

Estudiantes universitarios en tiempos de covid-19: clases en línea y vida cotidiana

Claudia Lucy Saucedo-Ramos, Ph. D.^a

Universidad Nacional Autónoma de México

Gilberto Pérez-Campos, Ph. D.^b

Universidad Nacional Autónoma de México

Claudia Elisa Canto-Maya, Mg.^c

Universidad Nacional Autónoma de México



csclusar@gmail.com

Resumen (analítico)

Se abordan los ajustes que hicieron estudiantes de psicología en su vida cotidiana para continuar con sus clases en línea. Desde un enfoque de psicología cultural y una investigación de corte cualitativo, se analizan los significados que las y los estudiantes plasmaron en cuestionarios abiertos respondidos en línea. Los resultados muestran el trabajo de reelaboración práctico y simbólico que realizaron las y los participantes para redefinir qué significa ser estudiante en tiempos de pandemia. Se exponen las emociones que tuvieron, las estrategias empleadas para responder a las clases en línea y las experiencias con el servicio de psicología brindado a adolescentes de secundaria. Concluimos que durante la pandemia por covid-19 las clases en línea implicaron para las y los estudiantes retos nuevos en el reacomodo de sus vidas cotidianas.

Palabras clave

Vida cotidiana; estudiantes; universidad; psicología; clases en línea; covid-19.

Tesoro

ERIC.

Para citar este artículo

Saucedo-Ramos, C. L., Pérez-Campos, G. & Canto-Maya, C. L. (2022). Estudiantes universitarios en tiempos de covid-19: clases en línea y vida cotidiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-22.

<https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.5333>

Historial

Recibido: 09.12.2021

Aceptado: 24.01.2022

Publicado: 25.04.2022

Información artículo

Este artículo se deriva de las labores de investigación que los autores realizan en la FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. No se contó con financiación. Realizada entre 18 de agosto 2020 y 9 de junio 2021. **Área:** psicología. **Subárea:** psicología educativa.



Being a college student in COVID-19 times: online classes and daily life

Abstract (analytical)

The paper addresses the adjustments made by psychology students in their daily lives to continue with their online classes. From a cultural psychology approach and a qualitative research approach, we analyze the meanings that students expressed in open questionnaires answered online. The results show the practical and symbolic elaboration work carried out by the participants to redefine what it means to be a student in times of pandemic. The emotions they had, the strategies used to respond to the online classes, and the experiences with the psychology service provided to secondary school adolescents are presented. We conclude that during the COVID-19 pandemic, the online classes implied new challenges for the students in the rearrangement of their daily lives.

Keywords

Everyday life; students; university; psychology; online classes; COVID-19.

Ser um estudante universitário em tempos de Covid-19: aulas online e vida cotidiana

Resumo (analítico)

O artigo aborda os ajustamentos que os estudantes de psicologia fizeram na sua vida cotidiana para continuar com as suas aulas online. A partir de uma abordagem psicológica cultural e de uma investigação qualitativa, analisamos os significados que os estudantes expressaram em questionários abertos respondidos em linha. Os resultados mostram o trabalho prático e simbólico de reelaboração realizado pelos participantes para redefinir o que significa ser um estudante em tempos de pandemia. São apresentadas as emoções que tinham, as estratégias utilizadas para responder às aulas em linha e as experiências com o serviço de psicologia prestado aos adolescentes do ensino secundário. Concluímos que durante a pandemia de Covid-19, as aulas em linha proporcionaram aos estudantes novos desafios na reorganização da sua vida cotidiana.

Palavras-chave

Vida cotidiana; estudantes; universidade; psicologia; aulas em linha; Covid-19.

Información autores

[a] Psicóloga, Universidad Nacional Autónoma de México. Magíster y Doctorado en Investigaciones Educativas, Instituto Politécnico Nacional, México. Profesora titular en la carrera de Psicología, FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México México.  0000-0003-2046-2926. H5: 9. Correo electrónico: cclusar@gmail.com

[b] Psicólogo, Universidad Nacional Autónoma de México. Magíster y Doctorado en Investigaciones Educativas, Instituto Politécnico Nacional, México. Profesor asociado en la carrera de Psicología, FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México.  0000-0002-8260-1656. H5: 6 Correo electrónico: gpc.fesi@gmail.com

[c] Psicóloga, Universidad Nacional Autónoma de México. Magíster en Terapia Familiar, Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorante en el Posgrado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de asignatura en la carrera de Psicología, FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México.  0000-0001-6611-8544. H5: 0. Correo electrónico: cantomaya@gmail.com

Introducción

A partir del 11 de marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud decretó que la dispersión por covid-19 alcanzó el nivel de una pandemia, por lo que se tomaron múltiples medidas para prevenir la transmisión del virus que provoca la enfermedad. Una de ellas fue la suspensión de clases presenciales en todos los niveles escolares. En la Universidad Nacional Autónoma de México las actividades académicas presenciales (clases y prácticas profesionales, entre otras) se suspendieron a partir del 19 de marzo de 2020, y en marzo 2022 empezó el regreso escalonado.

Después del inicio de la pandemia se reorganizaron las actividades académicas en las universidades de acuerdo a tres períodos: el primero, de marzo a junio de 2020, fue ampliamente analizado a través de estudios cortos desarrollados con diversas metodologías aplicadas en línea. La urgencia fue entender cómo se había dado la transición abrupta a las clases en línea y el efecto que había tenido tanto en la población estudiantil como en la docente. El segundo periodo (agosto 2020 a junio 2021) dio oportunidad para realizar estudios de seguimiento acerca de la mejora en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), la necesidad de teorizar sobre nuevos sujetos de la educación en línea y nuevas metodologías para los procesos de enseñanza aprendizaje. En el tercer periodo (agosto 2021 a marzo 2022) se estudió el impacto de las clases en línea y el confinamiento en procesos de aprendizaje. La presente investigación se realizó en el segundo periodo y esperamos abundar en las reflexiones que ya se han planteado.

Una de las primeras preocupaciones que se abordaron en las investigaciones fueron las condiciones de acceso a las TIC que tenían el estudiantado y la planta docente, así como las competencias que dominaban para emplearlas en actividades académicas. Ya se conocía que la población estudiantil universitaria mostraba un amplio uso de las TIC con fines de interacción social, ocio y algunas actividades académicas (González, 2019). Se había difundido la idea de que el grupo estudiantil tenía más habilidades para el uso de las TIC en todo sentido; empero, la transición a las clases en línea por motivo de la

pandemia dejó en claro que tanto el estudiantado como la planta docente tuvieron que capacitarse para aprender a usar herramientas digitales de muy diverso tipo (Gómez-Hurtado *et al.*, 2020).

