

EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DURANTE LAS CLASES EN LÍNEA Y EN LAS CLASES PRESENCIALES

CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS / GILBERTO PÉREZ CAMPOS /

CLAUDIA ELISA CANTO MAYA / GUSTAVO MONTALVO MARTÍNEZ

Resumen:

En el presente trabajo identificamos diversas experiencias de estudiantes de la carrera de Psicología durante las clases en línea, en el marco de la covid-19, y en las presenciales durante la pospandemia. Desde un enfoque de psicología sociocultural, analizamos aspectos de dichas experiencias sobre su aprendizaje, sus emociones y su socialización con pares. Se aplicaron en línea cinco cuestionarios con respuestas abiertas a lo largo de dos semestres de clases presenciales y se realizó un análisis de contenido. Encontramos que las y los estudiantes valoraron las clases presenciales, se sintieron felices, más concentrados en lo académico y contentos con la vida social. Empero, consideraron que las clases en línea son favorables porque les permiten ahorrar dinero y tiempo en traslados a la escuela. Se concluye que en ambas modalidades el estudiantado aprendió a reconocer y destacar las ventajas y desventajas de cada una.

Abstract:

In this study we identify diverse experiences of Psychology students during online classes, within the framework of covid-19, and in face-to-face classes during the post-pandemic period. Based on a sociocultural psychology approach, we analyzed aspects of these experiences and their impact on the students' learning, emotions and socialization with peers. Five open-ended questionnaires were applied online over two semesters of face-to-face classes and a content analysis was conducted. We observed that students valued the face-to-face classes, felt happy, more focused on academics and content with their social life. However, they considered that online classes are advantageous because they allow them to save money and time in traveling to school. We thus concluded that in both modalities the students learned to recognize and highlight the advantages and inconveniences of each one.

Palabras clave: estudiantes; psicología; educación en línea; educación presencial.

Keywords: students; psychology; online education; face-to-face education.

Claudia Lucy Saucedo Ramos: profesora titular de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Carrera de Psicología. Tlalnepantla, Estado de México, México. CE: cslclar@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-2046-2926>

Gilberto Pérez Campos: profesor asociado de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Carrera de Psicología. Tlalnepantla, Estado de México, México. CE: gpc.fesi@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8260-1656>

Claudia Elisa Canto Maya: profesora de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Carrera de Psicología. Tlalnepantla, Estado de México, México. CE: claudia.canto@iztacala.unam.mx / <https://orcid.org/0000-0001-6611-8544>

Gustavo Montalvo Martínez: profesor de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Carrera de Psicología. Tlalnepantla, Estado de México, México. CE: gustavo.montalvo@iztacala.unam.mx / <https://orcid.org/0009-0002-8324-8783>

Introducción

La pandemia por covid-19 y el confinamiento social subsecuente fueron un parteaguas para las personas en muchos sentidos ya que hubo afectaciones importantes en los terrenos de la salud física y mental, la economía, la reorganización de la vida cotidiana y la capacidad de la gente para sobreponerse a procesos de pérdida diversos. Cada país puso en marcha protocolos de actuación con el objetivo de enfrentar los efectos de la pandemia y brindar a sus ciudadanos condiciones que permitieran reestablecer cierto orden. Uno de los campos de legislación y reordenación de las actividades fue la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes¹ de todos los niveles escolares. A partir de marzo de 2020 en México se migró abruptamente a las clases en línea para todo el estudiantado y regresamos a las clases presenciales hacia agosto de 2022.²

Desde el inicio del confinamiento, investigadores y especialistas en educación se dieron a la tarea de indagar y reflexionar sobre las condiciones en las que, para el caso del presente artículo, estudiantes universitarios de diversos países afrontaron el tránsito a las clases en línea y el efecto que empezaron a tener en diferentes áreas de sus vidas. Los estudios se llevaron a cabo con metodologías en línea: cuestionarios abiertos o cerrados, instrumentos con base en escalas, entrevistas individuales o grupales y encuestas. Las principales plataformas fueron formularios de Google, Zoom y Skype, a partir de los cuales, en general, se obtuvieron datos de carácter estadístico y un poco menos de corte cualitativo.

Para Díaz-Barriga-Arceo, Alatorre-Rico y Castañeda-Solís (2022), las condiciones de vida durante la pandemia por covid-19 fueron de carácter contextual, sistémicas, por eso fue llamativo que estudiantes de diversos países y regiones concordaran en las experiencias que tuvieron. A la fecha conocemos con cierta generalidad las consecuencias de entrar a las clases en línea en el caso de los estudiantes universitarios, empezando por las dificultades que muchos tuvieron para acceder a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), la necesidad de convertirse en usuarios de estas con fines académicos y la carga excesiva de tareas que reportaron tener en las clases virtuales (Gil Villa, Urchaga Litago y Sánchez-Fernández, 2020).

Las carencias económicas y de salud en las familias reflejaron desigualdades sociales de acuerdo con las que una buena cantidad de estudiantes dijeron no estar en condiciones de seguir las clases en línea, con el riesgo de abandonar sus estudios o solicitar bajas temporales (Díaz-Barriga-Arceo, Alatorre-Rico y Castañeda-Solís, 2022). También se detectaron fallas pedagógicas de las

clases en línea de modo que no fue posible promover estados de motivación hacia el aprendizaje, porque los estudiantes que han estado desde siempre en clases presenciales dependen de una retroalimentación externa que les ayude en habilidades de autoeficacia (Ruiz Carrillo, Cruz González, Gómez Aguirre, García Corona *et al.*, 2022). A su vez, los docentes enfrentaron dificultades para planificar, desarrollar y conducir experiencias de aprendizaje a través de las TIC, dado el desconocimiento que tenían de herramientas didácticas para la educación a distancia (Rambay Tovar y De la Cruz Lozado, 2021).

En el terreno de la salud emocional, se develó que cerca del 50% de las poblaciones estudiantiles tuvo afectaciones, ya que presentaron síntomas de ansiedad, depresión y estrés, como categorías gruesas que englobaban una diversidad de emociones negativas (González Velázquez, 2020; Elharake, Akbar, Malik, Gilliam *et al.*, 2022). También hubo investigaciones que detectaron la capacidad de resiliencia del estudiantado (Hernández Herrera, 2022), sus habilidades de afrontamiento y la fortaleza de carácter para el manejo de emociones ante la adversidad durante el periodo de pandemia (Posada Lecompte, 2020; Belykh, 2023; Mar-Aldana, Barraza Macías, Rodríguez López y Pesqueira Leal, 2023). Los aportes que destacaron las estrategias de adaptación de los estudiantes fueron importantes porque, en general, se tendió a visibilizar el impacto negativo del confinamiento, con lo cual se perdía de vista la complejidad de acción del ser humano.

