

# Experiencias de aprendizaje y expectativas académicas en universitarios mexicanos durante la COVID-19

## *Learning Experiences and Academic Expectations in Mexican university students during COVID-19*

Laura Gaeta<sup>a</sup> ORCID: 0000-0001-5493-9636  
María del Socorro Rodríguez<sup>b</sup> ORCID:0000-0002-1575-2403  
Martha Leticia Gaeta<sup>c</sup> ORCID: 0000-0003-1710-217X  
Olga Malpica<sup>d</sup> ORCID: 0000-0001-9724-2476

Recibido: 04/11/2022 • Aprobado: 11/04/2023

**Cómo citar:** Gaeta, L., Rodríguez Guardado, M. del S., Gaeta, M. L., & Malpica, O. (2023). Experiencias de aprendizaje y expectativas académicas en universitarios mexicanos durante la COVID-19. *Ciencia y Educación*, 7(2), 7–22. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i2.pp7-22>

### Resumen

En este estudio se analizaron las experiencias de aprendizaje y las expectativas académicas de estudiantes universitarios mexicanos durante la educación remota de emergencia, aplicada en el segundo año de distanciamiento social por la COVID-19. Se realizó un estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a 21 estudiantes, 10 mujeres y 11 hombres, de licenciatura (57.1 %) y de posgrado (41.9 %) de tres universidades. Los resultados indican que el aprendizaje en línea fue una experiencia agotadora y desafiante para el estudiantado, que implicó procesos de gestión personal, del ambiente y de los recursos. Las y los estudiantes valoraron los ajustes instruccionales y de evaluación del profesorado, pero destacaron la falta de socialización como un aspecto sustancial en sus experiencias de aprendizaje. Además, manifestaron optimismo para continuar sus estudios a la luz de sus expectativas. Sin embargo, consideraron que su preparación académica se vio mermada, lo cual puede tener implicaciones para su futuro desempeño académico y profesional.

**Palabras clave:** ambiente educacional; educación a distancia; enseñanza superior; adaptación del estudiante.

### Abstract

This study analyzed learning experiences and academic expectations in Mexican university students from remote emergency education during the second year of social distancing due to COVID-19. A qualitative study was conducted through semi-structured interviews with 21 students: ten women and eleven men, undergraduate (57.1%) and postgraduate (41.9%) from three universities. Results indicate that online learning was a draining and challenging experience for students, which involved personal, environmental, and resource management processes. Students positively evaluated instructional and evaluation adjustments; however, they highlighted the lack of socialization as a substantial part of the learning experiences. They also expressed optimism about continuing their studies in light of their expectations. However, they considered their academic preparation poor, which may have implications for their future academic and professional performance.

**Keywords:** Educational environment; Distance education; Higher Education; Student adjustment.

<sup>a</sup> Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Correo-e: [laura.gaeta@upaep.mx](mailto:laura.gaeta@upaep.mx)

<sup>b</sup> Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Correo-e: [mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx](mailto:mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx)

<sup>c</sup> Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Correo-e: [marthaleticia.gaeta@upaep.mx](mailto:marthaleticia.gaeta@upaep.mx)

<sup>d</sup> Universidad Internacional de La Paz, México Correo-e: [direccion.inde@unipaz.edu.mx](mailto:direccion.inde@unipaz.edu.mx)



## **Introducción**

En las instituciones de educación superior, la transición de la enseñanza presencial a una remota a causa de la pandemia por la COVID-19 obligó al estudiantado a hacer uso de una variedad de recursos personales, tecnológicos y del ambiente, a fin de dar continuidad a sus estudios en línea. La “educación remota de emergencia” ha sido el término dado a esta medida instruccional la cual, a diferencia de la educación en línea, a distancia o virtual, surgió como una solución temporal implementada para dar respuesta pedagógica a una situación de crisis o desastre (Belmar-Rojas et al., 2021), en este caso generada por el distanciamiento social obligatorio a causa de la pandemia.

Conforme se prolongó esta situación, las experiencias y expectativas de los estudiantes de ambos sexos cambiaron, convirtiéndose para algunos en oportunidades y para otros en obstáculos respecto a sus aprendizajes y desempeño académico. Diversos factores personales y contextuales influyeron en ello, entre los que se encuentran: los saberes y habilidades respecto a la educación a distancia, el despliegue de competencias de autogestión y disciplina, las estrategias pedagógicas y las técnicas de evaluación, los espacios para el estudio, el equipamiento tecnológico y la conectividad en los hogares, entre otros (Seminara, 2021).

Analizar estos aspectos es relevante si se considera que las experiencias personales y las expectativas tienen una fuerte incidencia en la actividad y consecución académica del estudiantado (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). De ahí el interés por indagar respecto a las experiencias de aprendizaje del estudiantado en el segundo año de distanciamiento social por la COVID-19, y el sentido que estas tuvieron en sus expectativas académicas.

### **Experiencias de aprendizaje en el estudiantado universitario**

El estudio de las experiencias de aprendizaje ha provocado el interés de varios psicólogos y educa-

dores, por sus implicaciones en la forma en que las personas se reconocen y se posicionan como aprendices ante distintas situaciones de aprendizaje. Como nos recuerda Dewey (citado en Ruíz, 2013), las experiencias no tienen valor por sí mismas, sino que adquieren un valor diferencial para cada persona, el cual involucra un esfuerzo por cambiar dicha realidad, lo que implica una dimensión proyectiva. Según Dewey, las experiencias comprenden dos aspectos fundamentales: uno pasivo y otro activo. Ahedo (2018) refiere que el componente pasivo pone de manifiesto la influencia de la realidad que está ahí para conocerla y, el activo, demanda la participación de la persona ante esa realidad cambiante.

Las experiencias de aprendizaje, las vivencias y preocupaciones del estudiantado universitario sufrieron ajustes debido a que la pandemia por la COVID-19 se prolongó más de lo previsto y, con ello, el distanciamiento social y la enseñanza remota, necesaria para continuar con su aprendizaje en línea durante el confinamiento. Por lo que resulta relevante entender el impacto de dichas experiencias en el aprendizaje del estudiantado y en sus expectativas, de cara a su consecución académica y profesional.

Cabe señalar que, si bien la educación a distancia ha sido desplegada en algunas universidades en los últimos años, la oferta académica en esta modalidad estaba siendo aplicada solo en algunas instituciones de educación superior, principalmente a nivel de posgrado (Pedró, 2020), por lo que la transición a la educación remota de emergencia reveló diversos desafíos para muchos docentes y estudiantes. Frente a los procesos adaptativos que el estudiantado universitario tuvo que desplegar ante esta inesperada situación, ha sido necesario ubicar aquellos factores que incidieron de manera sustancial en sus experiencias de aprendizaje.

Al inicio de la pandemia, el estudiantado universitario fue atraído por la virtualidad debido a la flexibilidad que ofrece, pero con la prolongada experiencia en esta modalidad se sintieron agotados, debido, principalmente, a los largos períodos de tiempo frente a los dispositivos tecnológicos que demanda el tomar todas

las asignaturas en línea. Es por ello que muchos estudiantes disminuyeron su habilidad de concentración durante las clases e incluso perdieron el interés por tomarlas en línea (Tapia-Núñez y Zúñiga-Santillana, 2022). Además, los temas que tenían componentes prácticos fueron un desafío para el estudiantado, a pesar de que pudieron navegar por varias aplicaciones en línea (Dorovolomo et al., 2021).