Por otro lado, aunque en muchas de las indagaciones se identificó que la mayoría de las y los estudiantes universitarios tenían acceso a TIC, la desigualdad en dicho acceso mostró que era distinto contar con una computadora de escritorio, una portátil, una tableta o solo un celular. Se evidenció que acceder a las clases con un celular era muy complicado, además de que muchos alumnos y alumnas tenían que cuidar su saldo del pago por servicios de internet para poder permanecer en las actividades en línea; de manera que se gestaron nuevas formas de exclusión escolar parcial (Iriarte *et al.*, 2020).

Un dato no menos relevante fue entender por qué las y los estudiantes decidían apagar sus cámaras durante las clases a través de Zoom, Meet, Skype o cualquier otro servicio de videoconferencia. Se dijo que era porque al prender la cámara la calidad de la transmisión en internet bajaba o bien porque no querían que se observara el interior de la habitación en la que estaban (Elgueta, 2020). Como analizaremos más adelante, las clases en línea implicaron la entrada en la cotidianidad e intimidad de las personas, y la cámara fue la herramienta central para ello.

Otra línea analítica fue la de identificar el impacto que tuvieron las clases en línea en la población estudiantil en lo tocante a sus condiciones emocionales, cognitivas, sociales, familiares y de salud en general. La gran mayoría reportó que, a pesar de que se habían ajustado a las clases en línea, esperaban regresar pronto a las presenciales porque perdían la posibilidad de encontrarse cara a cara tanto con sus docentes —para aclarar mejor sus dudas— como con sus compañeros —para socializar y trabajar en los espacios universitarios— (Barrutia *et al.*, 2021). También la mayoría aceptó que tomar las clases en línea les permitía no gastar en transporte y alimentos fuera de casa, además de prevenir contagios, pero eso no era suficiente para sentirse cómodos, por lo que dijeron preferir las presenciales (Pereyra, 2021).

Respecto de su salud mental, los estudios que revisamos muestran que un poco más de la mitad de las y los estudiantes reportaron alteraciones de diverso tipo: insomnio, ansiedad, depresión por aislamiento social, estrés postraumático por haber tenido familiares enfermos o fallecidos, así como hartazgo por la rutina diaria. De igual manera, aunque reconocieron que con el confinamiento en sus hogares tuvieron oportunidad de fortalecer sus lazos familiares, la dinámica fue complicada porque tenían que reorganizarse

con los demás para el uso de las herramientas tecnológicas, los espacios y las actividades del hogar o familiares (Cobo *et al.*, 2020; González, 2020; Rosario-Rodríguez *et al.*, 2020).

Otro dato fue que las y los estudiantes manifestaron una sobrecarga de trabajo académico que los colocaba en situaciones de cansancio y estrés (Gil *et al.*, 2020; Lovón & Cisneros, 2020). En consecuencia, desarrollaron habilidades tecnológicas, de reorganización de tareas, paciencia y autocontención ante sus estados emocionales, con lo que lograron cierta autonomía, pues el contacto con sus docentes fue asincrónico en muchas actividades (Tejedor *et al.*, 2020; Miguel, 2020; Usher *et al.*, 2021). A pesar de todas estas condiciones, pocos estudiantes optaron por desertar de la universidad. Esto dio pie a analizar su potencial de resiliencia, es decir, para adaptarse al cambio (Calderón *et al.*, 2021; Rivera, 2021).

Respecto de las instituciones que imparten carreras de psicología y ofrecen atención psicológica a población externa a las universidades, encontramos que se suspendió toda actividad presencial y rápidamente se buscaron los medios virtuales para reestablecer las intervenciones con población vulnerable. Las investigaciones indicaron que en las universidades se emplearon el teléfono y los correos electrónicos para contactar a las personas, y los docentes organizaron asesorías para el alumnado que estaba interviniendo, ya sea con grabaciones de las sesiones o bien mediante trabajo en línea (Bell *et al.*, 2020; Hames *et al.*, 2020; Perrin *et al.*, 2020; Scharff *et al.*, 2020).

Los estudios citados se realizaron durante el periodo de transición abrupta a las clases en línea, y de manera implícita se sostuvo la necesidad de que las y los estudiantes reajustaran sus condiciones de vida para poder continuar sus estudios. En ese tenor, el objetivo del presente artículo es analizar los reajustes de la vida cotidiana que las y los estudiantes llevaron a cabo en el segundo periodo de la pandemia. Nos interesa exponer cómo, a partir de adaptaciones cotidianas, las y los alumnos practicaron nuevas formas de ser estudiante, ya sea por el traslape de sus espacios y tiempos, por el esfuerzo que han venido realizando para dominar determinadas TIC o por aprender contenidos de sus materias y dirigir sus emociones diariamente.

El marco teórico del cual partimos para la investigación se sustenta en la psicología sociocultural, desde la cual pensamos una relación indisoluble entre mente y cultura, así como una visión integral de las personas en tanto humanos que piensan-sienten-actúan como una unidad integrada (Pérez-Campos, 2014). A la vez, buscamos analizar y entender la construcción de significados que las personas logran a partir de su participación en contextos sociales de práctica, con participaciones y narrativas de sí mismas plurales,

que se construyen y negocian en las interrelaciones con los demás a través del tiempo. En ese sentido, apuntamos que en las sociedades actuales la vida cotidiana ocurre en diversas esferas sociales de vida (familia, trabajo, escuela) que demandan habilidades y actividades particulares. Las personas aprenden a coordinar las tareas y relaciones junto con los demás coparticipantes; integran demandas y maneras de implicarse en conductas coherentes para su vida cotidiana; buscan cómo identificar lo que es necesario e importante; establecen rutinas, y desarrollan una autocomprensión para guiar sus conductas diarias (Dreier, 2016).