El regreso a las clases presenciales tampoco estuvo libre de tensión para los estudiantes. Hubo investigaciones que indagaron cuáles eran sus expectativas ante el inminente retorno a las aulas y se identificó que sentían miedo ante posibles contagios, preocupación de que las instalaciones no estuvieran adecuadas, inquietud porque su economía estaba afectada y había que invertir en traslados, algunos todavía tenían bajo su cuidado a familiares, otros más se sentían cansados y desmotivados por tener que volver a cambiar sus rutinas, pero también sostuvieron la necesidad de continuar formándose en el uso de la tecnología y el que sus docentes también lo hicieran para tener calidad y actualización en las clases. Fue interesante que muchos sostuvieron que un modelo híbrido (clases en línea y clases presenciales) ayudaría a resolver varios de sus temores (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, 2023; Culebro Castillo, 2023; Huilca Tumpay, Silva Beizaga y Delgado Candia, 2022; Riaz, Mahmood, Begum, Ahmad *et al.*, 2023).

Por su parte, estudiantes de una universidad privada en Guadalajara, México, pasaron de las clases en línea a las presenciales y al compararlas prefirieron las

segundas, ya que consideraron lograr aprendizajes significativos, trabajo en equipo con pares, mayor comunicación con docentes y usar su conocimiento de las TIC como herramienta de trabajo académico (Martínez, Flores y Sabag, 2024).

Consideramos que el interés por conocer qué estaba sucediendo con los estudiantes universitarios durante el periodo de las clases en línea se empezó a desdibujar cuando regresaron a la modalidad presencial, de modo que no se siguió con el mismo afán indagando qué pasó con ellos en el proceso de retorno. Justamente, los resultados de investigación mencionados nos motivaron a identificar las experiencias de estudiantes universitarios durante su primer año de clases presenciales, después de haber cursado dos previos en línea. Nos interesó conocer qué tomaron en cuenta para comparar las dos modalidades, particularmente en aspectos de aprendizaje, sus emociones y su vida social.

Referentes conceptuales

En la presente investigación partimos de un enfoque de psicología socio-cultural, según la cual la vida humana se construye y transcurre en un conjunto de contextos sociales, épocas y prácticas culturales, en función de los que se define lo que significa ser determinado tipo de persona. De acuerdo con lo anterior, las personas siempre están situadas y participando con los demás en contextos locales de práctica (el hogar, la escuela, el trabajo, la iglesia, el deportivo, etc.), mismos que están implicados en las estructuras de práctica social más amplias (Dreier, 1999). Todas las personas se encuentran ante restricciones y posibilidades de acción y, como señala Rogoff (2003), cada generación se apropia, rechaza, actualiza y o recrea la herencia cultural y biológica en función de las situaciones actuales.

El contexto de época que se vivió durante la pandemia por covid-19 supuso una restricción estructural en muchos sentidos para la participación de las personas en sus contextos locales y, en términos generales, una desarticulación de la manera de conducir su vida cotidiana (Dreier, 1999).

Las comunidades culturales cambian todo el tiempo a partir de las actividades de las personas, quienes entienden el papel de los escenarios en los que tienen lugar las acciones y pueden apropiarse de y negociar los significados en juego. A través de sus historias, crean una versión del mundo en el que se ubican a sí mismas como agentes; es decir, seres que valoran sus logros y eficacias y que buscan los espacios de movimiento personal en las estructuras de práctica social en las que viven (cf. Bruner, 1990; Shweder, 1990).

De igual modo, todo el tiempo se encuentran en interrelación con los demás, ya sean los otros concretos en las interrelaciones cara a cara, otros internalizados (concretos o abstractos) que inciden en el actuar acorde con otras perspectivas o preceptos culturales dominantes, con los cuales establecen autodiálogos (Linell, 2009). Durante las clases en línea los estudiantes universitarios se relacionaban con “otros concretos virtuales” mediados por el contacto en línea, al mismo tiempo que con otros concretos presentes en sus hogares. Esos encuentros correspondían a diferentes tipos de participación y contextos locales, que los estudiantes debían dirimir (a veces con gran dificultad) para decidir el cauce de sus participaciones.

Además de lo anterior, retomamos la noción de experiencia de Vygotsky (1994) como una unidad indivisible, intelectual y emocional, en la que se sintetiza el impacto del medio ambiente y lo que la persona experimenta. Así, en el proceso de interiorización-exteriorización, la persona recibe lo que viene del exterior (imágenes, signos, discursos, herramientas, interacciones) y se los apropia de muy diversas maneras, según el pautado cultural del contexto en el que se encuentre, pero también en función de su propia subjetividad y en el marco de los encuentros sociales con los demás.

Para complementar, toda persona construye historias acerca de quién es, de sus experiencias, y así ofrecer a los demás y a sí misma visiones identitarias sustentadas en géneros culturales narrativos acordes a los contextos socioculturales en los que se participa (Bruner, 1990). Es interesante pensar cómo los estudiantes universitarios de nuestra investigación narraron su paso por el periodo de pandemia: ¿resistentes, estrategias, dolientes, aislados?

En esa línea, según Wertsch (1999), los procesos psicológicos solo son posibles como resultado de la acción mediada que las personas llevan a cabo. Con y a través de instrumentos de mediación a los que tenemos acceso es que logramos pensar, sentir, comunicarnos, actuar. De ahí que se hable de personas-actuando-con-artefactos culturales y los guiones expresan la tensión indisoluble entre la persona y el artefacto cultural. Pensemos, por ejemplo, cómo la subjetividad de muchas personas en la actualidad se construye en y a través del uso del teléfono celular, no se diga lo sucedido durante las clases en línea, en las que “ser estudiante” implicó un cúmulo de acciones mediadas por la tecnología.

Desde la psicología sociocultural no se abordan las emociones, las cogniciones y el comportamiento como dominios independientes, sino que ser persona implica siempre pensar-sentir-actuar de una manera indisoluble y

en relación con los contextos socioculturales en los que se participa (Pérez-Campos, 2014). Con este enfoque entenderíamos la socialización como el proceso a través del cual las personas aprenden a participar desde su infancia en sus contextos sociales de manera íntegra, conociendo, apropiándose, rechazando o reactualizando los conocimientos, las normas, valores y prácticas en las que son formadas. Una vertiente importante que se le ha dado a la noción de socialización se refiere al cúmulo de aprendizajes y habilidades logrados a través del acompañamiento con pares, y el contexto escolar es un lugar propicio para el desarrollo de estos.

