, es decir a finales de febrero, en 2020. Como se sabe, la emergencia sanitaria sucedió prácticamente al mismo tiempo en casi todo el mundo, por lo que el lector podrá inferir que la experiencia en un campus internacional de Isabel duró solamente un par de semanas, pues las clases comenzaron a ser en línea a partir del 16 de marzo.

Así, Isabel experimentó dos cambios drásticos: por un lado, el movimiento de clases presenciales hacia la virtualidad forzada, pero también se truncó su experiencia de intercambio internacional, del que tenía un anhelo muy profundo. Tuvo oportunidad de utilizar conocimientos prácticos que el estudio de su profesión le había dado: sabía que al estar en otro país y en medio de una situación de emergencia, necesitaba contactar con la embajada o consulado, estaba al pendiente de noticias específicas que le darían insumos para tomar sus propias decisiones:

“Mi plan era quedarme porque pues siempre quise intercambio, tenía la beca, era todo pagado ¿Por qué no me hubiera quedado? Pero en Brasil las cosas estaban escalando más rápido que en México, y estaban cerrando fronteras y todo y de llegar cuatrocientos estudiantes de intercambio, en una semana ya se habían ido como doscientos. Yo tenía contacto (...) con un agente diplomático de la marina, y ahí le estuve mandando mensaje de ‘¿Qué me recomienda?’, y al inicio me dijo ‘Quédate y vamos viendo cómo va a avanzando el asunto, y en cualquier cosa yo te mando mensaje y te digo.’ Hasta que vi que de hecho los países del Mercosur se habían juntado y decidieron bloquear fronteras terrestres, y fue como ‘Esto ya no me está gustando’, y el 20 de abril me compré un vuelo

para regresar el 21, que fue el último día que iba a haber vuelos en un buen rato, fue muy caótico”.

Isabel se adaptó al cambio. Regresó a su casa de familia, en Nayarit, desde ahí cursó las clases de la universidad en Brasil, algunas de manera sincrónica con diferencia de horario de cuatro horas, otras de manera asincrónica. En su relato de la experiencia no hay frustración ni enojo, simplemente aceptación y adaptación a la situación que se le presentó.

“llevé las clases de Brasil, con el cambio de horario y todo, eran como cuatro horas de diferencia, porque en Nayarit es una hora distinta y me fui directamente a Nayarit, entonces clases de siete eran clases de once de allá, también los profes a veces comenzaron a hacerlo asincrónico, aunque en ese momento no lo llamaban asincrónico pero fue como ‘Todos nos estamos adaptando, no sabemos si vamos a tener una clase a la semana, les dejo lo que tienen que hacer, lo suben a la plataforma’, fue mucho de usar plataforma. Solamente una maestra fue muy rigurosa de ‘ya tenemos horarios, es más factible en clase’ y me acoplé al cambio nada más”.

El siguiente periodo (otoño 2020) decidió regresar a su casa de estudiante, en Guadalajara, un poco por cuidar de la casa que junto con su hermana tenía en la ciudad, pero sobre todo porque el espacio físico era más apto para el estudio, así como el ambiente, ya que la interacción con sus padres en algunos momentos dificultaba conservar la atención que requería el trabajo académico.

“Creo que en Nayarit fue más complicado porque mi hermana y yo teníamos que irnos dividiendo ‘ahora tú te vas a la sala y yo me voy a este cuarto’, era más complicado el ruido, o los papás que creen que no estás haciendo nada, pero sí estás en clases, [y de

repente dicen] de que ‘¡Ayúdame!’, [y yo les decía] ‘No puedo, estoy en clase’, [y con desesperación decían] ‘¡Qué me ayudes!’”.

“(…) [tus papás] te ven enfrente de la computadora, entonces creen que no estás haciendo nada, creen que solo estás viendo series, pero no. Como que después de un rato, cuando ya les iba contando qué es lo que tenía que entregar, o qué es lo que tenía que hacer o qué calificación me habían dado, se quedaban como de ‘¡Ah! ¡Entonces eso estabas haciendo!’, y yo de ‘Ajá, eso estaba haciendo’. [risas]”.

“Sí, entonces cuando me vine acá a Guadalajara fue más fácil, porque igual ya fue como que las dos [mi hermana y yo] ya tenemos dos mesas, pero teníamos mucho sin usarlas, entonces solamente las acomodamos en un lado, en distintos espacios para que tampoco hubiera mucha... pues transferencia del otro lado y ya, nos acomodamos bien, cuando una se harta de un espacio se va al otro y así”.

La experiencia de enseñanza remota de emergencia no representó mayor dificultad o reto académico para Isabel: mientras cursó las asignaturas en la universidad de Brasil no tuvo contratiempos y cuando regresó a tomar asignaturas en su universidad el periodo de cambio repentino ya había pasado y estaban más organizados los profesores, aunque todavía había cierta tensión e incertidumbre debido a la transición.

“En Brasil son muy relajados, la verdad es que la calidad de las clases sí era muy buena, incluso estando en línea, entonces sí emocionaba mucho tener que llevar la clase, no importaba si era vía *Zoom*, porque sí estaba muy preparada [la clase]; pero la carga de trabajo era muy poca, solamente tenías que hacer tus lecturas y hacer tus trabajos finales, (...) entonces en Brasil no fue tan pesado, o sea, más bien, Brasil vía *Zoom* no fue

complicado.

Ya estando aquí en [la universidad] (...) como a mí me tocó regresar un semestre después de que todos ya habían vivido la situación, [es decir en otoño 2020, y] como que se habían acoplado y supieron hacer un plan que, si bien sí requería que te esforzaras, también dependía mucho como de tu autoorganización y todo eso”.

Isabel describió haber vivido la experiencia con optimismo por recuperar la vida universitaria como ella como ella la conocía, con anhelo por el regreso al campus para el disfrute de su último semestre, aunque también con un enfoque muy realista pronto comprendió que eso no sería posible.

“Mi parte llena de esperanza [al inicio de la pandemia] era como ‘en un semestre esto se arregla, no hay problema, yo voy a regresar, mi último semestre va a ser en [la universidad] porque ya me voy a graduar, me gustaría que sí fuera’ pero después empecé a ver como toda la gente en México estaba actuando en general y dije ‘No, esto no se va a arreglar’. (...) Por un lado, era como ‘No, en México no estamos tan mal’ al inicio, (...), pero cuando me empecé a dar cuenta que no, dije ‘No, esto sí se va a ir hasta octubre [de 2020]’. Este semestre [otoño 2020] igual muchos amigos eran como ‘Si vamos a regresar, seguro a mitad del semestre’, pero yo por dentro estaba como de ‘No, ni de broma vamos a regresar, va a ser todo el semestre en línea’”.

Previo a la experiencia del cambio a la virtualidad, ya presentaba saturación de actividades, aunque aparentemente no lo había notado sino hasta que en esta entrevista recuperó su vivencia.

“Para cuando empezó el semestre de otoño [2020] en [la universidad], solamente tenía que cursar esa materia que no había cursado, y decidí cursar otras tres más, soy una

intensa, [risas] no me había dado cuenta”.

“(…) un año antes [de la pandemia] yo tenía insomnio, que era cuando estaba haciendo todo, que te dije todo lo que estaba haciendo, como que me dio insomnio de la ansiedad que estaba produciendo hacer tantas cosas”.

Isabel valoró positivamente las relaciones con sus compañeros, la actividad física y la recreación como medio para liberar sus emociones y preservar su salud física y mental:

“Lo único que sí nos salvó es que seguía en el equipo [de Taekwondo], (...) seguía habiendo entrenamiento en línea de equipos, entonces fue bonito ver [en la pantalla] como a mis amigos, la gente con la que entrenaba, ver al entrenador y todo eso, eran como dos horas al día que yo sabía que era recreación, estuvo bien eso (...) soy una persona muy ansiosa y muy nerviosa, entonces el hacer ejercicio me ayuda como a proyectar todo ese estrés y ansiedad que tengo, que yo solita me la creo, la verdad. Al final sí estoy haciendo cosas que sé que a mí me gustan hacer, entonces en ese sentido como que no me pesa, porque seguía también de voluntaria de investigación”

“este semestre [Otoño 2020] que creí que el insomnio podía regresar, porque pues toda la dinámica había cambiado, en realidad dormí súper bien, y eso también se debía a que el equipo siempre fue un lugar que aprecié y quise mucho, y quiero”

Esta claridad con la que Isabel percibió que necesitaba actividades para estar bien la motivó también a descubrir nuevas aficiones

“(…) darme mi tiempo al día en el que me ponía (...) [a] buscar cosas como por Instagram, o ver series, o ver perfiles de artistas y todo eso, más que nada como por ocio,

me sirvió mucho para... yo solita me cree una burbujita de “Ahorita me voy a divertir”, viendo cosas ya sea un dorama o viendo una película, o escuchando esa canción. Entonces adquirí esa afición hacia la cultura coreana”.

En el terreno de lo académico, Isabel reconoció que las interacciones tanto con el profesor como con otros estudiantes fueron más bien limitadas: prefirió trabajar, cuando era necesario el trabajo en equipo, con quienes ya conocía, en lugar de experimentar con nuevos compañeros:

“Creo que toda la dinámica, como cualquiera que sea en línea, sí corta bastante la interacción que puedes llegar a tener con tus compañeros e incluso con el mismo profesor, porque antes llegabas, le hacías preguntas, había una interacción ¿no? Ahora ya no, ya era como irte más a lo seguro, con una o con dos personas que conocías, con esas desde un inicio como que ‘¿Sabes qué? Hay que hacer equipo’. Entonces, creo que para evitar cualquier cosa de no estar con una persona que no cumpliera, decidí hacer equipo con personas que ya ubicaba de la carrera (...). Le seguí hablando a mis compañeras de la generación, pero de ahí en fuera ya casi no tenía contacto con otras personas que no fueran los que ya conocía”.

“[En Brasil, me perdí] de conocer personas, como desde el inicio, siempre me ha gustado eso, aunque pueda llegar a ser tímida, como que me gusta verlas y aprender de ellas, entonces como que ya no tenía eso. La experiencia de intercambio sí fue totalmente distinta a lo que uno se imagina que va a ser ¿no? porque sí ubiqué a personas con las que llevaba clases, pero como llevábamos dos semanas en clases, no pude crear ninguna conexión más allá de ‘Hola, te conozco de [cuando] nombraron lista’, y ya”.

Por otro lado, la ausencia de actividades extraescolares durante este periodo la llevó a

reflexionar y valorar en qué consiste la experiencia universitaria:

“(…) con los días que tuve que ir a [la universidad] a hacer trámites y todo eso, me di cuenta de lo diferente que va a [ser] la dinámica una vez que regresemos, porque [la universidad] fue hecho como un espacio para convivir y estar en comunidad, y ahora tienes que mantener tu distancia, tienes que moverte en cierta línea para ir a la cafetería… ya no va a ser el desastre que era la cafetería a las tres de la tarde, sino que hay todo un sistema de por donde entras y sales”.

“Me gustaría seguir recomendando [a los estudiantes de nuevo ingreso] como: ‘Disfruten todas las cosas que te da la universidad’, incluso en línea todavía están ofreciendo bastantes actividades, que al menos se vaya adentrando al [espacio de música espontánea] o si pueden que se metan a algún equipo, al inicio va a ser complicado, pero sí te quita de la dinámica de solamente entrar a clases y te ayuda a conocer más gente, como que aprovechen los recursos digitales que hay ahorita, tristemente digitales… sí. Pero que cuando regresen, que ojalá les toque vivir todo lo bonito que tiene [la universidad], y que de una vez se vayan metiendo a todo lo que tenían planeado meterse”.

La reflexión sobre la experiencia le dejó a Isabel enseñanzas para la vida sobre sus propias aspiraciones laborales.

“Sí, mi sueño es conseguir Home Office [risas], me di cuenta de que se me da, hay gente que no se le da, pero creo que a mí se me da. Aprendí como… parte de las cosas de ‘Ya me voy a graduar ¿Qué voy a hacer de mi vida?’”.

“descubrí un trabajo que me gustaría llegar a hacer en un punto, que es como *copywriting*, que es como redacción publicitaria”.

“como que me di cuenta de que no me gustaría ser funcionaria pública... [antes] pensaba ‘Tal vez puedo llegar a serlo’, pero no, no lo puedo ser. Como que también [el confinamiento] me incentivó mucho la idea de emprender, lograr hacer algo con mi capacidad y con mis gustos personales”.

Desde sus dichos, también aprendió a reaccionar de manera más fluida ante los acontecimientos inesperados de la vida.

“Creo que me ayudó a dejar de ser tan aprensiva, creo que las cosas que más me di cuenta y que te venden desde la prepa, me acuerdo es ‘tienes que seguir un plan de vida y seguir unas líneas y con esas líneas vas a ir’. No, todo este año ha sido como que todo lo que era parte de mi vida se fue destruyendo poco a poco, entonces ¿cómo le puedes hacer para crear nuevos sueños, para no ser tan aprensiva? Sí seguir haciendo lo que te gusta, pero tampoco hacer que te genere ansiedad o nerviosismo, porque pues me suele pasar eso. Entonces como que, sí sentí mucho esa invitación a ‘tranquila, no te tienes que autoflagelar ni auto explotarte, ve con calma”.

En el caso de Isabel, está claro que su experiencia previa y sus propias habilidades influyeron en la manera en que percibió y vivió el fenómeno de la escolaridad remota. Su capacidad de gestionar su propio aprendizaje es un factor que influyó en cómo vivió la experiencia. Los hábitos de estudio y auto gestión que a Isabel le funcionaron en semestres previos también le permitieron mediar la experiencia de aprendizaje remoto.

“Como a mí me tocó regresar [a la universidad, después del intercambio académico] un semestre después de que todos habían vivido la situación, como que ya se habían acoplado y [los profesores, la institución] supieron hacer un plan que, si bien sí requería

que te esforzaras, también dependía mucho como de tu autoorganización y todo eso (...)"

"(...) el tiempo que más se me iba era en hacer lecturas, porque sí se me juntaron demasiadas lecturas, pero sabiéndote acomodar las cosas salen, hay veces que no puedes hacer todo definitivamente, pero ahí le vas calando con los métodos de estudiante ¿no? [risas]"

Para Isabel, la figura del docente era muy relevante en la experiencia, la propuesta formativa de éstos, las actividades que proponían, los recursos que utilizaban. Comparó constantemente las propuestas de los profesores de la universidad en la que estuvo de intercambio en primavera 2020, al inicio de la experiencia remota, con la experiencia que tuvo en el semestre posterior, en otoño 2020, cuando terminó sus estudios universitarios.

"(...) Brasil via Zoom no fue complicado. Ya estando aquí [en la universidad] si fue un poco más de carga, porque pues en mi carrera (...) siempre te dejan cosas que leer, es mucho de recursos académicos, pero los profesores sí supieron manejarse".

"Esa materia también era asincrónica, entonces el profesor nos mandaba unos videos muy pequeños, no más de treinta minutos, pero hay veces que nos ponía documentales, que también era divertido... documentales o películas referentes al tema que estábamos tratando de la lectura, y solamente nos daba una lectura a la semana, pero esa lectura estaba bien intensa y no eran como veinte páginas nada más, eran como sesenta en algunas, pero aun así, como que se complementaban bien".

Para Isabel, era importante que los docentes mantuvieran un nivel de exigencia más o menos elevado para los estudiantes, pues, desde su percepción, los profesores daban muestra de que sabían manejar la situación, de que estaban comprometidos con su labor docente, cuando

lograban mantener un nivel de exigencia alto hacia los estudiantes.

“en las [clases] de Brasil sí se relajaron más los maestros, porque al inicio sí pidieron ciertas cosas, y al final los resultados fueron mucho más relajados, sí quitaron temas, quitaron sesiones y cosas que estaban programadas que teníamos que llevar, no las llevamos, pero en [la universidad en Guadalajara], como te comento, los profesores ya tenían un semestre de experiencia, entonces como que supieron manejar la situación y sí lo hicieron exigente”.

“Entonces, si tienes un profe comprometido... por ejemplo en mi clase de Asia Pacífico me gustó mucho, porque desde un inicio el profesor fue como “30% son participaciones, hay tres participaciones distintas, esto se los hago porque tienen que aprender a ser más aventados, a no tener pena”, cosas así. Entonces hizo que nos sintiéramos muy incómodos, pero también nos retó mucho a que no solamente la clase iba a ser entrar y conectarte a *Google Meet*, sino que tenías que hacer más cosas, eso estuvo muy padre”.

Para Isabel, la experiencia completa de estar en la universidad implicaba participar en más actividades que las clases. Para ella ser universitaria era un imaginario largamente construido, como ya se veía antes, Isabel era una estudiante muy participativa desde la preparatoria y así continuó en la universidad. Su concepción de estudiante universitaria estaba relacionada con ser una persona en formación, cualquiera que fuera la circunstancia en la que se daba esta formación. Así, estar de manera forzada en línea no reportaba para ella pérdida de sentido de ser universitaria.

“Yo creo que un estudiante universitario es una persona que apenas está aprendiendo lo que puede representar el mundo y lo que es en todas sus cosas, entonces es como que el

aprendizaje es vital en esa temporada. Entonces es estar abierto, que, sí te vas a dar de choques, muy probablemente más existenciales, dependiendo mucho de tu situación personal, pero un estudiante universitario es quien quiere, que está en un proceso de aprendizaje, no solamente de lo que estás estudiando, sino de la vida en general, te vas conociendo mucho como persona en ese sentido proceso también”.

De alguna manera, se puede sintetizar que la experiencia de Isabel fue similar a la de otros estudiantes en tanto que de manera sorpresiva cambiaron sus planes. Sin embargo, Isabel se adaptó y tomó la situación como venía y aprendió de ella.

Se esforzó e hizo lo que tenía que hacer para completar su experiencia estudiantil con un intercambio académico que sólo pudo ser parcial pues la experiencia de vivir en el extranjero se acortó abruptamente. Tampoco pudo ser posible su imaginario de un último semestre en el campus. Sin embargo, en su narrativa no hubo lamento ni victimización. Ante el caos, actuó estratégicamente: buscó información, preguntó a los expertos, se mantuvo atenta y decidió. La integridad de su persona es transparente en la experiencia de Isabel. Sabía que necesitaba socializar y el equipo de Taekwondo y sus entrenamientos en línea cumplieron con esa función social que ella necesitaba, también tuvo pasatiempos para complementar su bienestar.

Para Isabel, su papel como estudiante era formarse, aprender de cada situación. Encontró en su universidad la oportunidad para desarrollar habilidades que consideraba valiosas. Sus hábitos de estudio, de ejercicio físico, de servicio hacia los demás, le permitieron descentrarse, no fijarse solo en sí misma sino relativizar la experiencia. Así, aunque la figura del docente tenía un peso muy importante en el desarrollo académico, demostró que su relación con la institución se acercaba más a una relación de colaboración en la que ella tomaba agencia y se

autoorganizaba, adaptaba, se sobreponía, colaboraba.

La esencia de la experiencia de Luis (el entusiasta solidario)

Luis era estudiante de Ingeniería Civil, que había cursado ya nueve periodos en la universidad. Aunque de acuerdo con la ruta sugerida por su programa educativo, para entonces debería estar por terminar sus estudios, Luis había decidido previamente disminuir la carga académica por periodo, para así además poder participar en otras actividades universitarias como: el programa de acompañamiento académico a estudiantes de primeros semestres, así como un voluntariado que apoya a comunidades que se ven afectadas por desastres naturales (temblores, huracanes, etc.), pertenecer a la sociedad de alumnos de su carrera e involucrarse en la organización de un simposio académico de su área de estudio.

Era un estudiante foráneo, de Uruapan, Michoacán. Estudiar en la universidad formó parte de sus planes desde que cursaba el bachillerato en una preparatoria particular en su estado de origen.

“Siempre fue algo que estuve buscando, desde tercer semestre de la prepa, ya empezaba más o menos a ver qué es lo que quería estudiar bien, a dónde me quería ir...”

Para Luis, ser estudiante universitario representó crecer en autonomía: salir de su zona de confort y resolver por su cuenta pequeños retos, tanto de la vida cotidiana como en lo académico.

Desde su perspectiva, y a diferencia de la preparatoria en que era suficiente hacer lo que cada docente proponía en el aula y como tarea, en la universidad cada estudiante debe implicarse en su propio aprendizaje y no depender únicamente del trabajo hecho en clase o propuesto por

el docente, sino ir más allá de esto para expandir su conocimiento, así como hacerse de herramientas propias para gestionar el aprendizaje, saber cuándo es necesario pedir ayuda al docente, saber cuándo y dónde buscar recursos adicionales, que el estudiante resuelva por cuenta propia las dificultades que va enfrentando, desarrollar estrategias de sobrevivencia tanto en lo personal como en lo académico.

“Aquí en la universidad no es como que te puedas dar el lujo [de aprender] a lo mejor de lo que viste en clase y tu tarea de dos, tres horas, realmente te tienes que poner las pilas y buscar por tus propios medios, no en todas las materias, pero si te gusta, o es algo que quieres aprender bien, pues sí le tienes que dedicar un poquito más, que tú mismo le busques y que no solamente sea como: me quejo, no entiendo, no aprendo”.

A través de la narración de su experiencia de asesoría a otro estudiante al que acompañó en el programa de asesorías universitarias en que participaba, dejó clara su perspectiva sobre la autogestión del aprendizaje: hay que buscar la forma de resolver los problemas de manera autónoma y hay que dedicar más tiempo al estudio que al esparcimiento, especialmente cuando se enfrentan dificultades académicas.

“yo lo que le dije a ese chavo [del que fui tutor-acompañante] fue eso: que viera con sus profes herramientas, lo que puede hacer para salir adelante y no solamente quejarse, (...) que en lo que se queja busque cómo resolverlo él solito, porque realmente no va a tener siempre a las personas para que le resuelvan la vida, o que él solito vaya buscando solución a sus problemas (...). Yo le dije: ‘si te cuesta trabajo el cálculo diferencial, pues a lo mejor en lugar de salirte de fiesta o de ponerte a ver Netflix, o ponerte una hora de lo que sea, pues busca un video de cálculo diferencial de media hora, haz un ejercicio,

búscale’, le digo: ‘no sé si están atrás de ti tus papás o el profesor... pues ya, con el profesor en la universidad a lo mejor es bonito que se preocupen por ti, pero en esas materias de matemáticas eres uno más, uno menos que va a reprobado o pasar’”.

Luis creía en sí mismo, estaba convencido que dedicar tiempo al estudio favorece sustancialmente al aprendizaje y a las dificultades que puedan presentarse.

“(...) sobre todo yo creo que la universidad es dedicarle tiempo (...) a mí la carrera antes de que entré [me decían] ‘Está muy difícil’, y sí está muy difícil, pero si le dedicas el tiempo suficiente, que yo siento que eso es lo esencial, pues va a estar bien; sí está muy difícil, pero... no hay nada imposible mientras tú lo quieras y te dediques, se te pueden complicar las cosas, no por eso digo que no es para ti, pero si tu buscas la forma... sobre todo siento que es mucha iniciativa propia, mientras tú lo quieras hacer vas a poder, sí es un plus que tus papás te apoyen, que tengas herramientas, que a lo mejor también que el profe te apoye, eso te ayuda. Pero no porque esos elementos extras no te estén ayudando, eso no significa que tu puedas negarte a las cosas”.

Se identificaba como un estudiante muy activo en las actividades universitarias. Valoraba mucho involucrarse en actividades adicionales a lo escolar, ya que es algo que hizo desde que estaba en el bachillerato, y además en la universidad buscó actividades que le permitieran complementar los aprendizajes del aula y se dedicaba de tiempo completo a estar en la universidad.

“Pues, yo la verdad me la pasaba del tingo al tango, justo nos tocó que el simposio [de ingeniería civil] que yo organicé (...) fue justo el fin de semana que [el covid] llegó a México, que estaba todo, que Jalisco cerró las escuelas (...) entonces sí... [antes de la

pandemia] toda la semana era [estar en la] escuela, nunca fui de salir de fiesta o a lugares públicos entre semana (...) Entonces prácticamente mi vida sí era en la universidad, porque (...) llegaba a las siete de la mañana e iba a las diez de la noche, me llevaba todas mis cosas para ir al gimnasio y hacer todo lo que tuviera que hacer en el día...”

Participó también en un voluntariado, que además valoró por estar relacionado con su carrera profesional.

“al voluntariado [entré] hace un año y dije ‘Ah, va, está padre’. sobre todo, porque siento que está muy relacionado a nuestra carrera, de la construcción, de todos los riesgos que vamos y vemos ahí la zona de desastre, y pues te das cuenta de que son cosas que se podían haber evitado desde el punto de ingeniería civil, eso fue algo que me llamó mucho la atención”.

Estas actividades adicionales no se limitaron a lo que ofrecía la institución sino también en otras organizaciones como el Colegio local de profesionales de su carrera.

“Busqué también meterme un poquito al Colegio de Ingenieros Civiles, por la cuestión de [los programas que tienen para] los jóvenes, entonces he ahí andado siempre como buscando cosas extras qué hacer y que me sumen”.

El contacto directo con la realidad y sobre todo con las personas le permitió enriquecer su experiencia estudiantil.

“Yo siento que sí [hacer actividades extra de dan una experiencia distinta de la universidad], porque (...) conoces, te sales de tu medio (...) bueno lo hablo más por [el voluntariado], porque sí, realmente en la universidad ves escenarios perfectos, que no se

salen de lo que tú ves y tu burbuja, tu casa, tú universidad, tu medio o tu persona, pero ya que te salgas tantito, que veas realmente que la persona perdió su casa, que perdió a su familia o a un miembro, perdió todo lo que ha construido durante años, te das cuenta que estás muy alejado de a lo mejor una realidad. También platicar con esas personas que son de fuera, pues también tú te das una idea... a lo mejor tu pensabas que era así, pero todos los demás piensan que es diferente, y pues sí te llena de criterio”

En el ámbito personal, hacer sus estudios universitarios fuera de casa le permitió aprender por cuenta propia sobre la importancia de tener buenos hábitos alimenticios, aunque tuviera añoranza de la comida de su lugar natal.