Consistente con lo anterior, varios estudios (Imsa-ard, 2020; Suárez et al., 2020) han revelado que la mayoría de los estudiantes universitarios considerados en esos trabajos no estuvieron satisfechos con el cambio de la educación presencial a la remota de emergencia y que no repetirían el modelo de forma voluntaria, ante la dificultad para gestionar su aprendizaje y la disminución en la comunicación entre profesores y estudiantes. Acorde con ello, en el contexto mexicano se ha encontrado (Mercado y Otero, 2022), en general, que las y los estudiantes presentaron un estado de ánimo desfavorable derivado del excesivo uso de las tecnologías y un incremento en el estrés por la dificultad para organizar su tiempo y actividades en esta modalidad. Sin embargo, el estudiantado de nuevo ingreso y primeros semestres pudo utilizar más estrategias para su aprendizaje.

A pesar de las experiencias de aprendizaje desfavorables durante el distanciamiento social por la pandemia, no todos los estudios considerados para esta investigación apuntan en una misma dirección. Así, investigaciones con estudiantes de secundaria (Heindrich et al., 2022) y universidad (Idris et al., 2021), reportan que, aunque el aprendizaje en línea promovió experiencias negativas, debido principalmente a un menor apoyo docente y a la estructura del aula, esta modalidad también generó experiencias emocionales positivas y motivación por aprender, a partir de la mayor libertad y autonomía percibidas, lo cual, como plantean Dorovolomo et al. (2021) permitió a los estudiantes estar más enfocados en sus estudios. En este mismo sentido, Salmani et al. (2022) mencionan que los estudiantes,

sin importar el sexo, encontraron ventajas en esta modalidad, como el aprendizaje flexible, la posibilidad de escuchar las grabaciones de las sesiones, y el que cada uno use estrategias basadas en sus propios métodos de aprendizaje. Además, se ha encontrado (Almomani et al., 2021) que varios estudiantes aprendieron nuevas habilidades tecnológicas durante el confinamiento por la COVID-19, por ejemplo, en el campo de la electrónica y programas informáticos.

En cuanto al desempeño del estudiantado, los resultados tampoco son concluyentes. Por ejemplo, al evaluar la calidad de las experiencias de aprendizaje en línea, en comparación con la modalidad presencial, la mayoría de los estudiantes pensó que esta disminuyó, así como su aprendizaje y rendimiento académico (Baltà-Salvador et al., 2021), lo cual tuvo que ver tanto con los comportamientos de los propios estudiantes, a partir de un mayor esfuerzo para la preparación de clases (Almomani et al., 2021), como con la menor supervisión de los profesores (Salmani et al., 2022). Sin embargo, otros investigadores (Omar et al., 2021) han encontrado que en posgrado se tenían opiniones positivas sobre el aprendizaje en línea durante la pandemia.

Por otra parte, la preocupación del estudiantado por la falta de socialización durante el confinamiento, en términos de interacción docente-alumno, comunicación con compañeros y compañeras de clase, actividades no formales, etc., incidió de diversos modos en sus experiencias de aprendizaje. En este sentido, diversos estudios (Omar et al., 2021; Salmani et al., 2022; Suárez et al., 2020; Zhou y Zhang, 2021) destacan la importancia de la vinculación afectiva que se establece entre docentes y estudiantado, y que se extiende a todo el grupo de la clase, dejando ver que además del interés por aprender, se busca una presencia social; de ahí que se vuelve relevante el desarrollo de una comunicación mediante distintas vías.

En este mismo sentido, temas como trabajar en equipo, la posibilidad de interactuar de otras

maneras o prender cámaras en las sesiones virtuales fueron relevantes. Incluso, al analizar las experiencias híbridas durante la pandemia (Peimani y Kamalipour, 2021), se ha evidenciado que, en el caso de estudiantes de posgrado, la mayoría consideró que el encender las cámaras fue un aspecto importante de la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, también pensaron que no debía tenerse la expectativa de que todos lo hicieran, lo cual en términos de los investigadores podría estar relacionado con la consciencia del impacto del contacto visual en la experiencia de aprendizaje, pero también con que no hay una reciprocidad entre el poder ver a otros y el ser vistos.

Continuando con el papel del profesorado en la conformación de las experiencias de este tipo a partir de la enseñanza remota, algunos trabajos (Idris et al., 2021; Al-Maskari et al., 2022) dan cuenta de la incidencia positiva de la interacción y el apoyo docente en la disminución de las preocupaciones académicas y sociales del estudiantado. Por lo que la interacción docente-alumno es un predictor importante del desempeño académico durante el aprendizaje en línea; en términos de calificaciones, comprensión de ideas, confianza en sí mismos, creatividad y colaboración (Omar et al., 2021).

Respecto a los ajustes que el equipo docente realizó durante la educación remota de emergencia, el estudio de Mercado y Otero (2022) reveló una percepción general por parte del estudiantado mexicano de que sus docentes solo trasladaron sus clases presenciales a presentaciones en un formato digital; además, mostraron la necesidad de mayor retroalimentación en sus actividades por parte de sus profesores. Esta falta de retroalimentación del docente y la necesidad de practicar los contenidos tratados en el aula también han sido evidenciados por otros investigadores (Tapia-Núñez y Zúñiga-Santillana, 2022; Suárez et al., 2020). En contraste, otros estudios (Imsa-ard, 2020) encontraron percepciones positivas respecto a la ayuda y retroalimentación útil proporcionados por el profesorado en esta modalidad.

En cuanto a los procesos de evaluación, como muestran algunas investigaciones (Almomani et al., 2021), la mayoría de universitarios no estuvieron satisfechos con los exámenes en línea. Asimismo, el estudiantado percibió un aumento en las tareas en esta modalidad, en comparación con las clases presenciales, y un sentimiento de incertidumbre por no saber cómo iban a ser evaluados (Suárez et al., 2020). En tal sentido, tal como refieren Dorovolomo et al. (2021), la flexibilidad en los plazos de entrega, así como las evaluaciones en línea de manera colaborativa, fueron sustanciales para que las y los estudiantes pudieran hacer frente a las demandas académicas y continuar con sus estudios. Como señalan Villarroel et al. (2021), la evaluación auténtica es uno de los elementos clave para una educación remota de calidad, en donde el aprendizaje sea verificado evitando la copia y animando al estudiantado a comprometerse, lo cual puede estar relacionado con la innovación y la práctica para dar oportunidad de aplicar el conocimiento.

Por otro lado, si bien las instituciones educativas y los docentes realizaron cambios para la educación remota de emergencia, el traslado de las aulas a los hogares implicó que las y los estudiantes realizaran ajustes en los espacios, ambientes, tiempos, acceso a los recursos tecnológicos para las actividades académicas, además de una adaptación para la convivencia familiar. En este sentido, los resultados de varios estudios (Imsa-ard, 2020; Tapia Núñez y Zúñiga Santillana, 2022) han indicado que el estudiantado universitario se mostró inconforme por las distracciones en casa y los problemas de conexión, lo cual incidió en la motivación para estudiar.