Para terminar esta apretada síntesis sobre la psicología sociocultural, retomamos a Rogoff (2003), quien indica que el desarrollo psicológico no es lineal, sino que depende de las metas culturales de cada ambiente. Así, durante el periodo de confinamiento los estudiantes universitarios se encontraban ante las metas de desarrollo psicológico impulsadas por el contexto local de sus hogares, mientras que las metas de desarrollo propias de la escuela estaban mediadas por la tecnología (las clases en línea). La convergencia de contextos en el mismo escenario tuvo consecuencias imprevisibles en cuanto a prioridades y jerarquías de las demandas de cada uno y, como veremos más adelante, los estudiantes lo resintieron en sus procesos de socialización con pares y el encuentro con docentes para la promoción de sus aprendizajes.

Método

La investigación se llevó a cabo a través de formularios en línea (Google Forms) construidos como cuestionarios con preguntas abiertas. Son instrumentos de indagación de fácil acceso, que ofrecen determinada organización de la información recabada; a pesar de lo cual tienen sus limitaciones, ya que no es posible que el investigador se extienda tanto como desearía en la obtención de las reflexiones por parte de los participantes.

Los cuestionarios abiertos suponen una guía de preguntas estructuradas, sin codificación previa de las respuestas. El objetivo es obtener relatos de experiencias por parte de los participantes en la medida que deseen expresarse. Consideramos que los cuestionarios abiertos entran en una modalidad de investigación cualitativa ya que, toda vez que se toman las respuestas abiertas, interesa identificar los significados que las personas le otorgan a sus mundos de vida, la manera en que participan en ellos y los relatos que elaboran para presentarse y darse a entender en aquello que les es importante (Pérez-Campos, Saucedo-Ramos, Campos-Huichán, Alarcón-Delgado *et al.*, 2022).

La población de estudiantes estuvo compuesta por cuatro hombres y 16 mujeres que cursaban, de manera presencial, primero el 5° y luego el 6° semestre de la carrera de Psicología en uno de los campus de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su edad promedio fue de 20 años, y seis de las mujeres trabajaban a medio tiempo como empleadas o en ventas informales. La mayoría dijo vivir lejos de la escuela y reportaron ocupar una hora o más para llegar a ella y el mismo tiempo de regreso a casa. De igual manera, la mayoría indicó que vivía con ambos padres, hermanos y en dos casos con abuelos. Una de las estudiantes era foránea, así que compartía gastos de vivienda con otra persona.

Estos estudiantes habían cursado los dos primeros años de la licenciatura en Psicología en modalidad virtual, debido al confinamiento social por pandemia de covid-19, por ello fue importante indagar cuáles fueron sus experiencias durante las clases en línea y cuáles empezaron a tener al transitar a las presenciales. Se diseñaron cinco formularios de Google que fueron respondidos por los estudiantes; tres en el 5° semestre y dos más en el 6°. La aplicación de los formularios fue espaciada, al inicio y al final de cada semestre, y en el caso de 5° semestre se aplicó además uno a la mitad del curso. Esto nos permitió hacer un seguimiento del proceso con la mayor parte de un grupo escolar, algo que no hubiera sido posible, sobre todo por cuestiones prácticas, si se hubieran realizado entrevistas semiestructuradas (aunque estas hubieran permitido profundizar en el análisis de las experiencias). Todos los estudiantes dieron su consentimiento para usar la información de los formularios.

El objetivo de la investigación fue analizar las experiencias que reportaron estudiantes de psicología respecto de las clases en línea que tuvieron y de las clases presenciales que estaban cursando, en relación con aspectos de su aprendizaje escolar, sus emociones y su socialización con pares. Nos planteamos este objetivo al analizar investigaciones que reportaban cómo los procesos de aprendizaje y socioemocionales de estudiantes universitarios se vieron afectados durante las clases en línea y nos interesó identificar qué pasó con los mismos en el retorno a las clases presenciales. En ese sentido, también las preguntas de investigación y las que les hicimos a los estudiantes de nuestra muestra seguían la lógica de indagar sus experiencias de aprendizaje, emocionales y sociales en ambas modalidades de clases.

Así, las preguntas de investigación fueron: ¿Cuáles experiencias dijeron tener estudiantes de psicología tanto en sus clases en línea como en las presenciales, en lo tocante a elementos de su aprendizaje escolar, sus emociones y

su socialización con pares? ¿Qué contrastes realizaron entre las clases en línea y las presenciales y por cuál se decantaron?

Los formularios incluían preguntas abiertas y se invitaba a los estudiantes a responder de la manera más extensa posible. Las temáticas generales que se abordaron en los formularios fueron: ventajas y desventajas de las clases en línea y de las clases presenciales; sus emociones durante el confinamiento, su vida social y sus aprendizajes durante las clases tanto en línea como presenciales; prender o apagar la cámara durante las clases en línea y, finalmente, preferencia por clases en línea o presenciales.

Algunos ejemplos de las preguntas abiertas incluidas en los formularios fueron: Según tú, ¿cuáles fueron las ventajas de tomar clases en línea? Según tú, ¿cuáles fueron las desventajas de tomar clases en línea? (y preguntas parecidas para las clases presenciales). ¿Qué significó para ti ser alumno de licenciatura en línea durante el tiempo de la pandemia en lo tocante a tus emociones en general? ¿Qué significó para ti ser alumno de licenciatura en línea durante el tiempo de la pandemia en lo tocante a tu vida social? ¿Qué significó para ti ser alumno de licenciatura en línea durante el tiempo de la pandemia en lo tocante a tus procesos de aprendizaje? (y preguntas parecidas para las clases presenciales).

Toda vez que se tuvieron las respuestas a los cuestionarios abiertos, se procedió a un análisis de contenido que implicó una lectura “teórica” de los datos (Kvale, 2011) como resultado de la categorización de estos, la búsqueda de recurrencias, temas que emergieron en las reflexiones de los estudiantes y, por supuesto, la interpretación de los significados atribuidos a las diferentes cuestiones abordadas.

Análisis de resultados

Para analizar los resultados, los organizamos en dos temáticas: las experiencias que los estudiantes dijeron haber tenido durante las clases en línea y en las presenciales. En cada una, primero identificamos las ventajas y desventajas que advirtieron y enseguida analizamos cómo experimentaron aspectos de sus aprendizajes, sus emociones y su socialización con pares.