El confinamiento implicó la desorganización de la *conducción de la vida cotidiana* (Holzkamp, 2016) que se tenía configurada hasta ese momento, así como la consecuente necesidad práctica de reorganizarla a partir de desafíos para los que no se tenían previstas maneras de enfrentarlos. En primer lugar, porque la conducción de la vida cotidiana no es un asunto puramente individual, sino que requiere de la coordinación de la manera en que diferentes personas (en primera instancia dentro de la familia, aunque también con frecuencia fuera de ella) conducen sus respectivas vidas, todas las cuales se encontraban perturbadas. En segundo lugar, porque al estar limitada la mayor parte de las actividades de las personas al interior de sus hogares, se plantearon circunstancias inéditas para decidir sobre el derecho y las prioridades de cada uno en relación con el uso de los recursos disponibles para llevarlas a cabo (espacios, equipo de cómputo o teléfono celular, televisión, etc.), así como de las obligaciones y responsabilidades que correspondían a cada integrante de la familia con respecto a diversos asuntos domésticos.

Según Giddens (1984), la impredecibilidad general de los eventos se halla en la base de la disolución del sentido de autonomía de acción que se tiene en la vida cotidiana y también en la de la desaparición del sentido de futuro. Nuestra existencia como cierto tipo de personas es inimaginable al margen de la posibilidad de intervenir conformando en alguna medida los eventos en los que participamos (los cuales requieren cierto grado de reiteración como condición mínima para dicha intervención), a la vez que presupone y demanda cierta inteligibilidad por parte de la persona acerca del evento en curso y de la manera en que su acción se articula en él y permite su continuación. Todo esto se volvió problemático, en mayor o menor medida, por el confinamiento debido a la pandemia.

Así, las alteraciones en la conducción de la vida cotidiana y la falta de una base más o menos segura para reconfigurarla podrían considerarse como el fundamento de muchos de los malestares que ha producido la pandemia, así como —lo que es más importante para los fines de este trabajo— de la heterogeneidad de las maneras como se ha enfrentado la situación, tanto en el ámbito general como en el escolar. De manera puntual, la pregunta

del presente artículo es: ¿cuál fue el impacto que tuvieron los y las estudiantes a partir del confinamiento por covid-19 y que los llevó a reacomodar sus vidas cotidianas para poder participar en sus clases en línea?

Método

La investigación realizada fue de tipo cualitativa, definida como una actividad situada que ubica al observador en el mundo e implica un conjunto de prácticas interpretativas. De igual manera, la investigación cualitativa supone un proceso de ir y venir entre la teoría y los datos, se siguen pasos propuestos, pero también se abre a la improvisación en determinados momentos (Hamui, 2016). La finalidad de la investigación cualitativa es comprender y analizar cómo las personas viven una circunstancia, el lado humano de esta (expresado en sus emociones, acciones, explicaciones, relaciones interpersonales) y las apropiaciones culturales que realizan en sus contextos sociales (Mack *et al.*, 2005). Si bien la presente investigación se llevó a cabo con cuestionarios abiertos en Google, las respuestas fueron analizadas cualitativamente en cuanto a los contenidos enunciados y algunos aspectos de la forma de la enunciación, debido precisamente a que no existían categorías preestablecidas de respuesta.

La investigación se realizó con 13 estudiantes (10 mujeres y 3 hombres) de la licenciatura en psicología en una de las facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México. El proceso de selección de estos estudiantes estuvo en función de que cursaban una materia aplicada (impartida dos días a la semana por dos de las autoras del presente artículo) y de que quisieran participar en el llenado de cuestionarios en línea. En ese sentido, se trató de una muestra por conveniencia y las y los estudiantes no omitieron sus nombres reales.

La materia estaba dividida en dos semestres (correspondientes a quinto y sexto de licenciatura) que se impartieron a distancia: el primer semestre abordó temas teórico-metodológicos, mientras que, el durante el segundo periodo, las y los estudiantes llevaron a cabo intervención psicológica en línea con adolescentes de dos secundarias públicas.

Dadas las condiciones asociadas con la pandemia y que las y los estudiantes debían atender varias asignaturas y actividades en línea, optamos por elaborar cuestionarios abiertos en la aplicación Formularios de Google, los cuales aplicamos a lo largo del periodo en cuestión. En el quinto semestre (agosto 2020 a enero 2021) aplicamos siete cuestionarios,

distribuidos a lo largo del tiempo y con temáticas como las siguientes: datos socioeconómicos, emociones que los y las estudiantes identificaban en sí mismos al estar en clases en línea, condiciones que había en sus hogares en relación con el acceso a dispositivos electrónicos y TIC, estrategias de participación en línea que les hacía sentir mejor durante las clases, ventajas y desventajas de las clases en línea, aprendizajes logrados y expectativas de intervención con adolescentes.

Durante el sexto semestre (febrero a junio del 2021) solo aplicamos dos cuestionarios: uno a un mes de haber iniciado el semestre y el segundo al final. En estos se indagaron las emociones, pensamientos, logros y aprendizajes que las y los estudiantes tenían al llevar a cabo sus intervenciones en línea con las y los adolescentes.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de codificación del significado de las respuestas que las y los estudiantes plasmaron por escrito en los cuestionarios y se buscaron recurrencias y diferencias entre las respuestas que daban a cada temática que se les indicó (Kvale, 2011).

De acuerdo con los principios éticos de la investigación, las y los estudiantes manifestaron su consentimiento de manera verbal para responder a las temáticas propuestas. Se tuvo cuidado para no mencionar durante las clases ninguno de los comentarios que los y las estudiantes plasmaron en sus cuestionarios.

Resultados

Las edades de las y los estudiantes se ubicaban entre los 19 y 21 años. La mayoría dijo vivir lejos del campus universitario, por lo que en clases presenciales debían usar varios transportes públicos. Reportaron ser solteros, vivir con sus padres y dos de las alumnas eran madres solteras (un niño cada una, con edades de cuatro años y de seis meses, respectivamente). Aunque la muestra investigada es pequeña, constatamos la heterogeneidad de las familias en lo tocante a su escolaridad, su situación laboral y la composición de sus miembros. Adicionalmente, cinco estudiantes dijeron ser empleados en comercios, pero ello no les impedía dedicarse a sus clases plenamente. En tres de las familias hubo algún miembro que se contagió por covid-19 y en ocho de ellas se reportó que hubo afectación, principalmente de tipo económico.

Ahora bien, para tomar sus clases, cuatro estudiantes manifestaron usar una computadora portátil, siete empleaban su celular y dos utilizaban una computadora de escritorio.