“(…) la verdad yo allá cuando llegué a la universidad me destrampé: comía lo que fuera, no tenía unos buenos hábitos alimenticios y subí de peso; pero justo al año dije ‘Ya no puedo seguir así, no puedo seguir en este ritmo de vida’. Ahí fue cuando decidí quitar muchas cosas, aquí [en mi ciudad de origen] es muy famosa toda la comida dulce, el pan... (..) pues era comer, pero cambia todo eso también”.

Previo a la experiencia de enseñanza remota, Luis se vivió como estudiante universitario de tiempo completo, independiente de su familia, comprometido, completamente involucrado con actividades estudiantiles, a cargo de sí mismo.

Cuando fue necesario adaptar las actividades cotidianas para responder a la emergencia sanitaria por covid-19, para Luis lo más desconcertante tener que detener todas sus actividades:

“mi vida sí era en la universidad, llegaba a las siete de la mañana y me iba a las diez de la noche (...) Por el momento si era... soy una persona que busca estar haciendo muchas cosas, y ahorita que pues no (...) sobre todo, al principio [de la pandemia], (...) sí fue

como de ‘¿Qué estoy haciendo? ¿Qué puedo hacer?’”.

Además, presentía desde muy temprano en la pandemia que la situación de enseñanza remota no sería a corto plazo, ya que comparaba las estrategias para el manejo de la crisis sanitaria en México con el de otros países y consideró que el regreso a las aulas tomaría más tiempo que el que algunas otras personas tenían previsto.

“Entonces yo dije: “mínimo a mediados del siguiente semestre [otoño 2020], en septiembre si todo va bien, yo creo que, sí regresamos”, (...) digo, no me vi tan de regresar hasta el próximo año, pero sí dije... ‘Esto va a llevar unos seis meses en que más o menos’. [Ahora yo creo que vamos a regresar] hasta verano del siguiente año [2021]”.

Con esta visión en mente, Luis regresó a su casa familiar, en donde el espacio físico que tuvo que tomar para llevar a cabo sus actividades escolares en el periodo de cambio forzado a la virtualidad, no representó un problema y contó con lo que a su juicio necesitaba para continuar su formación universitaria en ese momento: un escritorio, monitor.

“Justo el inicio de este año había ahorrado para compararme un monitor aparte, para trabajar un poquito más a gusto, sin pensar pues que podía suceder algo, y eso ahorita me está facilitando pues varias cosas. (...) trabajo aquí en mi cuarto (...) conseguimos un escritorio para tenerlo aquí, afortunadamente el cuarto aquí es un poquito amplio, sí me caben bien todas las cosas que necesito para hacer la tarea, también espacios disponibles para trabajar”.

En el nivel personal, este regreso a la casa de sus padres implicó también, readaptarse a las reglas y costumbres de ellos, pero luego darse cuenta de que había crecido como persona y que,

aunque él respetaba las reglas del lugar en el que vivía, al mismo tiempo posicionaba y validaba sus necesidades de estudiante.

“al principio costó trabajo porque era como de ‘¡Ay! ¡Una hora! ¿Qué puede pasar?’, (...) pero ya esa hora se convertía en dos horas, ya era perder... digo nunca es perder tiempo estar con la familia... pero sí era de que mínimo estar en la comida sin estar a gusto [por estar pensando], de que ‘tengo que hacer esto, tengo que hacer el otro, tengo que estar aquí, tengo que estar allá’. Entonces ya, después de platicarlo [con mi familia] fue como de, ‘cuando pueda pues voy con ustedes, cuando no pues ni me pregunten, ni me insistan, ni me digan dos veces si voy a ir o no’, porque luego también me molestaba mucho que [ellos me decían] como de ‘¿Por qué no vas? ¿Te vas a desvelar otra vez? ¿A qué hora te dormiste? ¿Por qué te duermes tan tarde?’ (...) y ya cuando lo hablamos y lo platicamos, (...) sí entraron los dos en razón y fue como que: ‘ya, sigue haciendo tus cosas’ (...) porque antes era de ‘organiza esto, ayúdame aquí, ve al banco’, y fue como de ‘no puedo, tengo que enfocarme a esto [la escuela] y ustedes hagan como si no estuviéramos aquí’. (...) Entonces (...) cambió el ‘vas a ir’ [como imposición], por el ‘¿puedes ir?’, entonces eso pues ayudó mucho a que todo fluyera de mejor forma”.

Luis aprendió a colocar límites personales, como adulto y a dialogar con su familia, para organizarse mejor y tener con ellos una relación entre adultos.

“sí creo que realmente sí [esta nueva forma de relacionarse es una ganancia del cambio forzado a la virtualidad], porque (...) cuando te sales primero de tu casa, buscas la libertad y la independencia, volver aquí fue como de que ‘ya no eres líder, ya no eres independiente, tienes que volver a pedir permiso’, vuelves a tu rutina en la casa de sus

papás, vives en la casa de tus papás, mandan las reglas de ellos, así me he formado. Entonces sí, que esto cambiara sí fue como de [que mis papás dijeran] ‘bueno, sé que están haciendo sus cosas, (...) ahorita aporque están aquí, y se los tengo que pedir’, porque [antes] no nos lo pedían, era [una orden] de ‘háganlo’, no [preguntaban] si podíamos, [eso] sí fue un crecimiento”.

Al mismo tiempo, no estar físicamente en el campus y el cambio de rutina sí representó un obstáculo para continuar con algunas de sus actividades universitarias, como el voluntariado en el que participaba, ya que usualmente los miembros de este se reunían en un espacio dentro de la universidad, principalmente en la hora de la comida. Al estar en casa, la administración del tiempo y distribución de tareas dejó de ser algo que decidía por y para sí mismo. La “hora de la comida” no era negociable, ni el lugar para comer, ya que se readaptó a lo que su familia tenía convenido, lo que, aunque le ayudó para enfocarse en sus estudios, al mismo tiempo le generó conflicto porque entonces Luis ya no podía hacer su actividad del voluntariado como estaba acostumbrado.

“(...) sí se nos ha complicado un poquito, sí nos costó trabajo retomar [el voluntariado], (...) porque por lo regular nos juntamos de tres a cuatro, en la hora de la comida comemos y tenemos la junta, vemos lo que se tiene que hacer y ya. Cuando se empezó a presentar [el covid-19], primero con los horarios de todos, porque pues estando en casa cambian mucho los horarios, porque (...) sobre todo si eres de fuera, pues vuelves a comer con tus papás, que llegan a las dos y media de la tarde, ya tienen la comida hecha, entonces es bajar a comer todos, o que ya se tienen como... ‘tienes que comer aquí, ayuda acá’, eso es lo que empezó a volverse complicado”.

En el aspecto académico de la experiencia de aprendizaje remoto, Luis reconoce que requirió de sí mismo, como estudiante, un esfuerzo adicional para interpretar lo que los docentes intentaban transmitir a través de la computadora, sin posibilidad de utilizar el pizarrón del aula.

“en el pizarrón es muy fácil que [los docentes] te dibujen lo que necesitas, y (...) con el *mouse*, a cómo puede y como sale, sí veo un poquito complicado [para los docentes] poder transmitir los dibujitos o los esquemas [con los] que antes te iba él marcando qué es lo que él se imaginaba, ahora lo tenías que ver con mayor imaginación. (...) no me cuesta trabajo ponerme a investigar una o dos horas de [algún] tema: si una cosa no la entiendo pues la busco, y si de ahí sale otra cosa que no conozco pues la busco, y ya hasta que yo solito digo: ‘no, ya me estoy saliendo mucho de lo que necesito, ya vamos a dejarlo así porque nunca voy a terminar’”.

Luis mostró empatía con los docentes, su trabajo y las dificultades que para ellos representaba adecuar sus clases y su manera de enseñar de manera remota. Reconoció que para ellos el cambio a la enseñanza remota representó también un reto, y que tuvieron que desarrollar habilidades como el uso de herramientas de comunicación síncrona, a dibujar en la computadora, entre otras. Además, dejó claro que, desde su perspectiva, los estudiantes necesitaban poner de su parte para lograr los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

“(...) también hay un antes y después para los profesores, obviamente, sobre todo con las cuestiones de la tecnología: mis profes ya están un poquito grandes, a ellos darles una tableta o darles a que lo dibujen en la computadora sí ha sido algo complicado. (...) un compañero sí le reclamó: ‘Profe ¿Cómo quiere que entienda el dibujo si no sale bien?’ y ya después, o sea [yo] sí le dije ‘Güey ¿Has dibujado en la computadora? ¡Ponte a

hacer un dibujo en la computadora!’ (...) y me dice [mi compañero] ‘no pues, está complicado’, y le digo, ‘es que es eso, tampoco nos podemos poner en plan de que no entendemos nada, porque también para ellos es algo nuevo’, (...) volvemos al mismo punto que yo le dije, tienes que poner un poquito de tu parte, no puede ser solamente de parte de ellos: ¿qué estás haciendo para que todo esto fluya?’.

Luis era un estudiante solidario, al que normalmente le gustaba ayudar a sus compañeros de clase con explicaciones adicionales a las que daban los profesores. Sin embargo, durante el periodo de enseñanza remota de emergencia, se sintió sobrepasado con las demandas de sus compañeros, que no solo pedían -y a veces exigían- ayuda, sino que además hacían solicitudes en cualquier momento. Luis experimentó un conflicto interno al querer ayudarles, pero al mismo tiempo sentía la necesidad de marcar límites para que en la interacción con otros estudiantes y compañeros, sus propios tiempos se vieran respetados.

“El semestre de primavera creo que no fue tan complicado porque (...) nadie sabía nada bien qué onda, entonces si te preguntaban algo les podías responder ‘no sé, estoy igual que tu’, cosas así. (...) para mí este semestre sí me costó mucho trabajo porque lo que ellos no entendían como compañeros de equipo, o compañeros del salón, me buscaban (...); en la escuela [podía decirles] ‘te veo a las cuatro porque tengo que ir a mi casa’, en cambio aquí sabes que estás en la computadora, o sobre todo yo creo que saben que estás haciendo trabajos finales y andan igual que tú, entonces pues [dicen] ‘te veo en la computadora’ (...) Entonces sí fue muy complicado para mí porque era, de plano la última semana... ponía en modo avión el celular, o lo ponía en no molestar, y era de que ‘ando fuera’, ‘tuve que salir’, ‘tengo chamba por fuera’, cuando realmente no era así,

porque sí me quitaban hasta dos horas de cosas que a lo mejor yo bajo mis propios conocimientos que vi en los videos, que vi en las presentaciones, que vi esto, pues lo encontré... Ellos eran como de ‘No, pues dime’, porque yo les decía ‘Está en el vídeo tal’, ‘no, ya dime qué es’, y yo [les decía], ‘es que no puedo’, y te hacen sentir un poquito mal porque es como de ‘¿Cómo no me vas a ayudar? ¡Voy a reprobar! ¡Ya reprobé el primer examen! ¡Estoy a punto de graduarme!’’, entonces sí es bien complicado”.

Otra manera en que suceden interacciones sociales académicas es a propósito de los trabajos en equipo, que en la percepción de Luis no funcionaron durante esta experiencia, incluso en las ocasiones en que trabajó con personas que ya conocía de otros semestres; y cuando tuvo la necesidad de trabajar con personas que no conocía, tampoco fue fácil pues no coincidían en horarios o nivel de interés por la tarea.

“(...) lo de los trabajos en equipo, que eso fue con lo que yo más batallé y sobre todo también la cuestión de la comunicación (...)”

“(...) tanto para el primer proyecto como para el segundo proyecto éramos los mismos cuatro que lo estábamos haciendo, y el otro miembro de equipo no estaba haciendo nada, entonces (...) el trabajo en equipo terminó siendo de una persona, siento que los trabajos en equipo ahorita no funcionaron (...) mis compañeros con los que trabajé ahorita llevo toda la carrera... solamente en un equipo fue una compañera nueva (...), y sí fue complicado (...) primero los horarios, porque pues tenemos horarios diferentes, y también pues ahorita el trabajo era como la justificación para ella, a veces me decía ‘salgo a las cinco’, le escribía a las cinco y me contestaba siete y media ‘perdón, me salí a hacer super se me olvidó’ y era como de ‘No pues...’ [con decepción] (...) digo no es

como que me ponga a checar sus horarios o a qué hora salió o si checó o no, pero esa parte de responsabilidad...también como ven que uno le adelanta a las cosas, o ven que ya, aunque no te hayas juntado pues tú lo hiciste, pues también se empiezan a confiar de ese lado [y seguramente piensan] ‘no importa que no me conecte, si me conecto media hora de todas formas lo va a hacer’.

La interacción con los docentes se vio trastocada, a Luis se le facilitaba interactuar con ellos de manera casual al terminar la clase, mientras caminaba con ellos, y en la vía remota, tuvo que ser más específica en tiempos, ya que, no tenía esos espacios casuales de conversación que permitieran aclaraciones.

“(...) las dudas a lo mejor cuando eran saliendo del salón eran como ‘¡ah profe!, no puedo hacer esto’, y ahí en lo (...) lo acompañabas al carro, lo acompañabas a su otro salón y lo ibas resolviendo. En cambio, ahorita pues se acaba la clase y ya nadie tiene dudas, a lo mejor también por distracción no preguntan y se cerraba [la sesión remota]”.

La posibilidad de la comunicación inmediata a través de herramientas de mensajería instantánea (como WhatsApp) o el correo electrónico, para Luis era un factor de estrés, pues consideraba que los otros esperaban respuesta al instante, mientras que estando en el campus podía manejar su tiempo para estar disponible para otros por periodos acotados.

“(...) ahorita uno ya no puede estar incomunicado, (...) tanto con mis compañeros como profesores [me pasa que me dicen] ‘¿Qué estás haciendo que no tienes señal? ¿Dónde estás que no te llegó el correo?’ Entonces (...) esa forma de comunicación, no sé si sea la forma más adecuada, (...) porque a mí sí me ha estresado mucho, me genera mucho estrés que piensen que por un WhatsApp te puedan comunicar y que tú no tengas nada

que hacer, que no tengas otra cosa que hacer más que responder sus dudas y los problemas que tengan, y que tengas el tiempo para responderlos (...) antes era de ‘No pues, si tienes alguna duda estoy en la escuela’, eso también me servía ‘Estoy en la escuela todo el día, háblame y aquí nos vemos’, porque me hablaban [más tarde] de que ‘Oye ¿Me explicas?’ [Y yo les decía:] ‘Estuve en la escuela todo el día y no fuiste’, ‘No pues es que tenía trabajo’, y [les decía] ‘Aun así pues no te puedo explicar ahorita’, y ahorita por WhatsApp es como [me dicen] ‘Estás haciendo el trabajo, sé que estás conectado, pon tu pantalla y sigo lo que estás haciendo’, y (...) a mí me cuesta mucho trabajo decir no, entonces decirles ‘No, no puedo’, era como de ‘¿Cómo que no puedes? Nada más es meterte aquí y ya’, y yo ‘Sí, pero no’, siento que hay algo más grande que ellos, que realmente es tu[mi] trabajo, es tú[mí] forma de pensar [expresado en mi trabajo].

Así, el uso de la tecnología que muchos vivieron como salvación, para Luis en algunos momentos fue un elemento de acoso.

En términos de exigencia académica, Luis se sintió sobrepasado, incluso habiendo cursado solamente cinco materias -lo común es llevar seis o siete- lo que atribuyó a varios factores relacionados con los profesores: que no dimensionaron el esfuerzo que pedían en relación con lo que otros profesores solicitaban al mismo tiempo; que asumían que por tener las herramientas computacionales serían capaces de desarrollar los proyectos solicitados.

“Entonces, realmente (...) sí redujeron mucho la carga de trabajo en [el cierre] el semestre pasado [primavera 2020], pero este semestre [otoño 2020] sí estuvo muy pesado para mí, como que ya se organizó todo y a lo mejor consideraron como que

bueno, ‘tienes el tiempo del mundo, estás en tu casa, no estás haciendo nada’, y sí era de que por lo menos al último dormirse dos o tres de la mañana, despertarse a las siete de la mañana y pues todo el día estar en la computadora y así todo el día, porque no era terminar con un proyecto, era seguirle con el otro, y si ya te atrasabas con uno, te atrasabas con otro. Yo sí sentí mucho más pesado este semestre que el pasado, sobre todo también porque... no sé si sea la cuestión de la carrera, pero se justificaban como ‘tienes todas las herramientas a la mano ¿Qué no podrías hacer? ¿Por qué no lo podrías hacer?’. Entonces (...) era descubrir cosas nuevas en software que nunca habías manejado y era de [los profesores decían] ‘Hay tutoriales, búscale’, o era de que ‘No pues sí lo pueden hacer con lo que yo les dije’, pero (...) era como... ‘realmente no lo sé hacer’, y era perder mucho tiempo buscando cómo hacerlo”.

Además, los docentes asignaban tareas para ser realizadas en un horario mayor al que correspondía a su clase; y enviaban las instrucciones en horarios fuera de clase.

“(...) con un profesor era de que los exámenes duraban cuatro horas y te quedabas, así como de que ‘pues no manches’ (...) nos mandaba el examen desde las seis [de la mañana], entonces era de ‘no, pues tienes cuatro horas para responderlo’, pero se supone que puedes responderlo desde las seis, pero si lo empezabas desde las seis terminabas nueve y media, estas hablando de que realmente no estaba diseñado para dos horas. Otro profesor nos dio un examen de una semana... nos lo dio el martes y entregarlo hasta el lunes, así tal cual nos dijo ‘tienes todas las herramientas a la mano, no creo que no lo puedan contestar, denle’, y pues fueron casi diez hojas de examen...y era examen no un trabajo y sobre todo no es que los planeen o te lo desglosen, te lo mandan así... a lo

mejor a las ocho de la noche, cuando ‘ah, pues lo quiero para el siguiente martes’, entonces es como ‘me lo estás diciendo fuera de la hora de clase, nomás me estás mandando las explicaciones por WhatsApp, digo, sí te voy a ver pero a lo mejor no lo vas a explicar’, y sí era como que se perdió un poquito esa parte de orden. Antes en la escuela llegabas y eran pues dos horas de examen y te despreocupabas, pero pues ahora era sufrirle una hora, cuatro horas o una semana con el mismo ejercicio y poder resolver las dudas”.

Esta sobrecarga además se agravó por el tiempo -casi ininterrumpido- que requería permanecer frente a la computadora entre las clases, indagar por su cuenta y realizar los proyectos asignados.

“(…) sobre todo, que a lo mejor tenías que entregar un avance de proyecto el martes o el miércoles y ya te dejaron este examen... entonces a lo mejor sí le vas a dedicar el cien por ciento al proyecto, pero ya le vas a dedicar el cincuenta, porque le tienes que dedicar el otro cincuenta al examen, eso es lo que sí te mueve”.

Luis apreció como ventaja de esta modalidad de estudio, haber aprendido más sobre software especializado para su carrera, porque los profesores enfocaron la clase de manera distinta a lo que hubiera sido en el aula tradicional.

“(…) en manejo de software que es especializado, por ejemplo, en el software de estructuras o en el cálculo de esto, era algo que los profesores nos comentaban que no se enfocaban tanto, y que ahorita como ya las sesiones estaban grabadas, y que ellos sentían con más tiempo (...) siento que se confiaban de que ‘Está la clase grabada, si se atrasan o algo... o le pueden ir tomando fotos’, (...) y que nos enseñaron mucho más el uso de herramientas avanzadas (...) destacaría que aprendí un poquito más de lo que ellos

mismos me enseñan, porque realmente no sé si estaba dentro del plan antes o sí lo tenían y lo enseñaban muy poquito ya al final”.

Sobre sí mismo, Luis tuvo oportunidad de auto observarse y de reflexionar sobre algunas de sus actitudes y darse cuenta de que para él era importante estar bien emocionalmente, y que con actividad física lograba tener un estilo de vida más balanceado, así como tener horarios para comer y poderse dedicar más a ser estudiante cuando no necesitaba hacer la gestión de comida, aseo. A continuación, se muestran algunas frases que vertió al respecto:

“(…) me di cuenta de lo ansioso que soy, sobre todo también del exceso que… digo tenía porque lo he estado tratando de manejar… de hacer… de checar el celular… de checar redes sociales y Facebook (…), porque me di cuenta de que, sí era demasiado el uso que le estaba dando al celular”

“(…) y aquí al principio de la pandemia me estaba levantando a las ocho, nueve de la mañana, y para mi ese ya era tiempo perdido ¿no? Era como ‘¿Qué hice? ¿Cómo pude dormir tanto?’ Ya después aprendí que realmente sí se necesitan más horas de sueño para recuperarse (…)”

“(…) cuando realmente me sentía muy estresado o con mucha ansiedad pues iba y le pegaba a la bola [de frontón], estaba una hora a lo mejor o ahí literalmenteirme caminando, en la bici, regresar, y ya con eso me ayudaba a distraerme y volverme a enfocar en las cosas que necesitaba hacer”.

“(…) yo sentí que tenía trabajo en exceso, pero realmente nunca me sentí cansado, me podía desvelar a las dos, (…) pero sí me podía levantar a las siete de la mañana, (…) gracias a que pues aquí [en casa de mis papás], te levantas, te bañas y te sientas en la

computadora... y era como de que me levanto y desayuno hecho, mis papás ya hicieron de comer, eso me ayudó a tener otra vez esos horarios bien marcados y a aligerarme esa carga que tenía de salir, preparar la comida, hacer labores del hogar (...)"

Respecto a su futuro profesional, la experiencia de tener que estar estudiando desde casa en respuesta a la emergencia sanitaria, le hizo reconsiderar sus planes en el mediano plazo dejándolo por ese momento en estado de confusión, ya que existía una tensión entre la posibilidad de estudiar un posgrado en línea y el deseo de conocer y participar en proyectos fuera de México.

"(...) yo ya me veía estudiando fuera, o quería irme a estudiar una maestría, quería pues realmente empezar a buscar trabajo ahí en Guadalajara, pero con todo esto sí se me cambió todo. (...), pero el ver todo esto y (...) no sé si los planes de otras universidades hacia alumnos de fuera vayan a seguir siendo los mismos, en cuestión de que 'la maestría está en línea ¿Por qué no la tomas en línea?' (...) mi plan era salir de México y (...) conocer un poquito de fuera, quería viajar, trabajar fuera, ver otras experiencias. (...) Ahorita con esto pues sí ya, yo en lo personal sí me he encerrado un poquito de 'ya no voy a poder', por ese lado sí fue de '¿Qué voy a hacer con mi futuro?' y pues también sí, soy una persona que se preocupa mucho por la economía, por cómo están sucediendo las cosas (...) eso a mí me preocupa mucho, porque realmente no me quería quedar en México (...)"

A las preocupaciones anteriormente expresadas, se sumó una idea del deber ser en el ámbito profesional en cuanto a estabilidad laboral.

"Respecto al trabajo, ya empecé a buscar aquí (...), por eso me late si [la maestría] fuera

en línea... sobre todo yo creo que soy mucho de cumplir a lo mejor procesos o ciclos, no sé si bien o mal, pero obviamente no me gustaría llegar, trabajar dos meses y salirme [del trabajo], porque siento que eso no es responsable [ir] a una empresa, llegar y me voy, nunca me han gustado ese tipo de cosas”.

Por otro lado, el corto plazo presentaba también tensiones: una entre el anhelo por la certidumbre de los planes previamente realizados y la comodidad que representaba la posibilidad de permanecer en la casa de sus padres y seguir estudiando en su universidad con una modalidad mixta.

“(...) quería buscar trabajo (...) el último año [antes de] que me gradué, pero también con eso de la escuela de si regresas, si no regresas, no voy a hacer que mis papás gasten por estarme manteniendo allá, (...) cuando realmente no sé si el trabajo me vaya a salir para sacar los gastos de una casa, y sobre todo toda esa incertidumbre sí me tiene un poquito preocupado. (...) en tal caso, sí sigue estando en línea, yo preferiría que sí siga estando en línea para seguir aquí en casa, y que a lo mejor esa modalidad mixta... digo, una vez a la semana ir a la escuela no estaría tan feo, pero sí representa en caso de los foráneos un gasto fuerte (...) Entonces sí me ha puesto a pensar mucho del futuro o qué es lo que voy a hacer con mi carrera, con lo que quería hacer pues”.

Ante todo, prevalecía su optimismo esperanzador, es que le dictaba en el corazón que cada situación tiene una razón de ser y que, aunque hubiera factores fuera de su control, él se esforzaba por hacer su parte para que las cosas sucedieran como él esperaba.

“[El próximo semestre] voy a continuar con todo como si no hubiera... como si fuera a hacer todo, voy a hacer mi examen de inglés (...), voy a empezar a buscar maestrías y

oportunidades fuera para ver a dónde me puedo ir (...), tratando de seguir normal y viendo qué es lo que va saliendo y qué oportunidad se presenta (...) Ahora sí que soy de las personas que creen que las cosas pasan por algo, por algo estamos ahorita en esto, por algo están sucediendo las cosas... afortunadamente las cosas que he planeado o que más o menos he pensado me han estado saliendo, o si no me salen tampoco me frustró digo 'paso por algo', casi siempre veo que sale algo bueno después (...). Al principio sí me presionaba porque ya se iba a acabar el mundo, pero ahorita es como de 'vamos dándole tiempo al tiempo y vamos viendo qué sucede', y yo tampoco no dejar de poner de mi parte para que las cosas sucedan”.

En resumen, tener que trasladar las actividades académicas hacia lo remoto de manera forzada, significó para Luis enfrentarse a retos en varios sentidos: el de volver a negociar su independencia personal de sus padres, el de la comunicación disminuida con sus profesores - por falta de momentos casuales o el tiempo entre clases para prolongar la conversación de clase-, la comunicación ininterrumpida y en momentos acosadora con sus compañeros y la diversidad en nivel de compromiso hacia los trabajos en equipo; la sobre exigencia que planteaban algunos proyectos o exámenes solicitados por algunos profesores, el cansancio físico que implicó el trabajo frente a la computadora por periodos extensos.