En cuanto a los recursos disponibles y la conectividad, Suárez et al. (2020) hacen referencia a lo expresado por el estudiantado universitario sobre la brecha digital evidenciada durante la pandemia por diferentes causas, tales como tener una mala conexión; algunos jóvenes habitaban en zonas donde el acceso a internet fue casi imposible, no tener la tecnología apropiada, ni contar con los recursos económicos para adquirirla, y no disponer del espacio en casa para

las tareas académicas. En menor medida reportaron tener problemas con el manejo de plataformas y de aplicaciones digitales. En este mismo sentido, Almomani et al. (2021) encontraron que los problemas de conexión impactaron sustancialmente en las experiencias del aprendizaje en línea.

Aunado a lo anterior, las actividades en casa (como las pláticas familiares, el que otros miembros vieran televisión, etc.) redujeron la atención del alumnado en el contenido presentado en las clases en línea; los horarios en que se impartían las clases muchas veces interfirieron con tareas y responsabilidades del hogar (Salmani et al., 2022). No obstante, el estudio de Wilczewski et al. (2021), con estudiantes de 62 países, mostró que la interacción con la familia contribuyó de manera positiva en las experiencias de los entrevistados durante el confinamiento, a diferencia de aquellos que vivían solos. Por lo que, como apuntan los hallazgos de Almomani et al. (2021), si bien el distanciamiento social implicó un cambio de hábitos y costumbres, como abrazarse y besarse en el saludo cotidiano, así como dejar de salir con amistades y visitar parientes cercanos, la convivencia directa con la familia se volvió relevante para las y los estudiantes.

### **Expectativas académicas en el estudiantado universitario**

A partir de las experiencias vividas durante la enseñanza remota causada por la pandemia, las expectativas de las y los universitarios sobre lo que esperaban concretar académicamente se fue modificando, lo cual influyó en su actuar y en la formulación de sus planes. Desde la perspectiva social cognitiva, las expectativas representan las percepciones de las personas acerca de la posibilidad de tener éxito en alguna actividad sobre la cual forjan sus proyectos (Schunk, 2012) e involucran un componente escolar y un componente de integración social. Esto es, se asocian a experiencias de los acontecimientos vividos, más próximas a lo que van a vivir, y constituyen una formulación cognitiva y motivacional acerca de lo que esperan realizar y sobre

cómo les irá en dicha actividad, lo cual incide en su actuar (Alfonso et al., 2013).

De acuerdo con Pérez Gañán y Pesántez (2017), las expectativas se constituyen durante la experiencia cotidiana, a través de la cual la persona evalúa un conjunto de condicionantes entre las que destacan la percepción que tiene de sí mismo, de la situación y de los recursos con los que cuenta para el logro de sus metas. Es por ello que las expectativas contribuyen de manera sustancial al cumplimiento de los objetivos trazados a futuro. En definitiva, las expectativas del estudiantado organizan sus percepciones sobre la proyección de oportunidades futuras a partir de la valoración de su experiencia cotidiana, teniendo una influencia importante en su trayectoria académica (Romero et al., 2021). En este caso, de las expectativas construidas en función de las circunstancias didácticas y de la previsión de oportunidades futuras, se espera que contribuirán en su involucramiento académico.

Diversas investigaciones han dado cuenta de las expectativas estudiantiles universitarias derivadas de las experiencias didácticas durante la pandemia por la COVID-19. Por ejemplo, el estudio de Belhaj (2022) con más de cuatro mil estudiantes evidenció que después de un año de haber vivido la pandemia, la mitad de ellos afirmaba poder estudiar efectivamente en línea y un porcentaje similar consideraba que esta modalidad remota a veces no era suficientemente buena como podía ser de manera presencial. Así, cerca del 50 % decía estar interesado en continuar estudios en línea a futuro.

Por su parte, como han evidenciado Idris et al. (2021), las experiencias emocionales negativas durante el aprendizaje remoto se han intensificado debido a la incertidumbre por la propia pandemia, así como respecto a las posibilidades futuras de encontrar un trabajo. En este sentido, se ha encontrado (Enríquez et al., 2021) que muchos estudiantes consideraron que la educación en línea no les proporcionó la mejor experiencia, ni elementos para desarrollar sus competencias para el ámbito laboral con el consi-

guiente impacto negativo respecto a la empleabilidad (Gil-Villa et al., 2020). Sin embargo, es necesario considerar que las expectativas varían de acuerdo con las circunstancias, como el grado y campo de estudio, situación laboral y familiar.

Con base en lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo han sido las experiencias de aprendizaje y las expectativas académicas en universitarios mexicanos en el segundo año de haberse iniciado el distanciamiento social por la COVID-19?

### Metodología

La presente investigación se definió como un estudio cualitativo, teórico-interpretativo (Bautista, 2011), realizado con la finalidad de analizar las experiencias de aprendizaje y las expectativas académicas en universitarios mexicanos en el segundo año de distanciamiento social por la COVID-19. Para ello, se identificaron las experiencias de aprendizaje del

estudiantado, en comparación con la modalidad cara a cara, y se examinaron sus expectativas académicas, teniendo en cuenta las medidas adoptadas por las instituciones educativas y sus docentes.

### Participantes

Participaron 21 estudiantes de tres instituciones privadas de educación superior de México, ubicadas en zona urbana (7 por institución); 10 mujeres y 11 hombres, el 9.5 % son casados y el 90.5 % son solteros, con edad promedio de 23.18 (DT=4.84), el 57.1 % se encontraba realizando estudios de licenciatura y el 41.9 % de maestría en diferentes programas académicos. La selección de los participantes fue por conveniencia, considerando que fueran estudiantes activos en sus instituciones, de distintos semestres y áreas disciplinares, además de haber cursado al menos un semestre/cuatrimestre en modalidad remota. La tabla 1 muestra las características sociodemográficas de los universitarios participantes.

**Tabla 1**

*Características sociodemográficas de los participantes*

Participante	Género	Edad	Estado civil	Nivel educativo	Programa de estudios	Semestre/cuatrimestre
P1	Femenino	20	Soltera	Licenciatura	Ingeniería de negocios	5
P2	Femenino	19	Soltera	Licenciatura	Psicología	3
P3	Masculino	20	Soltero	Licenciatura	Ingeniería civil	5
P4	Masculino	22	Soltero	Licenciatura	Contabilidad y estrategias financieras	8
P5	Masculino	20	Soltero	Licenciatura	Administración de empresas	5
P6	Femenino	28	Soltera	Maestría	Desarrollo humano y educación	3
P7	Masculino	23	Soltero	Licenciatura	Fisioterapia	9
P8	Masculino	19	Soltero	Licenciatura	Administración financiera y bursátil	1
P9	Femenino	26	Soltera	Maestría	Liderazgo y gestión educativa	5
P10	Femenino	26	Soltera	Maestría	Liderazgo y gestión educativa	7
P11	Femenino	22	Soltera	Licenciatura	Psicología	9
P12	Masculino	20	Soltero	Licenciatura	Mecatrónica	5
P13	Masculino	30	Soltero	Maestría	Ingeniería en manufactura avanzada	3
P14	Masculino	33	Soltero	Maestría	Ingeniería en manufactura avanzada	3
P15	Femenino	32	Casada	Maestría	Psicología del trabajo y organizaciones	4
P16	Masculino	22	Soltero	Licenciatura	Administración de hoteles y restaurantes	6
P17	Masculino	21	Soltero	Licenciatura	Enfermería	6
P18	Femenino	26	Soltera	Licenciatura	Trabajo social	6
P19	Masculino	24	Soltero	Maestría	Educación	6
P20	Femenino	25	Soltera	Maestría	Administración pública	3
P21	Femenino	38	Casada	Maestría	Educación	2