Experiencias durante las clases en línea

Respecto del uso de aparatos y conexión de internet, la mayoría de los alumnos indicó que tuvieron problemas diversos, ya sea que se fuera la luz al estar tomando alguna clase en línea, que tenían que conectarse a través

de un celular que no soportaba el acceso a plataformas como Zoom o bien que la calidad de las conexiones no era buena. Sus respuestas constatan los estudios realizados sobre la desigualdad en el acceso a las TIC que colocaron en desventaja a muchos estudiantes durante las clases de emergencia a distancia (Díaz-Barriga-Arceo, Alatorre-Rico y Castañeda-Solís, 2022; Gil Villa, Urchaga Litago y Sánchez-Fernández, 2020). Lo anterior nos hace pensar que si bien los aparatos con que cuentan, principalmente el teléfono celular, son parte de su identidad corporeizada y les permite relaciones mediadas (Wertsch, 1999) con otras personas, así como el uso de ciertas aplicaciones para realizar tareas académicas, en el terreno de las clases en línea se trataba de una condición especial, ya que no eran solo encuentros parciales, rápidos y emergentes, sino actividades con horarios y periodos de tiempo prolongados entre profesores y alumnos.

A pesar de que llegaron a tener una buena conexión, varios estudiantes dijeron que las condiciones no eran óptimas para seguir sus clases en línea:

ELENA: Honestamente perdía el hilo de la clase con mucha facilidad, entre que mi mamá o mi papá entraban al cuarto para preguntarme algo, o mi hermana hacía sus cosas. Yo comparto cuarto con mi hermana y mi escritorio está ahí, además de eso vivo en una zona muy transitada, había mucho ruido de carros o incluso conversaciones de gente que iba pasando, los comercios de al lado con bocinas, etc. Aunado a eso, vivimos en un departamento arriba de una tintorería y ellos trabajan con máquinas que hacen mucho ruido, prácticamente todo el día. La verdad me sentía en una encrucijada, por una parte, contaba con los medios, es decir, el equipo necesario para tomar las clases, pero el ambiente no era el adecuado. Me sentía frustrada y cero motivada.

Tener acceso a las clases en línea en condiciones instrumentales como equipo y buena calidad de las conexiones no garantizó del todo a los estudiantes la posibilidad de concentrarse en sus actividades académicas. Ciertas características de su casa que antes eran “normales”, se convirtieron en obstáculos para que fungiera como contexto de las actividades escolares, lo que interfería con la motivación hacia estas. Todos tuvieron que hacer ajustes y adaptarse a las posibilidades con las que contaban, ya sea afrontar ruidos e interrupciones externas e internas a sus hogares o bien, aprovechando que el no salir de casa favorecía una mejor organización en diversas facetas de sus vidas cotidianas, pero también la complicaba,

al traslaparse los contextos de participación (escolar, doméstico) en el mismo escenario.

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones que citamos previamente tendieron a destacar los aspectos desfavorables de las clases en línea, por ejemplo, el que los estudiantes se sintieran aislados, con ansiedad y estados de ánimo decaídos. Pero cuando a nuestros estudiantes les preguntamos cuáles aspectos positivos vivieron, hubo quienes reconocieron la comodidad de estar en sus casas y organizarse mejor:

LOLA: El no gastar tanto económicamente hablando, no gastas tiempo en traslado, es más fácil hacer tareas en línea, tengo todo en orden, tengo mejores hábitos alimentarios y mejores horas de sueño, entre otras cosas, como el tener más tiempo para actividades extracurriculares.

Ser estudiante implica aprender a optimizar tiempos y distribuir el dinero con el que cuentan; son aspectos centrales de su situación diaria en los que expresan capacidad de autonomía y orientación para transitar entre contextos sociales de práctica diversos (la casa, la calle, el transporte, la escuela). Es parte de su agencia personal que, como diría Rogoff (2003), les permite responder a las restricciones y posibilidades que tienen. Entonces, valoraron el ahorro que lograban en dichas dimensiones, sobre todo considerando los problemas económicos que supuso para muchas familias el confinamiento forzado, aunque no fue algo suficiente ya que sopesaban también otras situaciones.

Así, por ejemplo, respecto de las condiciones de aprendizaje de contenidos y habilidades propias de la carrera, un poco más de la mitad de los estudiantes consideraron que las clases en línea no fueron del todo viables ya que sintieron lento su aprendizaje, las clases no eran dinámicas, se tendió más hacia la entrega de tareas, no hubo cercanía con los docentes para resolver dudas, hubo carga de trabajo excesiva y, como ya vimos, factores externos e internos que los distraían de la continuidad en las clases. En conjunto, varias circunstancias que complicaban la comprensión de temas, como lo expresó Sofía: “Fue bastante difícil también. No había mucha motivación y tampoco entendía algunos temas. Era difícil no tener al profesor para pedirle que te resolviera las dudas o tener contacto en un aula”.

Una de las principales afectaciones para el desarrollo de aprendizajes durante el confinamiento fue el traslape entre contextos, el de la casa con el de las

actividades propias de la escuela; de modo que para el primero había participaciones por parte de diversos miembros de la familia, mientras que para el segundo la participación de los estudiantes estaba mediada por la tecnología. Se trata de dos contextos con sus propias lógicas y dinámicas (Dreier, 1999) y los estudiantes y sus familias no estaban preparados para ajustarlas (lo que sí sucede con quienes están inscritos en modalidad a distancia) dado que han estado toda su trayectoria escolar en clases presenciales.

Como vimos previamente, en general los estudiantes dependen de una re-orientación cara a cara, de la inmediatez en la interrelación con docentes y pares (Ruiz Carrillo *et al.*, 2022), ya sea para despejar dudas, aprender del desempeño de los demás o tener conciencia de que están siendo mirados en el aula y, por consiguiente, asumen una forma de participación acorde a la situación. En las clases en línea y con la pantalla de sus aparatos apagada, no hay mirada alguna que regule o promueva atención y concentración; todo dependerá de la autorregulación lograda por el estudiante y del beneficio que haya encontrado en las clases en línea. En ese tenor, solo cuatro de los participantes dijeron que durante las clases en línea aprendieron a organizarse mejor, distribuir tareas y tiempos, y consideraron que su aprendizaje no se vio afectado.

Ahora bien, cuando se les preguntó sobre sus emociones durante el periodo de las clases en línea, en general sostuvieron que eran negativas (ansiedad, tristeza, nervios, frustración, apatía, enojo, decaimiento, desinterés) y estaban relacionadas con las dificultades para concretar tareas escolares, el aprendizaje de contenidos o el aislamiento social que vivían. Incluso dos alumnos varones y una mujer indicaron que debido a la intensidad de su malestar emocional tuvieron que iniciar un proceso terapéutico, así lo ilustra el comentario de Horacio: “Muy frustrante y triste, todo el tiempo había pánico y tuve que tomar terapia porque los ataques ya eran continuos. No había momentos buenos”.