No obstante, una de las estudiantes sostuvo que su computadora portátil era vieja y le complicaba el acceso a las clases; tres más declararon tener problemas con su conexión a internet. En general, dijeron contar con servicio de internet en sus casas y acceder con facilidad a la plataforma a través de la cual tenía lugar cada clase; empero, a lo largo del semestre tuvieron dificultades, como fallas en la conexión en ciertos momentos (relacionadas con la cámara o al momento de compartir pantalla), cortes de luz, conexión lenta y dificultades con el equipo de cómputo o el celular.

Evidentemente, quienes tomaban sus clases a través del celular y con conexiones lentas tenían menos posibilidades de estar al tanto de todas las participaciones durante las clases. Además, la modalidad de clases en línea implica rupturas breves de las secuencias, por ejemplo, al irse la luz o fallar la conexión de internet. Estar en una clase con complicaciones de este tipo obligaba a las y los estudiantes a buscar formas distintas de participación académica en contraste con las clases presenciales.

Por otro lado, once estudiantes reportaron afectaciones emocionales: tristeza, estrés, miedo, ansiedad y exceso de convivencia con sus familiares. El estrés lo asociaron a la incertidumbre de su familia para sostenerse económicamente, a la posibilidad de perder la beca de manutención o bien a estar tanto tiempo en el encierro debido al confinamiento. La precariedad en varias de estas condiciones implicó que la vida cotidiana se viera fracturada y la necesidad de que las y los estudiantes tuvieran que resolver las problemáticas para lograr ajustes posibles.

La materia que cursaban las y los participantes en la presente investigación al inicio tenía un horario de las 8:00 a las 14:00 horas, pero se redujo a tres horas para evitar cansancio, lo cual permitió que las y los estudiantes la evaluaran de forma positiva:

*Karla.*¹ —Me siento reflexiva, animada a cambiar algunas cosas de mí misma, con ganas de seguir aprendiendo más.

Carlos. —Me quedo con una satisfacción después porque sé que ponen todo su empeño en ayudarnos y me gusta la clase.

Una dificultad inicial para las y los estudiantes fue que no lograron conocer pronto a sus compañeros de grupo. También empezaron a reportar lo que les pasaba en otras clases, como cansancio al pasar demasiado tiempo sentados y ardor en los ojos. No obstante,

¹ Los nombres reales de las y los estudiantes fueron reemplazados por seudónimos.

fue relevante que la materia les estaba gustando, tanto por las temáticas que se abordaban como por la manera en que las profesoras la conducían. La decisión de las docentes para acortar tiempos y hacer la clase más dinámica significó una parcela de la vida cotidiana en la que las y los estudiantes podían sentirse cómodos; aunque ello se rompía al día siguiente cuando entraban en otras materias cuyas clases duraban más de seis horas seguidas y terminaban cansados. Es decir, tuvieron que ajustar su cotidianeidad a los ritmos y formas de trabajo de cada docente.

En cuanto a las formas de participar durante las clases, se les preguntó qué les agradaba más: que se hicieran preguntas directas por parte de las docentes, levantar la mano en la sesión para pedir turno de habla o plasmar su comentario en el chat virtual. Varios de las y los estudiantes levantaban la mano rápidamente cuando se hacía una pregunta; se trata de quienes tienen más habilidades para expresar sus reflexiones. Para otros, el auxilio del chat y de las preguntas directas fue importante:

Atenea. —En cuanto a cómo se han llevado las clases estos últimos días, creo que me siento más cómoda cuando me hacen preguntas directas, así como escribir en el chat, puesto que me cuesta trabajo tomar la iniciativa de levantar la mano.

Belinda. —Las tres maneras de participación me parecen muy buenas, pero tengo un poco de problema con la participación en chat porque utilizo el teléfono con un soporte y en ocasiones me cuesta un poco volver a acomodarlo; sin embargo, he buscado alternativas para solucionarlo.

Las clases en línea supusieron, para las y los estudiantes, dominar nuevas formas de participación académica y ajustar sus herramientas de conexión para lograrlo. Las preguntas directas que las docentes formulaban les ayudaron a estar atentos a la secuencia de la clase y a vencer la inseguridad para expresar su punto de vista. Las modalidades de participación en las clases virtuales suplieron los conocimientos que se tenían acerca de cómo conducirse en una clase presencial, no sin que tuvieran que ser «jalados» por las docentes a través de una conducción directa en la interacción.

Al pedirles que indicaran las ventajas y desventajas de las clases en línea, no solo de la materia que cursaban con las autoras de la presente investigación, en total mencionaron 46 ventajas y 78 desventajas. En cuanto a la primera categoría, se encontraron los siguientes datos: 1) mayor seguridad al no exponerse a contagios; 2) ahorro de dinero y tiempo al no trasladarse a la universidad; 3) pasar tiempo con la familia y comer cuando se deseaba; 4) comodidad y descanso en sus hogares; 5) más tiempo para realizar actividades

académicas y tener internet en casa; 6) diversos aspectos que favorecen el trabajo en clase como animarse a participar, tener clases grabadas, buen trabajo en equipo, entre otros.

En cuanto a las desventajas, lo que resulta más llamativo es que se expresó en una gran cantidad de opciones, sobre todo porque hubo 78 menciones. Observamos tres categorías con una clara convergencia entre las respuestas que fue fácil agrupar: fallos en la señal de internet o del equipo de cómputo; falta de lazo social o de tiempo para conocerse y hacer amistad entre pares; distraerse más o más rápido en el transcurso de la clase. El resto de las categorías integran respuestas más heterogéneas: inconvenientes para el trabajo en clase (carga de trabajo, no hay interacción entre pares y con docentes, fallas en el uso de las plataformas, clases largas y maestros poco tolerantes, entre otras); afectaciones corporales (cansancio en general, irritación de ojos); problemas con la formación (principalmente al pensar que no aplicarían lo aprendido en problemáticas reales); carencia de condiciones básicas para el trabajo (además de las fallas en la conexión, el no tener un espacio para trabajar y el ruido en casa); dificultades con la organización de tiempo y actividades (acudir a la escuela permitía organizar mejor los tiempos de sueño, alimentación y entrega de tareas); problemas para el trabajo en equipo (dificultades para poderse coordinar con sus compañeros de equipo):

Bertina. —Ventajas: no tengo que despertar excesivamente temprano, viajar en transporte público, gastar dinero en pasajes; puedo descansar y dormir más. Desventajas: no aprendo lo suficiente, no sé manejar al cien por ciento las plataformas, no adquiero la experiencia de ir a campo y trabajar con adolescentes, en ocasiones me falla el internet y me pierdo de algunos aspectos de la clase, no convivo con mis compañeros, no hay una cercanía. Tengo frecuentes dolores de espalda por estar sentada mucho tiempo; me da ansiedad pasar tanto tiempo en mi cuarto.