### *Técnica de recolección de datos*

Se eligió, como técnica de recolección de datos, la entrevista semiestructurada con el propósito de dar respuesta al objetivo de investigación y acercarse a las realidades múltiples mediante una guía de seis preguntas, que consideró dos categorías (Tabla 2): 1) Experiencias de aprendizaje; 2) Expectativas académicas. De manera complementaria, se

indagó sobre los aspectos sociodemográficos de los participantes: sexo, edad, nivel educativo (licenciatura/maestría), semestre/cuatrimestre, programa de estudios, los cuales se presentaron en el apartado anterior. La guía de entrevista fue avalada por tres expertos de diferentes áreas de especialización en los campos de educación y psicología, para obtener validez y confiabilidad.

**Tabla 2**

*Categorías y preguntas establecidas en la entrevista*

<b>Categorías</b>	<b>Preguntas</b>
Experiencias de Aprendizaje	¿Cómo ha sido tu experiencia en este periodo de confinamiento? ¿Qué te ha gustado más? ¿Qué te ha disgustado más? ¿Has mejorado/disminuido tu aprendizaje en comparación con la educación cara a cara? ¿por qué?
Expectativas Académicas	Teniendo en cuenta las medidas adoptadas por la institución/docente, y que la pandemia aún no ha terminado: ¿Qué expectativas tienes respecto a tu formación académica?

### *Procedimiento*

Se notificó a los estudiantes que participaron en el estudio acerca del objetivo de la investigación y se solicitó su consentimiento informado. Las entrevistas se realizaron de forma virtual, mediante un acuerdo previo con los participantes. El equipo de investigación realizó las entrevistas, así como las transcripciones y los análisis de estas; la información recabada fue tratada mediante un análisis cualitativo de contenidos de manera artesanal para identificar patrones comunes a partir de las categorías preestablecidas y algunas emergentes que llegaron a surgir. En el presente estudio, se adoptó una postura ética, mediante la cual la participación del estudiantado fue voluntaria y los datos recabados se protegieron en todo momento bajo estricta confidencialidad, acorde con la Declaración de Helsinki y la aprobación del comité de ética universitario.

### **Resultados**

Los datos obtenidos a partir de las entrevistas con los 21 participantes permitieron dar respuesta a las siguientes categorías de análisis: a) las experiencias de aprendizaje, respecto a la educación cara a cara; b) las expectativas académicas del estudiantado, a partir de las experiencias vividas. En los testimonios se indica: el número de participante, el nivel de estudios (L: Licenciatura/M: Maestría) y el programa académico.

#### **Experiencia de aprendizaje**

Respecto a la experiencia del estudiantado ante la necesidad de continuar sus estudios de manera remota, se observó, en algunos casos, desánimo o desmotivación. Sin embargo, la mayoría de participantes tenía la expectativa de que esta condición

fuera transitoria, por lo que para algunos una alternativa fue esperar un periodo académico para retomar las clases, o bien, disminuir su carga de asignaturas cursadas, tal como reflejan los siguientes testimonios: *“Disminuí el número de créditos cursados, esperando regresar a lo presencial”* (P5, L, Administración de empresas); *“Decidí no meter verano para estar más tranquilo, despejar mi mente”* (P3, L, Ingeniería Civil); *“La primera parte la odié, le perdí el gusto a la carrera, ¿será que es la carrera? ¿es la modalidad?”* (P1, L, Ingeniería en Negocios). Es importante considerar respecto a este proceso de adaptación, que para algunas personas el ajuste implicó regresar a su lugar de origen y modificar de manera más drástica su vida universitaria.

En contraste con la modalidad presencial, la población estudiantil entrevistada refiere haber incorporado nuevos aprendizajes, aunque no en todos los casos de forma satisfactoria. Esto se observó principalmente en el alumnado de programas con clases prácticas, como en algunas ingenierías o disciplinas que requieren de la manipulación de maquinaria, en licenciaturas en las que el trabajo primordial se da *in situ* o en aquellas profesiones centradas en la atención a pacientes. Fue particularmente en estos casos que los entrevistados enfatizaron no haber aprendido de la misma manera. Por el contrario, fue en las maestrías con énfasis teórico en donde se reportó la menor afectación.

Destaca también a partir de las entrevistas cierta ambivalencia en cuanto a la percepción del proceso de aprendizaje, pues al mismo tiempo que hubo dificultades, como la disminución de la atención o de la asimilación de contenidos, se adquirieron otras destrezas como la autogestión y disciplina, tal como se observa en lo referido: *“En algunas cosas mejoró, me volví más disciplinada, porque estaba solita ... en otras era muy difícil estar pegada, con un profesor él hable y hable”* (P2, L, Psicología); *“En general ha disminuido mi aprendizaje... pero al mismo tiempo, ahora investigo más, tengo la necesidad de seguir buscando respuestas... otras soluciones”* (P1, L, Ingeniería de negocios); *“Creo que se acomodó, porque hay cosas que se mejoraron*

*mucho, como por ejemplo el manejo digital, pero a la vez disminuyó la atención”* (P19, M, Educación).

De esta forma, el estudiantado manifiesta aspectos favorables en términos de aprendizaje. Sin embargo, también se reportan diversas dificultades y limitaciones en el proceso, algunas de las cuales estaban relacionadas con el propio estilo de aprender y hábitos de estudio, mientras que otras se refirieron al trabajo del personal docente, tipo de asignaturas, disminución en la interacción con sus compañeros de clase, o bien a aspectos directamente relacionados con los recursos tecnológicos y el espacio de trabajo en casa. A continuación, se realizan algunas precisiones al respecto.

Se observó que, para algunos estudiantes, en función de su propia trayectoria académica, de sus estrategias de aprendizaje o rasgos personales, esta nueva modalidad trajo retos adicionales, tal como reflejan los siguientes testimonios: *“Lo que se me ha complicado es que no he sabido distribuir mis tiempos. En otras circunstancias soy otro tipo de estudiante; me he ido rezagando un poco”* (P6, M, Desarrollo humano y educativo); *“Como que no soy tan, tan autodidacta como quisiera, o sea sí me pongo a leer y sí estudio, investigo por mi propia parte, pero algunas dudas que tengo las investigo a lo mejor en internet, pero en internet vienen muchísimas páginas y no sé cuál es la verdadera”* (P10, M, liderazgo y gestión educativa). Por su parte, aunque no fue lo recurrente, para algunas personas este cambio fue favorable, teniendo en cuenta factores personales: *“Aprendí más porque la verdad soy una persona que se distrae muy fácilmente, así que estar en la cámara tiene la ventaja de que puedes grabar la clase... así en línea fue más directo y siento que estuve más enfocada”* (P20, M, Administración Pública).