Luis mostró compromiso con su propio proceso de aprendizaje. Indagó, leyó, resolvió por su cuenta. No se detuvo cuando le faltó información o habilidades y subsanó las carencias de manera autónoma. Supo pedir y ofrecer ayuda. La experiencia no mermó en la empatía hacia sus profesores, ni en la solidaridad hacia sus compañeros, pese a que los modos y tiempo para permanecer comunicados no resultaron idóneos para él. La experiencia fortaleció su capacidad

de agencia, de autogestión.

Frente a los factores de la experiencia que le generaron estrés, Luis mantuvo el optimismo y se enfocó en encontrar las ventajas del estudio remoto. Se dio cuenta de la importancia de su bienestar integral y la economía de su familia.

Por otro lado, en el corto plazo presentó también tensiones: Cuando pensaba en el futuro cercano, se debatía entre sus planes previos del estudio en el extranjero y emplearse en alguna empresa durante algún plazo razonable; entre su independencia y agencia y la comodidad que representaba la posibilidad de permanecer en la casa de sus padres y seguir estudiando en su universidad con una modalidad mixta, otra tensión entre la incertidumbre del contexto y su propio optimismo esperanzador.

VARIACIÓN IMAGINATIVA

En la sección anterior de este capítulo, se presentó la descripción textural de la experiencia durante el cambio forzado de presencialidad a la virtualidad de cada uno de los siete participantes de este proyecto de investigación. Cada experiencia se consideró en su singularidad y por sí misma.

Siguiendo el modelo fenomenológico propuesto por Moustakas (1994), el siguiente paso del trabajo de análisis inicia con lo que Moustakas nombra variación imaginativa, cuyo objetivo es captar la esencia estructural de la experiencia, buscar posibles significados usando la imaginación.

De este proceso se obtuvo que los posibles componentes de esta estructura que precipitan

sentimientos y pensamientos con referencia al fenómeno se refieren a los siguientes temas:

- a) Significado de ser estudiante de universidad
- b) Cómo se aprende en educación superior
- c) Las actividades que complementan la experiencia universitaria
- d) El desconcierto inmediato ante el cambio forzado a la virtualidad,
- e) Reacción al cambio forzado, pasado el tiempo
- f) El papel de los docentes como parte de la experiencia
- g) La manera en que se mantuvo -o no- actividad social y relaciones afectivas
- h) Los modos de comunicación con docentes y con otros estudiantes
- i) Acceso a privacidad y espacio personal
- j) Mayor fuente de estrés durante el cambio

No todos los participantes tuvieron menciones respecto a todos los temas, pero sí en su mayoría. En la siguiente tabla se indica con una x cuando los participantes hicieron mención del tema que se menciona en la primera columna.

Tabla 3 Presencia de la categoría en la experiencia de cada participante

Tema / Participante	Tobías	Karla	Fátima	Romina	Jerónimo	Isabel	Luis
Ser estudiante de universidad	X	X		X	X	X	X
Aprendizaje es		X		X		X	X
Otras actividades universitarias	X	X		X	X	X	X
Reacción inmediata ante el cambio	X	X	X	X	X	X	X

Tema / Participante	Tobías	Karla	Fátima	Romina	Jerónimo	Isabel	Luis
forzado a la virtualidad							
Reacción al cambio forzado, pasado el tiempo	X		X	X	X	X	X
Prácticas docentes	X	X	X	X	X	X	
Actividad social y relaciones afectivas	X	X	X	X		X	
Comunicación con docentes	X	X			X	X	X
Comunicación con otros estudiantes	X	X	X	X	X	X	X
Privacidad y espacio personal	X		X	X	X	X	X
Mayor fuente de estrés durante el cambio	X	X	X	X	X	X	X
Otros aprendizajes	X	X	X		X	X	X

En las siguientes páginas, se presenta a manera de matriz, una síntesis de la narrativa, por tema que se obtuvo parte del análisis de las descripciones textuales de estas experiencias.

Tabla 4 Síntesis de la narrativa de cada participante, por tema

Tema / Participante	Tobías	Karla	Fátima	Romina	Jerónimo	Isabel	Luis
Ser estudiante de universidad	Refugio y gozo	Diversidad. Experiencia Crecimiento personal e independencia.		Lo que sigue	Un proceso. Tiempo completo	Imaginario largamente construido. Disfrute intenso.	Una experiencia compleja.
Aprendizajes		Hacer, actividad en diversidad y pluralidad.		Depende más del estudiante que de la institución		Auto organización	Autodidacta
Otras actividades universitarias	Cultura y deporte	Fuera de la universidad		Fuera de la universidad	Actividad física y tutorías	Grupos estudiantiles, equipo representativo de deportes, voluntarios, apoyo de investigación académica.	Acompañamiento académico a estudiantes, voluntariado, sociedad de alumnos, simposio académico
Reacción inmediata ante el cambio forzado a la virtualidad	Dificultad de adaptación por falta de infraestructura en casa Cansancio constante Frustración	Inicialmente un alivio. Exacerbó sus malestares. Frustración. Poco aprendizaje. Poca motivación. Decepción.	Cansancio y frustración. Ritmo de trabajo extenuante. Asignaturas que requieren contacto presencial y personal, de hablar en un espacio seguro.	Desconcertante, abrumador.	Ritmo de trabajo y nivel de exigencia La modalidad requiere más esfuerzo	No presentó reto o dificultad. No tuvo contratiempos.	Desconcierto Esfuerzo adicional Empatía con los docentes Agotador
Reacción al cambio forzado, pasado el tiempo	Falta de estructura por parte de los profesores. Más distractores,		Tranquilidad y gozo con un balance de carga asincrónica y otra con	Rinde más el tiempo muy cómoda aprovecha el tiempo de	Cercanía familiar, ahorro en gastos en transporte, y apoyo de familia en	Adaptativa, con optimismo por recuperar la vida universitaria	Se abre la posibilidad de estudiar un posgrado en línea Le incomoda la

Tema / Participante	Tobías	Karla	Fátima	Romina	Jerónimo	Isabel	Luis
	menos orden y menos autodisciplina. Algunos profesores suavizaron la exigencia.		contacto. Luego mucho cansancio de nuevo: mental y físico	manera distinta	tareas domésticas	ria como ella la conocía, con anhelo por disfrutar su último semestre en el campus.	incertidumbre respecto de sus planes previos Le alivia la comodidad de la casa materna
Prácticas docentes	Los profesores se adecuaron: bajaron la exigencia, cambiaron los trabajos en equipo.	Las valora poco, pero no en relación con la pandemia sino como al modelo educativo de su programa educativo, en general.	Puede avanzar a su propio ritmo, pero no pudo obtener del profesor todo lo posible, por no tener contacto. Decepción por poca adaptación de los profesores pasados los meses.	Valora cuando hacen que el estudiante esté participando, y las variadas actividades en clase vivió el contraste con otro profesor que se la pasaba hablando	Agradece que con sus docentes puede tener mayor contacto y cercanía	Valora las adaptaciones que los docentes hicieron en los cursos a las actividades, a las maneras de evaluar, a no bajar la exigencia.	
Actividad social y relaciones afectivas	Relaciones nulificadas. Había poca oportunidad de reunirse con otros jóvenes.	Se asume como una persona segura de sí misma, muy social y extrovertida, pero no dentro de la universidad.	Reencontrarse con su familia, tener cuidado de su salud física y mental más importante que en obtener diplomas, aprobar cursos o ser más productiva	Tiene más valor la relación social con personas fuera de la universidad Estrechó lazos con sus familiares más cercanos		Lamenta haberse perdido de conocer personas y aprender de ellas.	

Tema / Participante	Tobías	Karla	Fátima	Romina	Jerónimo	Isabel	Luis
Comunicación con docentes	Buena relación con docentes, vías de comunicación abiertas y diversas y alta flexibilidad, ayudaron.	No tiene interés en relacionarse con ellos, por lo que no le afecta.			Profesores estuvieron más abiertos a recibir comentarios de los estudiantes y a él se le facilitó interactuar con ellos	Extrañó la oportunidad de acercarse más.	Comunicación disminuida.
Comunicación con otros estudiantes	Poco fluida. Dificultades para coincidir en horario e interés.	Es apática: no las cultiva ni le interesan, ni antes ni durante la pandemia.	Aprendió a establecer relaciones personales con otros a quienes no conoce	Buena conexión; aunque sí extraña de vez en cuando un poco la escuela	Sintió que perdió contacto con ellos, y aunque resolvían trabajos en equipo, la comunicación era poco fluida.	Prefirió trabajar con quienes ya conocía en las tareas colaborativas, para evitar conflictos por no conocer los ritmos de trabajo de otras personas.	Quería ayudarles, pero al mismo tiempo necesitaba marcar límites en la interacción. Difícil coincidir en horarios y en nivel de interés por la tarea a realizar.
Privacidad y espacio personal	Nulo al inicio, medio adaptado en el mediano plazo.		Mucho espacio. Agradece profesores no obliguen a prender la cámara	Suficiente y con alternativas	Se adaptó	Fluctuó entre la casa en Guadalajara y su casa materna, en convivencia con su hermana también estudiante universitaria.	Regresó a casa de sus padres y contó con lo que necesitaba. Readaptarse a las reglas y costumbres de la familia.
Mayor fuente de estrés	Falta de internet y de comunicación	La institución: descarga en ella su	Preferiría tener la certeza de que no	El cambio de ritmo de lo frenético al encierro	Buscar cosas que hacer, porque si no	No vivir su último semestre como lo	Sentirse sobrepasado por las demandas

Tema / Participante	Tobías	Karla	Fátima	Romina	Jerónimo	Isabel	Luis
durante el cambio	ción con otros jóvenes.	frustración. No le gusta ser pasiva y el cambio forzado no le permite aprender en situación. Alta inclinación a lo social que no le es posible acceder.	regresará y que en todo caso la sorprenderían con un retorno anticipado a lo planeado	y su lentitud a veces no sabía ni qué hacer o cuál trabajo entregar, a cuál darle prioridad	hacía algo pues me daba ansiedad, me daba ese sentimiento de que no estoy haciendo nada	había imaginado, no poder regresar a lo conocido.	de ayuda de parte de sus compañeros .
Otros aprendizajes	Herramientas digitales que no había tenido oportunidad de explorar. Valorar hábitos de alimentación, descanso y formas de aprender (tomar notas). Aprender estrategias de autocuidado desconexión de pantallas, enfocarse en actividades artísticas como dibujo y baile y actividades lúdicas.	Gestión de su propio aprendizaje, motivación intrínseca y conocer sobre sus preferencias de modalidad (con una fuerte preferencia hacia lo presencial).	Herramientas digitales. Establecer relaciones personales con otros a quienes no conoce. El tiempo adquirió otro significado para ella, encontró más valor en reencontrarse con su familia, tener cuidado de su salud física y mental.		Detectar estrés y ansiedad y a practicar meditación para controlarlos . A leer por gusto, a aprender por su cuenta por su propio interés como hábito y no por exigencia. Abre posibilidad a posgrado en línea.	La experiencia universitaria como un conjunto de actividades que incluyen, pero no se limitan a lo académico: la cercanía con otros, las actividades extraescolares, los recursos digitales. Aprendió que tiene habilidades para el trabajo remoto y también a fluir con las circunstancias, intentando ser menos aprensiva	Software especializado, porque los profesores cambiaron el enfoque de la clase respecto de la clase en aula tradicional. Valoró su bienestar emocional y tener un estilo de vida más balanceado

Esta matriz temática permitió tener una vista de conjunto de la experiencia de los siete estudiantes que participaron en este proyecto, y así distinguir el entramado que da forma a la estructura de las experiencias. Es decir, los temas subyacentes que dan cuenta del surgimiento del fenómeno (Moustakas, 1994). Siguiendo las sugerencias de Moustakas (1994) en los pasos que sugiere para la variación imaginativa, se consideraron también el tiempo, el espacio, las relaciones con uno mismo y con los demás. Como dice Moustakas, "a través de la variación imaginativa el investigador entiende que no hay un solo camino hacia la verdad, sino que innumerables posibilidades emergen que están íntimamente conectados con las esencias y significados de una experiencia" (Moustakas, 1994, p. 99). Así, se optó por reorganizar los temas estructurales o condiciones que precipitan la experiencia, como sigue:

1. Lo que significa ser universitario y la experiencia previa de ser universitario
2. La organización de la universidad
3. La relevancia de las condiciones de vida y familia como parte del fenómeno escolar en esta situación de modalidad remota forzada
4. Las primeras sensaciones que evocaron la experiencia: enojo, miedo y frustración
5. La nostalgia que en un periodo de relativa calma evoca los primeros días de la experiencia
6. La actitud optimista y de aceptación
7. Reconocimiento de la reorganización del tiempo
8. El papel de las relaciones interpersonales: entre compañeros, con los docentes
9. Reconocimiento de aprendizajes de la experiencia

En el siguiente apartado se integrarán estas estructuras con la textura de las experiencias, para

conformar la síntesis textural-estructural de las experiencias. Así, se tendrá una idea mucho más clara de los significados de cada una de estas esencias estructurales.

SÍNTESIS TEXTURAL-ESTRUCTURAL DE LAS EXPERIENCIAS

En el modelo fenomenológico de Moustakas (1994), las esencias estructurales de la variación imaginativa se integran con las esencias texturales de la reducción fenomenológica-trascendental para obtener una síntesis textural-estructural de significados y esencias del fenómeno o experiencia que se investiga. Particularmente en la modificación del método de análisis de información fenomenológica de Stevick-Colaizzi-Keen, el último paso es esta descripción compuesta textural-estructural, que “integra las descripciones textural-estructural en una descripción universal de la experiencia que representa al grupo como un todo” (Moustakas, 1994, p.122).

Así, para cada uno de los nueve temas estructurales que se mencionaron en la sección anterior, se irán incluyendo extractos de la textura de las experiencias de los diferentes participantes. Hay que recordar que textura y estructura están en relación continua y que mientras en la descripción textural a cada dimensión o fase se le dio la misma atención, la descripción estructural involucra actos conscientes de pensamiento, juicio, imaginación y recolección, a fin de llegar a los significados estructurales centrales. (Moustakas, 1994)

“Las esencias de cualquier experiencia nunca se agotan. La síntesis textural-estructural representa las esencias en un momento y lugar particular desde el punto de vista de un investigador individual tras un exhaustivo estudio imaginativo y reflexivo del fenómeno” (Moustakas, 1994, p. 100) (Trad. por autora).

Ser universitario

Conocer cómo se vive la experiencia de los estudiantes de educación superior de una institución particular en México ante un cambio súbito y forzado de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas, requiere en primer plano reconocerles como estudiantes de educación superior, estudiantes universitarios. Es decir, resulta relevante reconocer los significados que ellos mismos tienen sobre ser estudiantes para posteriormente poder comprender si ese ser estudiante fue resignificado o simplemente trastocado.

Ser universitario existía en el imaginario de estos estudiantes desde antes de llegar a la universidad, y en ese imaginario refieren un espacio de gozo, de disfrute, de aprendizaje en un entorno de diversidad cultural y que les permite aprender sobre una disciplina en particular, así como sobre la vida misma.

“conocí personas musulmanas, budistas, ateas... ¿De qué otra religión?... ¡Había muchísimos judíos! En la [universidad] hay muchísimos judíos y siento que hay una diversidad cultural muy padre que te hacer aprender de otras religiones a fuerza casi casi” (Karla).

“la universidad para mí ha sido como que la mejor etapa de mi vida en todos los aspectos, siento que crecí... como que ya sin tantos estereotipos, (...) todo el mundo tenía una máscara mucho más marcada cuando estábamos más chiquitos y que ya en la universidad como que todo el mundo se destapó y empezó a ser como lo que verdaderamente ellos son y lo que ellos querían, entonces para mí fue como que la etapa de mayor libertad en

muchos aspectos” (Karla).

“la universidad como que es la etapa también más importante de tu vida, en la que al final con las personas con las que hagas clic o con las que te relaciones, son con las que te vas a quedar a lo mejor siempre, o te pueden servir mucho, tanto para aprender o por cultivarte a ti mismo...La parte social se me hace súper, súper importante, o sea, creo que es lo más importante de todo, fuera del estudio, fuera de todo eso, las relaciones son lo más importante” (Romina).

La etapa universitaria se vive como un periodo de curiosidad intelectual, de exploración, descubrimiento y afirmación de uno mismo. Ser universitario se reconoce como un proceso que inicia con el sueño de asistir a la universidad, con la búsqueda de la institución que sea compatible con sus valores personales. Además de lo escolar, ser estudiante implica en muchos casos -especialmente cuando se proviene de otra ciudad- autogestionar la alimentación, los hábitos de sueño, el tiempo de convivencia, no siempre de manera conducente pero aparentemente conforme pasa el tiempo se da una reflexión que ayuda a la rectificación de ciertos hábitos o conductas.

“(...) la verdad yo allá cuando llegué a la universidad me destrampé: comía lo que fuera, no tenía unos buenos hábitos alimenticios y subí de peso; pero justo al año dije ‘Ya no puedo seguir así, no puedo seguir en este ritmo de vida’. Ahí fue cuando decidí quitar muchas cosas, aquí [en mi ciudad de origen] es muy famosa toda la comida dulce, el pan... (...) pues era comer, pero cambia todo eso también” (Luis).

“Pues, me gustaba vivírmela en la escuela, casi no llegaba a mi casa. Por ejemplo, entrenaba (...) [luego] ya me quedaba ahí (...) y ya a veces pues aprovechaba también

las actividades de la escuela como los viernes de baile (...) los huecos con los amigos pues sí está a gusto, el pasearse por los pasillos del campus porque pues lo sientes como tú campus entonces es como lo lindo. En sí como que las actividades con otras personas de tú edad, porque sabes que son universitarios, están estudiando, entonces pues están en el mismo contexto que tú. (...) desde que estás viendo a cuál [universidad] vas a ir pues es como cuál te está llamando porque pues, ¿para qué te metes a una universidad equis que solo es un edificio gris y que nomás vas a estar ahí de okis? (...) es un poquito desde ahí, precisamente comulgar con las ideologías de la universidad a la que vas ¿no? Entonces, desde ahí empiezas a sentir como esas ganas o como ese... Te empiezas a empapar de ser universitario” (Tobías).

Es una etapa con tropiezos, que se ve marcada por su búsqueda de autodeterminación, independencia y desarrollo personal. Se reconoce que, aunque la institución elegida es importante, no es determinante. También se le da un lugar al estatus y las relaciones a largo plazo que se enriquecen en la universidad.

“(...) yo creo que está en el estudiante, lo que quiera aprender o no, que el estudiante que va a aprender sea en la escuela que sea... siento que sí te da un poco de reconocimiento la escuela, hay un poco de estatus y te puede abrir puertas, porque esa es la realidad” (Romina).

Cuando se vive como una etapa de sacrificio, se hace con la expectativa de que al terminarla sea posible tener oportunidades laborales, académicas o de otra índole, que de otra manera no hubiera sido posible tener. Ser universitario implica responsabilizarse de su aprendizaje, una actitud proactiva hacia los desafíos que se van planteando durante los estudios, que a su vez

requiere de organización personal y flexibilidad para poder acomodar las eventualidades que pueden ir surgiendo. Por ejemplo: la carga horaria de un semestre a otro puede ser distinta, las actividades en las que se van involucrando también les van demandando otros tiempos.

“Yo creo que hasta tercer semestre fue cuando dije ‘ya estoy en la universidad ahora sí’, porque en primero y segundo todavía me tomaba las cosas muy a la ligera, no reconocía la importancia que podían tener las cosas, se me hacía muy fácil no hacer una tarea, decía ‘puedo omitir esta tarea’, pero en realidad no, porque es aprendizaje que estás perdiendo. Yo creo que hasta tercer semestre tomé conciencia de las cosas y del esfuerzo que requería, de la consistencia, sobre todo. (...) en tercer semestre fue cuando empezaron... o sea, no bajaron así mucho, pero sí noté, por ejemplo, saqué un ocho en una materia, y yo no estaba acostumbrado a lo mejor a tener un ocho en una materia. Yo decía ‘¿Qué estás haciendo mal o qué no estás haciendo? Porque tu podrías sacar más calificación, pero no lo hiciste ¿En qué puedes mejorar?’, y ya fue cuando me di cuenta de que no estaba dedicando el tiempo que era necesario, o no estaba poniendo el esfuerzo que requería, me estaba tomando las cosas... Porque en primero y segundo semestre sí me funcionó hacer lo que hacía en la preparatoria, porque yo la verdad a pesar de tener buenas calificaciones no era una persona matada, era muy flojo la verdad, era listo pero flojo, hasta tercer semestre fue cuando dije ‘no te sirve nada ser flojo, no te sirve de nada ser listo si vas a ser flojo, tienes que poner esfuerzo’, más que nada con eso, con las calificaciones” (Jerónimo).

“Aquí en la universidad no es como que te puedas dar el lujo [de aprender] a lo mejor de lo que viste en clase y tu tarea de dos, tres horas, realmente te tienes que poner las pilas

y buscar por tus propios medios, no en todas las materias, pero si te gusta, o es algo que quieres aprender bien, pues sí le tienes que dedicar un poquito más, que tú mismo le busques y que no solamente sea como: me quejo, no entiendo, no aprendo”. (Luis).

Así, la confrontación con lo cómodo forma parte de la experiencia de constituirse como universitario.

Además de lo académico, las y los estudiantes identificaron otras actividades que también están relacionadas con ser estudiante, como: involucrarse en grupos estudiantiles de acción política hacia el interior de la universidad, participar en deportes ya sea como parte de un equipo representativo de la universidad o de manera recreativa, involucrarse en voluntariados para atención a poblaciones vulnerables y externas a la universidad, actividades culturales, y organización de actividades académicas como simposios.

“(…) por las tardes sí era rutinario que fuera al gimnasio, casi siempre cuando acababa las clases, (…), máximo dos horas al gimnasio, eso era de cada semana” (Jerónimo).

“Pues, yo la verdad me la pasaba del tingo al tango, justo nos tocó que el simposio [de ingeniería civil] que yo organicé (…) fue justo el fin de semana que [el covid] llegó a México, que estaba todo, que Jalisco cerró las escuelas (…) entonces sí… [antes de la pandemia] toda la semana era [estar en la] escuela, nunca fui de salir de fiesta o a lugares públicos entre semana (…) Entonces prácticamente mi vida sí era en la universidad, porque (…) llegaba a las siete de la mañana e iba a las diez de la noche, me llevaba todas mis cosas para ir al gimnasio y hacer todo lo que tuviera que hacer en el día…” (Luis).

Para aquellos estudiantes que su familia vive en otra ciudad, ser universitario además implica crecer en autonomía para cubrir las necesidades cotidianas de comer, limpiar, lavar la ropa, etc.

Ciertamente, algunos estudiantes tienen un imaginario menos romántico de ser universitario, pues para ellos es simplemente el siguiente paso en su formación académica; para estos estudiantes, el ejercicio físico y el trabajo no forman parte de su quehacer universitario y por ello lo realizan fuera de la institución.

Podría decirse, entonces, que hay dos grandes maneras de ser estudiante universitario: los involucrados *ad intra*, que buscan actividades al interior de la universidad para completar su experiencia universitaria, y quienes no se involucran más que en lo mínimo indispensable con la institución. Estas decisiones en la manera de conducirse como estudiante tienen una fuerte repercusión en la manera en que se experimentó la vivencia del traslado forzado de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas, como se verá más adelante.

La experiencia previa

La manera en que se construyó la experiencia universitaria en los meses o años anteriores influyó en cómo se vivió esta experiencia de cambio súbito: especialmente los malestares previos y las inconformidades se exacerbaban.

“llegué a Guadalajara, no me gustó Guadalajara y me quise regresar (...) y ya me urge graduarme, porque ya me quiero regresar a Ciudad de México (...) Por otra parte, no me gusta que la carrera solamente sea en la tarde y mi última queja (...) es que hay clases de cuatro horas, y siento que es muy contradictorio estudiar educación y tener clases de cuatro horas, se me hace súper antipedagógico, me abruman, me cansan, me pierdo yo creo que después de la primera o las primeras dos horas, me voy al espacio y luego puedo regresar, pero ya estoy literalmente, físicamente en el salón pero mentalmente en otro

lugar, (...) ¡Ah! También hay muchas clases que son solamente una vez a la semana, entonces siento que se pierde toda la continuidad, si tienes una clase una vez a la semana, para el próximo lunes, la verdad, no me acuerdo de qué vimos la semana pasada” (Karla).

Las experiencias positivas previas paliaron la frustración durante algún tiempo, como si se tratase de una balanza en la que por un lado se acumulan experiencias positivas y en el otro las negativas y la de cambio le hubiera añadido de pronto un gran peso del lado negativo.

“... si yo que llevé cuatro semestres normales, me fue difícil adaptarme a una clase de universidad en línea, para ellos me imagino que fue el doble o el triple. Venían de preparatoria... aunque muchas preparatorias tienen su nivel de exigencia muy alto para el trabajo que llevas en la universidad, y sobre todo a eso, a ser consciente de que va a requerir más de tu tiempo y de tu esfuerzo, y más en estas condiciones en línea, que sería el doble o el triple” (Jerónimo).

Cuando la experiencia universitaria previa no ha sido del todo positiva, como en el caso de Karla, los malestares se agrandan. Sin embargo, cuando la experiencia previa ha sido enriquecedora, se reconoce la dificultad que se presenta, como el caso de Jerónimo cree que tendrá doble o triple grado de dificultad, pero se mantiene un espíritu de posibilidad, de optimismo.

Organización de la universidad

Por otro lado, la conformación de los grupos para cada asignatura también configuró la experiencia. En algunos casos, los estudiantes estaban inscritos en grupos- en los que también

están otros con los que ya habían compartido experiencias académicas previas y eso les permitió comunicarse entre sí de una manera más fluida en comparación con los grupos en los que no había otras personas conocidas.

La naturaleza de las asignaturas desempeñó también un papel específico. Los estudiantes reconocen que hay algunas que se adaptan mejor a cualquier escenario, mientras que otras requieren contacto presencial y personal, especialmente cuando implican que se hable de sentimientos, percepciones y situaciones de la vida cotidiana de quienes estudian. En el caso de las asignaturas que hacen uso de laboratorios científicos hubo también diversidad de experiencias: están las que pudieron ser mediadas por videos demostrativos por parte de las y los docentes, y también las que quedaron con un vacío por cubrir debido a la falta de esta experiencia personal en el laboratorio.