La enunciación de ventajas y desventajas de las clases en línea por parte de las y los estudiantes nos permite imaginar los reacomodos generales que tuvieron que realizar en sus vidas cotidianas. Si anteriormente se observaba una separación entre los contextos de práctica social (la familia, la universidad, las rutas de trayecto diario, las relaciones con pares), durante la pandemia se borró tal división y quedó el hogar como el espacio central para la realización de las tareas, pero fue problematizado. Resultó interesante notar que a pesar de que las ventajas aludían a no tener que desplazarse (las y los estudiantes viven lejos del campus universitario), ahorrar dinero, descansar, entre otras, las desventajas que señalaron fueron más. En sus reflexiones resaltaron su definición como estudian-

tes y como jóvenes, de acuerdo con la cual conducen sus vidas cotidianas. De modo que al desaparecer las separaciones entre los contextos sociales también se perdían en parte algunos componentes de dicha definición. Las desventajas señaladas no eran solo quejas o disgusto ante las fallas en su cotidianeidad para poder tomar las clases en línea, sino que implicaban la dificultad de reencontrarse con su yo estudiante del pasado, su yo como joven que disfrutaba el encuentro con pares y el visualizarse en un futuro posible.

Sin duda, otro tema que generó amplio debate fue si las y los alumnos debían o no tener prendidas las cámaras durante las clases. Las docentes de la materia mantenían su cámara encendida todo el tiempo e invitaban a hacerlo también para no sentirse incómodas. Inicialmente así lo hacían las y los estudiantes; posteriormente, prendían la cámara solo quienes exponían o participaban y, hacia el final, en general las cámaras se mantenían apagadas. Cuando preguntamos por qué decidían apagar su cámara durante las clases, encontramos una diversidad de respuestas: 1) para atender asuntos circunstanciales como realizar algún quehacer, un familiar les pedía ayuda, ir por agua o alimentos, ir al baño; 2) porque tenerla prendida evocaba algún sentimiento, por ejemplo, sentir que se veía rara su cara en la pantalla, inseguridad, nervios o sentirse observado; 3) ocultar algo, ya sea su habitación desordenada, familiares pasando por el cuarto, no haberse bañado o arreglado; 4) por motivos académicos, por ejemplo, si alguien compartía pantalla, se optaba por apagar la suya; 5) motivos prácticos, como ahorrar batería de la computadora o datos de la conexión.

En cuanto a mantener encendida la pantalla, aludieron a: 1) necesidad o conveniencia, porque algún docente se los pedía, porque tenían que hacer un juego de roles, para exponer un tema que les asignaban o bien al participar durante las clases; 2) razones estratégicas, lo que implicaba poner más atención en clase y evitar el sueño, así como sentirse incluida en la sesión. Aventuramos la interpretación de que, habiendo tan diversas razones para apagar la cámara, al paso del tiempo se convirtió en la decisión por defecto para la mayoría del grupo.

Lena. —La apago cuando alguien de mi familia me habla y necesita que los ayude en algo rápido o si mi mascota ya hizo una travesura y tengo que resolver/limpiar lo que hizo. La prendo porque me permite estar más concentrada en la clase, porque luego me distraigo y me pierdo en mis cosas, me acuesto y ya no puse atención. Entonces, es como una forma, por así decirlo, de obligarme a estar atenta frente a la computadora todo el rato.

La presentación de la persona en la vida cotidiana implica que puede elegir —de acuerdo con prácticas socioculturales— qué y cómo presentarse a sí misma en cada encuentro y lugar. El uso de las cámaras durante las clases en línea rompe con la posibilidad de elegir qué mostrar y qué no. Los hogares no se encuentran en condiciones para que las y los estudiantes se muestren en sus facetas como jóvenes e hijas o hijos, sino que se abren los espacios familiares en su materialidad, sus relaciones sociales, tiempos y sus demandas de tareas a realizar. Es entendible, entonces, que para las y los estudiantes fuera necesario ir ajustando si querían o no encender sus cámaras, ya que suponía una intrusión intensa en su vida privada; sin embargo, la cita anterior muestra que prender la cámara podía ser una decisión estratégica para reducir la posibilidad de distraerse o realizar una acción que produjera distracción.

Por otro lado, cuando cuestionamos a las y los estudiantes acerca de cuáles fueron sus aprendizajes sobre las TIC, indicaron que a lo largo de los semestres en línea desarrollaron habilidades para: el uso de plataformas como Zoom, Classroom, Drive y sus diversas funciones, sondeo en sitios de internet para búsqueda de información, personalización de sus trabajos, creación y edición de videos, herramientas para infografías y aplicaciones para traducir artículos del inglés al español:

Ernesto. —Me llamó la atención algunas funciones, sobre todo la de Zoom, que permite reunirse en grupo y, a su vez, hacer grupos más pequeños dentro del mismo. Algo que nunca había ocupado fueron las aplicaciones para traducir artículos completos de otros idiomas al español. La revisión o tutoría de algún documento a través de Drive, aunque ya lo había ocupado, me parece una herramienta muy útil.

Como ya se mencionó, si bien las y los estudiantes ya tenían cierto dominio sobre las TIC, durante el periodo de pandemia entraron en prácticas de indagación y nuevos dominios para reestablecer el contacto con docentes y compañeros; además, para responder a las demandas de aprendizaje de contenidos. Así, ensayaron y lograron nuevas habilidades para definirse como estudiantes, esta vez desde las herramientas tecnológicas a las que tuvieron acceso.

Para el sexto semestre de la licenciatura (segundo en el estudio), cada estudiante atendió en línea a cuatro alumnos de secundaria a los cuales contactaron vía telefónica. Una de las primeras quejas fue que las y los adolescentes no encendían sus cámaras, el que estuvieran comiendo, acostados en la cama, que se distrajeran con alguna otra actividad o que no fueran muy expresivos al narrar sus problemas o cuando se les pedía reflexionar:

Elena. —Considero que la principal problemática para mí ha sido que no tengo todo el control de lo que sucede en la sesión, por lo que es bastante fácil que los usuarios se distraigan con los objetos o personas que están a su alrededor.