Respecto al apoyo docente, las estrategias didácticas y tipo de contenidos, el estudiantado valoró las adaptaciones realizadas por algunos profesores como, por ejemplo, el uso de distintos materiales, además de la claridad en la exposición de los contenidos y el apoyo para resolver dudas: *“Siento que es más didáctico, ya que en cada aplicación se buscaba*



*cómo trabajar en grupo y lograr la participación de todos. De esta manera cuando tocaba evaluación era más fácil acordarme de la actividad y se venían más rápido las respuestas”* (P20, M, Administración Pública); *“Hay algunos maestros que durante las clases desarrollan no sólo la parte oral sino también la parte kinestésica, hacer alguna dinámica, utilizar plataformas diferentes, evaluar de forma integral lo que estamos haciendo detrás de pantalla con lo que estamos haciendo durante la sesión, eso creo que también ha sido muy bueno”* (P15, M, Psicología del Trabajo y de las Organizaciones); *“Pues sí tuve mucha ayuda de mis profesores, de estarles preguntando sobre artículos y todo eso, sí tuve mucho apoyo de ellos”* (P7, L, Fisioterapia).

Por el contrario, algo que se valoró negativamente fue la decisión de parte de sus docentes de limitar horarios de asesorías, reducir el temario o dejar únicamente actividades de trabajo independiente. También se refirió que resultó complicado dar seguimiento a las clases sobre todo cuando los profesores las llevaron a manera de cátedra. En concordancia con esto y como se mencionó previamente, la percepción se dio de manera diferenciada en función de la materia, las estrategias empleadas por sus docentes y/o el tipo de contenido, como puede observarse en lo comentado: *“Hay algunos que me pareció que tuvieron muy buenos métodos de enseñanza en línea..., eso pues sí me ayudó un poco para aprender mejor en algunas materias y, en otras que los maestros solamente nos aventaron sus diapositivas y pedían lean, copien, como que era más difícil... siento que mi capacidad o mi retención de la información fue un poco menor”* (P12, L, Mecatrónica). *“Pues entonces también depende mucho de las habilidades que tengan los docentes ¿no? para poder involucrarnos en las clases porque hay clases que son muy tediosas, que son muy pesadas donde solo estamos escuchando”* (P9, M, Liderazgo y gestión educativa).

Esta diferencia también estuvo relacionada en algunos casos con sus conocimientos previos o en función de que las materias pertenecieran al tronco común o directamente a su carrera: *“En materias nuevas, cálculo tres y cuatro, a esas sí requerí prestarle*

*más atención y al prestar más atención en esas, me desenfocaba en otras. Inglés fue la que más dejé de lado porque vi que esa no afectaba mi promedio, no hacía las tareas y las actividades... Hay muchos huecos de química que debí haber visto y me los salté, no presté mucha atención a las clases”* (P3, L, Ingeniería Civil).

Al mismo tiempo, las evidencias mostraron la necesidad de llevar a cabo las prácticas de laboratorios en aquellos programas académicos en los que son requeridas, así como las de los ámbitos laboral y de servicio social, que los estudiantes esperaban tener de manera presencial. Los siguientes testimonios son ejemplo de ello: *“Siento que sí he aprendido, pero no de la misma manera a como lo estuviera aprendiendo de manera presencial... siento que mi carrera ocupa un poquito más de práctica”* (P16, L, Administración de hoteles y restaurantes); *“Cuando llevamos los laboratorios para mí fue muy muy difícil tratar de entender las ideas; primero asimilarlo y luego entenderlo y luego imaginarlo como si estuviera en ese laboratorio y creo que aún hay mucho por recorrer en los temas de educación vía remota”* (P14, L, Ingeniería en manufactura avanzada); *“Lo que me cuesta un poco de trabajo, es que soy una persona muy técnica, muy práctica, entonces me gusta meter las manos respecto a las máquinas, en las prácticas de laboratorio, etcétera, entonces pues sí tuvimos algunas materias que debieran haber sido muy prácticas y que las tomamos solo en la teoría”* (P13, L, Ingeniería en manufactura avanzada).

En cuanto al sistema de evaluación, como se sugirió previamente, algunos participantes valoraron de manera positiva el que las tareas y los exámenes se realizaron digitalmente, como lo refleja el siguiente testimonio: *“[le gustó] la parte de los exámenes, con un poco más de concentración... al estar, así como encerrado en mi cuarto y no tener el factor de desesperación que se sentía en la Universidad presencialmente”* (P12, L, Mecatrónica). Sin embargo, los participantes dieron testimonio también que esta es un área de oportunidad a fortalecer por parte de sus docentes, tanto en término de verificación del conocimiento, como de supervisión y seguimiento de los aprendizajes, tal como se observa: *“Pero con lo que más he batallado*

es pues, como son mis últimas materias la mayoría, casi casi es todo práctico y pues no tuve como esa retroalimentación de los profesores... lo estás haciendo bien... aquí tienes un área de oportunidad” (P7, L, Fisioterapia).

Particularmente, en lo que a evaluaciones escritas se refiere, por un lado, hubo una presión o supervisión adicional: “Los exámenes no fue algo bueno, un profesor se ponía muy estricto, estar conectado todo el tiempo en el examen” (P4, L, Contabilidad y estrategias financieras), aunque por otro lado, se indica que realizar los exámenes en línea facilitó copiar, por lo que en el caso de las evaluaciones resultó difícil saber qué tanto habían aprendido: “se dio eso de pásame las respuestas del examen, pásame el trabajo. En trabajos individuales es distinto, pero en exámenes todo mundo se copiaba” (P4, L, Contabilidad y Estrategias Financieras).

En lo que corresponde al ámbito social, algunos estudiantes consideraron que fue posible mantener la interacción con sus compañeros y la realización de los trabajos en equipo, particularmente en maestría: “La interacción ha sido buena, en su mayoría los compañeros han sido muy activos... He podido incluso identificar qué tipo de estudiantes son mis compañeros, aun sin conocernos físicamente, quién es dedicada, perfeccionista, etc. Leo, entiendo, lo comento en clase, por cualquier duda que hubiera y siento que se logra el objetivo” (P6, M, Desarrollo Humano y Educativo). Cabe mencionar que la falta de interacción social fue el factor que más disgustó durante el confinamiento, según lo mencionado, ya que una gran parte de los entrevistados refirieron extrañar la convivencia directa con sus compañeros, el diálogo con sus profesores en el aula y el contacto cara a cara en la dinámica de las clases. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello: “Creo que lo que menos me ha gustado son las exposiciones, la ausencia de rostros al momento de explicar, genera ciertos niveles de ansiedad o genera como nervios porque no sabes qué ritmo tomar... y cuando expones y tienes solamente las diapositivas y tu propio rostro... y el nivel de participación disminuye” (P19, M, Educación).