“hay una parte en los proyectos de psicología que se llama ‘elaboración de la experiencia’ y se trata como de hablar de cómo te sientes y cómo te vincula el proyecto, y eso ha estado bien chido porque podemos platicar de cómo nos sentimos, pero a la vez yo he notado que para muchas su casa no es un espacio seguro y como que se siente extraño poder compartir eso o no pueden o a veces hay compañeras que solo lloran y escriben. (...) también como el estar en un proyecto, en prácticas y no ir a un escenario y tener que imaginarlo todo como de ‘¿qué harías si estuvieras en un escenario de cárcel?’ ‘- ¡pues no sé, nunca he ido a una cárcel en mi vida!’. Y al principio era fácil porque estábamos leyendo teoría, pero ya ahorita que es como ve y aplícalo, sí es como... pues no sé cómo” (Fátima).

“como vi que, pues iba a ser todo en línea y que no tenía que regresarme allá ni poner en

riesgo a mi familia con el traslado ni nada, pues decidí meter materias en línea en verano, para avanzar un poco en el programa, y aparte aprovechando que no tenía que moverme, que los laboratorios nos iban a dar la oportunidad de (...) que las prácticas o las íbamos a hacer en casa, o iba a haber forma de que el maestro grabara la práctica para ver los métodos y todo, y ya tu nada más haces el trabajo de cálculos y el reporte y hasta ahí” (Jerónimo).

“(...) creo que tiene que ver mucho el maestro... o sea, que esté a lo mejor bien capacitado, porque con muchas clases la verdad es que ni siquiera noté que era por videollamada, o por Zoom, (...) [por ejemplo con una de mis profesoras] son como prácticas las clases, como que hacen que el estudiante esté participando, que esté atento, porque también dejaba muchas actividades en clase, eso nos servía mucho como para que no dejes ahí la computadora y tú te desbalagues (...) otro profesor que metí en verano... era todo lo contrario, él se la pasaba hablando, pero como que hacía las clases tan... como tan *light*, (...) como que hacía una conexión muy cañona con el estudiante, que también estabas ahí atento; (...) otras clases son súper tediosas, aunque traten de hacer... no sé, actividades o algo, no sé, siento que es mucho la conexión [docente-estudiante] a lo mejor, o no sé” (Romina).

El caso particular de quien estaba de intercambio en otro país es también frustrante, pues su experiencia internacional duró apenas unas cuantas semanas y luego tuvo que regresar al país. La adrenalina que supuso estar al pendiente de la situación internacional y sus implicaciones, la llevaron a tomar acción oportuna para no quedar a su suerte en otro país. Por lo demás, su experiencia académica durante el periodo no tuvo diferencia con la de estudiantes que acudían

mediante la pantalla a la universidad local, salvo por la diferencia horaria en las asignaturas que implicaban actividades síncronas.

“Mi plan era quedarme porque pues siempre quise intercambio, tenía la beca, era todo pagado ¿Por qué no me hubiera quedado? Pero en Brasil las cosas estaban escalando más rápido que en México, y estaban cerrando fronteras y todo y de llegar cuatrocientos estudiantes de intercambio, en una semana ya se habían ido como doscientos. Yo tenía contacto (...) con un agente diplomático de la marina, y ahí le estuve mandando mensaje de ‘¿Qué me recomienda?’, y al inicio me dijo ‘Quédate y vamos viendo cómo va a avanzando el asunto, y en cualquier cosa yo te mando mensaje y te digo.’ Hasta que vi que de hecho los países del Mercosur se habían juntado y decidieron bloquear fronteras terrestres, y fue como ‘Esto ya no me está gustando’, y el 20 de abril me compré un vuelo para regresar el 21, que fue el último día que iba a haber vuelos en un buen rato, fue muy caótico” (Isabel).

Hay condiciones institucionales que repercuten en el modo en que los estudiantes viven la experiencia de enseñanza remota, como son: el número de estudiantes por grupo, la mezcla de estudiantes permitida, la oferta concreta de asignaturas por periodo -y de número de grupos por asignatura-, la asignación de docentes, entre otros. Estas decisiones institucionales en esta ocasión probablemente respondieron más a la necesidad de resolver la emergencia en el momento pandémico que a una estrategia premeditada.

La institución

La institución educativa aparece como depositaria de la frustración, es en ella quien se descarga la falta de certezas, aluden a cierta falta de previsión y esperan de ella una claridad que no puede

ofrecer, dado que las circunstancias la sobrepasan y sus decisiones están sujetas, en buena medida- a lo que permita y defina la autoridad gubernamental, la educativa y la sanitaria.

“Quizá lo que no me gusta es como que siento que [mi universidad] no sé si las otras escuelas privadas [*sic*, se refiere a las particulares] porque no estoy en ellas, ha sido muy ‘síii sí vamos a regresar y síiii’ pero siento que es como ‘inscriban materias, no pasa nada’ y porque por ejemplo mis amigos de [la universidad pública] desde el principio me dijeron ‘no vamos a regresar el siguiente semestre’ y por eso yo también pensé ‘[mi universidad] tampoco va a regresar’ pero [mi universidad] decía sí, sí vamos a regresar, entonces yo lo siento como que eso me desagrada, como de decir eso porque siento que solo es para que la gente meta materias” (Fátima).

Como puede verse, algunos sintieron manipulación por parte de la institución cuando ésta los animaba a inscribir asignaturas con posibilidad de presencialidad, sin tener certeza de que esta fuera posible.

Condiciones de vida y familia

Las particularidades de las condiciones de vida de los estudiantes -aunque están fuera del dominio y control de las instituciones educativas-, cobraron particular importancia en la experiencia de educación remota forzada: si quien estudia tiene o no un equipo de cómputo con las características que demandaban las asignaturas que tenía inscritas al momento; si contaba con un espacio físico adecuado para trabajar, así como con una conexión a internet adecuada (sin intermitencias, con alta velocidad de transferencia de datos, etc.); si podía tener la privacidad que necesitaba y estar libre de interrupciones de parte de las otras personas con

quienes compartiera el espacio físico; si en la familia del estudiante había alguna persona que requiriera mayores cuidados de salud y otros factores de la vida cotidiana que previamente no resultaban relevantes, en esta experiencia marcaban el ánimo, la disponibilidad y el rendimiento de los estudiantes.

“me tuve que cambiar de compañía de un proveedor de internet a otro, porque no me daba lo suficiente para satisfacer las necesidades. Entonces ese fue el primer cambio, así como que grande que di, fue un internet que me facilitaba más las cosas. El otro cambio fue saber trabajar en un espacio pequeño como es mi cuarto, por ejemplo, no cuento en mi casa como con un espacio... por ejemplo, me gustaba mucho ir a la biblioteca porque ahí tenía espacio pues para mí solo, tienes una mesa grande... más cómodo pues para trabajar... y a comparación de eso en mi cuarto tengo una mesita chiquita, mi computadora y ya es todo, (...) La adaptación tomó tiempo, pero creo que cuando agarré totalmente el flujo de trabajo que tengo aquí en mi cuarto pues ya no fue tan difícil. Otro aspecto que sí tomaré mucho en cuenta es las interrupciones que puedes tener en tú casa, (...) porque no falta que te pidan algo, que hagas algo, que vayas a la tienda, que hagas esto... entonces constantemente hay distracciones que pueden repercutir en tu concentración, el enfoque no es el mismo”. (Jerónimo).

“Justo al inicio de este año había ahorrado para comprar un monitor aparte, para trabajar un poquito más a gusto, sin pensar pues que podía suceder algo, y eso ahorita me está facilitando pues varias cosas. (...) trabajo aquí en mi cuarto (...) conseguimos un escritorio para tenerlo aquí, afortunadamente el cuarto aquí es un poquito amplio, sí me caben bien todas las cosas que necesito para hacer la tarea, también espacios

disponibles para trabajar”. (Luis).

“en mi casa, (...) yo soy feliz adentro de mi cuarto, en mi cama, ahí puedo estudiar y puedo hacer lo que sea, (...) igual, a veces sí me enfada estar en mi cuarto, entonces me bajaba, me quedaba abajo en la sala o... hay como una cantinita en mi casa... o me quedaba en el comedor, o me quedaba... afuera de mi cuarto también hay como otra salita, es como un espacio para leer, hay un buen de libros, entonces también ahí me quedaba a veces un rato, pero como nadie hace ruido, nadie molesta, nadie... a mí se me hizo muy, pues sencillo esa parte”. (Romina).

“yo no tengo tele, yo no tengo teléfono y no tengo internet en mi casa (...) tenía que ir allá y estar en el comedor, ponerme mis audífonos y asistir a clase mientras no sé, mi abuela veía sus programas de tele en la sala y pues ya sabes que las casas no son como muy “Ay sí, la división entre la sala y el comedor” ¿no? Pues como allá no tengo mi cuarto, no es como que pueda decir “Ay sí o me voy a mi cuarto”, sí me lo prestaron mis tíos (...) que viven con ella, pero realmente no era lo mismo (...) en sus cuartos no hay como un escritorio y sí tiene que ser en la cama y no estoy cómodo”. (Tobías).

La conformación familiar, tener cuarto propio o no, el tipo de conexión a internet, las características del equipo de cómputo que puedan tener disponible, que la familia nuclear esté en la misma ciudad o en otra, son aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes que, aunque estén fuera del control de la institución, tuvieron un papel importante en la significación de la experiencia de cada estudiante.

“Creo que en Nayarit fue más complicado porque mi hermana y yo teníamos que irnos dividiendo ‘ahora tú te vas a la sala y yo me voy a este cuarto’, era más complicado el

ruido, o los papás que creen que no estás haciendo nada, pero sí estás en clases, [y de repente dicen] de que ‘¡Ayúdame!’, [y yo les decía] ‘No puedo, estoy en clase’, [y con desesperación decían] ‘¡Qué me ayudes!’ (...) [tus papás] te ven enfrente de la computadora, entonces creen que no estás haciendo nada, creen que solo estás viendo series, pero no. Como que después de un rato, cuando ya les iba contando qué es lo que tenía que entregar, o qué es lo que tenía que hacer o qué calificación me habían dado, se quedaban como de ‘¡Ah! ¡Entonces eso estabas haciendo!’, y yo de ‘Ajá, eso estaba haciendo’. [risas]. Sí, entonces cuando me vine acá a Guadalajara fue más fácil, porque igual ya fue como que las dos [mi hermana y yo] ya tenemos dos mesas, pero teníamos mucho sin usarlas, entonces solamente las acomodamos en un lado, en distintos espacios para que tampoco hubiera mucha... pues transferencia del otro lado y ya, nos acomodamos bien, cuando una se harta de un espacio se va al otro y así”. (Isabel).

“al principio costó trabajo porque era como de ‘¡Ay! ¡Una hora! ¿Qué puede pasar?’, (...) pero ya esa hora se convertía en dos horas, ya era perder... digo nunca es perder tiempo estar con la familia... pero si era de que mínimo estar en la comida sin estar a gusto [por estar pensando], de que ‘tengo que hacer esto, tengo que hacer el otro, tengo que estar aquí, tengo que estar allá’. Entonces ya, después de platicarlo [con mi familia] fue como de, ‘cuando pueda pues voy con ustedes, cuando no pues ni me pregunten, ni me insistan, ni me digan dos veces si voy a ir o no’, porque luego también me molestaba mucho que [ellos me decían] como de ‘¿Por qué no vas? ¿Te vas a desvelar otra vez? ¿A qué hora te dormiste? ¿Por qué te duermes tan tarde?’ (...) y ya cuando lo hablamos y lo platicamos, (...) sí entraron los dos en razón y fue como que: ‘ya, sigue haciendo tus cosas’ (...) porque antes era de ‘organiza esto, ayúdame aquí, ve al banco’, y fue como

de ‘no puedo, tengo que enfocarme a esto [la escuela] y ustedes hagan como si no estuviéramos aquí’. (...) Entonces (...) cambió el ‘vas a ir’ [como imposición], por el ‘¿puedes ir?’, entonces eso pues ayudó mucho a que todo fluyera de mejor forma” (Luis).

“Aparte, es que yo me mudé de casa una semana antes de que empezara la cuarentena. ¡Por suerte! Porque es un espacio mucho más grande del que teníamos antes. No sé qué hubiera pasado en el otro espacio, pero me mudé de casa entonces como que al principio era de ‘ahora que vamos a tener como un mes para hacer esto, hay que sacar los libros y colgar las cosas y poner una alberca’ y como que hacer cualquier cosa... y pensabas ‘lo voy a hacer ahora que tengo tiempo’ ... yo hasta en un momento quería organizar mis libros como en biblioteca y dije ‘ay no ya se me van a acabar los meses para organizarlo y voy a regresar [a la universidad] y no lo voy a poder hacer’” (Fátima).

“(...) Tengo que prender el celular para unirme a *Teams*, bueno en las clases que te dicen que toman asistencia o eso, que sí tienes que participar más, tengo que prender el celular en *Teams* y tengo que unirme desde la compu para ver lo que están haciendo y pues el celular es para hablar pues, o sea si el profe hace una pregunta pues sí tengo que escribir en el chat ‘Ah, espere, estoy abriendo en el celular’ o algo” (Tobías).

El acceso a un espacio de trabajo con buena iluminación, amplitud y privacidad, así como a un equipo de cómputo en buenas condiciones y de un buen enlace a internet resultarían cuestión de sentido común para quien va a iniciar una experiencia de aprendizaje remoto. Sin embargo, cuando el aprendizaje remoto llega de manera forzada, no distingue si las condiciones para que suceda están presentes o no. Aunque esto queda fuera del alcance de cualquier institución educativa, es importante reconocer el hecho de que los estudiantes arrancan desde el mismo

punto y que algunos tienen desventajas que no son fáciles de subsanar.

Enojo, miedo y frustración

En la experiencia del cambio súbito y forzado de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas en los estudiantes de educación superior, se pueden distinguir diferentes momentos. El primer momento es en el que los estudiantes perdieron elementos de la experiencia educativa como la conocían y la falta de asideros y de certidumbre eso generó en las primeras semanas enojo, miedo y frustración.

“(…) estaba horrible, yo lloraba todos los días, porque como que los profes querían cargarte lo mismo que cuando ibas a la escuela y te decían ‘[la materia] es de 24 créditos’ porque estaba en proyectos, ‘son 24 créditos, eso significa que son un millón de horas’ ¿no? O sea ‘tantas aquí y tantas allá’ pero yo decía ‘qué pedo, pero estoy todo el día en la computadora, ¿no? estoy bien cansada’ entonces eso sí me hizo sentir muy mal y cuando se acabó [ese semestre] dije ‘¡ay! no era yo, era la escuela!’” (Fátima).

“porque te digo que todo este semestre ha sido de puras cosas organizacionales, que me interesa muchísimo, se me hace muy padre toda esa rama, pero la verdad pues es virtual, entonces no podemos hacer nada (...), no he tenido ningún tipo de acercamiento, ningún trabajo, ninguna experiencia previa que me permita relacionar lo que estoy viendo con mi realidad” (Karla).

“(…) presencialmente los profes están acostumbrados a enseñar de una forma, y a dar la carga de trabajo de una forma específica, y como que les costó algo de trabajo de menos

a los profes que yo tenía como el balancear ese aspecto cuando ya nos movimos completamente en línea. (...) sí noté que el último parcial, o sea fue... yo creo que el peor que he tenido con relación a la carga que presenta y al pequeño espacio que dejaban para los trabajos y los proyectos; [fue] el más pesado, pero yo siento que fue más porque ellos mismos todavía no sabían cómo saber llevar la carga de trabajo y el flujo para los alumnos, porque en verano también me pasó lo mismo que estaba un poco cargado. (...)” (Jerónimo).

“soy una persona que busca estar haciendo muchas cosas, y ahorita que pues no (...) sobre todo, al principio [de la pandemia], (...) sí fue como de ‘¿Qué estoy haciendo? ¿Qué puedo hacer?’” (Luis).

Desde su perspectiva, los profesores no sabían qué hacer, se sintieron saturados por la gran cantidad de trabajos que asignaban los docentes y también frustrados cuando no contaban con la infraestructura necesaria para afrontar de inmediato la experiencia educativa frente a la pantalla ni podían tener contacto con otros compañeros y participar en actividades de recreación.

“(...) Otro profesor nos dio un examen de una semana... nos lo dio el martes y entregarlo hasta el lunes, así tal cual nos dijo ‘tienen todas las herramientas a la mano, no creo que no lo puedan contestar, denle’, y pues fueron casi diez hojas de examen...y era examen no un trabajo y sobre todo no es que los planeen o te lo desglosen, te lo mandan así... a lo mejor a las ocho de la noche, cuando ‘ah, pues lo quiero para el siguiente martes’, entonces es como ‘me lo estás diciendo fuera de la hora de clase, nomás me estás mandando las explicaciones por WhatsApp, digo, sí te voy a ver pero a lo mejor no lo vas a explicar’, y sí era como que se perdió un poquito esa parte de orden. Antes en la

escuela llegabas y eran pues dos horas de examen y te despreocupabas, pero pues ahora era sufrirle una hora, cuatro horas o una semana con el mismo ejercicio y poder resolver las dudas” (Luis).

“Muchos maestros como que siento que no encuentran la manera como de calificar la participación: dejaban trabajos y trabajos, más trabajos... pero como que creen que solo es su materia, porque... así todos los maestros, o sea, sí me estresé, eso fue lo que más me estresó, como... se me juntaba todo, todo, todo y ya a veces no sabía ni qué hacer o cuál entregar, a cuál darle prioridad. (...) Siento que este semestre hasta aumentó [el nivel de exigencia], porque muchos maestros no me dejaban tanta tarea, y ya este semestre como que me bombardearon de todos lados. (...) la primera semana de una clase de cuando empezó todo el cambio, ni siquiera tuve clases porque el maestro no sabía qué hacer, como no teníamos tampoco grupo [de WhatsApp], no había ni cómo contactar a todos, como que fue un... o sea, ni yo sabía conectarme a las clases, la verdad es que me costó muchísimo trabajo (...) siento que sí desperdicé a lo mejor mucho tiempo en la pandemia como... digo tampoco se podía hacer nada ¿verdad? (...) haber hecho cosas más productivas, porque pues sí me quedaba todo el día en mi casa viendo tele y ya, esperando a que pasara todo el día (...) la verdad es que para mí sí vino para mal, yo iba súper bien con mis cosas, (...). La pandemia me paró todo, me echó todo para atrás, es cosa que como hasta la fecha pues... ya no agarré el mismo ritmo... pues sí, ya no agarré el mismo ritmo, ya no pude levantarme otra vez, o sea, en eso estamos. (...) lo reitero, tenía mis metas para... como para dos años, este se contaba un año, y el siguiente otro año, a finales de año yo ya tenía mis planes, y pues todo... todo iba marchando bien, todo estaba fluyendo súper bien, vino la pandemia y se me fue todo

para atrás, hasta la fecha no tengo para cuándo y pues sí, obviamente todo se alarga, o sea sí, lo que era a finales del próximo año pues... no sé cuánto tiempo me haya retrasado, por lo menos un año o dos. O sea, tuve que cambiar todo, (...) ahorita estoy viendo como ¿Qué hacer? ¿Qué onda? O sea, no sé, por eso está... por eso no sé si un año, dos años, porque tengo que volver a... como a formar todo” (Romina).

“Yo creo que era más bien el estar cansado de estar en casa y estar en el mismo lugar, que era hacer tarea y asistir a clase en tu mismo espacio, a lo mucho te cambiabas de sala a comedor, de comedor a escritorio y volvías a sala o en el cuarto, algunos que se quedaban en sus cuartos, pero siento que era eso lo que nos fatigaba y lo que nos agobiaba más, porque yo la carga de trabajo sí era el ejercicio de clase y los dos ejercicios de tarea. (...) a veces lo más pesado era que terminaba clase y el profe ponía que se cerraba la actividad cuando se terminaba la clase, o sea ahí sí era un poquito de ‘Ay profe, denos chance porque pues le estuvimos poniendo atención y medio lo hicimos en conjunto con usted pero no lo acabamos’ o no sé, los problemas de señal que podías tener (...), el profe no grababa la clase o algo y ya te perdías un cachito y no podías pues por ejemplo mandar la actividad de ese día, pues sí estaba un poquito trabas eso” (Tobías).

Claramente la pérdida de la experiencia educativa como se conocía y se imaginaba se manifiesta como un duelo. De acuerdo con Kübler-Ross (1975), la segunda fase del duelo se caracteriza por “sentimientos de ira, rabia, envidia y resentimiento” (Kübler-Ross, 1975, p.73). De acuerdo con la misma autora, quienes están viviendo una pérdida y están en la segunda fase del duelo, a donde quiera que se mire se encuentran motivos de queja, tal como ha sucedido con algunos

estudiantes en este momento, según se ha expuesto en viñetas más arriba. Más adelante se verá qué otras manifestaciones de la experiencia de los estudiantes también concuerdan con alguna de estas etapas del duelo.

La nostalgia

Otro momento de la experiencia del cambio súbito y forzado de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas es uno de relativa calma, que se vivió varias semanas después y por un periodo más o menos prolongado, conocido como el de “la nueva normalidad”, entre mayo y octubre de 2020, en el que afloró la nostalgia por el espacio físico del campus y todas las vivencias que éste ofrece, porque se reconoció que el campus es el espacio para ser individuos auténticos, relacionarse con otros semejantes, hacer actividades diferentes y de diferente manera.

“yo me acabo de cambiar [hace un año] a [esta universidad] para terminar mi carrera, o sea no la empecé aquí. (...) estaba aprovechando el campus y realmente yo significué mucho el espacio, como tener un espacio digno para poder estudiar, trabajar, estar (...)”
(Fátima).

También hubo en este periodo de aceptación cierta añoranza por la esperanza que se tenía durante los primeros días del confinamiento, por la expectativa de que la experiencia duraría poco y esa era razón suficiente para aprovecharla estando con la familia, haciendo actividades que se tenían relegadas: limpieza en casa, convivencia familiar o bien para evadir cambiar algunas costumbres o hábitos.

“me decepciona mucho cada que decimos como de que ‘¿Hay algún plan por si nunca regresamos a la cárcel [el escenario de trabajo)?’ y es como ‘no, vamos a ir viendo sobre la marcha, porque pues todo va saliendo, porque con el covid pues nadie sabe qué va a pasar’, pero yo cuando nos dijeron eso, cuando nos presentaron los proyectos yo dije ‘ciertamente esa excusa era completamente válida el semestre pasado, pero como que este semestre me gustaría que tuvieran otras opciones’” (Fátima).

Tomando nuevamente las etapas de duelo propuestas por Kübler-Ross (1975), se puede observar en el relato de Fátima cierta pérdida de esperanza, que corresponde a una etapa de depresión.

“Es que ya ahorita no es así, como que al principio sí eran muchas actividades como que ya ahorita no son así, que hacía cosas con mis hermanas, cocinaba con ellas, trataba de hacer un rompecabezas, hasta pusimos una alberca de las del *sams*, y como que tratábamos de entre nosotros, jugar juegos de mesa, cosas así, hacía muchísimo yoga y mucho ejercicio porque como tenía mucha ansiedad, hacía hasta tres horas de ejercicio. (...) Siento que ya no... como que ya nos adecuamos a esto, ya es como que tratas de vivir tu vida como la vivías antes, pero no, no sé. Como que ya después de un rato una de mis hermanas está en su cuarto siempre porque pues a ella le gusta estar en su cuarto, la otra está estudiando para su examen, guardamos la alberca... o sea como que no sé. También siento que como que como familia nunca habíamos convivido tanto y como por ejemplo, mis papás tienen su negocio propio, entonces ellos tampoco están yendo a trabajar, solo van en la mañana como una hora y luego están aquí todo el día, entonces como que llegó un punto en el que también nos estábamos fallando así de que ‘volteaste a verme, por qué me viste’ entonces... de hecho la semana pasada salimos de vacaciones

y mi hermana dijo algo como de ‘¡ay, es que ya me habían hartado!’, o sea aunque haya salido con nosotros mismos. Entonces, como que siento que es eso, de que como que ya nos nefasteamos [sic] de tratar de hacer cosas y otra vez siento como que me está dando el bajón de que me siento como que ya no sé qué cosas nuevas hacer porque las viejas no funcionaron. O sea, sí funcionaron un rato, pero como que ya no van a funcionar nuevamente y otra vez estoy sintiendo que estoy cayendo en el... o sea de que ‘no manches, qué hago’ ... o sea, no sé (...) Es que cuando hacíamos todo eso, pensábamos que se iba a acabar, entonces era así de ‘¡vamos a poner una alberca!’ [con emoción] (...) como que al principio lo hacíamos pensando como que iba a ser temporal, y ahora que ya es como ‘esto’ ... ay, ya no te dan ganas de hacerlo y ya, ya no se... como hasta ver a las personas. Hasta ahorita pienso que, si hiciéramos lo de la alberca y eso, sería como de ‘¡ay qué hueva!’, como que ya lo hicimos” (Fátima).

El relato de Fátima muestra con voz nostálgica cómo al inicio hicieron actividades que la pandemia les daba oportunidad de hacer, como un tiempo valioso e irrepetible, que cuando se volvió cotidiano por su prolongación, resultó en tedio. Se añora así el sentimiento de los primeros días en que el tiempo en casa era una oportunidad más que una obligación.

“(...) yo no pensaba que nos fuera a cambiar la realidad de tal forma, por lo tanto, pues al principio yo pensaba así nada más como que ‘esto es algo de unas semanas y ya me voy a regresar de nuevo’. Recuerdo que ese fin de semana me regresé acá a de donde soy, nada más me traje pocas cosas porque pensaba que no iba a ser un cambio tan radical, y eso sí pues resultó ser todo un cambio. (...) Fue como al mes o mes y medio que pasó que ya fue cuando un profe me dijo: ‘Definitivamente ya no vamos a regresar

hasta nuevo aviso, quizá hasta el siguiente semestre sino es que hasta en dos’, y ya fue cuando yo me di cuenta de que iba para largo” (Jerónimo).