En cuanto a los aspectos que resaltaron como positivos respecto al trabajo en línea con las y los adolescentes, cinco estudiantes refirieron, en general, el hecho de haber tenido la experiencia práctica de la intervención, por ejemplo, al «aplicar los conocimientos en la vida real»; otros tres señalaron aspectos específicos del trabajo de intervención, como el hecho de «dirigir la reestructuración cognitiva». Tres más se enfocaron en la disposición de los adolescentes para el trabajo, ya sea que fueran puntuales o que se desarrolló confianza entre ambos. Mientras tanto, otros tres se enfocaron más bien en algún logro personal, por ejemplo, el «pensar más ágil para identificar sus carencias y trabajar en ellas». Por último, otro estudiante mencionó consecuencias del trabajo en línea: «percibir cambios positivos en el desarrollo de los adolescentes y te lo hacen saber».

El corte producido por la pandemia, que obligó a las y los estudiantes a permanecer en sus hogares tomando clases en línea, les hizo pensar que no estaban conectados con la vida real. La intervención en línea con las y los adolescentes les permitió transitar de la teoría a la práctica, de los conocimientos y habilidades que construyeron durante las clases en línea a su puesta en marcha a través de estrategias de intervención; pero, además, pudieron solventar la duda que tenían respecto de si por la pandemia podrían practicar lo aprendido. La «vida real» no se veía como lo sucedido en clases virtuales, sino en el contacto con las y los adolescentes.

Indagamos también cómo eran sus emociones en relación con estar ya practicando la intervención en línea y encontramos una diversidad de expresiones. En general dijeron sentirse bien, aunque señalaron que estaría mejor que la intervención con adolescentes fuera de manera presencial. De igual manera, otras emociones que identificaron fueron frustración, cansancio y tensión, ya sea por los problemas de conexión a internet o por alguna dificultad para conducir la sesión con su adolescente en turno. Quienes dijeron que se habían sentido «muy bien» refirieron, en un caso, el altruismo (gusto por ayudar a otros) y la fluidez en la interacción (los usuarios se habían adaptado a ella), mientras que el otro caso refirió logros personales al intervenir (reflexionar la mejor manera de intervenir y qué es lo más adecuado y oportuno para cada caso). Los cinco estudiantes restantes expresaron diversos estados de ánimo: «miedo» por la intervención, pero «muy emocionada» por la práctica; «conforme», pero le hubiera gustado ir a la secundaria; «agotado» por las fallas de internet, porque «aplicar mediante las plataformas» limita la intervención y

al tener el paciente la cámara apagada no sabía si la intervención era de ayuda; «triste», porque su estado de ánimo y problemas personales no eran favorables; «sin motivación» para la práctica, aunque continuaba por el compromiso con la institución y con los usuarios, y «ansiosa» por estar sola en su casa, lo que le impedía concentrarse.

Cuando las clases se imparten de forma presencial hay una retroalimentación inmediata por parte de las docentes ante las dudas que se presentan, mientras que en las clases en línea las relaciones se volvieron asincrónicas; de modo que, aunque hubiera asesoría para cada caso, las y los estudiantes de psicología debían improvisar, repensar, redirigir por ellos mismos el curso de las intervenciones con cada adolescente. Las diversas respuestas que ofrecieron incluyen la dimensión emocional en la que se movieron, la cual daba cuenta de si habían logrado resolver con facilidad o no la emergencia de problemas, así como cierta ambivalencia en algunos casos.

Finalmente, al evaluar cómo se habían sentido en sus intervenciones con las y los adolescentes, siete estudiantes dijeron que, predominantemente, se habían sentido muy bien, mientras que los cuatro restantes aludieron a los buenos y malos momentos que tuvieron:

Josselyn. —Con cada intervención aprendí mucho de cada uno de los pacientes. Cada uno podía sentirse en confianza de contar lo que fuera y había momentos en que nos reíamos o contábamos anécdotas para ejemplificar mejor los temas, haciendo que las sesiones se hicieran más didácticas.

Elisa. —Fue un poco raro. Creo que también está de la mano con estar en casa todo el tiempo. Pero las sesiones me agotaban física y emocionalmente; pero sucedió más al principio. Como que no sabía manejar tantas emociones por parte de ambos (el usuario y yo), que terminaba la sesión y me ponía a llorar. Pero ya lo controlo mejor, ya no me pasa; pero sí me sigo sintiendo cansada.

Sin duda, el haber intervenido con las y los adolescentes permitió que las y los estudiantes experimentaran *lo real* de las problemáticas que se atienden en psicología. En todos los casos se pusieron a prueba estrategias para sortear la fluidez de las interacciones con las y los adolescentes y poner en práctica lo aprendido. La conducción de su vida cotidiana para concretar las intervenciones requirió un ajuste material (tener un espacio para atender sin interrupciones a su paciente), social (organizarse a modo que sus familiares o mascotas no entraran en escena) y emocional (contenerse emocionalmente o disfrutar el encuentro con las y los adolescentes).

Discusión

Los resultados plasmados en el presente estudio se empalman con las investigaciones que citamos inicialmente. Coincidimos con Rosario-Rodríguez *et al.* (2020) en el sentido de que nuestros estudiantes universitarios tuvieron que adaptarse a las demandas tecnológicas de las clases en línea, para las cuales no hubo planeación previa ni preparación instrumental formal. La salud mental de estudiantes universitarios durante el tiempo de la pandemia por covid-19 fue analizada en diversos países, tanto de Estados Unidos de Norteamérica como en México y el cono sur, entre otros. Precisamente, corroboramos lo expuesto por Calderón *et al.* (2021), Tejedor *et al.* (2020); González (2020) y Usher *et al.* (2021) dado que también en nuestra muestra de estudiantes de psicología el confinamiento y las clases en línea les impactaron de diversas formas: en sus condiciones familiares, económicas y, sobre todo, emocionales, ya que se vieron sometidos a estrés por la sobrecarga de trabajo académico, derivado de que sus docentes no sabían jerarquizar las tareas y contenidos a entregar. A pesar de ello, todas y todos decidieron continuar sus estudios, no sin tener que reorganizar aspectos de sus vidas cotidianas y entrar en procesos de redefinición respecto de qué significa ser estudiante de universidad.