A su vez, refirieron que, si no se contaba con una relación previa, se volvía un reto identificar claramente y establecer contacto con compañeros: “No podíamos reunirnos, así como en un salón de clases. Hay compañeros que no conozco de vista, solamente por el nombre que aparece en la pantalla” (P20, M, Administración Pública); “Soy muy mala socializando y tenía la expectativa de tener amigos, pero era difícil conectar con alguien porque en muchas clases no prendían su cámara, por ejemplo, hay compañeros que ni recuerdo, la mayoría eran como fantasmas.” (P2, L, Psicología). Finalmente, cabe mencionar que se reconoce directamente la necesidad de interacción para fortalecer los aprendizajes en el aula, tal como lo muestra la siguiente evidencia: “siento que aprendemos mucho más cuando estamos en las aulas, cuando estamos compartiendo el conocimiento con las demás personas” (P14, M, Ingeniería en Manufactura Avanzada).

### Expectativas académicas del estudiantado

Al preguntar a las y los estudiantes sobre sus expectativas en relación con su formación académica, pudo notarse un ánimo de esperanza y optimismo, con planes para continuar con sus estudios, independientemente de la modalidad: en línea, híbrida o presencial, si bien todas las personas entrevistadas expresaron su preferencia por la modalidad presencial. No obstante, como se ha mencionado, también resaltaron algunas de las ventajas que les brindó el tomar las clases en línea, ya fuera como complemento de su formación o en cuanto al cumplimiento de otros roles personales, al mismo tiempo que a quienes eran foráneos les brindó la posibilidad de regresar a casa, trabajar o incluso viajar, tal y como lo reflejan los siguientes recortes de entrevista: “La verdad tengo muchas ganas de regresar a la uni. También soy consciente de que no va a ser nada fácil ya que, con las prácticas, con mi hijo, con las escuelas, los traslados y todo eso va a ser muy ‘trastornoso’ pero creo que vale la pena” (P18, L, Trabajo Social). “Ahora que me quedé todo el tiempo con mi familia, pude involucrarme en el negocio familiar que abrieron recientemente y esto me permitió enfocarme en otros aspectos

de mi carrera” (P4, L, Contabilidad y Estrategias Financieras).

Hubo una opinión generalizada del estudiantado respecto a terminar sus carreras o maestrías y seguir preparándose. Asimismo, se esperaba regresar a la educación presencial y poner en práctica los conocimientos. A su vez, manifestaron expectativas que hacen alusión al contacto social: convivir y relacionarse con los compañeros de clase, aunque con cierta incertidumbre: “En cuanto al tema de relación con los compañeros, no sé, creo que ahí mi expectativa no es tan alta, digo, a lo mejor conocerlos ¿no? ¿quiénes son?, ponerle una imagen a la voz, pero siento que, o al menos tengo una expectativa muy baja sobre eso” (P15, M, Psicología del Trabajo y de las Organizaciones).

Sin embargo, más allá de este aspecto relacional, que sobre todo repercutió en la experiencia, en términos de expectativas y metas a futuro, se denota una preocupación en algunas personas sobre la calidad de los aprendizajes obtenidos en la modalidad de enseñanza remota, sobre todo en la cuestión práctica, observándose en sus expresiones cierta inseguridad en la preparación que adquirieron: “Pues yo siento que sí tengo muchas áreas de oportunidad todavía por algunas materias que fueron prácticas y no tuve... como el crecimiento necesario que yo esperaba... necesito seguir tomando cursos” (P7, L, Fisioterapia); “La verdad, sí me da un poco de miedo en cuestión de las prácticas, porque ciertamente no es lo mismo de estar presencial a estar en línea para muchas cosas” (P18, L, Trabajo Social); “Se vienen varios retos y pues mi expectativa es que la Universidad nos siga apoyando como lo ha seguido haciendo para a partir de todos los profesores y todas las instancias lograr el título que estoy buscando y tenerlo en tiempo y forma sin retrasos” (P13, M, Ingeniería en Manufactura Avanzada).

Por su parte, para algunos estudiantes el tomar clases en línea ha implicado una visión distinta respecto a sus planes de aprendizaje futuro: “Seguir actualizándome en relación a estas plataformas, ya que con toda esta situación es seguro que van a seguir surgiendo más aplicaciones que hagan más didáctico esta forma de aprendizaje y creo que en un futuro será

más práctico y fácil tomar clases en esta modalidad; este tipo de actividades que se realizaron, me ayudaron a reforzar el conocimiento en esta área tan complicada que siempre fue para mí la tecnología... que por supuesto te abren muchos panoramas y te abre muchas puertas y no te limitan como antes” (P21, M, Educación); “Ahora también siento que si estudio posgrado o alguna especialización y es en línea no voy a tener un problema, y tal vez si esto hubiera sido antes sí hubiera tenido mayor problema con todo esto de la tecnología” (P20, M, Administración Pública).

Por último, destacar algunas emociones que fueron expresadas en las conversaciones, de cara a su futuro: frustración, desesperación, preocupación, optimismo, esperanza, tal como lo muestran los siguientes recortes de entrevista: “Entendemos que la situación no es la adecuada, pero aun así el ver... una oportunidad para romper todo ese ciclo... si nos tiene un poquito frustrados, pero hacemos lo que podemos y si nos toca en línea, lo haremos en línea” (P17, L, Enfermería); “Esto me hace replantearme las cosas, pero no con temor ni sentimiento de derrota. Lo que tenga que pasar va a pasar y me adaptaré. ... Algo tendrá que llegar a su fin y lo aceptaré. No me siento asustada, un poco preocupada quizá, pero... quiero seguir, es mi intención. Si de plano dicen ya regresen a presencial... también es agradable la convivencia. Pero esta semana... nueva variante de COVID... vamos para atrás otra vez. La única cosa que puedo prever es que se va a poner más difícil en el nivel académico. Y si se requiere, ya haré un Plan B” (P6, M, Desarrollo Humano y Educativo).

## Discusión y conclusiones

Las experiencias vividas por el estudiantado universitario durante la educación remota de emergencia a causa de la pandemia por la COVID-19 se fueron modificando conforme esta situación se prolongó, lo cual también incidió en sus expectativas académicas. El presente estudio buscó analizar las experiencias de aprendizaje y las expectativas académicas en universitarios mexicanos en el segundo año de distanciamiento social por la COVID-19.

Se observa que las respuestas proporcionadas por los estudiantes universitarios femeninos y masculinos que participaron en el estudio coinciden con investigaciones previas (Salmani et al., 2022) en que, si bien a inicios de la pandemia predominaba la idea de una transitoriedad de la condición de confinamiento, después de esta confusión inicial, se fue dando una normalización, aunque, algunos estudiantes optaron por esperar un periodo académico para retomar las clases o disminuir su carga académica. Además, en muchos estudiantes surgió el deseo de regresar al formato presencial, lo cual coincide con otros estudios previos (Imsa-ard, 2020; Salmani et al., 2022; Suárez et al., 2020).