“Mi parte llena de esperanza [al inicio de la pandemia] era como ‘en un semestre esto se arregla, no hay problema, yo voy a regresar, mi último semestre va a ser en [la universidad] porque ya me voy a graduar, me gustaría que, sí fuera’ pero después empecé a ver como toda la gente en México estaba actuando en general y dije ‘No, esto no se va a arreglar’. (...) Por un lado, era como ‘No, en México no estamos tan mal’ al inicio, (...), pero cuando me empecé a dar cuenta que no, dije ‘No, esto sí se va a ir hasta octubre [de 2020]’. Este semestre [otoño 2020] igual muchos amigos eran como ‘Si vamos a regresar, seguro a mitad del semestre’, pero yo por dentro estaba como de ‘No, ni de broma vamos a regresar, va a ser todo el semestre en línea’” (Isabel).

La voz de Jerónimo e Isabel, igual que la de Fátima muestran cierta añoranza por la primera parte de la pandemia, la gentileza entre miembros de la familia, la solidaridad, la creencia de que sería algo más pasajero. La incertidumbre en que se vivió la experiencia respecto a su duración y sus estragos, así como la pérdida de experiencias que no se podrán recuperar, como el último semestre de la universidad en el campus, son factores que propiciaron estos sentimientos de desesperanza y nostalgia en más de algún momento de la experiencia, en más de un estudiante.

Del optimismo a la aceptación

Como se mostró con algunas viñetas en el apartado sobre la nostalgia, al inicio de la experiencia, algunos estudiantes mostraron una actitud optimista, teniendo fe en que las cosas mejorarían

rápidamente.

“(…) pensaba que no iba a ser un cambio tan radical (…)” Jerónimo.

“Mi parte llena de esperanza [al inicio de la pandemia] era como ‘en un semestre esto se arregla, no hay problema, yo voy a regresar, mi último semestre va a ser en [la universidad] porque ya me voy a graduar, me gustaría que sí fuera’” (Isabel).

El optimismo que mostraron es evidente también cuando se presenta una actitud proactiva para resolver los desafíos.

“Creo que [esta experiencia] me ayudó a dejar de ser tan aprensiva, creo que las cosas que más me di cuenta y que te venden desde la prepa, me acuerdo es ‘tienes que seguir un plan de vida y seguir unas líneas y con esas líneas vas a ir’. No, todo este año ha sido como que todo lo que era parte de mi vida se fue destruyendo poco a poco, entonces ¿cómo le puedes hacer para crear nuevos sueños, para no ser tan aprensiva? Sí seguir haciendo lo que te gusta, pero tampoco hacer que te genere ansiedad o nerviosismo, porque pues me suele pasar eso. Entonces como que, sí sentí mucho esa invitación a ‘tranquila, no te tienes que autoflagelar ni auto explotarte, ve con calma’” (Isabel).

“(…) como comentaba siento que no te puedes quedar como pensando que no pasa nada, o que es el fin del mundo, debes encontrar el punto medio de decir ‘Esto es un cambio, pero quizá no sea del todo malo’ (…) si quieres llevar un curso en línea, una maestría en línea, o algo en línea, ya vas a tener la relación de trabajar de esta forma, ya no vas a estar tan alejado de hacer algo así. (…) Lo malo pues tiene lo bueno, que en cualquier momento puedes ver un vídeo de un curso, o hacer un trabajo a tu hora, entonces siento que es eso, que también trae cosas positivas, como lo puede ser aprender a trabajar en

línea” (Jerónimo).

Por otro lado, Luis comenzó a reconocer y aceptar la realidad como se presenta, intentando mediar entre sus deseos de estudiar una maestría en el extranjero y la realidad que en el momento le está tocando vivir, decide hacer lo que esté en sus manos para continuar con sus planes previos, aceptando que es probable que sus planes no se concreten.

“[El próximo semestre] voy a continuar con todo como si no hubiera... como si fuera a hacer todo, voy a hacer mi examen de inglés (...), voy a empezar a buscar maestrías y oportunidades fuera para ver a dónde me puedo ir (...), tratando de seguir normal y viendo qué es lo que va saliendo y qué oportunidad se presenta (...) Ahora sí que soy de las personas que creen que las cosas pasan por algo, por algo estamos ahorita en esto, por algo están sucediendo las cosas... afortunadamente las cosas que he planeado o que más o menos he pensado me han estado saliendo, o si no me salen tampoco me frustró digo ‘paso por algo’, casi siempre veo que sale algo bueno después (...). Al principio sí me presionaba porque ya se iba a acabar el mundo, pero ahorita es como de ‘vamos dándole tiempo al tiempo y vamos viendo qué sucede’, y yo tampoco no dejar de poner de mi parte para que las cosas sucedan” (Luis).

“(...) siempre desde que empezó mucho esto [la pandemia], soy de la idea de que solamente iba a ser... no iba a ser tanto como un antes y un después, solamente iba a ser un lapso de tiempo (*sic*) en el que las cosas iban a ser diferentes, pero sí creo que vamos a regresar a algo ahora sí como más normal. (...) Afortunadamente me tocó en la mitad de mi carrera, yo siento que cuando yo salga de la carrera, quizá las cosas ya puedan estar más normalizadas que ahora, por eso no, tan a futuro no creo que haya cambiado.

Lo que tengo esperanza” (Jerónimo).

Los relatos de Isabel, Jerónimo y Luis muestran signos de ir en camino a la aceptación. Siguiendo a Kübler-Ross (1975), la aceptación no es una fase feliz, sino es más bien una fase desprovista de sentimientos. Se da cuando los estudiantes reconocen la realidad y se adaptan a ella.

El tiempo rinde más, hay estrategia

En el periodo de relativa calma del que se hablaba en el apartado anterior, también sucedió que las actividades se acomodaron un poco, los estudiantes percibieron seguir aprendiendo y reconocieron que la modalidad de enseñanza remota les permitía aprovechar el tiempo de manera distinta.

“Y la verdad el verano se me hizo muy chido tenerlo online. (...) tenía una materia asincrónica y esa siento como si no la hubiera cursado, la verdad, solo subía materiales y así o sea sí me ponía a leer todo mientras y lo hacía mientras hacía ejercicio u otras cosas pero pues así ya había tenido materias online antes de la pandemia y tuve otra materia que sí era sincrónica y yo pensaba que sí me iba a dar flojera pero era como convivir con gente que estaba fuera de mi casa, aparte era una materia que me gustaba, platicar con las maestras y todo eso, como nada más era una el ritmo de trabajo sí podía invertirle tres horas al día o cuatro, no me acuerdo ni de cuánto era pero aparte del tiempo que estaba ahí solo le invertía una hora o más y hasta lo hacía con mucho gusto y también tenía muchas estrategias planeadas para que no estuviéramos de que así [coloca sus manos junto a los ojos como encuadrándolos en una pantalla] y eso me gustó, no me

hizo sentir tanta angustia” (Fátima).

Cuando las actividades académicas se trasladaron a la manera remota, significó una gran sacudida hacia la programación institucional de actividades y así en medio de la agitación terminó el semestre primavera 2020. Sin embargo, se replanteó la oferta de asignaturas para el verano y otoño del mismo año, de tal manera que se combinaran asignaturas en videoconferencia síncronas con asignaturas en que todo el proceso de aprendizaje se llevaba de manera asíncrona. Esta asincronía parcial o total permitía a los estudiantes realizar tareas y actividades a su tiempo y a su ritmo, sin el estrés por mantener una conexión permanente que muchas veces no se conseguía por fallas en las comunicaciones o en los equipos, por lo que se recibió favorablemente por parte de los estudiantes.

“(…) Ya estando aquí en [la universidad] (...) como a mí me tocó regresar un semestre después de que todos ya habían vivido la situación, [es decir en otoño 2020, y] como que se habían acoplado y supieron hacer un plan (...)” (Isabel).

“Pero ya en este semestre [otoño 2020], que fue como que ya completamente en línea, sí sentí que los profesores que tenía sabían más que el alumno se sintiera con el espacio suficiente y no tan presionado, o sea... ya periodizaban mejor las tareas y los trabajos. (...) De estar en un diez digamos de exigencia en el semestre anterior, yo creo que este que acaba de pasar están en un nueve u ocho, fue mínimo, pero sí bajó. A mí en lo personal me gusta el mayor nivel de exigencia que te puedan dar, (...) pero también el trabajo en línea no facilita mucho esa forma, siento que fue acorde ese bajón de nivel de exigencia, acorde a las condiciones que tenemos” (Jerónimo).

Se perciben como ventajas de la modalidad remota forzada el ahorro en transporte, la posibilidad

para los estudiantes de fuera de la ciudad de estar cerca de sus familiares y la comodidad que eso implica por sentirse apoyados con las tareas domésticas.

“(...) yo sentí que tenía trabajo en exceso, pero realmente nunca me sentí cansado, me podía desvelar a las dos, (...) pero sí me podía levantar a las siete de la mañana, (...) gracias a que pues aquí [en casa de mis papás], te levantas, te bañas y te sientas en la computadora... y era como de que me levanto y desayuno hecho, mis papás ya hicieron de comer, eso me ayudó a tener otra vez esos horarios bien marcados y a aligerarme esa carga que tenía de salir, preparar la comida, hacer labores del hogar (...)” (Luis).

“Yo en línea, sí. La verdad es que me acomodé muy bien así, me rinde mucho más el tiempo, aprendo... es que también depende del maestro, pero en general aprendo bien, lo que se debe de aprender y ya (...) yo perdía muchísimo tiempo en el tráfico, (...) y a veces nada más tenía que ir a una clase, entonces de verdad me daba coraje ir solo a una clase (...) hay veces que yo tengo que salir de viaje, y eran (...) clases que yo perdía y que para ponerme al corriente me costaba muchísimo trabajo (...) o tenía una cita... Entonces, para no perder la clase, me puedo conectar, la estoy escuchando en el celular y a mí no me cuesta nada, porque yo soy muy de estar haciendo mil cosas, y con solo escuchar, creo que hasta me queda más que si solo estoy haciendo una cosa. Entonces, también, (...) [el tiempo que me ahorro] puedo usarlo para yo estar a lo mejor en el *gym*, cosa que (...) volví a retomar porque tengo tiempo, me desestreso, como que...sí, me rinde más” (Romina).

Las y los estudiantes percibieron que los docentes actuaban de manera más estratégica para tener mayor cercanía con ellos, que habían adecuado sus cursos para que fueran compatibles con la

virtualidad, incluso algunos afirman haber tenido experiencias en las que no se dieron cuenta que el curso era por videollamada, haciendo alusión a que no se sentía la diferencia respecto de su expectativa de un curso presencial.

“en general al principio las maestras sí estaban haciendo muchas estrategias que a mí me gustaban, como que decían ‘vayan y hagan esta lectura y ahorita regresan’ o ‘vayan y vean este capítulo y regresan’ o ‘vayan a escribir esto y regresan’ y eso estaba chido porque te movías y hacías otra cosa aunque estuviera siendo *online* o en una pantalla, pero siento que conforme va avanzando el semestre, ellas mismas pues, también son humanos, pues ya no tienen ganas de hacerlo y ya solo es como la clase así otra vez” (Fátima).

En la siguiente viñeta, lo que leemos también es un caso de cambio de estrategia, que Tobías interpreta como “aliviane” de los docentes.

“todavía el semestre pasado [los profesores] sí mantuvieron los mismos criterios y todo, pero ya este semestre sí siento que se alivianaron más en cuestión de que pues entendieron que precisamente era en línea” (Tobías).

Gestión del propio tiempo

La gestión del tiempo es otro aspecto de la vida estudiantil que probablemente antes de la experiencia remota para algunos estudiantes no había tenido relevancia, ya que estaba muy claro que había que dedicar tiempo específico para ir al aula o laboratorio de cada asignatura inscrita, y en algunos casos, un poco más para hacer las tareas asignadas. Sin embargo, durante la experiencia de educación remota de emergencia, había que administrar el tiempo para alcanzar a cubrir -frente a la pantalla- los requerimientos de todas sus asignaturas, con todo y la sobre

exigencia que presentaron algunas de sus asignaturas, ya fueran sincrónicas o asincrónicas. El tiempo adicional del que dispuso cada estudiante de su rutina cotidiana, usualmente dedicado al traslado de casa o trabajo a la universidad estuvo disponible y resultó un valor bien apreciado por los estudiantes, dedicado al descanso, a la convivencia personal o al autocuidado.

“La ventaja es que hay más cercanía con la familia, es la primera, porque quieras o no estar fuera sí repercute a veces de que extrañas tu hogar, es tu casa la que tienes allá pero no es tu hogar, ese es el primer aspecto. El segundo podría ser gastos en transporte, porque pues trasladarme cada dos fines de semana también repercutía un gasto... gastos en comida, sobre todo, aquí no tengo que gastar yo en hacerme de comer y todo eso, solamente es como agregar una porción para mí, pero ya está en la comida de todos, ese sería la otra (...), porque me quitaba algo de tiempo eso de hacer de comer, o de irme a la escuela y regresarme, y ese tiempo pues ahora lo podía utilizar para hacer una tarea, aventajar un proyecto, hacer cierto tipo de cosas” (Jerónimo).

“(...) yo preferiría que sí siga estando en línea para seguir aquí en casa, y que a lo mejor esa modalidad mixta... digo, una vez a la semana ir a la escuela no estaría tan feo, pero sí representa en caso de los foráneos un gasto fuerte (...) Entonces sí me ha puesto a pensar mucho del futuro o qué es lo que voy a hacer con mi carrera, con lo que quería hacer pues” (Luis).

Con el tema del tiempo también hay una tensión: hay más tiempo disponible, ya que no hay traslados que cubrir y en algunos casos el que se invierten el arreglo personal es menor. Esta disponibilidad de tiempo genera por un lado alivio al poder dormir más, dedicarlo a la familia, a comenzar un pasatiempo nuevo, y por otro lado también generó la necesidad de llenar ese

nuevo espacio con actividades productivas, para evitar la culpa y la ansiedad.

“(…) pero para mí ya en la cuarentena no tenía sentido organizar una rutina, porque yo traté mucho de hacer rutinas de autocuidado que no estuvieran basadas en la productividad, porque si todo el tiempo estaba pensando como de que “tengo que ser más productiva y hacer…” (…) [ahora] el tiempo adquirió totalmente otro significado y solo es como “estas son mis actividades y las tengo que hacer y pues me puedo relajar con los tiempos y no tengo que estar todo el tiempo pensando en ¡ser productiva, se productiva!” (Fátima).

“en este tiempo me entró mucho el gusto por la filosofía y estuve leyendo textos filosóficos, siento que eso es lo que más descubrí en este tiempo que tuve libre, porque tenía más tiempo para leer cosas que me gustaban o interesaban y no cosas que necesitabas para la escuela. (…) Primero me registré en un curso en línea que era más o menos como las bases de la filosofía y la historia de la filosofía y fui como buscando los textos de cada cosa. (…) yo creo que por la misma cantidad de tiempo que me sobraba, pues buscar cosas que hacer, porque si no hacía algo pues me daba ansiedad, me daba ese sentimiento de que no estoy haciendo nada. (…) De hecho, adquirí varios cursos, por lo menos para estar familiarizado, porque me queda mucho tiempo libre y dije ‘pues aprovecho por lo menos para tener una idea de qué es lo que quiero ahora’, y aproveché” (Jerónimo).

Prácticamente todos los estudiantes manifestaron necesitar tiempo para sí mismos, para alejarse de las pantallas para preservar la salud física y mental, realizando actividad física, actividades artísticas como dibujo y baile y otras actividades lúdicas, como se ve en las siguientes seis

viñetas:

“Pues, trataba de hacer muchas cosas que me gustaban. En clase todo el tiempo estoy de dibujando, haciendo collage o cosas así, me hice ‘la señora de las plantas’. Busqué trabajos transcribiendo entrevistas y haciendo entrevistas y a veces también doy talleres, entonces como que traté de planear más talleres y cosas así, pero como que dándome mis tiempos y hacía cosas con mis hermanas. (...) creo que aprendí más habilidades como para mi vida que académicas, pues como de paciencia, de ser más amable conmigo, lo de las plantas antes no lo hacía y cosas así (...) al principio traté de bordar, pero eso fracasó y como hacer los collages, porque hago collages, y o sea como ese tipo de cosas siento que es más para mi vida que académico y que igual me sirve también en lo académico” (Fátima).

“Lo único que sí nos salvó es que seguía en el equipo [de Taekwondo], (...) entonces fue bonito ver como a mis amigos, la gente con la que entrenaba, ver al entrenador y todo eso, eran como dos horas al día que yo sabía que era recreación, estuvo bien eso (...) soy una persona muy ansiosa y muy nerviosa, entonces el hacer ejercicio me ayuda como a proyectar todo ese estrés y ansiedad que tengo, que yo solita me la creo la verdad. Al final sí estoy haciendo cosas que sé que a mí me gustan hacer, entonces en ese sentido como que no me pesa, porque seguía también de voluntaria de investigación” (Isabel).

“(...) antes de la pandemia quizá no pasaba tiempo para estar como conmigo mismo, o sea, esto me facilito mucho de que, aunque no podamos salir, ni convivir ni nada de eso. El lado positivo que le veo es que ahora, algo que empecé a practicar de todo esto fue la meditación, para controlar todo esto que me venía surgiendo de la ansiedad, del estrés y

todo eso, empecé a meditar y sí me facilitó mucho, es algo que no hacía, antes no veía la posibilidad de ponerme a meditar, pero ahora sí, es buena práctica y la he llevado mucho. Surgió justo de eso, de no poder convivir con nadie porque pues no puedes salir, y tienes que estar solo, no hayas que hacer y dices ‘¿Por qué no?’” (Jerónimo).

“(…) me di cuenta de lo ansioso que soy, sobre todo también del exceso que… digo tenía porque lo he estado tratando de manejar… de hacer… de checar el celular… de checar redes sociales y Facebook (...), porque me di cuenta de que, sí era demasiado el uso que le estaba dando al celular (...) y aquí al principio de la pandemia me estaba levantando a las ocho, nueve de la mañana, y para mi ese ya era tiempo perdido ¿no? Era como ‘¿Qué hice? ¿Cómo pude dormir tanto?’ Ya después aprendí que realmente sí se necesitan más horas de sueño para recuperarse (...) cuando realmente me sentía muy estresado o con mucha ansiedad pues iba y le pegaba a la bola [de frontón], estaba una hora a lo mejor o ahí literalmente irme caminando, en la bici, regresar, y ya con eso me ayudaba a distraerme y volverme a enfocar en las cosas que necesitaba hacer” (Luis).

“(…) También, como a veces estoy súper cansada ya de... estoy harta, es como de “la neta no tengo ni ganas de ir a la escuela”, como que el estar en el carro, ir a una clase, o sea, yo ya estoy cansada, la verdad prefiero quedarme en mi casa, si solo voy a ir a una materia, me quedo en mi casa. ¡Pero tomo la materia! (Romina).

“(…) me venía a mi casa [de casa de la abuela] y a veces me agarraba a dibujar o me agarraba a bailar, poner música y medio mensear, no bailar, pero mensear con la música de fondo, como para precisamente esto de desestresarme” (Tobías).

Así, cuando se habla de gestión del tiempo aparece también la necesidad del autocuidado, en

una diversidad de formas.

Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales fueron un elemento que se vio estructuralmente afectado durante la experiencia de cambio forzado de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas. El primer cambio observable es en términos de la manera en que se daba la comunicación que obviamente dejó de ser cara a cara para dar paso al uso de plataformas de comunicación en las que no fluía la comunicación de la misma manera. Así, algunos estudiantes preferían entablar relación con quienes ya conocían de la experiencia previa, y cuando dicha relación anterior no existía, generar nuevas relaciones podía resultar complicado para algunos. Hacer amigos con quienes nunca has visto en persona podría ser extraño.

“Creo que toda la dinámica, como cualquiera que sea en línea, sí corta bastante la interacción que puedes llegar a tener con tus compañeros e incluso con el mismo profesor, porque antes llegabas, le hacías preguntas, había una interacción ¿no? Ahora ya no, ya era como irte más a lo seguro, con una o con dos personas que conocías, con esas desde un inicio como que ‘¿Sabes qué? Hay que hacer equipo’. Entonces, creo que para evitar cualquier cosa de no estar con una persona que no cumpliera, decidí hacer equipo con personas que ya ubicaba de la carrera (...). Le seguí hablando a mis compañeras de la generación, pero de ahí en fuera ya casi no tenía contacto con otras personas que no fueran los que ya conocía. (...) [En Brasil, me perdí] de conocer personas, como desde el inicio, siempre me ha gustado eso, aunque pueda llegar a ser

tímida, como que me gusta verlas y aprender de ellas, entonces como que ya no tenía eso. La experiencia de intercambio sí fue totalmente distinta a lo que uno se imagina que va a ser ¿no? porque sí ubiqué a personas con las que llevaba clases, pero como llevábamos dos semanas en clases, no pude crear ninguna conexión más allá de ‘Hola, te conozco de [cuando] nombraron lista’, y ya” (Isabel).

“(…) también me siento un poco como mi hermana cuando estaba chiquita porque yo ya soy de otra generación (…) como que hacer amigos en línea, (…) se me ha hecho como muy chido pensar cómo construimos identidad de manera digital entonces como de que luego lo ves y como que de alguna manera encuadras con alguien luego los tienes en Instagram y luego te haces amigo de esa persona, o sea siento que he hecho amigos así de manera que se me hace muy raro, porque no los he visto nunca en mi vida” (Fátima).

Hubo el sentimiento de no poder conocer a nadie. Las voces y la lista de nombres no eran suficientemente significativas como para generar una relación. Se perdió contacto con los compañeros de clase. En la opinión de Fátima, si al menos hubieran tenido las cámaras encendidas, sería menos frustrante la experiencia en este sentido de las relaciones interpersonales.

“(…) a mí la verdad prefiero -aunque entiendo que no todos pueden hacerlo- como las clases en las que nos obligan a prender la cámara y si tienes algún contratiempo apagarla, porque [cuando] no nos obligan a prender la cámara y entonces se me hace como *black mirror* de que o sea estoy teniendo una clase [] de cuatro horas, con cuadros negros. Es como [con tono de frustración]: ‘¡no puedo conocer a nadie, no veo a nadie!’ Yo trato de prender mi cámara porque yo que doy talleres odiaría dar un taller a 20 cuadros

negros” (Fátima).

“es que se pierde el contacto con los compañeros. Si antes, por ejemplo, te querías ir a estudiar con alguien un rato pues ya estudiabas, aunque te puedes conectar en línea, pero pues no es lo mismo, o sea, el contacto personal sí es muy diferente a lo que tenemos ahorita. Sí me tocó de que, para algunos reportes, pues nos conectábamos en línea, así de que los cuatro integrantes del equipo, pero era la mayoría del tiempo o estar callados o no fluía muy bien la comunicación entre nosotros, a comparación de presencialmente que se facilita más” (Jerónimo).

Por otro lado, se percibió como si estuvieran obligados a estar disponibles en cualquier momento: un estudiante refería que sus colegas de clase le buscaban a cualquier hora esperando respuesta, bajo el supuesto de que estaría conectado por estar en clase o haciendo tarea y por lo tanto se sentía obligado a responder.

“para mí este semestre [otoño 2020] sí me costó mucho trabajo porque lo que ellos no entendían como compañeros de equipo, o compañeros del salón, me buscaban (...); en la escuela [podía decirles] “te veo a las cuatro porque tengo que ir a mi casa”, en cambio aquí sabes que estás en la computadora, o sobre todo yo creo que saben que estás haciendo trabajos finales y andan igual que tú, entonces pues [dicen] ‘te veo en la computadora’ (...) Entonces sí fue muy complicado para mí porque era, de plano la última semana... ponía en modo avión el celular, o lo ponía en no molestar, y era de que ‘ando fuera’, ‘tuve que salir’, ‘tengo chamba por fuera’, cuando realmente no era así, porque sí me quitaban hasta dos horas de cosas que a lo mejor yo bajo mis propios conocimientos que vi en los videos, que vi en las presentaciones, que vi esto, pues lo

encontré... Ellos eran como de ‘No, pues dime’, porque yo les decía ‘Está en el vídeo tal’, ‘no, ya dime qué es’, y yo [les decía], ‘es que no puedo’, y te hacen sentir un poquito mal porque es como de ‘¿Cómo no me vas a ayudar? ¡Voy a reprobar! ¡Ya reprobé el primer examen! ¡Estoy a punto de graduarme!’’, entonces sí es bien complicado” (Luis).

Para algunos, colaborar fuera del espacio destinado a la clase se volvió más complicado, así como dar seguimiento al avance de los proyectos escolares en equipo, que antes podía hacerse mediante encuentros casuales en los pasillos del campus, por ejemplo.

“me costó mucho trabajo hacer trabajos en equipo desde el semestre pasado, ahorita como quiera un poquito, los profes se adecuaron más y también los trabajos en equipo, pero el semestre pasado que lleve calidad y estábamos en equipo, sí era como... [con tono de frustración] no les podías gritonear a gusto, jajaja, no es lo mismo decirles por WhatsApp en mayúsculas ‘TU PARTE DEL TRABAJO, AMIGO’, a decírselo en persona, entonces pues nada, era un poquito la traba esta de que ‘¿Qué les parece si nos reunimos en Teams?’, ‘No pues yo no puedo de tal a tal hora’, ‘Yo no puedo porque...’ simplemente porque no quieren, porque qué flojera tener clase y luego tener reunión en el Teams con tus compañeros, sí es como que no late ¿no? O sea, sí traba un poquito esta cuestión del trabajo en equipo y pues [no es] lo mismo de toparse en el pasillo, hablar con los compañeros de salón antes de que empiece la clase” (Tobías).

El ánimo para mantener una conversación extraescolar con sus propios amigos también fue mermando pues hacer una broma que correspondía al espacio de clase implicaba usar otra aplicación de comunicación o bien permanecer más tiempo conectados a la pantalla y resultaba poco atractivo, cuando lo que necesitaban era despegarse de la pantalla.