En diversas investigaciones se aplicaron escalas, test y cuestionarios y coinciden en que la salud emocional de estudiantes universitarios se vio afectada durante las clases en línea (González Velázquez, 2020; Elharake *et al.*, 2022). Era una condición emergente para la que ni docentes, estudiantes o sus familias estábamos preparados. Nos atrevemos a decir que el impacto en la salud de los estudiantes continuó tiempo después del retorno a clases presenciales. De la muestra que aquí analizamos, varios se sentían sensibles y lloraban con facilidad ante alguna dificultad. Nuestra universidad puso en marcha protocolos

destinados a prevenir contagios y algunos profesores organizaron sus materias para impartir servicios de atención psicológica a los estudiantes. Empero, cada uno tuvo que entrar en un proceso de maduración emocional y cognitivo que se ralentizó durante el confinamiento.

Otra de las posibilidades de participación que despliegan los estudiantes en el campus universitario se refiere a procesos de socialización con pares, que les demanda habilidades de comunicación, integración en grupo, trabajo conjunto y actividades dedicadas al ocio y la diversión. Los alumnos de la presente muestra ingresaron a la universidad durante las clases en línea, de modo que no tuvieron oportunidad de tener encuentros presenciales con sus compañeros y ello derivó en que la interrelación lograda se dirigiera principalmente a la realización de actividades académicas. Fue interesante que cuando les preguntamos qué dirían de su vida social en esos dos primeros años de universidad, expusieron una variedad de respuestas: que sus habilidades sociales se “empolvieron”, sentirse “antisocial”, no poder convivir con compañeros, mantener en línea los amigos que tenían previo a su ingreso a la universidad o bien reconocerse como tímidos, por lo que el aislamiento les resultó favorable, así lo manifestó Paty: “Me sentía tranquila por no tener presión de hablar con otras personas y a inicios del año me sentí más lista para retomar los lazos de amistad”.

En nuestro país los jóvenes dedican una buena cantidad de horas a la semana a navegar en redes sociales (Rubalcaba Arredondo, Ríos Rodríguez y Carmona, 2022), pero la socialización lograda en las mismas es diferente a la que construyen en encuentros cara a cara. En contextos virtuales los jóvenes se preocupan por presentarse con imágenes agradables de sí mismos, se sienten presionados ante la crítica múltiple de los “me gusta” o “no me gusta”, se angustian por estar al tanto de lo que está pasando y buscan cómo pertenecer a audiencias cada vez más exigentes que limitan la autonomía del diálogo, los gestos y la espontaneidad de los encuentros (Del Prete y Redon Pantoja, 2020). Quizá por eso los estudiantes de nuestra muestra dijeron no poder socializar con sus pares en encuentros en línea, por lo cual algunos prefirieron replegarse en amistades previas logradas en actividades presenciales o bien la comodidad del aislamiento.

El regreso a las clases presenciales

Los estudiantes empezaron a tomar clases presenciales después de dos años en línea, cuando estaban en el quinto semestre, sin conocer a sus pares y

maestros cara a cara y sin haber experimentado las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas, laboratorios, cubículos, etc. El tránsito resultó agradable para la mayoría ya que valoraron el encuentro con los demás, socializar, aprender a acoplarse a sus grupos, sentir motivación por aprender mejor. No obstante, cerca de la mitad volvió a reflexionar que el cambio les fue difícil dados los tiempos de traslado a la escuela y el dinero invertido:

LAURA: Abrumada, incrementó mi gasto diario, tuve que reducir horas de trabajo por lo que mis ingresos también se redujeron, el tiempo que me toma ir a la escuela y regresar es más de lo que recordaba, pero, a la vez, me agradó la sensación de estar en un salón de clases, conviviendo con más personas.

Regresar a las clases presenciales supuso aprender a participar como estudiante universitario, esto parecería sencillo porque los alumnos tienen una trayectoria previa de clases presenciales en las que han sabido manejar diferentes condiciones; pero las demandas académicas que ahora enfrentaban eran mayores y, además, aunque se sentían muy bien al estar en la escuela ya se habían habituado a ahorrar tiempo, dinero y a tener menor esfuerzo físico que implican los traslados.

De igual manera, vivieron una transición hacia un contexto presencial que requiere, como ya hemos analizado, formas de participación diversas, más allá de lo que permite una clase en línea. Así, respecto de qué tanto las clases presenciales favorecieron aspectos de sus aprendizajes, en general consideraron que eran muy buenas porque sentían mayor concentración en las clases, había menos distractores, entendían mejor los temas, resolvían dudas con sus docentes, las clases eran más dinámicas, entre otras apreciaciones. Empero, a pesar de que valoraron las clases presenciales, también las consideraron como un obstáculo por las exigencias que sintieron:

CARMEN: Me gustan más, pues la atención que presto es mejor, hay menos distractores; sin embargo, el tener tantas tareas impide que pueda comprender todo pues me preocupo más por entregar las tareas que por tener un aprendizaje significativo.

Cuando los alumnos indicaron que se sintieron muy bien en las clases presenciales, estaban reconociendo la co-construcción en la que partici-

pan, donde se vive la experiencia de ser estudiante. En sus hogares no es posible crear un contexto de participación en las clases en línea que fuera cercano a las clases presenciales. Fue una muestra de cómo dos contextos muy diferentes entre sí (el hogar y el aula) no pudieron integrarse y, en muchas ocasiones, les llegaba a resultar tenso. Recordemos que, en el dinamismo de la vida cotidiana, ya sea durante las clases en línea o bien en las presenciales, los estudiantes consideraron las aristas de cada contexto de práctica social:

SOFÍA: Realmente me gustaría tomar en algún momento en línea y presencial, es decir, dejar algunas clases (como una semana y una semana de todas las materias) podría ayudar a reducir los gastos de transporte y permitir descansar. Aparte que considero buena herramienta las presentaciones en PowerPoint y tomar apuntes de manera más rápida y didáctica.

Aunque hicieran afirmaciones generales acerca de su mayor gusto por las clases presenciales, no por ello desatendieron las posibles ventajas de las clases en línea, como el ahorro de tiempo y de dinero así como el fácil acceso a información digital. De hecho, la mitad de los estudiantes concluyeron que les gustaría que algunas materias se tomaran en línea, por ejemplo, tutorías, materias optativas y teóricas, siempre y cuando estuvieran bien organizadas. Se trata de estudiantes de una nueva generación que visualizan las clases híbridas como opción para su formación profesional (Culebro Castillo, 2023; Huilca Tumpay, Silva Beizaga y Delgado Candia, 2022; Riaz *et al.*, 2023). No se presentan a sí mismos como víctimas de las circunstancias, sino como personas que buscaron ajustes, destacaron las posibilidades de acción que tenían y ofrecieron un yo narrado como estratégico (Bruner, 1990).