Lo anterior indica que el confinamiento y las clases virtuales fueron condiciones estructurales mundiales que determinaron en diferentes países las vivencias de estudiantes universitarios al transitar abruptamente a las clases en línea, y que ello supuso cambios en sus vidas cotidianas, en sus procesos de autorregulación emocional y en el ajuste al uso de las TIC.

De acuerdo a lo anterior, nuestra pregunta inicial fue analizar los reacomodos que los y las estudiantes tuvieron en algunos aspectos de sus vidas cotidianas al transitar a las clases en línea. Los hallazgos nos permitieron identificar que, entre las desventajas que adjudicaron a las clases en línea, se mencionó distraerse más o más rápido, pero aunque se identificó esta desventaja, ello no implicaba que se entendiera a qué se debía o qué hacer para enfrentarla. En contraste con las clases presenciales, ahora no había *presión* externa para mantener la atención; sin embargo, al mismo tiempo ocurrían eventos diversos en su entorno que la podían provocar o tenían al alcance recursos con los que ellas y ellos se *permitían distraerse*, sobre todo si tenían apagada la cámara o presentaban problemas de conexión: la propia computadora, el celular, la mascota, la cama, etcétera. Pese a todo, solamente una estudiante dijo haber «decidido» tener su cámara encendida para forzarse a mantener la atención, es decir, hacer un esfuerzo de autorregulación como

alternativa a la heterorregulación, que es parte integral de las clases presenciales. La conducción de la vida cotidiana (Holzkamp, 2016) no estaba supeditada a lo que cada alumno en lo individual podía hacer, sino que se desplegaba en un contexto no escolarizado (la casa familiar) en el que cada estudiante tenía que regular con quién estaban, qué hacían, a qué le ponían o no atención o si fallaba el acceso a las TIC.

En un sentido parecido, quienes dijeron que organizaban mejor su tiempo cuanto asistían a la escuela, no habían logrado reestablecer ese aspecto básico de la conducción de la vida cotidiana que consiste en tener una rutina (que, como dijimos al principio, no es algo que se logre solamente por el esfuerzo o la intención individual). Hay que recordar que ser persona implica desplegar una participación distribuida entre distintos contextos de práctica social (Dreier, 2016) y que el confinamiento por pandemia de covid-19 exigió que la organización de la vida cotidiana se centrara básicamente en el hogar, con lo cual, inicialmente, no fue fácil para las y los estudiantes acomodar horarios, actividades y relaciones sociales de diferente tipo.

Aunque se podría pensar que los y las estudiantes universitarios ya deberían ser, en general, responsables e independientes, se pasa por alto que estas maneras de autorregulación no son rasgos de las personas, sino elementos que se desarrollaron e integraron como aspectos de un modo de participar en ciertos contextos y dentro de determinadas prácticas que *conformaban la conducción de su vida cotidiana prepandemia*. Esto es lo que, para una cantidad indeterminada de estudiantes, se ha perturbado y no ha podido reestablecerse bajo las condiciones del confinamiento y las clases en línea. Incluso suponemos (aunque con la información producida en esta investigación no es posible más que sugerirlo) que una parte de las y los estudiantes no identifican que esto es lo que les ha pasado y solamente lo viven como un malestar difuso con diversas manifestaciones desarticuladas.

Llama la atención la diversidad de razones por las que los y las estudiantes decidían mantener sus cámaras apagadas. Aunque algunas de ellas resultaban del traslape de contextos en el mismo espacio (para ellos y sus familiares), que impedía la exclusividad o predominio del yo-estudiante durante las clases, al menos en un caso se señaló la extrañeza ante su rostro en la pantalla y sentirse observado (situación que en las clases en línea resulta completamente diferente de lo que ocurre en las presenciales, donde uno no puede ser visto de frente por todos). Lo anterior nos recuerda lo dicho por Goffman (1997) respecto a que el individuo se presenta y presenta su actividad ante los otros en distintas situaciones cotidianas y busca controlar la impresión que los demás tienen de él. La cámara fue un artefacto a través del cual debían presentarse a sí mismos ante los demás, así

que eligieron qué querían hacer con la misma. Es así que, aunque la mayoría terminó manteniendo apagada la cámara durante las clases, no transpusieron su propia perspectiva hacia las y los adolescentes de secundaria durante las sesiones de intervención, y se quejaron de que no estaban plenamente atentos a estas, comían, estaban acostados, etcétera. Una estudiante, Elena, lamentó no tener «todo el control de lo que sucede en la sesión», como si esto fuera posible bajo las condiciones del trabajo a distancia, en las que hay muchas más contingencias imprevisibles que en las actividades presenciales.

Los hallazgos también nos permitieron reflexionar que las ganancias en los reacomodos de la vida cotidiana de las y los estudiantes supusieron aprendizajes avanzados en el uso de TIC, cierta autonomía para improvisar y resolver situaciones académicas y la necesidad de contenerse emocionalmente para continuar estudiando a pesar de las adversidades.

Las clases en línea han exigido nuevas formas de participación como estudiantes. Se rompió la secuencia de vida cotidiana que tenían y también tuvieron que llevar a cabo un esfuerzo de autoobservación implícito acerca de cuáles eran sus habilidades académicas, cómo se sentían más o menos cómodos durante cada clase y qué riesgos asumieron al trabajar con adolescentes en línea. En suma, el periodo de pandemia exigió que los y las estudiantes pusieran a prueba su ser persona (que piensa-siente-actúa; Pérez-Campos, 2014) en escenarios presenciales (el hogar) y virtuales (las clases en línea), desde los cuales negociar con los demás (familiares, docentes, compañeros, adolescentes) cómo era posible mantenerse estudiando y formando como psicólogo, que podía entrar en contacto con problemáticas *reales* en las cuales incidir.

Una fortaleza de la presente investigación fue que se recopilaron las experiencias de los y las estudiantes a lo largo de dos semestres, con lo cual conocimos sus reacciones ante diversas circunstancias ya sea las propias de sus clases en línea o bien las relativas a sus intervenciones con adolescentes. Una limitante fue que los cuestionarios aplicados en formatos en línea tienen un recorte específico y, a diferencia de las entrevistas en profundidad, no permiten indagar con más detalle los significados de vida que estaban reportando los y las estudiantes.