En general, el aprendizaje en línea a partir del confinamiento en los hogares resultó una experiencia agotadora, lo cual en concordancia con otras investigaciones (Almomani et al., 2021; Baltà-Salvador et al., 2021; Tapia-Núñez y Zúñiga-Santillana, 2022), implicó esfuerzos adicionales por la necesidad de administrar recursos personales, tecnológicos y del ambiente, lo que involucra el ejercicio de estrategias de autorregulación del aprendizaje (Gaeta et al., 2021), las cuales se desarrollan paulatinamente y con una práctica guiada. Aunado a los largos periodos frente a las pantallas para cursar todas las asignaturas en línea y a los distractores en casa, que incidió negativamente en la concentración durante las clases y, en algunos casos, en la pérdida de interés por el estudio. Varios entrevistados también señalaron la dificultad de aplicar el conocimiento, principalmente en el caso de las asignaturas que requerían de laboratorios o manipulación de equipos específicos o bien para realizar el servicio social o prácticas profesionales. La necesidad de aplicar y practicar los contenidos también ha sido reportada por otros investigadores (Dorovolomo et al., 2021).

Al comparar el aprendizaje en línea, respecto al adquirido en la modalidad presencial, para algunos estudiantes, la educación remota se convirtió gradualmente en una oportunidad respecto a aprendizajes y desarrollo de habilidades, sobre todo en el posgrado, mientras que para otros fue un reto. Este dato es

coincidente en general con el de Omar et al. (2021), pero difiere del de Mercado y Otero (2022), quienes encontraron que el estudiantado de nuevo ingreso y primeros semestres utilizó más estrategias para su aprendizaje. Si bien otros grupos de la población entrevistada indicaron haber adquirido nuevos aprendizajes, la mayoría los consideró no satisfactorios al señalar dificultades relacionadas con el propio estilo de aprendizaje y sus hábitos de estudio. Al igual que en otros estudios (Mercado y Otero, 2022; Suárez et al., 2020), los participantes reportaron dificultades para manejar su tiempo en esta modalidad de aprendizaje, lo cual incrementó el estrés. A su vez, coincidente con los hallazgos de Tapia-Núñez y Zúñiga-Santillana (2022), destaca la falta de concentración, debido a los distractores en casa. Sin embargo, algunos estudiantes también refirieron haber adquirido habilidades de autogestión y disciplina (Idris et al., 2021; Salmani et al., 2022).

En cuanto al trabajo en clase, se percibió que hubo un aumento en el número de tareas en esta modalidad, en comparación con lo que sucedía en las clases presenciales, lo cual coincide con lo reportado por Suárez et al. (2020). Sin embargo, el estudiantado valoró que algunos profesores se esforzaran por emplear distintas estrategias didácticas, materiales y el apoyo para resolver dudas. Aunque, también se manifestó el descontento cuando los profesores redujeron los horarios de asesoría o únicamente dejaron actividades fuera de clase. Lo anterior, en consonancia con otros estudios (Al-Maskari et al., 2022; Idris et al., 2021; Omar et al., 2021; Villarroel et al., 2021), evidencia la relevancia de los ajustes instruccionales realizados por el equipo docente en esta modalidad para la disminución de preocupaciones académicas y sociales de la población estudiantil considerada.

Un punto a destacar fue el aspecto social, ya que hubo una percepción generalizada respecto a la dificultad de relacionarse con los compañeros de grupo de forma cercana. La falta de interacción social también fue un factor clave en las expectativas de retornar a la modalidad presencial, sobre todo para

aquellos estudiantes que habían tenido la oportunidad de haber cursado parte de sus estudios universitarios en dicha modalidad, previo al confinamiento en casa. Se extrañó la convivencia no solo con compañeros, sino también con los docentes y la dinámica de las clases cara a cara. En este sentido, fue muy valorado que algunos docentes organizaran equipos para las actividades en clase, lo que permitió la interacción social y el acercamiento docente. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por otros investigadores (Omar et al., 2021; Salmani et al., 2022; Zhou y Zhang, 2021) respecto al reto de no tener oportunidades adecuadas para discutir con los docentes y para estudiar con los compañeros. A su vez, coincide con estudios previos (Peimani y Kamlipour, 2021; Saucedo-Ramos et al., 2022), las y los universitarios consideraron que el encender las cámaras pudo contribuir a una mejor dinámica de la clase, sin embargo, la mayoría de ellos no se sintió cómodo encendiéndola por diversas razones; conectividad, privacidad, etc. En este sentido, Valdés y Lazzaro-Salazar (2022) destacan el papel de la interacción social como componente esencial del aprendizaje el cual, cuando se atiende, apoya el trabajo educativo docente-estudiante y estudiante-estudiante, cuanto más en periodo de pandemia.

Respecto a la evaluación, si bien no fue un aspecto ampliamente detallado en las entrevistas, según la percepción del estudiantado, esta no fue manejada de la mejor forma, ya que hubo poca retroalimentación docente, lo cual concuerda con otras investigaciones previas (Tapia-Núñez y Zúñiga-Santillana, 2022; Suárez et al., 2020). Además, algunos participantes reportaron haber copiado alguna vez o consideraron que sus compañeros copiaban. Al respecto, Villarroel et al. (2021) refieren la necesidad de evaluar de forma auténtica, evitando la copia, además de buscar la aplicación del conocimiento mediante la práctica.

En cuanto a las expectativas académicas, la mayoría del estudiantado manifestó optimismo y esperanza de continuar con sus estudios, de preferencia en la modalidad presencial, aunque también destacan emociones como frustración, desesperación

y preocupación ante la incertidumbre. La dimensión emocional en estudiantes universitarios también ha sido investigada en distintos países, incluyendo México (Gaeta et al., 2021). Por su parte, algunos participantes apuntaron la necesidad de una mayor preparación tecnológica, dado que la abrupta transición a la educación remota no permitió una planeación o preparación formales en este sentido. Al respecto, Villarroel et al. (2021) resaltan que, para el cumplimiento de una educación remota de calidad, se requiere la competencia digital de estudiantes y docentes, pues, aunque los jóvenes han utilizado la tecnología por mucho tiempo ya, este uso no ha estado centrado primordialmente en su educación. En cuanto al personal docente, también se observa la limitante de que en su mayoría ha sido formado sin un énfasis en los procesos digitales.

Los hallazgos del presente estudio coinciden con lo reportado por Gil-Villa et al. (2020) en cuanto a que las y los estudiantes consideraron que su preparación fue menor respecto a lo que sucedía previo a la pandemia, sobre todo en áreas profesionales que implican una práctica experimental. Sin embargo, en el presente estudio, parece que ha habido más posibilidad de recuperar aspectos positivos derivados de este tipo de enseñanza. Por su parte, ambos trabajos coinciden en valorar el papel esencial de la comunicación con el alumnado, lo cual tiende a reducir la incertidumbre y permite conocer las necesidades concretas, para poder hacer ajustes oportunos al respecto, por ejemplo, en cuanto a la carga de trabajo.

De esta manera, los resultados del presente estudio evidencian la relevancia de considerar las experiencias personales y las expectativas del estudiantado, puesto que estos aspectos inciden en su actividad académica y podrá repercutir en las acciones y decisiones respecto a la consecución de sus estudios (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Por ello, coincidimos con Villarroel et al. (2021) en que una educación de calidad en modalidad remota implica generar una enseñanza activa y focalizada en elementos centrales, funcionando como un filtro de los aspectos relevantes. Por lo que la planificación, las instrucciones claras y el uso de

estrategias constructivistas es esencial, teniendo en cuenta que debe quedar clara la utilidad de los contenidos seleccionados y la dinámica instruccional. De ahí que las universidades deben preparar a su personal docente para su ejercicio profesional en las distintas modalidades que la realidad demande.