“(…) whattsapeas [sic] en lugar de hablar en bajito con tu compañero de escritorio o algo, (...) [pero] me tengo que salir de la reunión y enviar un WhatsApp de que “Oye ¿Ya viste?” y pues no haces las mismas bromillas o no es lo mismo que la jugarreta que llevabas en el salón...” (Tobías).

“(…) Ni siquiera WhatsApp contestaba, porque [aunque] antes sí me estresaba tener la notificación de que había mensajes no leídos, ahorita ya no me interesa” (Tobías).

La relación con los profesores también cambió, paradójicamente en ambos sentidos: hubo quienes se sintieron con menor oportunidad de contactarles pues hacía falta el tiempo entre clase y clase en el que de manera habitual podían tener una conversación caminando con el docente o el encuentro casual en el campus que les permitía interactuar.

“la verdad no me gustó como que fuera asincrónica, (...) sentía que como que no podía aprender todo lo que [el profesor] me podía dar (...)” (Fátima).

“(…) las dudas a lo mejor cuando eran saliendo del salón eran como ‘¡ah profe!, no puedo hacer esto’, y ahí en lo (...) lo acompañabas al carro, lo acompañabas a su otro salón y lo ibas resolviendo. En cambio, ahorita pues se acaba la clase y ya nadie tiene dudas, a lo mejor también por distracción no preguntan y se cerraba [la sesión remota]” (Luis).

Por otro lado, hubo quienes percibieron mayor apertura de parte de los docentes tanto para recibir retroalimentación del curso como para dedicar algún tiempo de la clase a conversar con los estudiantes sobre su estado de salud, anímico y familiar.

“(…) antes de que pasara todo esto, no era mucho de acercarme con los profesores

porque o una de dos, o ya estaban muy apurados por terminar la clase y ya se iban a otro lado, y no había tiempo casi para quedarte un momento después de la clase, o a lo mejor no tenía como el mismo contacto con ellos, en el sentido de que no me iba pues a veces muy bien con los profes, por lo mismo de que eran muy exigentes o cualquier cosa. Siento que esto de la pandemia sí facilitó más, porque en muchas ocasiones eran más abiertos a escuchar a uno, los profes. Sí me pasó que pedían o sea... ‘¿Qué opinan de esto? ¿Quieren que lo cambiemos?’ Recibían más la opinión de uno que antes, [en semestres previos] no era la clase tan abierta como fue este semestre. Siento que (...) eso facilitó mucho la comunicación y el contacto entre profesor y alumno. (...) Con muchos profes sí logré terminar llevando muy bien, con muchos” (Jerónimo).

Para quienes su ámbito de socialización estaba principalmente fuera de la universidad, la situación no fue distinta, aunque al principio debieron aislarse para respetar las restricciones sanitarias, más pronto pudieron reanudar sus relaciones y reunirse en pequeños grupos -a veces un poco clandestinos, porque todavía no estaban abiertamente permitidos-, mientras que otros sintieron sus relaciones nulificadas pues había poca oportunidad de reunirse con otros jóvenes.

“La verdad no soy fan de [la uni2] y como que solamente voy a las clases y ya. (...) Todos los fines de semana salgo, y aparte trabajaba en (...) una empresa que organiza fiestas para extranjeros y viajes, entonces los fines de semana casi siempre salía. (...) no era como que mi círculo social de amigos estuviera tanto en [la uni2], entonces como que no ir no es como que me afecta, porque mis amigos son de otras escuelas y así (...) la verdad tenía una vida extremadamente activa socialmente, yo creo que, sí salía de jueves a sábado, o de viernes a domingo, salía mucho y hacia amigos, yo creo que cada

semana conocía mínimo a tres personas nuevas y pues ahorita, yo creo que salgo una vez al mes ¿Sabes? Nada que ver” (Karla).

“(…) la mayoría de mis amigos no son de la universidad, sí conozco mucha gente, (...), pero mis relaciones sociales las he hecho por fuera, por eso a lo mejor a mí no me ha causado tanto conflicto dejar la escuela, porque a lo mejor los pocos amigos que tenía ahí... los dejé de ver y la verdad es que no, no me causó tanto conflicto. Sí extraño, de vez en cuando un poco la escuela, porque pues sí, convivir (...) las clases [en las] que tu interactúas, pues es muy diferente, o sea, pero a mí en lo personal no me ha afectado eso demasiado. A final de cuentas mis amistades, las personas con las que yo más convivo en lo que trabajo, son de fuera, no son exactamente de ahí adentro” (Romina).

“mi vida social se arruinó, tuve que ir a terapia porque ya estoy harta, tuve que ir a terapia... pues mi vida cambio al cien por ciento, la verdad soy una persona muy social y también trabajaba organizando eventos y así, y pues tenía una vida social muy activa y con todo esto pues literalmente me quedé sin hacer nada de lo que me gusta, me quedé sin salir literalmente, entonces eso hizo que mi estado emocional cambiara mucho, tuve que ir a terapia... Sí han cambiado muchas cosas, como que mi vida era súper, súper activa y de la nada pues me tuve que poner a hacer rompecabezas y cosas así, entonces sí, eso sí fue un gran cambio” (Karla).

Así, es claro que independientemente de la personalidad de los estudiantes, sean introvertidos o no, sean estudiantes involucrados *ad intra*, o no, la calidad y cantidad de relaciones interpersonales se vio fuertemente afectada.

Claramente, para quienes se involucran más que en lo mínimo indispensable con la institución

y mantienen un alto nivel de relaciones sociales fuera de la universidad, la vivencia del traslado forzado de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas como tal no fue tan determinante, sino la de las restricciones gubernamentales para la convivencia en espacios públicos. Mientras que los estudiantes cuyo centro de actividad social era el campus, tardaron más en reanudar sus actividades sociales, procurar y mantener relaciones interpersonales.

Acompañamiento académico entre estudiantes

En el acompañamiento académico entre estudiantes también surge una tensión. Hay voluntad de los estudiantes de dar ayuda a sus compañeros, pero también una necesidad de organizar esta ayuda de tal modo que no perturbe la organización del estudiante que ayuda.

Así, tenemos dos ejemplos: el de quien participó dando asesoría a compañeros, de manera estructurada a través de un programa en que la universidad invita a estudiantes sobresalientes a ayudar a otros que lo necesitan, y no refleja tensión en su relato de la actividad.

(...) el semestre pasado comencé a dar tutorías por parte de ahí mismo [de la universidad], un programa de acompañamiento... no recuerdo el nombre, pero es básicamente jóvenes que tuvieran problemas en algunas materias, te pedían una cita y que les explicaras cierto tema e ibas cada que te pidieran algo” (Jerónimo).

Por otro lado, en el acompañamiento espontáneo, cuando estudiantes piden y ofrecen ayuda entre sus propios compañeros de clase, de carrera o simplemente entre amigos o conocidos; si hay sufrimiento, se sintieron sobrepasados, sobre demandados.

“(...) a mí sí me ha estresado mucho, me genera mucho estrés que [mis compañeros]

piensen que por un WhatsApp te puedan comunicar y que tú no tengas nada que hacer, que no tengas otra cosa que hacer más que responder sus dudas y los problemas que tengan, y que tengas el tiempo para responderlos (...) antes era de ‘No pues, si tienes alguna duda estoy en la escuela’, eso también me servía ‘Estoy en la escuela todo el día, háblame y aquí nos vemos’, porque me hablaban [más tarde] de que ‘Oye ¿Me explicas?’ [Y yo les decía:] ‘Estuve en la escuela todo el día y no fuiste’, ‘No pues es que tenía trabajo’, y [les decía] ‘Aun así pues no te puedo explicar ahorita’, y ahorita por WhatsApp es como [me dicen] ‘Estás haciendo el trabajo, sé que estás conectado, pon tu pantalla y sigo lo que estás haciendo’, y (...) a mí me cuesta mucho trabajo decir no, entonces decirles ‘No, no puedo’, era como de ‘¿Cómo que no puedes? Nada más es meterte aquí y ya’, y yo ‘Sí, pero no’, siento que hay algo más grande que ellos, que realmente es tu[mi] trabajo, es tú[mí] forma de pensar [expresado en mi trabajo]” (Luis).

Así, aunque la ayuda entre compañeros es un valorpreciado, cuando no se regula puede resultar acosador para quien tiene posibilidad de otorgarla, y de ansiedad o desesperación para quien la necesita.

Aprendizajes de la experiencia

Durante la experiencia de enseñanza remota de emergencia, los estudiantes integraron nuevos hábitos, por ejemplo: el uso de grupos de comunicación a través de plataformas como WhatsApp o Telegram, mientras que al mismo tiempo incorporaron en su rutina estar al pendiente de su cuenta de correo electrónico institucional.

“(...) ahorita uno ya no puede estar incomunicado, (...) tanto con mis compañeros como

profesores [me pasa que me dicen] ‘¿Qué estás haciendo que no tienes señal? ¿Dónde estás que no te llegó el correo?’ (...)” (Luis).

También se familiarizaron con la manera en que operan las plataformas de aprendizaje en general, lo que les permite adaptarse rápidamente al uso de una nueva plataforma o al cambio constante de las mismas.

“(...) he empezado varios cursos en línea en este tiempo que he tenido libre, y sí facilita mucho el hecho de estar familiarizado con el trabajo de este estilo, a comparación de antes que estaba completamente acostumbrado a aprender en forma presencial, o sea, veía muy pobre la forma de aprender en línea, pero ahora veo que es más difícil pero no es como imposible aprender en línea, sí requiere más de tu tiempo y quizás de tu dedicación, pero no es imposible” (Jerónimo).

Por otro lado, se generó el hábito de usar herramientas digitales para recibir explicaciones, tomar notas y apuntes, entregar las tareas, entre otros.

“(...) dos aplicaciones que es el *iDroo* y el *Notes* de *Teams*, de *Microsoft*, (...) pues un profe sí dijo, pueden usar *Microsoft Notes*, hacerlo aquí y entre los dos, bueno entre el equipo y todo. En mi caso somos pareja el equipo y como el profesor de Ingeniería de Mercado nos había enseñado el *IDroo*, incluimos al tercero que no estaba en [la universidad], que va a ser así como otro socio, pero por fuera y ya entre los tres nos metimos al *IDroo* y empezamos a hacer la lluvia de ideas ahí y a agregar los cuadros de texto y todo y estuvo muy *cool* porque está organizado, está ahí, es como una pizarra en blanco. Es como la herramienta que he aprendido” (Tobías).

“(...) el tiempo que más se me iba era en hacer lecturas, porque sí se me juntaron

demasiadas lecturas, pero sabiéndote acomodar las cosas salen, hay veces que no puedes hacer todo definitivamente, pero ahí le vas calando con los métodos de estudiante ¿no? [risas]” (Isabel).

El uso de herramientas digitales para comunicarse, el uso de herramientas para tomar apuntes y realizar otro tipo de trabajos académicos, aprender a organizar en diferentes carpetas lo que van produciendo, algunos atajos en el software de ofimática, entre otros, no son aprendizajes de una asignatura en específico sino del ambiente y el contexto en el que se trabaja o aprende, y que, en esta experiencia al ser necesarios, fueron incorporados.

Por ejemplo, a propósito de los aprendizajes para la organización digital:

“(…) a sacarle el máximo provecho para poder organizarte en equipo, (…) está bien chido en el *office 365* y esa cosa está bien chida para organizar tu vida. Al mover mi organización fata la manera digital completamente, también mis apuntes y ya todo lo hago digital y está más fácil (…) antes era más de libretas y así, me siguen gustando, pero ahora lo hago digital (…)” (Fátima).

“(…) Me gusta que... [también aprendí] a estar en línea, que antes no hubiera podido estar tantas horas aquí” (Fátima).

En algunos casos que los profesores cambiaron el enfoque de la clase respecto de la versión áulica de la misma; optaron por integrar en sus clases software especializado para los campos profesionales, lo que permitió a los estudiantes tener también esa otra experiencia que en situaciones normales quizá solo se adquiere de manera demostrativa o hasta que se integran al campo laboral.

“(…) en manejo de software que es especializado, por ejemplo, en el software de estructuras o en el cálculo de esto, era algo que los profesores nos comentaban que no se enfocaban tanto, y que ahorita como ya las sesiones estaban grabadas, y que ellos sentían con más tiempo (…) siento que se confiaban de que ‘Está la clase grabada, si se atrasan o algo... o le pueden ir tomando fotos’, (...) y que nos enseñaron mucho más el uso de herramientas avanzadas (...) destacaría que aprendí un poquito más de lo que ellos mismos me enseñan, porque realmente no sé si estaba dentro del plan antes o sí lo tenían y lo enseñaban muy poquito ya al final” (Luis).

“Entonces (...) era descubrir cosas nuevas en software que nunca habías manejado y era de [los profesores decían] ‘Hay tutoriales, búscale’, o era de que ‘No pues sí lo pueden hacer con lo que yo les dije’, pero (...) era como... ‘realmente no lo sé hacer’, y era perder mucho tiempo buscando cómo hacerlo” (Luis).

Sin embargo, también ocurrió lo contrario: casos en que los estudiantes esperaban que los docentes rápidamente integraran de alguna manera el uso de herramientas digitales para la práctica profesional y estos no lo hacían.

“Creo que debería de haber maneras de encontrar cómo trabajar con la digitalidad [sic]. Porque yo más bien siento que mis profesores han tratado (...) de hacer lo que hacíamos antes y grabarlo en lugar de decir ‘qué hacemos con esto’ (...), porque esto llegó para quedarse, aunque regresemos a la vida normal, esto de estar así va a ser normal, entonces sí siento como que hay un hueco y una resistencia de los profesores a trabajar con esto. O sea que esto es lo que hay y que hay que trabajar. (...) Me parece que es una oportunidad que aprovechar, aprender saberes distintos y por ejemplo también en

intervención en crisis, yo en el otro proyecto investigué en otros países cómo intervenían en crisis con la cámara y sí hacían uso de eso y pues está más fácil porque pues si no alcanzas a llegar al lugar puedes hacerlo así, ¿no? Y pues en mi clase no estamos viendo nada de eso, solo estamos viendo técnicas que sirven de manera presencial, cuando ya no sabemos si eso va a volver, eso es lo que no me gusta, que no haya una actualización, pues... aunque sé que es muy pronto, pero el mundo es rápido” (Fátima).

Más allá de lo académico, también hubo aprendizajes en lo que refiere a los hábitos de alimentación, descanso, desconexión, la gestión del propio aprendizaje, la motivación intrínseca y las propias preferencias de modalidad educativa, como lo ejemplifican las siguientes viñetas.

“(...) cuando empecé a estudiar alemán yo sola, como fue la primera vez que yo me enseñaba algo a mí misma, o sea, tuve que hacer como todo un método de aprendizaje de ver qué iba primero, qué iba después, cómo yo aprendía, cómo se aprende un idioma nuevo cuando ya sabes otros dos y así y me di cuenta de que la motivación era como parte esencial... Me di cuenta de que aprendí muchas cosas, no nada más alemán, aprendí muchas cosas de mí misma y de mi estilo de aprendizaje al aprender algo yo solita, cien por ciento” (Karla).

“Creo que [esta experiencia] me ayudó a dejar de ser tan aprensiva, creo que las cosas que más me di cuenta y que te venden desde la prepa, me acuerdo es ‘tienes que seguir un plan de vida y seguir unas líneas y con esas líneas vas a ir’. No, todo este año ha sido como que todo lo que era parte de mi vida se fue destruyendo poco a poco, entonces ¿cómo le puedes hacer para crear nuevos sueños, para no ser tan aprensiva? Sí seguir haciendo lo que te gusta, pero tampoco hacer que te genere ansiedad o nerviosismo,

porque pues me suele pasar eso. Entonces como que, sí sentí mucho esa invitación a ‘tranquila, no te tienes que autoflagelar ni auto explotarte, ve con calma’” (Isabel).

La vivencia del cambio forzado de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas no queda entonces en un cúmulo de anécdotas y de frustraciones, se derivan aprendizajes que podrán ser trasladados a otros momentos y áreas de la vida de los estudiantes, y no solo del ámbito académico. La cercanía con otros, las actividades extraescolares, y los recursos digitales son también parte de la experiencia. Para los estudiantes se abrieron nuevas posibilidades al aprender por su cuenta, leer por gusto, poder detectar estrés y ansiedad y practicar meditación u otras técnicas para controlarlos, valorando su bienestar emocional y buscando un estilo de vida más balanceado, menos enfocado en la productividad total.

V. CONVERSACIÓN TEÓRICO-EMPÍRICA Y CONCLUSIONES

La intención de este trabajo es captar la experiencia de las y los estudiantes universitarios, fenomenológicamente, esto es cómo es vivida y estructurada en la conciencia de quien la vive y experimenta (Friesen *et al.*, 2012). En el capítulo anterior se presentaron los resultados del análisis de la experiencia de siete estudiantes de educación superior que fueron forzados a cambiar la presencialidad por soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas en marzo de 2020, usando la fenomenología trascendental como perspectiva metodológica, lo que implicó desprenderse de preconcepciones y abstenerse de hacer interpretaciones. En este capítulo, se ha elegido tomar un enfoque más interpretativo, que -sin dejar de lado la actitud fenomenológica- permita encontrar los significados embebidos en las descripciones o narrativas de las personas, haciendo uso además de la perspectiva teórica planteada en el capítulo III de esta tesis.

Es un hecho que las y los estudiantes fueron forzados a cambiar de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas por la contingencia sanitaria por covid-19 durante 2020, es decir fue algo que a todos les pasó. Este hecho no les define como estudiantes, no es parte de su esencia, es sin duda algo externo, no lo eligieron, no dependió de ellos, pero sí movió sus ideas, sus representaciones, sus proyectos, y en ese sentido se trata de una experiencia, un acontecer que los ha transformado (Friesen *et al.*, 2012; Larrosa, 2014).

Por otro lado, se ven también reflejadas en esta experiencia de los estudiantes durante el cambio forzado de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas, las características con las que Dubet (2010) concibe la experiencia,

en tanto que se trata de una experiencia heterogénea, ya que cada estudiante vivió distinto de otros esta experiencia, aunque todos pasaban por lo mismo. El contexto familiar, los recursos con los que contaban, los docentes y las propuestas de éstos para cada asignatura, por mencionar algunos factores que individualizaron la experiencia, en su conjunto, son únicos para cada estudiante. En esta experiencia, cada quien fue decidiendo qué priorizar, cómo reaccionar, sacar ventaja de la situación o no. A algunos les interesaba el tema social, a otros mantener el rigor académico, pero todos lograron tomar distancia de su propia experiencia para reflexionar sobre ella en la entrevista. La experiencia fue colectiva, sí, pero no única.

En la lógica de integración, que es la primera de tres lógicas que para Dubet (2010, 2011) articulan a los actores y al sistema social, se prefigura una primera respuesta a una de las preguntas de este proyecto que es:

¿Cómo los estudiantes se conciben como estudiantes universitarios durante del cambio ocasionado por el confinamiento?

Los estudiantes durante la situación de confinamiento para prevenir la dispersión del virus que causa la enfermedad conocida como covid-19, siguieron siendo auténticamente estudiantes universitarios. No había un precedente de cómo ser universitarios en confinamiento, es una construcción que se fue haciendo a sí misma en la vivencia. Cuando todos están en sus casas, estudiando lejos de la universidad, no hay estudiantes foráneos -o todos lo son-, quizá importa menos si son más jóvenes o menos, hombres o mujeres, algunas veces son todos un cuadrado negro en la pantalla. Ciertamente no tuvieron participación en actividades extraacadémicas, ni socialización en los pasillos, en las cafeterías, no hubo el añorado espacio de disfrute y de aprendizaje en un entorno de diversidad cultural, pero sin duda que tuvieron

vivencias y fueron parte de una universidad que a través de la pantalla les permitió desarrollar habilidades y aprender sobre una disciplina en particular, así como sobre la vida misma.

La lógica de integración tiene que ver con la manera en que los estudiantes entienden ser estudiante universitario y que incluso explicarían a estudiantes más novicios sobre este modo de ser algo distinto al ser estudiante de bachillerato o preparatoria, pero también identificar las actividades de integración en las que cada uno se involucró en esta construcción de sí mismos como estudiantes universitarios: encontrar el modo de comunicarse, afirmar los propios límites para con los colegas universitarios y con las familias que demandaban de ellos. Conocer más personas, involucrarse en las actividades propuestas por la universidad, aunque fueran en formato digital, atreverse a ser y a definirse son actitudes que construyen su ser estudiantil y que les permite integrarse como estudiantes universitarios -en confinamiento-.

También está relacionado con buscar tener el espacio adecuado y los dispositivos electrónicos que se requieren para su participación plena en las actividades a distancia. Hay un factor de infraestructura que en muchos casos imposibilita su participación plena, las características de la conexión a internet, la privacidad, el equipo adecuado que queda fuera de su alcance. Sin embargo, hay quien teniéndolo todo, pudiendo hacerlo, decide no participar. Por otro lado, independientemente de su expectativa, para los estudiantes se asume como propio de ser estudiante universitario el estar ocupado, saturado de actividades. Y detener las muchas actividades genera un vacío que se llena con ansiedad.

Un aspecto que influye mucho en sus decisiones e integración o no a este modo de ser estudiante tiene que ver con sus expectativas de regreso a la presencialidad del campus, cuando la expectativa de regreso fue alta, los estudiantes postponían su participación en asignaturas,

laboratorios o actividades extracurriculares, a la espera de que pronto pudieran retomar su ser universitario del modo en que habían imaginado. Cuando la expectativa de retorno al campus era baja, entonces tomaron decisiones prácticas, se adaptaron más fácilmente, ¿se resignaron, quizá?

Finalmente, si la universidad (como una parte de la sociedad) es un sistema de integración social en que los estudiantes buscan reconocimiento de su lugar y de su identidad (Dubet, 2011), es un hecho que en una pantalla llena de cuadritos negros no encuentran ni el reconocimiento, ni su identidad. ¿Cómo se afecta la identidad de los estudiantes? Ese aspecto quedó fuera del alcance de este estudio, pero sería una veta en la que se podría profundizar, estudiando la información de esta perspectiva.

La segunda pregunta secundaria de esta investigación es:

¿Cómo se asumen como sujetos autónomos en el cambio ocasionado por el confinamiento?

Las y los estudiantes son actores críticos que se confrontan con una sociedad definida, actores de su propia construcción que viven constantemente tensiones entre su naturaleza juvenil y devenir profesional, así como para reconocerse como personas en su singularidad en referencia a la cultura de su contexto, lo cual se relaciona con la que plantea Dubet (2010, 2011), como otra de las tres lógicas que articulan a los actores y al sistema social, la lógica de subjetivación.

La evidencia empírica muestra que la pandemia fue un factor que constriñó el deseo de los estudiantes de ser sujetos de su propia vida. Con profesores que usaban más tiempo del previamente negociado para sus asignaturas, padres que no respetaban límites y pretendían imponer horarios y ritmos a sus hijos universitarios, colegas estudiantes demandantes de ayuda y atención, defender el propio tiempo, espacio y proceso fue un gran reto.

Para Dubet (2005b), la época estudiantil “es también un momento de cambio en la situación personal, de adquisición progresiva de roles, disposiciones y conductas adultas. El hecho de que este proceso se desarrolle, al menos en parte, durante la escolaridad superior, no significa que esté estrechamente ligado a los estudios” (Dubet, 2005b, p. sin número). Ser estudiante y ser joven convirtiéndose en adulto coinciden en el tiempo de la vida de los universitarios.

En las entrevistas a los estudiantes que les tocó vivir en la coyuntura del cambio forzado de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas, hay referencias a su falta de autonomía, especialmente en el caso de los estudiantes foráneos que regresan a su casa de familia y entonces deben ajustarse a las normas de la casa, a los horarios de comida, no sin aprovechar también las delicias de tener comida lista, ropa lavada y despensa surtida. Hay una tensión entre ser joven y ser estudiante. Esto incluye las decisiones sobre la distribución del propio tiempo destinado a diferentes actividades en el ámbito universitario y en otros espacios, en darse cuenta de lo anterior y de los aprendizajes y habilidades que se desarrollan, o no.

La autonomía y el autorreconocimiento implican también hacerse cargo de uno mismo. Darse cuenta de sus propias ansiedades y trabajárselas. Los estudiantes encontraron en estrategias de autocuidado como actividades artísticas, deportivas y lúdicas. Al final, ante una situación incierta y que los tenía vulnerables, el propio tiempo y a lo que lo dedicaban era de las pocas cosas en las que -a veces- podían tener control y gestión. En este sentido, encontrar nuevas formas de aprender – por ejemplo, un curso de idiomas, sobre filosofía o sobre cualquier otro tema del que se tenga interés- es otra manera que los estudiantes encontraron para forjar su

autonomía. También aprendieron nuevas maneras de lidiar con la situación, del enojo y el berrinche a la apertura hacia nuevas maneras de relacionarse con otros, de aprender, trabajar y convivir.

El Observatorio Nacional de la Vida Estudiantil en Francia, coincide con estos hallazgos, en tanto que en la encuesta en línea que realizó en el verano de 2020 encontró que, al regresar a su casa familiar, los estudiantes se habían beneficiado de condiciones de vida más favorables, acompañadas de conflictos por la misma condición de regresar a casa (Observatoire National de la Vie Étudiante, 2020).

Para responder a la pregunta

¿Cómo toman sus decisiones de estudiantes después del cambio ocasionado por el confinamiento?

me remitiré a la estrategia, que es la tercera de las lógicas -además de la lógica integración y la de subjetivación- que se articulan en la experiencia, según Dubet (2010, 2011).

Desde la lógica de la estrategia, entendida como la finalidad instrumental que el estudiante percibe de su proceso educativo, así como la manera en que integra lo social y lo escolar, el estudiante tratará de movilizar los recursos de los que se dispone para tener un logro. En un contexto de confinamiento, el primer logro es sobrevivir, salvar el semestre, tener tantas experiencias universitarias como sea posible, y para lograrlo, quienes pueden, deciden posponer, todo lo posible algunas actividades universitarias, o bien posponer las asignaturas de tal manera que puedan prolongar el tiempo en la universidad y así -quizá- volver a tener acceso al campus y vivir la experiencia universitaria lo más cercano posible a lo que habían imaginado: usar los laboratorios, tener acceso a los profesores, conocer nuevas personas, participar en actividades

deportivas y culturales. Así, hay que continuar estudiando, pero poco. Tener suficientes materias inscritas, pero tener tiempo para hacer otras cosas: alcanzar el equilibrio en el sistema “social” universitario.