Teóricamente la presente investigación nos demanda preguntarnos qué nuevos significados empezaron a construir nuestros participantes respecto que cómo ser estudiantes en el paso de las clases presenciales a las clases en línea. Ya vimos que hubo afectaciones emocionales, de incertidumbre ante las fallas en las tecnologías para tomar las clases, intervenir con adolescentes o bien cansancio por la carga de trabajo que tenían. La disminución en el contacto social con sus pares y el no estar en los espacios de la universidad

les hizo valorar la necesidad de regresar a las clases presenciales a pesar de todas las ventajas que tenían las clases en línea como el ahorro de tiempo (porque la mayoría vive lejos del campus universitario), de dinero y buena alimentación en casa. Para ellos, ser estudiante implica *estar* en el espacio universitario, mientras que vivían las clases en línea como temporales, en suspensión de una identidad *real*. No hay que olvidar que son estudiantes y jóvenes, de modo que su necesidad de regresar a las clases presenciales muy probablemente también tiene que ver con recuperar rutinas cotidianas en las que pueden practicar autonomía, movimiento en y a través de diferentes contextos sociales de práctica y encuentro con pares. Como diría Weiss (2015), son personas para las que la sociabilidad, en tanto que procesos de goce con los pares en espacios escolares y juveniles, son fundamentales en su vida cotidiana.

Un reto para los investigadores de la educación es analizar cómo se vuelve a reajustar la vida cotidiana de los y las estudiantes ante el regreso paulatino a las clases presenciales. En la Universidad Nacional Autónoma de México las clases reiniciaron en marzo 2022, toda vez que la mayoría de la población universitaria está vacunada y que el país tiene un semáforo verde. No podemos pensar que los y las estudiantes retomen el mismo ritmo de vida cotidiana que tenían previo a la pandemia. Llevan consigo nuevos aprendizajes y capacidades que abordamos en el presente artículo. A las universidades les corresponderá evaluar en qué condiciones regresa el estudiantado a las clases presenciales y qué apoyos de diverso tipo requieren para entrar en nuevas formas de organizar sus vidas cotidianas y mantenerse estudiando.

Referencias

- Barrutia, I., Danielli, J. J., Seminario, R., & Monzón, P. (2021). Análisis cualitativo del nivel de satisfacción de la educación virtual en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *New Trends in Qualitative Research*, 7, 220-228. <https://doi.org/hqx2>
- Bell, D., Self, M., Davis, C., Conway, F., Washburn, J., & Crepeau-Hobson, F. (2020). Health service psychology education and training in the time of COVID-19: Challenges and opportunities. *American Psychologist*, 75(7), 919-932. <https://doi.org/ghc52k>
- Calderón, D., Kuric, S., & Sanmartín, A. (2021). En clases desde la distancia: experiencias y dificultades del alumnado de secundaria y universitario durante la pandemia de la COVID-19. *Participación Educativa*, 8(11). 43-57

- Cobo, R., Vega, A., & García, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la salud mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277-284. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Dreier, O. (2016). Conduct of everyday life: Implications for critical psychology. En E. Schraube, & Ch. Hojholt (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 15-33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315746890-2>
- Elgueta, M. (2020). ¿Hay alguien ahí?: interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 1-7. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.60556>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. University of California Press.
- Gil, F., Urchaga, J. D., & Sánchez, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 65-85. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M., González, F., & Coronel, J. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- González, C. (2019). *Ser estudiante universitario: construyendo una identidad entre lo real y lo virtual* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación Más Desarrollo*, 9(25). <https://doi.org/gv4g>
- Hames, J. L., Bell, D. J., Pérez-Lima, L. M., Holm-Denoma, J. M., Rooney, T., Charles, N. E., Thompson, S. M., Mehlenbeck, R. S., Tawfik, S. H., Fondacaro, K. M., Simmons, K. T., & Hoersting, R. C. (2020). Navigating uncharted waters: Considerations for training clinics in the rapid transition to telepsychology and telesupervision during COVID-19. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 348-365. <https://doi.org/d49g>
- Hamui, S. A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 5(17), 49-54. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.008>
- Holzkamp, K. (2016). Conduct of everyday life as a basic concept of critical psychology. En E. Schraube, & Ch. Hojholt (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 65-98). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315746890-4>

- Iriarte, A., Caravino, A., Rango, M., Roldán, J., & Mombrú, A. (2020). El proceso de virtualización forzoso del sistema universitario: luces y sombras detrás de la pandemia. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 20. <https://doi.org/10.18294/pm.2020.3290>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Mack, N., Woodson, C., MacQueen, K., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Family Health International.
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(especial), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Lovón, M. A., & Cisneros, S. A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: el caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). <https://doi.org/hqx3>
- Pereyra, S., & Tarditti, L. (2021). Universidad virtual en pandemia: impacto subjetivo en los estudiantes. *Contextos de Educación*, 30(21), 23-32.
- Pérez-Campos, C. G. (2014). Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, (31), 5-16.
- Perrin, P. B., Rybarczyk, B. D., Pierce, B. S., Jones, H. A., Shaffer, C., & Islam, L. (2020). Rapid telepsychology deployment during the COVID-19 pandemic: A special issue commentary and lessons from primary care psychology training. *Journal of Clinical Psychology*, 76(6), 1173-1185. <https://doi.org/10.1002/jclp.22969>
- Rivera, M. A. (2021). Compromiso de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. En P. Sánchez (Ed.), *La psicología y el proceso educativo: análisis, reflexiones y experiencias en México. ¿Qué nos aporta el concepto psicológico al entendimiento del proceso educativo?* Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa; Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicoanalítica.
- Rosario-Rodríguez, R. A., González, R. J. A., Cruz, S. A., & Rodríguez, R. L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Scharff, A., Breiner, C. E., Ueno, L. F., Underwood, S. B., Merritt, E. C., Welch, L. M., & Litchford, G. B. (2020). Shifting a training clinic to teletherapy during the COVID-19 pandemic: A trainee perspective. *Counselling Psychology Quarterly*, 34(3-4), 1-11. <https://doi.org/10.1080/09515070.2020.1786668>

- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 1-21. <https://doi.org/fp5h>
- Usher, E., Golding, J., Han, J., Griffiths, C., McGavran, M., Spears, B. Ch., & Sheehan, E. (2021). Psychology students' motivation and learning in response to the shift remote instructions during COVID-19. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/stl0000256>
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, 41, 1257-1272. <https://doi.org/g785>