Respecto de sus condiciones emocionales, los estudiantes enunciaron un conjunto de emociones positivas que tuvieron al empezar sus clases presenciales: motivación, comodidad, felicidad, entusiasmo, sentirse a gusto y bien, emoción, agrado. Estas emociones las atribuyeron a que podían concentrarse mejor y aprender más, tener interacciones directas con profesores para despejar dudas, el que las clases fueran más didácticas y poder socializar con sus compañeros, tal como lo indicó Isaac: “Bastante a gusto, si bien tengo un poco de problemas al momento de acoplarme a los grupos ya establecidos, la verdad es que aun con eso de a poco se ha ido dando de buena manera”.

Investigaciones previas al regreso a las clases presenciales y que indagaban qué expectativas tenían estudiantes universitarios sobre las mismas, encontraron que había temor a contagios y que las escuelas no estuvieran preparadas para el retorno (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, 2023; Culebro Castillo, 2023). El regreso a las clases presenciales sucedió cuando en México la población en general contaba con al menos una dosis de alguna de las vacunas existentes, de modo que nuestros estudiantes no hablaron de sentir temor ante posibles contagios. Además de los protocolos de prevención de contagios y de volver a ajustar los diseños curriculares a las clases presenciales, en nuestra universidad no hubo mayor planeación para conocer cómo se sentían los estudiantes y qué afectaciones emocionales podían tener.

Para Isaac, igual que para otros de sus compañeros, volver a ser estudiante en clases presenciales les dio mucho gusto, pero tuvieron que pasar por un proceso de acoplamiento porque, como dijo Elena: “estaba desacostumbrada a la vida escolar presencial”. El yo estudiantil se construyó para cada uno a lo largo de una trayectoria compartida por una condición estructural (el confinamiento y las clases en línea por la pandemia covid-19), y también compartieron el gusto por el retorno, pero cada uno puso en juego sus habilidades socioemocionales personales para transitar hacia su participación en el contexto escolar. Esos yoes diversos dan cuenta de la heterogeneidad estudiantil, en la que se integran aspectos comunes a la vez que diversos (Bruner, 1990). Justamente, Toña expresó los cambios que tuvo en el tránsito hacia las clases en línea: “¡Mucho mejor que al principio, me he sentido cómoda con mis compañeras, y creo que hemos podido trabajar muy bien!”.

En el tercer formulario, Toña dijo que su vida social era “regular”, mientras que en el quinto y último expresó su gusto por socializar con sus compañeras, lo cual logró de manera plena hacia el final del primer año. Esto es una expresión de cómo no les fue sencillo ir desplegando una participación más activa desde el inicio, sino que tuvieron que ir reaprendiendo en función de los contextos sociales de participación en los que estaban y de las metas de desarrollo que se impulsan en cada uno (Dreier, 1999; Rogoff, 2003). También hubo casos de estudiantes que, desde el inicio, se consideraron tímidos, introvertidos, centrados más en sus propias metas que en socializar, de modo que la valoración final que plasmaron fue en el siguiente tono: “Ha sido algo pobre, no soy una persona muy sociable, aunque en la práctica sí llego a hablar con algunas compañeras. Mientras que en otras clases es igual, muy rara la vez que hable con otras personas que no conozco” (Ana).

Las respuestas de los estudiantes respecto de qué pasó con su vida social cuando regresaron a clases presenciales nos permite ver heterogeneidad en sus experiencias. Hacer amigos no depende solo del encuentro en espacios áulicos o comunes en el campus, sino que toman en cuenta las características que cada uno percibe en sí mismos, por ejemplo, si son tímidos (no sociables) o no, y el interés que tienen por hacer amistades.

También en esta dimensión identificamos que sus participaciones con pares, a los que pueden considerar amigos o solo compañeros, están en función de los contextos en los que se encuentran. Así, por ejemplo, puede que en alguno de los grupos en los que están inscritos tengan mejor relación social con sus pares, en contraste con otros grupos en los que no lograron o no desearon participar con mayor cercanía, sino solo para la realización de sus actividades académicas.

Si bien los dos años de clases en línea impactaron negativamente en el sentido de que las relaciones sociales en la mayoría de los estudiantes se vieron afectadas, a casi un año de clases presenciales podían diferenciar la importancia de socializar con sus pares, ya sea que pudieron concretar vínculos favorables o bien, que por sus características de personalidad decidieran considerar a sus pares solo como compañeros.

Discusión y conclusión

Ser estudiante en general, y universitario en particular, supone la distinción (sin desconexión) entre contextos sociales de práctica, de modo que transitan entre ellos llevando consigo efectos y cambios para recrearlos. En nuestra investigación fue interesante conocer que los estudiantes estaban acostumbrados a invertir tiempo y dinero en los traslados de la casa a la escuela y viceversa, pero durante el confinamiento aprendieron que el ahorro en esas dos dimensiones fue algo muy importante, de modo que cuando regresaron a las clases presenciales resintieron la comodidad que implicaba quedarse en casa. El dinero para ellos no es un asunto menor, dado que la mayoría depende económicamente de sus padres y también las distancias que deben recorrer implican que se sientan cansados. Estos aspectos son parte básica del ser estudiante, no solo lo relativo a sus aprendizajes. Por eso, a final de cuentas, dijeron que las clases híbridas les serían de gran ayuda.

De igual manera, no hay que olvidar que durante la pandemia por covid-19 muchas familias se vieron afectadas en su economía, de manera que el ahorro que se pudiera tener cuando sus hijos no tenían que pagar transporte era algo

valioso. Pensamos que cuando se analice qué significa ser estudiante universitario deben destacarse más a fondo los usos que hacen del dinero y el tiempo, porque son aspectos muy importantes de su vida cotidiana, por ejemplo: comprar saldo para el teléfono celular, comprar cierto tipo de mochila, juntarse con compañeros para pagar un Uber que los transporte, estudiar durante los traslados, entre otras estrategias de ajuste a lo escolar.

Tomar las clases en línea o de manera presencial es algo sumamente complejo, cada modalidad requiere sus estrategias de participación y si bien existe la meta compartida de promover el aprendizaje y la integración estudiantil a su formación como profesionales de una disciplina, cada una tiene sus pros y sus contras. A diferencia de otras investigaciones que se centraron sobre todo en el impacto negativo que tuvieron las clases en línea como consecuencia del confinamiento por covid-19, nuestros estudiantes nos mostraron que fueron flexibles para reconocer las ventajas y desventajas de las clases en línea, pero también de las presenciales y la capacidad que desplegaron como agentes para ajustarse a cada una (Rogoff, 2003; Posada Lecompte, 2020; Belykh, 2023; Mar-Aldana *et al.*, 2023).