La vida cambió y se distinguieron al menos dos momentos: el primero del cambio súbito, que detuvo en seco a los frenéticos, permitió explorar nuevos hábitos a los curiosos, aprovechar el tiempo para los pasatiempos, y también generó ansiedad a quienes se quedaron con el hueco vacío; el segundo momento fue el de pandemia sostenida, en el que ya no era novedad estar en casa, tampoco había claridad de cuándo sería el retorno a las aulas, este momento desesperó más a los ansiosos, y permitió que se relajaran los más neuróticos. Los estudiantes sufrieron el proceso de aprendizaje de sus docentes, que también estaban aprendiendo a ser docentes remotos, a encontrar maneras para mantener la carga de trabajo balanceada para los estudiantes sin ser laxos o demasiado exigentes, que también sufrían los mismos males que los estudiantes: cansancio, miedo, estrés, frustración. En este sentido, hay varias investigaciones que comparten haber encontrado alta incidencia de estrés, aburrimiento o falta de motivación, ansiedad y desesperación durante las clases a distancia. (Esparza Meza *et al.*, 2023; Guzmán *et al.*, 2022; James *et al.*, 2021; López Villaseñor y Tapia García, 2022; Osorio Roa *et al.*, 2020; Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2021; Velázquez Rendón, 2021)

Hay estudiantes que reconocieron la complejidad de los tiempos, que se enfrentaban a retos que nunca nadie más había tenido y que por lo tanto no había referencia de cómo resolverlos y les tocaba ser partícipes de decidir la mejor manera de proceder ante las situaciones que se iban presentando.

En ese sentido, la cuarta pregunta secundaria de esta investigación es:

¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en la experiencia vivida durante el cambio y cómo las gestionan?

Las dificultades que se reconocen se refieren a una gran variedad de temas: desde la conectividad o las habilidades informáticas, las dificultades con las familias, la dificultad para coincidir en un modo y tiempo de interacción con otros colegas estudiantes para realizar una tarea. Así lo expresan también otras investigaciones: la ampliación de las brechas digital y social fue evidente (Díez Gutiérrez y Gajardo Espinoza, 2020; Farnell *et al.*, 2021; Grupo de trabajo sobre juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina y *et al.*, 2021; Miguel Román, 2020). Como ya se expresaba párrafos arriba, no tener un precedente que sirviera de referencia para resolver cómo afrontar las dificultades cotidianas, implicó construir posibles respuestas y encontrar por la vía de la prueba y el error cuál podría ser la mejor solución a cada una.

El contacto entre compañeros se plantea como dificultad en dos sentidos: el primero es que se convierte en un problema cuando se trata de grupos de estudiantes que coinciden por vez primera en una asignatura y que no se conocen, no tienen los medios de contacto establecidos con antelación; el segundo con la dificultad de comunicar asertivamente las necesidades de cada parte involucrada, dando lugar a malentendidos.

Las fallas o la falta de conectividad fue otra complicación, que en la mayoría de los casos implicó mayor recurso económico para solventar una mejor conexión, pero en otros casos también implicó replantear las instalaciones familiares y el destino de ciertos espacios de uso común para el uso con actividades escolares universitarias, como también encontraron James *et al.* (2021) en su estudio con estudiantes en Australia.

Las interacciones sociales son un elemento que se vio fuertemente trastocado durante el cambio de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas. No solo el modo en que interactúan los estudiantes con sus profesores o con otros estudiantes, pero también en su vida social y familiar hubo fuertes afectaciones. Se perdió la oportunidad de conocer personas diferentes a las que ya estaban acostumbrados pues ante la posibilidad, preferían resolver las tareas en equipo con personas que ya conocieran. Esparza Meza *et al.* (2023) identificó también que los estudiantes extrañaban su vida anterior, ver a sus amigos, sentimiento de abandono.

Las interrupciones que tenían en su casa, era otro aspecto que generó incomodidades, pues no faltaba que les pidieran hacer mandados cuando se suponía debían estar concentrados en sus estudios, escuchando una clase, haciendo alguna actividad. La convivencia familiar prolongada, representó un reto para algunos, para otros no tanto. Las razones de ello sería otra posible línea de investigación a seguir en el futuro.

Ahora bien, en el capítulo anterior se presentó una síntesis textural-estructural de las experiencias con la que se da respuesta de manera amplia a la pregunta principal de este proyecto:

¿Cuáles son las experiencias vividas de los estudiantes universitarios que fueron forzados a cambiar la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas durante 2020?

El cambio que atiende este proyecto de investigación, cuyo desencadenante fue la pandemia por covid-19, fue espontáneo y drástico (Ronco y Lladó, 2000). Este mismo cambio Meneses Reyes *et al.* (2023) lo describen como un “cambio abrupto, inesperado, no deseado y

sobre todo (...) prolongado” (Meneses-Reyes *et al.*, 2023, p. 34), otros se refieren al mismo cambio como forzado (Martínez Iñiguez *et al.*, 2023; Portillo Peñuelas *et al.*, 2020) o como un reto o desafío (Fura y Negash, 2020; Miguel Román, 2020; Shaw *et al.*, 2022), un cambio de paradigma (Purwadi *et al.*, 2021; Soroya *et al.*, 2020).

Los modelos teóricos para la gestión del cambio se enfocan en la dinámica de las emociones, ya que estas “marcan actitudes de resistencia o de aceptación al cambio” (Manucci, 2010, p. 147). Rye (2001), entre otros autores, sugiere que el ciclo de duelo de Kübler-Ross ilustra el ciclo típico de reacciones que de un individuo que experimenta un cambio drástico, o bien la pérdida de algo a lo que tiene afecto.

Las y los estudiantes tuvieron una pérdida común. Perdieron la universidad como la conocían, como la imaginaban. Perdieron la oportunidad de generar nuevas y nutridas relaciones interpersonales, con colegas estudiantes, con docentes. Perdieron la experiencia del uso de los laboratorios, el disfrute del campus, aprender de las diferentes culturas en un intercambio académico.

En marzo de 2020, al inicio del confinamiento, una publicación del periódico El País (Jericó, 2020) invitaba a conocer las etapas a las que nos enfrentaríamos y las ilustraron con la siguiente imagen, que como se ve, están fuertemente relacionadas con las etapas de duelo definidas por Kübler-Ross (1975) previamente referidas.

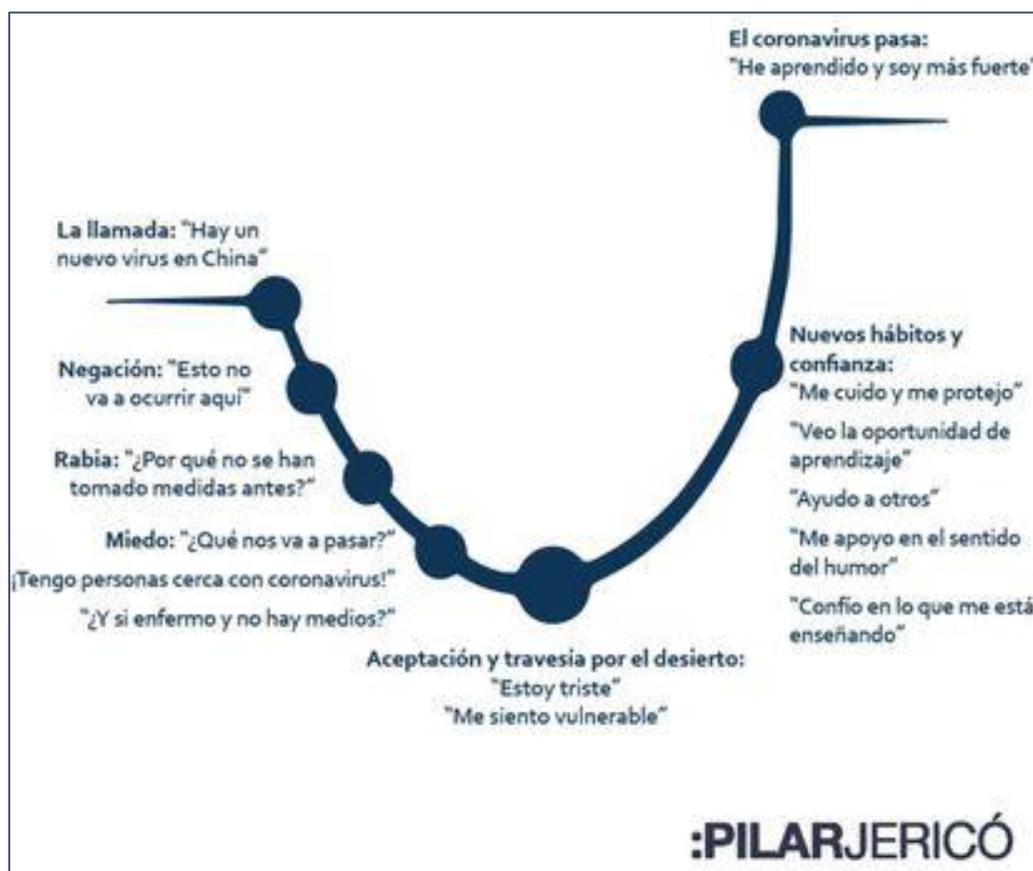


Ilustración 2. Etapas a las que nos enfrentaremos. Jericó (2020). El País.

La experiencia tuvo momentos, de miedo, enojo y frustración. Algunas veces enfocado hacia la institución, en la que depositaron su frustración, otras hacia los profesores que no se movían de sus paradigmas de enseñanza lo suficiente, o que tras moverse un tiempo regresaban a lo tradicional, hacia la situación misma de incertidumbre que solo se prolongaba sin dar indicios de cuándo podría llegar a su fin.

Luego llegaron los momentos de nostalgia, a veces por el imaginario universitario, a veces por la esperanza de los primeros días del confinamiento en que se creía que duraría poco y entonces estar en casa era una oportunidad y no una condición. Tras la nostalgia llegó la

estrategia, las y los estudiantes buscaron qué hacer con el tiempo adicional de su día, principalmente el que antes usaban para la transportación, se vio como ventaja poder estar con los familiares, especialmente para los estudiantes foráneos, aprendieron a usar nuevas herramientas digitales.

Algunos aceptaron la situación. Sin estar de acuerdo, solo asumiendo que así era, que así tocó vivir, que “lo malo tiene lo bueno” como dijo Jerónimo, que uno puede tener planes y deseos, pero la realidad se planta frente a uno y ante eso no hay más que poner de su parte. “Afortunadamente me tocó a mitad de la carrera” dijo el mismo Jerónimo, porque desde su perspectiva iniciar o terminar la universidad en este tipo podía ser peor, y así encuentra un poco de consuelo, de aceptación a su propia situación.

En las descripciones texturales que se muestran en el capítulo de resultados de este informe, puede observarse que en el relato de la experiencia de los estudiantes en este cambio forzado y drástico, se presentan diferentes emociones, que tienen relación con las etapas de duelo descritas por Kübler-Ross (1975) en el que la pérdida no es una, sino que ante una llamada detonadora que en este caso es el virus, deriva en varias pérdidas.

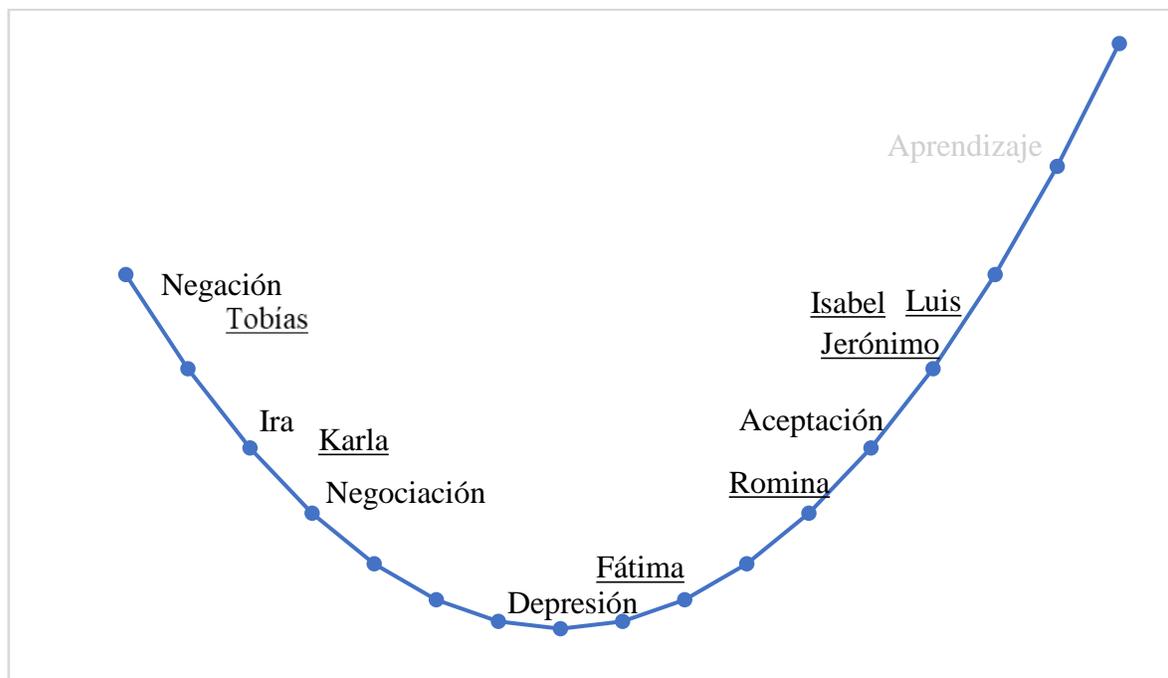


Ilustración 3 Fases del duelo en que se encontraban los participantes. Elaboración propia.

La experiencia de Tobías estuvo más cerca de la negación, su optimismo, flexibilidad y adaptación aparentemente le permitieron adaptarse, pero quizá lo que sucedió en él es que “no pasaba nada”, se sentía “raro” porque no sabía qué sentía; su equipo de cómputo no era el adecuado, pero no lo arreglaba; decía “ya nos adecuamos” pero en su casa no podía haber dos equipos conectados a internet al mismo tiempo; decía que la carga académica era la misma pero luego reconocía estar desorientado. El cambio le pasaba, pero todavía no se daba cuenta.

Karla ejemplifica el caso de los estudiantes con malestares previos, para los que el cambio de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas no hizo más que exacerbar las molestias. La situación estaba fuera de su control, estaba fuera de control en sí misma, pero ella deseaba que alguien se hiciera cargo y descargó en la institución su frustración y su rabia. No alcanzaba a visualizar que las decisiones

que se tomaban en el ámbito institucional tampoco eran realmente institucionales, sino que obedecían a otras lógicas que estaban más allá de la universidad. En palabras de Kübler-Ross (1975), es comprensible su rabia, ya que todas sus actividades se vieron interrumpidas prematuramente y todos sus proyectos parecían destinados a quedarse sin acabar.

Fátima supo qué pasaba, tuvo momentos de frustración hacia la institución y los docentes, pero su emoción fue primordialmente nostálgica, corta de esperanza. Tuvo cansancio sostenido y a la vez una gran necesidad de que se empatizara con los profesores, así como de que se expresara de lo que se sentía, de tener certezas de las que hubiera podido asirse.

Romina fluye sin conflicto. Ella -y el grupo de estudiantes a los que representa- fluía hacia la aceptación de la situación. Se enfocó en las ganancias de la situación, sin dramas. Sí, hubo desconcierto, sí pasó por un periodo de desgano, pero rápidamente encontró ventajas. En su imaginario las clases se escuchan y así se aprende. Sus relaciones sociales fuertes están fuera de la universidad así desde su perspectiva el traslado a lo remoto le afecta poco. Estuvo cómoda porque la condición de educación remota le permite hacer otros planes sociales.

En último lugar aparecen Jerónimo, Isabel y Luis, los tres tienen varias cosas en común. La primera es que son estudiantes foráneos, pero también coincidían en que tenían un gran interés por la experiencia académica, eran estudiantes muy activos e involucrados con la universidad. Los tres habían enriquecido su experiencia universitaria previo al cambio forzado, con voluntariados, actividades extraescolares, y en el caso de Isabel también con deportes. Preferían niveles de exigencia altos y daban su máximo esfuerzo para conseguir sus propósitos, entre los que estaban aprovechar sus clases, los docentes eran figuras relevantes para ellos en la experiencia universitaria y disfrutaban tener buena relación con ellos, sacar el máximo provecho

de cada semestre sabiendo que son personas en formación, que requieren guía y acompañamiento.

Otro aspecto que tienen en común es que reconocieron la presencia de estrés y ansiedad y la manera en que podían contrarrestarlos de manera constructiva, con deporte, meditación, lectura, según su caso. Son estudiantes para los que la institución colabora en su formación, pero ellos mismos son agentes de su formación, gestionan su tiempo y sus esfuerzos, se sobreponen ante la crisis y, sobre todo, aprenden de ella. En otros términos, podría decirse que con estudiantes que han mostrado resiliencia, que se han adaptado frente a eso que les pasó, que fue perturbador y adverso

Ideas finales

Es más importante tener oídos, que tener voz.

Hartmut Rosa

El propósito de este proyecto era comprender cuáles son las experiencias vividas de los estudiantes universitarios que fueron forzados a cambiar de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas por la contingencia sanitaria por covid-19 durante 2020. Esto se logró desde una perspectiva fenomenológica en la que lo primordial es olvidarse de uno mismo y sus propias experiencias, captar la experiencia de quien la cuenta y comprenderla.

Para describir las características de estos jóvenes en su condición de estudiantes

universitarios, la manera en que se sienten parte de la universidad y avanzan en su autonomía, subjetivación y toma de decisiones, se utilizó el marco teórico de la sociología de la experiencia de François Dubet, principalmente.

La investigación cuantitativa respecto a la experiencia de los estudiantes durante el tiempo de confinamiento es abundante. Las encuestas masivas revelaron rápidamente que los estudiantes universitarios, a nivel global, estaban muy afectados y deseosos de canales de escucha (Observatorio Vasco de la Juventud, 2020). Son numerosos los trabajos de investigación que se dieron a la tarea de ser esta vía de escucha e intentar comprender las experiencias de los estudiantes a través de encuestas en línea, como se mostró en el capítulo II de este informe. Otros trabajos de corte cualitativo (Attree, 2021; Fura y Negash, 2020; López González, Hernández y Hernández, y Ortega Guerrero, 2021; Perante *et al.*, 2021; Purwadi *et al.*, 2021; Segú Odriozola *et al.*, 2021; Shaw *et al.*, 2022) también proveen elementos que permiten comprender la experiencia y constatar que pese a las diferencias sociales y culturales, en todo el mundo los estudiantes universitarios tuvieron más o menos la misma experiencia, dificultades tecnológicas que sortearon usando los dispositivos electrónicos que tenían a su alcance y dependiendo de una infraestructura de conectividad cuya calidad está fuera de su control y a la que hay que adaptarse; roces familiares que requirieron adaptación, fatiga emocional, falta de relaciones interpersonales auténticas que les permitieran crecer y acompañarse. Sin embargo, la escucha y explicitación de las experiencias desde el enfoque de este trabajo de investigación es poco común, por lo que se considera un aporte fundamental para la comprensión más abarcadora de esta experiencia. En el desarrollo de este trabajo, se tuvo acercamiento a algunos trabajos orientados a dimensionar el impacto psicológico y emocional de los estudiantes (Seperak-Viera *et al.*, 2021), y las habilidades de resiliencia que pusieron en

juego para sobrellevar estos impactos (Belykh, 2023; Gonçalves *et al.*, 2021; López Hernández *et al.*, 2021; López Villaseñor y Tapia García, 2022). Sin embargo, relacionar la pérdida de la experiencia universitaria como se imaginaba con la experiencia vivida y entender desde el proceso de duelo la experiencia de los estudiantes en este cambio abrupto, súbito y forzado, permite a la vez saber que hay rutas para superar la pérdida, sobreponerse y aprender.

Haber tenido oportunidad de indagar sobre la experiencia de los estudiantes mediante entrevistas a profundidad, en el momento en que sucedía la experiencia fue muy enriquecedor. En un inicio, estudiar un fenómeno mientras sucedía, sin saber cuánto duraría y las derivaciones que podría tener parecía una apuesta arriesgada.

Como investigadora, estar inmersa en el mismo fenómeno que las personas que me permitieron asomarme a su experiencia incrementó la dificultad de abstracción de mí misma para centrarme en su experiencia y requirió tener aún más cuidado de hacer *Epoché* y mostrar lo que los participantes experimentaban, nítidamente.

La experiencia nos enseñó que hubo estudiantes que además de perder la etapa universitaria perdieron algún ser querido, dificultando aún más su transitar por esta experiencia, recuperarse y avanzar. Mis sentidas condolencias para ellas y ellos.

Todavía queda pendiente indagar más sobre el fenómeno de cambio forzado de la presencialidad a soluciones de educación a distancia para continuar con sus actividades formativas, de los cambios que ha promovido en los modelos educativos, en las maneras de aprender, en la configuración de las identidades estudiantiles, en los procesos de integración universitaria, entre otros. Otras preguntas que se podrían responder, centrándose en estos mismos estudiantes que vivieron en esta experiencia son: ¿Qué afectaciones en el largo plazo

tendrá la generación que estudió durante el confinamiento? ¿Y cómo subsanan sus carencias? ¿Qué fortalezas tienen estos estudiantes que los distinguen de otros?

Reconozco que, aunque los resultados que se presentan contribuyen al campo de conocimiento sobre la experiencia de los estudiantes ante una situación de cambio súbito y forzado, este estudio tiene algunas limitaciones, por ejemplo que las entrevistas a profundidad se realizaron todas a estudiantes de una universidad particular en México y aunque la literatura revisada permite apostar por que los estudiantes universitarios con características distintas y de otras latitudes tuvieron experiencias similares, no se tiene información que permita hacer tal afirmación, es decir, los hallazgos no se pueden generalizar. Sin embargo, como menciona Shaw (2022), al ser un estudio fenomenológico, la intención no era contar con hallazgos generalizables, sino desmenuzar la experiencia de estos estudiantes con la esperanza de que se pueda aprender de ella.

Encontré mucho valor en poner el foco de atención en lo máspreciado que tenemos como docentes: los estudiantes, que ellos hayan permitido el acercamiento para comprenderlos y descubrir en la fenomenología la vía para hacerlo. Aprender a comprender a los demás desde su propia perspectiva, es un regalo para la vida.

REFERENCIAS

- Aguilar León. (2020, abril 30). *Experiencias de los estudiantes del nivel superior frente a la flexibilidad curricular* [Comunicación personal].
- Alonso Llácer, L., Ramos Campos, M., Barreto Martín, P., y Pérez Marín, M. (2019). Modelos Psicológicos del Duelo: Una Revisión Teórica. *Calidad de Vida y Salud*, 12(1), Article 1.
- ASALE, R.-, y RAE. (2022). *Resiliencia / Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/resiliencia>
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Attree, K. (2021). On-Campus Students Moving Online During COVID-19 University Closures: Barriers and Enablers. *Student Success*, 12(3), Article 3. <https://doi.org/10.5204/ssj.1780>
- Belykh, A. (2023). Manejo emocional durante pandemia: Prácticas de estudiantes universitarios con trayectoria continua. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), Article 2. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.42>
- Berenguera Ossó, A., Fernández de Sanmamed Santos, M. J., Pons Vigués, M., Pujol Ribera, E., Rodríguez Arjona, D., y Saura Sanjaume, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud. Aportaciones de la investigación cualitativa*. Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol (IDIAP J. Gol).

- Boni Aristizábal, A. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 123-131.
- Cabodevilla Eraso, I. (2007). Las pérdidas y sus duelos. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 30(3), 163-176.
- Casal Otero, L., y Fernández Rodríguez, J. J. (2020). La Respuesta Jurídica ante el Covid-19 y su Incidencia en la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), Article 3. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12436>
- CEPAL, N., y UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Córdova-Villalobos, J. A., Macías, A., Hernández-Ávila, M., López Gatell, H., Domínguez, G., Alpuche-Aranda, C., y Ponce de León-Rosales, S. (2017). The 2009 pandemic in México: Experience and lessons regarding national preparedness policies for seasonal and epidemic influenza. *Gaceta Médica de México*, 153, 93-101.
- Crail, A. (2021). *Resiliencia para pandemias*. Grijalbo.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (2a edición). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed). SAGE Publications.
- DaCosta, C. (2017). *Critical exploration of the language around “the student experience” of higher education in the UK* [Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy,

Canterbury Christ Church University].

<https://repository.canterbury.ac.uk/item/88z19/critical-exploration-of-the-language-around-the-student-experience-of-higher-education-in-the-uk>

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5.^a ed.).

SAGE Publications.

Díez Gutiérrez, E. J., y Gajardo Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de

Coronavirus: La situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>

Dubet, F. (2005a). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 1.

<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

Dubet, F. (2005b). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 1.

<https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/estudiantes.html>

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial complutense.

Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Gedisa.

Dubet, F., y Martucelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Editorial

Losada.

Eisenberg, D., Hunt, J., y Speer, N. K. (2013). Mental Health in American Colleges and

Universities: Variation Across Student Subgroups and Across Campuses. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 201(1).

<https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31827ab077>

Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C.

- Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.
- Esparza Meza, E. M., Campillo Labrandero, M., Stincer Gómez, D., Sánchez Xicotencatl, C. O., Téllez Rojo, A. L., y Aveleyra Ojeda, E. (2023). Experiencias de jóvenes Mexicanos frente a la pandemia de COVID-19 y el confinamiento. *Psicumex*, 13, 1-27. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.526>
- Expósito, C. D., y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina: Virtuality and education in the time of COVID-19. An empirical study in Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), Article 39. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Farnell, T., Skledar Matijević, A., y Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: A review of emerging evidence*. Publications Office of the European Union. <https://nesetweb.eu/en/resources/library/the-impact-of-covid-19-on-higher-education-a-review-of-emerging-evidence/>
- Feito Alonso, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(2), Article 2. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>
- Fernández Poncela, A. M. (2012). Emociones y desastres. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(1), 7-12.
- Finlay, L. (2012). Debating phenomenological methods. En *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice: Vol. F*. Sense publishers.
- Forster, R. (2014). Los tejidos de la experiencia. En C. Skliar y J. Larrosa, *Experiencia y*

alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones.

Friesen, N., Henriksson, C., y Saevi, T. (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education—Method and Practice*. Sense publishers.
<https://www.springer.com/gp/book/9789460918346>

Fura, D. L., y Negash, S. D. (2020). A Study on the Living Experiences of People during the COVID-19 Pandemic: The Case of Wolisso Town Home-Stayed University Students. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 10, Iss. 5(384), 11.
<https://doi.org/10.35248/2161-0487.20.10.384>

García González, B. (2018). Reflexiones sobre el habitar humano. Fenomenología y Arquitectura. En *ENSAYOS I – Galimatías* (pp. 9-29). Galimatías.
<https://galimatias.mx/2021/07/16/ensayos-i/>

Gobierno de México. (2023). *COVID-19 Tablero México*. COVID - 19 Tablero México.
<http://datos.covid-19.conacyt.mx/index.php>

Gobierno del Estado de Jalisco. (2020, marzo 13). *Anuncia Gobierno de Jalisco suspensión y aplazamiento de eventos masivos y clases presenciales para educación media superior como medida preventiva ante la alerta del Coronavirus*.
<https://www.jalisco.gob.mx/es/prensa/noticias/102580>

Gobierno del Estado de Jalisco. (2021, septiembre 6). *El modelo de Jalisco para garantizar un regreso a clases presenciales seguro está dando buenos resultados: Enrique Alfaro | Gobierno del Estado de Jalisco*. <https://www.jalisco.gob.mx/es/prensa/noticias/132271>

Gonçalves, M. P., Freires, L. A., Tavares, J. E. T., Vilar, R., y Gouveia, V. (2021). Fear of COVID and trait anxiety: Mediation of resilience in university students. *Psicologia:*

Teoría e Práctica, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913996>

González Arruti, C. I. (2022). Atención y servicios de acompañamiento para estudiantes de pregrado en la Universidad de Guadalajara durante la contingencia por covid-19. En L. I. Castañeda Rentería y A. J. Musalem Enríquez, *Respuestas de gestión y desafíos de inclusión en universidades durante la crisis de la covid-19*. Editorial IAEN y Universidad de Guadalajara. https://www.researchgate.net/publication/371307173_Atencion_y_servicios_de_acompanamiento_para_estudiantes_de_pregrado_en_la_Universidad_de_Guadalajara_durante_la_contingencia_por_covid-19

Grupo de trabajo sobre juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina y, el Caribe, y Caribe, C. E. para A. L. y el. (2021). *Encuesta de las Naciones Unidas sobre Juventudes de América Latina y el Caribe dentro del Contexto de la Pandemia del COVID-19*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46990-encuesta-naciones-unidas-juventudes-america-latina-caribe-dentro-contexto-la>

Gutiérrez Martínez, D. (2001). Reseña de Sociologie de l'Experience de Francois Dubet, Paris, Semil, 1994. *Estudios Sociológicos*, 19(57), 881-890.

Gutiérrez, N. (2009, mayo 24). Ajusta SEP y salva 45 días de vacaciones. *El Universal*. <https://archivo.eluniversal.com.mx/primera/33029.html>

Gutierrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>

Guzmán Gómez, C. (2012). Quedar afuera: Experiencias y vivencias de los jóvenes que no

- logran ingresar a la universidad. *Cultura y representaciones sociales*, 6(12), 131-164.
- Guzmán Gómez, C. (2013). *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*. ANUIES.
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 46(182), 71-87.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Guzmán Gómez, C., y Saucedo Ramos, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Ediciones Pomares.
- Guzmán Gómez, C., y Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Guzmán, J. C., Ponce, M. V., y Rosado, E. E. (2022). Impacto de la Pandemia del Covid-19 en el Bienestar Emocional y el Aprendizaje de Universitarios Mexicanos. «PATRIMONIO»: *Economía Cultural y Educación para la Paz (MEC-EDUPAZ)*, 2(22), Article 22. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074778e.2022.2.22.77886>
- Hermosillo Villalobos, J. J. (2020). *Informe de Avances de la Comisión de Reactivación del Campus*.
- Hoffer, E. (1964). *La prueba del cambio*. Editorial Limusa-Wiley S.A.
- Houghton, E. (2017). *Students' Experiences: Choice, Hope and Everyday Neoliberalism in English Higher Education* [Lancaster University; Application/pdf].
<http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/students-experiences-choice->

hope-and-everyday-neoliberalism-in-english-higher-education(bcd332da-7db1-4433-88da-62b76d7285d4).html

IISUE. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones* (IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125.locale=es>

Islas Torres, C., Carranza Alcántar, M. del R., Guiné Freixes, N., y González Franco, B. M. (2017). *Análisis del saber de los estudiantes universitarios sobre su proceso de aprendizaje | CIENCIA ergo-sum*. <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7375>

ITESO. (2020, marzo 13). *ITESO - El ITESO suspende temporalmente las clases presenciales en el campus*. https://www.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=19552179

James, T., Toth, G., Tomlins, M., Kumar, B., y Bond, K. (2021). Digital Disruption in the COVID-19 Era: The Impact on Learning and Students' Ability to Cope with Study in an Unknown World. *Student Success*, 12(3), Article 3. <https://doi.org/10.5204/ssj.1784>

Jericó, P. (2020, 17). Guía para superar el impacto emocional del coronavirus | El laboratorio de felicidad | EL PAÍS. *El País*. https://elpais.com/elpais/2020/03/16/laboratorio_de_felicidad/1584365848_234280.html

Kemery, D. C. (2016). *Students' lived experiences of the realization of academic wrongness* (RAW) [Rowan University]. <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3341&context=etd>

- Klüber, T. E. (2014). Atlas.ti as a tool for analysis of qualitative research according phenomenological approach. *ETD: Educação Temática Digital*, 16(1), 5-23.
- Korstanje, M. (2009). Comprender el 11 de septiembre: ¿Y su impacto en el turismo? *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 21(1), 265-303.
- Kübler-Ross, E. (1975). *Sobre la muerte y los moribundos*. Grijalbo.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 87-112.
- Larrosa, J. (2014). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- López González, R., Hernández y Hernández, D., y Lemus Pool, M. C. (2021). Jóvenes universitarios y actividades escolares durante la contingencia sanitaria por la covid-19. En *Educación y contingencia sanitaria por COVID-19*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdh/general/educacion-y-contingencia-sanitaria-por-covid-19/>
- López González, R., Hernández y Hernández, D., y Ortega Guerrero, J. C. (2021). *Educación y contingencia sanitaria por COVID-19*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdh/general/educacion-y-contingencia-sanitaria-por-covid-19/>
- López Hernández, E. M., Lugo Villaseñor, E., y Gutiérrez Díaz, A. (2021). Opiniones de estudiantes universitarios asociadas a capacidades resilientes desarrolladas durante la pandemia Covid-19. Una visión desde las dimensiones emocional, ética y cognitiva. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 18, Article 18. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.20934>

- Lopez, K. A., y Willis, D. G. (2004). Descriptive Versus Interpretive Phenomenology: Their Contributions to Nursing Knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726-735. <https://doi.org/10.1177/1049732304263638>
- López Villaseñor, I., y Tapia García, G. A. (2022). Los estudiantes y su experiencia universitaria en los primeros dos años de la trayectoria: Antes y durante el confinamiento derivado del Covid-19. En L. Oliver Villalobos, *Emergencia sanitaria, social y económica global: Tendencias de la enseñanza superior, impacto en las personas estudiantes, egresadas y el entorno laboral ante la pandemia por Covid-19S*. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://coplan.azc.uam.mx/sieee/viiseminario/programa.html>
- Mackey, S. (2005). Phenomenological nursing research: Methodological insights derived from Heidegger's interpretive phenomenology. *International Journal of Nursing Studies*, 42(2), 179-186. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2004.06.011>
- Manucci. (2020). <https://marcelomanucci.org/curriculum.html>
- Manucci, M. (2010). *Contingencias: 5 desafíos de cambio para una nueva década*. Norma.
- Mariscal González, S. L. (2013). La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año. En *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*. ANUIES.
- Márquez Morfín, L., y Molina del Villar, A. (2010). El otoño de 1918: Las repercusiones de la pandemia de gripe en la ciudad de México. *Desacatos*, 32, 121-144.
- Martínez Iñiguez, J. E., Zúñiga Amaya, H. A., y López Ramírez, E. (2023). La educación superior particular en tiempos de pandemia. Incertidumbre y vivencias de la academia. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.

<https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3494>

Meneses-Reyes, M., Pogliaghi, L., y López-Guerrero, J. (2023). La experiencia estudiantil “no se detiene” a pesar de la pandemia. Reflexiones desde la mirada de jóvenes estudiantes de la UNAM. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 21-38. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1543>

Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: Una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), Article ESPECIAL. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>

Miner-Romanoff, K. (2012). Interpretive and Critical Phenomenological Crime Studies: A Model Design. *The Qualitative Report*, 17(27), 1-32. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1756>

Miranda, P., y Morales, A. (2020, febrero 28). Coronavirus en México: Confirman primer caso. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/coronavirus-en-mexico-confirman-primer-caso>

Moerer-Urdahl, T., y Creswell, J. W. (2004). Using Transcendental Phenomenology to Explore the “Ripple Effect” in a Leadership Mentoring Program. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(2), 19-35. <https://doi.org/10.1177/160940690400300202>

Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía*. Paidós.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE Publications.

Naciones Unidas. (2023, mayo 5). *Se acaba la emergencia por la pandemia, pero el COVID*

continua / Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2023/05/1520732>

Neves, J., y Hillman, N. (2018). *2018 Student Academic Experience Survey*. Higher Education Policy Institute. <https://www.hepi.ac.uk/2018/06/07/2018-student-academic-experience-survey/>

Observatoire National de la Vie Étudiante. (2020). *La vie étudiante en temps de pandémie de covid-19: Incertitudes, transformations et fragilités* (42). Observatoire National de la Vie Étudiante. <https://www.ove-national.education.fr/enquete/la-vie-detudiant-confine/>

Observatoire National de la Vie Étudiante. (2021). *Une année seuls ensemble. Enquête sur les effets de la crise sanitaire sur l'année universitaire 2020-2021* (45). Observatoire National de la Vie Étudiante. <https://www.ove-national.education.fr/enquete/la-vie-etudiante-en-temps-de-pandemie/>

Observatorio Vasco de la Juventud. (2020). *Dinos como lo llevas. Coronavirus*. http://alumnatub.gapei.ub.edu/DMBI/000569/miraun.html?lang=CAT&ordena=DMBI_4&plantilla=DMBI_reg

Osés, M. (2020). *El virus que nos cambió*. Luciérnaga. <https://www.planetadelibros.com/libro-el-virus-que-nos-cambio/318309>

Osorio Roa, D. M., Montoya Cobo, E., y Isaza Gómez, G. D. (2020). *Percepción de los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Medicina de la Pontificia Universidad Javeriana (Cali) ante la transición de una modalidad presencial a una apoyada en medios digitales durante el tiempo de la pandemia por COVID-19* (4). *61*(4), Article 4. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.umed61-4.pemp>

Palombi, D. (2019). *The Student Experience: Engaging in Cultural and Economic Shifts in*

- Higher Education. *Publications and Scholarship*, 9.
https://source.sheridancollege.ca/lls_publ/9
- Paredes-Chacín, J., Inciarte González, A., y Walles-Peñaloza, D. (2020). *Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19/ Higher education and research in Latin America: Transition to the use of digital technologies by Covid-19 | Revista de Ciencias Sociales*. 26(3).
<https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33236>
- Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.
- Perante, L., Solmiano, E. M., Lunesto, J. P., Malicdem, J. A. M., Malaca, J., y Tus, J. (2021). Mag-Aral ay Di 'Biro: A Phenomenological Study on the Lived Experiences of the Students on Blended Learning Amidst COVID-19. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 7(1), 735-750.
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13717864.v1>
- Pietkiewicz, I., y Smith, J. (2014). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *CPPJ*, 20, 7-14.
<https://doi.org/10.14691/CPPIJ.20.1.7>
- Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, Ó. U., y Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3)(e589).
<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Puebla-Martínez, B., y Vinader-Segura, R. (2021). *Ecosistema de una pandemia, COVID 19, la*

transformación

mundial.

Dykinson.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8027139>

- Purwadi, Saputra, W. N. E., Wahyudi, A., Supriyanto, A., Muyana, S., Rohmadheny, P. S., Ariyanto, R. D., y Kurniawan, S. J. (2021). Student Perceptions of Online Learning during the COVID-19 Pandemic in Indonesia: A Study of Phenomenology. *European Journal of Education Research*, 10(3), 1515-1528. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1515>
- Quinlan, K. M., y Renninger, K. A. (2022). Rethinking employability: How students build on interest in a subject to plan a career. *Higher Education (00181560)*, 84(4), 863-883. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00804-6>
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K., y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Reyes Juárez, A. (2010). *Más allá de los muros: Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias* [FLACSO Andes]. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/1799>
- Ronco, E., y Lladó, E. (2000). *Aprender a gestionar el cambio*. Paidós.
- Rye, C. (2001). *Change management. The 5-step action kit*. The Association of MBAS.
- Secretaría de Gobernación. (2020). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Secretaría de Salud. (2020). 266. *Arranca vacunación contra COVID-19 en México*. gob.mx.

<http://www.gob.mx/salud/prensa/266-arranca-vacunacion-contracovid-19-en-mexico>

- Segú Odriozola, M., González Goya, E., y Etxeberría Erauskin, B. (2021). Estudiantes universitarios y COVID: Un estudio fenomenológico a partir de los diarios personales escritos durante el confinamiento. En B. Puebla-Martínez y R. Vinader-Segura, *Ecosistema de una pandemia, COVID 19, la transformación mundial* (pp. 1122-1144). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8027139>
- Selwyn, N. (2016). Digital downsides: Exploring university students' negative engagements with digital technology. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1213229>
- Seperak-Viera, R., Fernández-Arata, M., y Dominguez-Lara, S. (2021). Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia por la COVID-19. *Interacciones*, 7, e199-e199. <https://doi.org/10.24016/2021.v7.199>
- Shaw, S. C. K., Hennessy, L. R., y Anderson, J. L. (2022). The learning experiences of dyslexic medical students during the COVID-19 pandemic: A phenomenological study. *Advances in Health Sciences Education*, 27(1), 107-124. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10074-7>
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I*. Paidós.
- Silas Casillas, J. C. (2021). El estudiante universitario, eterno desconocido. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 51(3), 1-7. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.445>

- Silas Casillas, J. C., y Vázquez Rodríguez, S. (2021). El estudiante de primer semestre frente a la pantalla. Un estudio exploratorio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(ESPECIAL), Article ESPECIAL.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.402>
- Silas Casillas, J. C., y Vázquez Rodríguez, S. (2020, mayo 5). La vivencia de los profesores universitarios ante el COVID19. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/la-vivencia-de-los-profesores-universitarios-ante-el-covid19/>
- Sistema Nacional DIF. (2021). *Regreso seguro a clases permitirá revertir efectos negativos de la pandemia en niñas, niños y adolescentes*. gob.mx.
<http://www.gob.mx/difnacional/articulos/regreso-seguro-a-clases-permitira-revertir-efectos-negativos-de-la-pandemia-en-ninas-ninos-y-adolescentes-278414?idiom=es>
- Soroya, S. H., Abdur Rehman, M., Abbas, Z., Mirza, F., Mahmood, K., y Aboidullah, M. (2020). Emergency management in higher education during COVID-19 pandemic: A phenomenology inquiry comparing a developed and developing country. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 4720.
<https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4720>
- Staff Forbes. (2020, febrero 28). Confirman primeros casos de coronavirus Covid-19 en México; uno en CDMX y otro en Sinaloa. *Forbes México*.
<https://www.forbes.com.mx/confirman-el-primer-caso-de-coronavirus-covid-19-en-mexico/>
- Stuart-Carruthers, A. C. (2014). *A PHENOMENOLOGICAL STUDY OF THE LIVED EXPERIENCES OF UNDOCUMENTED LATINO STUDENTS TO ENROLL IN AND*

PERSIST AT A FOUR-YEAR PUBLIC HISPANIC-SERVING INSTITUTION IN TEXAS

[University of Nebraska].

<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1208&context=cehsedaddis>

Suárez Lantarón, B., García-Perales, N., y Elisondo, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: Estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*, 38, Article 38. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936>

Tecnológico de Monterrey. (2020, marzo 12). *Cancela Tec de Monterrey clases presenciales en prevención de COVID-19*. <https://tec.mx/es/noticias/nacional/institucion/cancela-tec-de-monterrey-clases-presenciales-en-prevencion-de-covid>

Teodori, M. C. (2015). *Why Do They Stay? A Phenomenological Study on the Lived Experiences of Teachers Who Persist in Urban K-12 Christian Education* [Liberty University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/58826926.pdf>

Tinto, V. (1990). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento* /. UNAM : ANUIES,.

Tus, J. (2021). *Mag-Aral ay Di 'Biro: A Phenomenological Study on the Lived Experiences of the Students on Blended Learning Amidst COVID-19*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13717864.v1>

Universidad de Guadalajara. (2020, marzo 13). *Comunicado: Ante contingencia por Covid-19, la UdeG suspende clases presenciales*. <http://www.udg.mx/es/noticia/comunicado-ante-contingencia-por-covid-19-la-udeg-suspende-clases-presenciales>

- Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (2021). Investigación y voces orientando el rumbo de la educación en tiempos de contingencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(Especial). <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/issue/view/178>
- Velázquez Rendón, D. I. (2021, 27). *¿Cómo te fue en el Zoomestre?: Experiencias de aprendizaje de estudiantes universitarios durante la pandemia*. Encuentro nacional de jóvenes que investigan jóvenes. Mesa: Jóvenes estudiantes y escuelas, retos y oportunidades en la educación a distancia. <https://www.facebook.com/sijunam/videos/1322103041592901>
- Weiss, E. (2000). La socialización escolar. Reseña de «En la escuela: Sociología de la experiencia escolar, de François Dubet y Danilo Martuccelli». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 355-370.
- Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R., y McSpaden, E. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. The Guilford Press.
- World Health Organization. (2020). *COVID-19: Cronología de la actuación de la OMS*. <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- World Health Organization. (2023). *Declaración acerca de la decimoquinta reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (2005) sobre la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. [https://www.who.int/es/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-\(covid-19\)-pandemic](https://www.who.int/es/news/item/05-05-2023-statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-(covid-19)-pandemic)
- Yüksel, P., y Yıldırım, S. (2015). Theoretical Frameworks, Methods, and Procedures for

Conducting Phenomenological Studies in Educational Settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), Article 1.

Žižek, S. (2020). *Pandemia. La covid-19 estremece al mundo*. Anagrama.
http://www.anagrama-ed.es/libro/nuevos-cuadernos-anagrama/pandemia/9788433916419/NCA_25

ANEXOS

ANEXO I. GUION DE ENTREVISTA

Después de asegurar que la conexión a internet de ambas partes (entrevistador y entrevistado) está estable, de asegurar mediante algunas preguntas de corte social sobre el bienestar del participante y su disposición para realizar la entrevista en el momento del encuentro, preguntar al entrevistado si está de acuerdo en que la entrevista sea grabada. Si está de acuerdo, iniciar a grabar y seguir con el siguiente guion.

1. Primero que nada, te quiero agradecer por esta entrevista y recordarte que se trata de una investigación doctoral relacionada con la **experiencia social de los estudiantes ante el cambio a la virtualidad por el contexto de covid.**

La información que recoja de esta entrevista será tratada de manera anónima, no se utilizará tu nombre ni información que permita rastrear que has participado ¿estás de acuerdo en participar en esta entrevista?

2. Plátame por favor ¿qué estudias? ¿en qué semestre estás? ¿qué es para ti lo más importante de los estudios universitarios?
3. Cuéntame un poquito ¿cómo era tu vida como estudiante antes de la pandemia? El año pasado...
4. ¿Qué otras cosas hacías además de estudiar? ¿Y durante los dos primeros meses de la pandemia? ¿Y ahora?
5. Nos reportaron en una encuesta que hicimos, que una de las cosas que más sentían diferente en la rutina es el tiempo que usan para el transporte. En tu caso, por ejemplo, el tiempo que

antes usabas para transportarte a la escuela o para alguna otra actividad que ya no haces
¿Cómo lo usas ahora?

6. Y las personas con las que vives... ¿qué hacían y qué hacen ahora?
7. ¿Qué partes de esta rutina te hacían sentir universitario?
8. ¿Hay alguna característica que te haga sentir estudiante universitario?
9. Me imagino que este hacerte estudiante universitario fue un proceso, es decir, no fue que un día amaneciste y dijiste “Ya me siento bien universitario” ¿Recuerdas más o menos como fue? ¿Cuándo sentiste que ya pertenecías a tu universidad? ¿Cómo te fuiste haciendo? ¿Qué cosas fuiste haciendo que te fueron indicando que ya te estabas haciendo universitario?
10. Vamos en el tiempo ahora a marzo de este año, cuando nos llegó la pandemia... ¿Cómo estabas? ¿Cómo te enteraste? ¿Por quién te enteraste que ya no ibas a poder regresar a la escuela?
11. ¿Y cómo te sentiste?
12. ¿Cómo te acomodaste para hacer las cosas de la escuela desde tu casa? ¿tienes un espacio, un escritorio? ¿una computadora? ¿compartes algo de esto?
13. ¿Tu cuándo creías que íbamos a regresar? ¿Creíste que íbamos a regresar durante el semestre pasado?
14. ¿Qué me puedes contar de tu cierre de semestre en mayo? ¿Cómo fue?
15. Y luego en el verano ¿qué hiciste? ¿tomaste materias? ¿te diste descanso? ¿Te hubiera gustado hacer algo diferente en el verano?

16. Si parte de ser universitario es la convivencia con otros estudiantes y participar en actividades además de las clases. Entonces en estos meses que has estado participando en las clases desde tu casa ¿Qué cosa te hace sentir universitario en estas condiciones?
17. ¿Qué le dirías a alguien de primer semestre? ¿Qué pueden hacer para formar parte de la comunidad universitaria? ¿Tú crees que ahorita alguien de primer semestre alcancé a sentirse universitario?
18. En general, ¿sientes que has aprendido lo que se esperaba en cada clase?
19. La carga de trabajo, ¿cómo era antes y cómo es ahora? ¿Fue excesiva en abril y en mayo o no? ¿qué han hecho tus profesores que antes no hacían? ¿Eso te agrada o te desagrada?
20. Tus profesores ¿han bajado el nivel de exigencia? ¿lo han aumentado? ¿Han cambiado los criterios?
21. ¿Has aprendido algo que si hubiéramos estado en presencial no lo hubieras aprendido?, (ejemplo de office 365 si se ofrece, o de videoconferencias, o de autogestión)
22. ¿Hay algunas cosas no académicas o que no tengan que ver con tu carrera o con las otras cosas que estás aprendiendo pero que has aprendido en estos meses en especial?
23. ¿Cómo has aprendido lo que requería prácticas presenciales en un laboratorio, por ejemplo? ¿cómo te has organizado con tus compañeros para hacer los trabajos en equipo?
24. ¿Hay algo que haya impactado tu aprendizaje o tu modo de aprender?
25. ¿Has descubierto alguna nueva afición o habilidad? ¿Has hecho algunas cosas para estar bien desde el punto de vista emocional? (ejercicio, arte, meditación)
26. ¿Estás socializando de alguna manera?
27. ¿Crees que tu relación personal con los profesores y con los compañeros ha cambiado? ¿Hay un antes y un después del covid?

28. ¿Con tu familia extendida (además de con las personas que vives) socializas de algún modo?
29. ¿Tú crees que hay algún otro cambio como a nivel personal que te ha traído esta experiencia de cambiar la forma en la que haces las cosas?
30. Si necesitas hablar con alguien, si te sientes frustrado o enojado. ¿Tienes con quién compartir estas cosas? ¿Si tienes que comunicarte por teléfono o videoconferencia con esta persona, tienes un espacio seguro en tu casa donde puedes hacerlo?
31. Gracias. Regresando al tema de “ser estudiante”. Hay quien piensa que el estudiante es el que va a la escuela, pero ahora no vamos físicamente a la escuela, ¿has sentido en algún momento que eres menos estudiante?
32. ¿Cómo decidiste qué ibas a inscribir para el semestre actual (Otoño 2020)? ¿Inscribiste lo mismo que habías planeado llevar o inscribiste más materias o menos materias?
33. ¿Cambiarías alguna decisión tuya -académica o personal- de los últimos seis (ocho) meses?
34. Si pudieras ser quien toma las decisiones en tu universidad, ¿qué decisión habrías tomado diferente? ¿Qué decisiones que ha tomado tu universidad o tus profesores te gustaría conservar o desechar?
35. ¿Ya tienes planeado el próximo semestre? ¿Has planteado escenarios o es pronto todavía para decir?
36. ¿Cuál crees que será tu reacción cuanto te digan que ya volveremos al campus?
37. Casi para terminar, ¿sientes que a raíz del confinamiento han cambiado tus planes de vida? Es decir, ¿cómo era tu plan de vida cuando entraste a la carrera o cómo era al principio de año y qué piensas ahora?
38. Estas son todas las preguntas que yo tenía preparadas, por favor dime si hay algún aspecto que quisieras aclarar o profundizar. También puedes buscarme en los próximos días si

descubres que te quedas con algo que querías comentarme. Estoy muy agradecida por el tiempo que me has regalado para esta entrevista, más adelante y si te interesa, me gustaría compartirme el avance de la investigación.

Parar la grabación, descargarla y archivarla.