

COVID-19 y estudiantes de nuevo ingreso de pedagogía en la UNAM: integración forzada y el peso de las clases en línea

*Mónica López Ramírez y Santiago Andrés Rodríguez**

Resumen

El ingreso a la universidad constituye un punto de inflexión en las trayectorias escolares de los estudiantes. El tema cobra relevancia en el contexto de la pandemia ocasionada por la COVID-19 que ha requerido la modificación de las condiciones de escolarización convencionales.

El objetivo del artículo es explorar el proceso de integración de un grupo de estudiantes de primer ingreso a la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y sus experiencias respecto al desarrollo de las clases en línea. El artículo se basa en una metodología cualitativa con diseño narrativo, a través del análisis de 30 relatos de estudiantes sobre un día típico de su vida durante la pandemia. Los resultados muestran una integración forzada y la dificultad de las clases en línea.

Palabras clave

COVID-19 ¶ Estudiantes primer ingreso ¶ Integración universitaria ¶ Clases en línea

Abstract

University entrance is a turning point in students' educational trajectories. The issue becomes relevant in the context of the pandemic caused by COVID-19 which has required the modification of conventional schooling conditions.

The aim is to explore the integration process of a group of the first-year students to the pedagogy career at Faculty of Philosophy and Letters at UNAM and their experiences in online classes. The article is based on a qualitative methodology through the analysis of 30 student report of a typical day in their life during the pandemic. The results show a forced integration and the difficulty of the online classes.

Key words

COVID-19 ¶ First-year students ¶ University integration ¶ Online classes

* Investigadora asociada, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México (mlramirez.soc@gmail.com). ¶ Investigador asociado, IISUE-UNAM, México (sarodriguez513@gmail.com).

Introducción

A FINALES DE febrero del año 2020 se detectaron los primeros casos de COVID-19 en México. En este contexto, la Secretaría de Salud impulsó la Jornada Nacional de Sana Distancia para prevenir la propagación del virus bajo la consigna: *Quédate en casa*. Se redujeron las actividades no esenciales, se cancelaron eventos masivos y en los espacios públicos se recomendó mantener la distancia de 1.5 metros para disminuir el contagio.

En el ámbito educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) suspendió las clases presenciales en todos los niveles educativos. En un abrir y cerrar de ojos, la educación se trasladó de la modalidad presencial a la modalidad virtual.

Las instituciones de educación superior (IES) se vieron obligadas a transitar de los cursos presenciales a las modalidades en línea y a distancia. Esta medida afectó a más de cuatro millones de estudiantes de educación superior (licenciatura y posgrado) y a más de 400,000 profesores en el ciclo 2019-2020 (SEP, 2020).

En este contexto, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), bajo el lema de *La Universidad no se detiene*, realizó importantes esfuerzos para migrar sus servicios educativos y administrados a plataformas digitales con el propósito de mantener las actividades de investigación y docentes a través de la educación a distancia.

La “nueva normalidad” implicó un fuerte desafío para los docentes y la población estudiantil (Silas y Vázquez Rodríguez, 2020). Específicamente, los estudiantes tuvieron que prepararse para una modalidad educativa y una rutina de trabajo prácticamente desconocida. Entre los estudiantes de ES la pandemia puso sobre la mesa la desigualdad social respecto a la disponibilidad de recursos digitales, la incertidumbre, la continuidad de los aprendizajes, la pérdida del contacto social y de las prácticas de socialización, los costos asociados a la cursada y, por supuesto, el riesgo de la interrupción y la salida del sistema educativo (Ordorika, 2020).

Durante este periodo, los estudiantes de primer ingreso a la universidad se enfrentaron a una situación inédita y compleja, tanto por la transición y el ingreso a un contexto educativo desconocido, como por la incorporación a una modalidad no presencial impuesta por la irrupción de la COVID-19.