Es cierto que las clases en línea les resultaban tediosas e impedían que se concentraran, pero cuando estaban en las presenciales llegaron a extrañar la velocidad de conexión para la búsqueda de información. Los hemos observado en las clases con celular en mano, ya sea para comunicación con pares, familiares y en redes sociales, pero también para buscar material que tienen en Drive o que se encuentra en plataformas y que necesitan para enfocarse en las temáticas que se están abordando durante las clases presenciales. Ellos manejan el celular como una extensión corpórea (Wertsch, 1999) que alimenta la información requerida. No hay más libros a la mano que abrir, sino el cuaderno y el celular, pero con este último no tienen del todo la capacidad para trabajar, como dijo Lola, cuando se refirió a que en su computadora tenía organizado su material y accedía con facilidad a internet a buscar lo que necesitaba. El celular y la computadora son herramientas fundamentales a través de las cuales los estudiantes despliegan su participación escolar, tanto en las clases en línea como en las presenciales.

El retorno a las clases presenciales favoreció, según la perspectiva de todos los estudiantes de nuestra investigación, mayor concentración, la posibilidad de resolver dudas con docentes y pares con más facilidad y no tener interrupciones de ruidos y personas ajenas a lo escolar, como sucedía durante las clases en línea. La mayoría no cuenta en sus hogares con un espacio aislado

que favorezca una mejor condición para tomar clases en línea, y tampoco tenían en mente la necesidad de ajustarse a ser estudiantes a distancia, por lo que valoraron el regreso a las aulas: ser mirado, mirar a otros, contar con la regulación que una estructura de clases presenciales demanda.

La urgencia por entrar a clases en línea supuso que los docentes hiciéramos ajustes menores a los diseños didácticos y que aprendiéramos solo algunas bases para trabajar con cierto dinamismo las temáticas. Para los estudiantes no fue suficiente, ya que dijeron sentirse no implicados del todo en las formas de participación requeridas. Algo interesante que ocurrió fue que los estudiantes se quejaron de que tanto en las clases en línea como en las presenciales sintieron sobrecarga de trabajo, lo cual nos hace pensar que, más bien, estuvieron en condiciones de desajuste, primero en las clases en línea y después en las presenciales, ya que era su primer año para reaprender cómo trabajar en asuntos escolares, de ahí que resintieron porque no habían logrado organizarse del todo.

Por otro lado, el impacto del confinamiento en la salud socioemocional de los estudiantes tuvo también un efecto en el retorno a las clases presenciales. Recordemos que la integridad de la persona supone una relación indisoluble entre pensar-sentir-actuar (Pérez-Campos, 2014), de modo que, aunque los estudiantes ya se encontraban en clases presenciales y dijeron sentirse contentos, estaban sensibles, varios lloraban con facilidad ante los retos escolares. Tanto las clases en línea como las presenciales los pusieron a prueba, las transiciones ocurrieron en un proceso temporal en el que no solo reflexionaron sobre cómo se sentían, qué tanto consideraban que aprendían o no, cómo organizaban sus tiempos y actividades, sino que también nos dejaron ver diferentes apreciaciones de cada contexto de participación.

Si bien el confinamiento en sus hogares durante la pandemia por covid-19 les hizo sentir que habían perdido habilidades sociales o que solo las conservaban para sostener sus relaciones previas, el regreso a clases presenciales no significó, en automático, que pudieran ajustarse. Se trató de un proceso diverso para cada uno y que asociaron a los grupos en los que participaban, a sus características personales y cómo, a final del año, habían conseguido ser más sociables. Las clases en línea durante la pandemia tuvieron el efecto para los estudiantes de repensar qué significó para ellos ser estudiantes, identificar los aspectos positivos y negativos y hacer un balance para adaptarse a una condición que no podían controlar.

Sostenemos que la presente investigación corroboró los resultados de estudios realizados durante el tiempo de confinamiento por pandemia]

covid-19 y las consecuentes clases en línea. Empero, pareciera que el interés por la temática de indagación se fue debilitando y se puso poca atención a qué sucedió con los estudiantes a su regreso a clases presenciales. Así, nuestra investigación debate la importancia de continuar reflexionando sobre las condiciones de restricción y de posibilidades a través de las cuales los estudiantes siempre se encuentran reaprendiendo qué significa participar en su relación con lo escolar.

Fue importante ubicarnos en dos contextos de época, las clases en línea y las clases presenciales, para entender las experiencias de los estudiantes en sus contextos locales de práctica, ya sea sus hogares, su encuentro con pares, en sus aspectos emocionales y sociales. Con toda seguridad, estudiantes de otras disciplinas vivieron el retorno a las clases presenciales y valoraron de diferente manera las materias teóricas, aplicadas, los talleres, los laboratorios, el trabajo en campo, para discernir si las clases híbridas son una buena opción. La mitad de nuestros estudiantes sostuvieron que sí eran adecuadas para materias que requieren menos horas de trabajo y solo a través del tiempo veremos si esta apreciación se mantiene o no.

Para finalizar, consideramos que la aplicación de los cinco formularios a lo largo de dos semestres nos permitió conocer cómo los estudiantes valoraron las clases en línea cuando recién regresaron y cómo, al paso del tiempo, empezaron a compararlas y destacar las ventajas y desventajas de cada una. En el inter, nos dejaron ver que sus experiencias eran heterogéneas dentro de las restricciones que compartían por el confinamiento. Los formularios que empleamos fueron de fácil acceso tanto en su llenado por parte de los estudiantes, como para la organización y análisis de datos, pero tienen la limitante de que no es posible ahondar en mayores explicaciones acerca de las emociones, maneras de pensar y de actuar que los estudiantes iban teniendo. Un seguimiento de tipo longitudinal a través de entrevistas en profundidad, diarios de campo o grupos focales será de utilidad para conocer más a fondo los recorridos que los estudiantes hacen a lo largo del tiempo.

De igual manera, sostenemos que la pandemia por covid-19 puso a prueba nuestras prácticas de enseñanza y la atención a las condiciones socioemocionales que los estudiantes tuvieron durante el periodo de confinamiento y continúan teniendo a la fecha. Tanto para estudiantes como para docentes es imprescindible seguir formándonos en los usos de la tecnología para poner en práctica clases que sean dinámicas, motivantes y promuevan aprendizajes significativos, tanto en línea como de manera presencial.

Por último, un reto fundamental para las universidades es abrir más espacios de atención para la salud emocional de sus estudiantes. Ellos lograron movilizar sus procesos de desarrollo psicosocial al regresar a las clases presenciales, a veces en compañía de pares, al tomar terapia psicológica o al involucrarse plenamente en las actividades, pero se requiere acompañamiento docente y de especialistas en la materia.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género.

² Por lo general, usamos el término de clases en línea, aunque en realidad fueron clases remotas de emergencia, caracterizadas por ser

una solución temporal sustentada en tecnologías de la información y comunicación y para las cuales se contó con poco tiempo de preparación pedagógica por parte de los docentes, además de dificultades de acceso a internet (Castañeda Rodríguez y Vargas Jaimes, 2021).