Para finalizar, se señalan las limitaciones del presente estudio. En primer lugar, aunque el objetivo nunca buscó generalizar los hallazgos, se advierte la necesidad de incluir a otros colectivos de estudiantes a fin de contar con una muestra más amplia y diversificada. Asimismo, sería conveniente incorporar a otros informantes del ámbito escolar y/o familiar que permitan tener una mirada más comprensiva de las experiencias de las y los estudiantes. No obstante, los resultados de este trabajo son novedosos y constituyen un aporte respecto a la mayoría de los estudios, que se enfocaron a dar cuenta de las vivencias del estudiantado al inicio de la pandemia, al indagar sobre las experiencias de los universitarios vinculadas con sus expectativas en el segundo año de haberse iniciado el distanciamiento social en México (marzo, 2020) ante la contingencia sanitaria de la COVID-19, desde la voz de los propios estudiantes, lo cual podría contribuir al desarrollo de acciones pedagógicas para la promoción de experiencias de aprendizaje de calidad, que posibiliten mejores oportunidades académicas para ellos, teniendo en cuenta aspectos personales y del contexto como los que se han evidenciado en el presente estudio.

## Referencias

- Ahedo, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125-140. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.510>
- Al-Maskari, A., Al-Riyami, T. y Kunjumammed, S. K. (2022). Students academic and social concerns during COVID-19 pandemic. *Education and information technologies*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10592-2>
- Alfonso, G., S., Deaño, D. M., Conde, R., Á., Costa, A. R., Araujo, A. M. y Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 125-136. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12610>
- Almomani E. Y., Qablan A. M., Atrooz, F. Y., Almomany, A. M., Hajjo, R. M. y Almomani, H. Y. (2021) The Influence of Coronavirus Diseases 2019 (COVID-19) Pandemic and the Quarantine Practices on University Students' Beliefs About the Online Learning Experience in Jordan. *Frontiers. Public Health*, 8:595874. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.595874>
- Baltà-Salvador, R., Olmedo-Torre, N., Peña, M. y Renta-Davids, A. I. (2021). Academic and emotional effects of online learning during the COVID-19 pandemic on engineering students. *Education and information technologies*, 26(6), 7407-7434. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10593-1>
- Bautista, C. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Belhaj, F. A. (2022). Arab Open University students' perceptions and experiences regarding an online learning during COVID-19 pandemic in Saudi Arabia. *Journal of Management Information and Decision Sciences*, 25(3), 1-10.
- Belmar-Rojas, C., Fuentes-González, C. y Jiménez-Cruces, L. (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, 7, 1-25. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64099>
- Dorovolomo, J., Rodie, P., Fito'o, B. y Rafiq, L. Z. (2021). COVID-19 and online learning experiences of Solomon Islands students at the University of the South Pacific. *Waikato Journal of Education. Special Issue: Talanoa Vā: Honouring Pacific Research and Online Engagement*, 26, 89-102. <https://doi.org/10.15663/wje.v26i1.768>

- Enríquez, O. C., Fernández Z. R. y De La Cruz S., C. (2021). Percepción de los estudiantes sobre la educación en línea durante la pandemia del COVID-19. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 8(16). <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/751>
- Gaeta, M. L., Gaeta, L. y Rodríguez, M. S. (2021). Impact of COVID-19 home confinement in Mexican university students: emotions, coping strategies and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 642823. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642823>
- Gil-Villa, F., Urchaga, J. D. y Sánchez-Fdez, A. (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*, 78, 99-119. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Heindrich, F., Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K. T., Schneider, C. y Schwab, S. (2022). Austrian Students' Perceptions of Social Distancing and Their Emotional Experiences During Distance Learning Due to the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 7, 862306. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.862306>
- Idris, F., Zulkiply, I. N., Abdul-Mumin, K. H., Ahmad, S. R., Mitha, S., Rahman, H. A. y Naing, L. (2021). Academic experiences, physical and mental health impact of COVID-19 pandemic on students and lecturers in health care education. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02968-2>
- Imsa-ard, P. (2020). Thai University Students' perceptions towards the abrupt transition to "forced" online learning in the COVID-19 situation. *Journal of Education Khon Kaen University*, 43(3), 30-44. <https://doi.org/10.14456/edkkuj.2020.16>
- Mercado, R. y Otero, A. (2022). Efectos diferenciados del COVID-19 en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 4(3), 51-71.
- Omar, H.A., Ali, E.M. y Belbase, S. (2021). Graduate Students' Experience and Academic Achievements with Online Learning during COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13, 13055. <https://doi.org/10.3390/su132313055>
- Pérez Gañán, M. y Pesántez, B. (2017). Impacto migratorio en las aspiraciones y expectativas educativas y de movilidad social de jóvenes Sigseños. *Migraciones Internacionales*, 9(2), 57-84. <http://dx.doi.org/10.17428/rmi.v9i33.242>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y El Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Análisis Fundación Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Peimani, N. y Kamalipour, H. (2021). Online Education in the Post COVID-19 Era: Students' Perception and Learning Experience. *Education. Sciences*, 11, 633. <https://doi.org/10.3390/educsci11100633>
- Rodríguez-Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133-154.
- Romero Valseca, A., Gaeta González, M. L. y Martínez-Otero Pérez, V. (2021). Expectativas e Intención de Continuar Estudiando en Jóvenes con Trayectos Discontinuos de Educación Media Superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (32), 150-167. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2268>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Salmani, N., Bagheri, I. y Dadgari, A. (2022). Iranian nursing students experiences regarding the status of e-learning during COVID-19 pandemic. *PLoS ONE*, 17(2), e0263388. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263388>

- Saucedo-Ramos, C. L., Pérez-Campos, G. y 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/rlcsnj.20.2.5333>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (6ª Ed). Pearson.
- Seminara, M. P. (2021). De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 402-421. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.360>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional. Polis. *Revista Latinoamericana*, 13(38), 597-620. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682014000200026&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682014000200026&lng=en&nrm=iso&tlng=en)
- Suárez, L. B., García-Perales, N. y Elisondo, R. (2020). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 44-68. <https://doi.org/10.5944/rec.38.2021.28936>
- Tapia Núñez, D. W. y Zúñiga Santillán, X. (2022). Factores que influyen en la adquisición de cursos en modalidad virtual y presencial Post-Covid 19: El caso de los estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro. *Revista Publicando*, 9(33), 14-25. <https://doi.org/10.51528/rp.vol9.id2281>
- Valdés, B. y Lazzaro-Salazar, M. (2022). Educar socioafectivamente en tiempos de pandemia: una mirada desde la neuroeducación. *Ciencia y Educación*, 6(3), 53-68. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp53-68>
- Villarroel, V. Pérez, C., Rojas-Barahona, C. y García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 14(6), 65-76. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600065>
- Wilczewski, M., Gorbaniuk, O. y Giuri, P. (2021). The psychological and academic effects of studying from the home and host country during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 644096. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644096>
- Zhou, J. y Zhang, Q. (2021). A Survey Study on U.S. College Students' Learning Experience in COVID-19. *Education Sciences*, 11, 248. <https://doi.org/10.3390/educsci11050248>