Referencias

- Belykh, Anna (2023). “Manejo emocional durante pandemia: prácticas de estudiantes universitarios con trayectoria continua”, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, vol. 3, núm. 2, pp. 61-80. Disponible en: <https://rieeb.iberomx.com/index.php/rieeb/article/view/42>
- Bruner, Jerome (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza Editorial.
- Castañeda Rodríguez, Karina y Vargas Jaimes, Adriana (2021). “En tiempos de pandemia: una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como las buenas prácticas docentes”, *Academia y Virtualidad*, vol. 14, núm. 1, pp. 13-22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>.
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (2023). *Narrativas de estudiantes de la UNAM sobre el regreso a las clases presenciales. Expectativas y perspectivas para el postconfinamiento*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. Disponible en: https://cuaieed.unam.mx/descargas/Narrativas_estudiantes_UNAM.pdf.
- Culebro Castillo, Karina (2023). “Percepciones estudiantiles sobre el regreso a clases bajo la modalidad presencial en una universidad pública”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 14, núm. 17. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1552>
- Del Prete, Annachiara y Redon Pantoja, Silvia (2020). “Las redes sociales on-line: espacios de socialización y definición de identidad”, *Psicoperspectivas*, vol. 19, núm. 1, pp. 86-96. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834>
- Díaz-Barriga-Arceo, Frida; Alatorre-Rico, Javier y Castañeda-Solís, Fernando (2022). “Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 13, núm. 26. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1181/1391>

- Dreier, Ole (1999). "Trayectorias personales de participación a través de contextos sociales de práctica social", *Psicología y Ciencia Social*, vol. 3, núm. 1, pp. 30-51.
- Elharake, Jad; Akbar, Faris; Malik, Aryn; Gilliam, Walter y Omer, Saad (2022). "Mental health impact of COVID-19 among children and college students: a systematic review", *Child, Psychiatry & Human Development*, vol. 54, pp. 913-925. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10578-021-01297-1>
- Gil Villa, Fernando; Urchaga Litago, José David y Sánchez-Fernández, Adrián (2020). "Proceso de digitalización y adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19: análisis de la percepción y repercusiones en la comunidad universitaria", *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 78, pp. 99-119. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- González Velázquez, Lilia (2020). "Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19", *Revista Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, vol. 9, núm. 25, pp. 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Hernández Herrera, Claudia Alejandra (2022), "Apreciaciones de los universitarios frente a la crisis por COVID-19 y la enseñanza remota de emergencia en México", *Nova Scientia*, vol. 14, núm. 28, pp. 1-16. <https://doi.org/10.21640/ns.v14i28.2979>
- Huillca Tumpay, Melany; Silva Beizaga, Danery y Delgado Candia, Sonia (2022). "Retorno o no a las clases presenciales universitarias Cusco 2022", *Revista Científica Integración*, vol. 5, núm. 1, pp. 53-60. Disponible en: <https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/integracion/article/view/620>
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata.
- Linell, Per (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Mar-Aldana, Suzuky; Barraza Macías, Arturo; Rodríguez López, Miriam Hazel y Pesqueira Leal, Leticia (2023). "Estrés pospandemia ante el regreso a clases en estudiantes universitarios", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 14, núm. 27. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1673>
- Martínez, José; Flores, Daniela y Sabag, Cecilia (2024). "Aprendizaje presencial y a distancia en la Universidad Iberoamericana Torreón", *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 19, núm. 1, pp. 84-95. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.07>
- Pérez-Campos, Gilberto (2014). "Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología", *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 31, pp. 5-16. Disponible en: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Perez.pdf
- Pérez-Campos, Gilberto; Saucedo-Ramos, Claudia Lucy; Campos-Huichán, María de los Ángeles; Alarcón-Delgado, Irma de Lourdes; Bartolo-Estrada, Karen; Suárez-Castillo, Patricia y Canto Maya, Claudia Elisa (2022). "¿Qué demonios es la investigación cualitativa? Problematicación y posicionamiento desde la psicología sociocultural", *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, vol. 8, núm. 1, e08012022431. <https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.e.8.01.2022.431>
- Posada Lecompte, Margarita (2020). "Narrativas de las tensiones, estrategias y aprendizajes vivenciadas por estudiantes universitarios ante la crisis situacional por el COVID-19", en

- S. Brito R., L. Basualto P., R. Azócar G., V. Gálvez M. y C. Flores R. (eds.), *Intervención Social y Educativa en Tiempos de Pandemia*, Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile, pp. 35-64.
- Rambay Tovar, Mónica y De la Cruz Lozado, Juan (2021). “Desarrollo de las competencias digitales en los docentes universitarios en tiempo de pandemia: una revisión sistemática”, *Crescendo*, vol. 11, núm. 4, pp. 511-527. Disponible en: <https://www.mendeley.com/catalogue/b5df496d-13b9-3f58-ae02-5042c4a88474/>
- Riaz, Fátima; Mahmood, Syed; Begum, Thamina; Ahmad, Mohammad; Al-Shaikh, Ayoub Ahmad; Shati, Ayed y Khan, Mohammad (2023). “Students’ preferences and perceptions regarding online versus offline teaching and learning post-COVID-19 lockdown”, *Sustainability*, vol. 15, núm. 3. <https://doi.org/10.3390/su15032362>
- Rogoff, Bárbara (2003). *The cultural nature of human development*, Oxford: Oxford University Press.
- Rubalcaba Arredondo, Leonel; Ríos Rodríguez, Leticia del Carmen y Carmona, Eduardo Alejandro (2022). “Utilización de redes sociales por estudiantes mexicanos”, *Acta Universitaria*, núm. 32. <https://doi.org/10.15174/au.2022.3380>
- Ruiz Carrillo, Edgardo; Cruz González, José Luis; Gómez Aguirre, Cristina; García Corona, Valeria y Lemus Amescua, Elsy (2022). “Comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as) de modalidad virtual/virtual *versus* presencial/virtual desde el MSLQ”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 93, pp. 369-386. Disponible en: https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/04/RMIE_93.pdf
- Shweder, Richard (1990). “Cultural psychology - What is it?”, en J. W. Stigler, R. A. Shweder y G. Herdt (eds.), *Cultural psychology. Essays on Comparative Human Development*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-43.
- Vygotsky, Lev (1994). “The problem of the environment”, en R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky reader*, Cambridge; Massachusetts: Blackwell Publishers, pp. 338-354.
- Wertsch, James (1999). *La mente en acción*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Artículo recibido: 6 de mayo de 2024

Dictaminado: 28 de mayo de 2024

Segunda versión: 5 de junio de 2024

Aceptado: 14 de junio de 2024