El objetivo del artículo es explorar el proceso de integración de un grupo de estudiantes de primer ingreso a la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM y sus experiencias respecto al desarrollo de las clases en línea.

El artículo está organizado en cuatro secciones más esta introducción. En la primera se presentan las perspectivas teóricas y conceptos sobre la integración

a la vida universitaria y se reseñan algunos resultados de investigaciones sobre esta problemática. La segunda sección atañe al diseño metodológico. En la tercera sección se da cuenta de los principales resultados sobre el ingreso a la universidad bajo la modalidad no presencial y el desarrollo de las clases en línea. Por último, la cuarta sección refiere a las conclusiones generales.

Perspectiva teórica y estudios antecedentes

La permanencia de los estudiantes una vez que han ingresado a la ES representa una de las principales preocupaciones para investigadores y autoridades universitarias. El tema cobra relevancia en el contexto social y sanitario actual que ha requerido la modificación de las condiciones de escolarización convencionales.

Diversas corrientes de investigación han contribuido a esta temática desde distintas posturas. Entre aquellas que han tenido mayor influencia se encuentran los aportes de la corriente estadounidense con los trabajos de Spady (1970), Astin (1984), Tinto (1987) y Pascarella y Terenzini (1991); así como los de Coulon (1995) para el caso francés. Una de las principales coincidencias entre los modelos de una corriente y otra es la de afirmar que el primer año de estudios es crucial para la permanencia, interrupción o salida de los estudios universitarios.

Spady (1970) es uno de los pioneros en proponer un modelo sobre los factores que influyen en la salida anticipada de los estudiantes universitarios. El autor incorpora variables individuales, como el grado de desempeño y desarrollo intelectual de los estudiantes, e institucionales, representadas por la congruencia normativa y el apoyo de amigos. De acuerdo con él la conjunción de estas variables influye en la integración social de los estudiantes.

Otro modelo pionero es el de Astin (1984), quien enfatiza, cómo elemento central de la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario, el involucramiento, entendido como el esfuerzo, tiempo y energía que estos dedican a los estudios, su participación en la institución y en las interacciones con profesores y pares; esta última cobra relevancia al fungir no sólo como relación de amistad, sino como soporte para que los estudiantes pueden ajustarse al nuevo entorno.

Años más tarde, Tinto (1987) retoma estas propuestas. Su modelo se centra en la idea de incorporación social y académica de los estudiantes al nuevo ambiente universitario. Una vez que los estudiantes ingresan a la universidad existe un periodo de cambio que implica la separación con prácticas de grupos anteriores y su afiliación en otro conjunto social. En este periodo los estudiantes deben adquirir el conocimiento y habilidades necesarias para el desempeño de su papel en el nuevo espacio escolar.

Así, los estudiantes transitan por diversas “etapas”: de separación, ritos de cambio y de incorporación. Esta última se da en el sistema académico y social y de manera formal e informal en cada uno de ellos. El primero, se vincula con cuestiones administrativas y operativas de las instituciones, en este, la parte formal está referida al desempeño académico de los estudiantes; mientras que, la parte informal, a las interacciones que establecen con académicos y personal de la institución.

Por otra parte, el sistema social trata de la vida cotidiana de los estudiantes en las instituciones, la parte formal está representada por actividades curriculares en las que los estudiantes participan; mientras que la informal, por la interacción con los grupos de pares. Estas interacciones permiten cumplir los compromisos y metas institucionales, a la vez que favorecen una mejor integración y aprovechamiento académico de los estudiantes.

En el mismo tenor, los postulados de Pascarella y Terenzini (1991) resaltan los efectos institucionales en la permanencia o no de los estudiantes en los ambientes universitarios. Los autores hacen énfasis en las relaciones que los estudiantes establecen con profesores y pares; mencionan también que las características de las instituciones, su forma de organización y de administración, son factores por considerar en la integración de los estudiantes.

Para el caso francés y desde una perspectiva etnometodológica, Coulon (1995) menciona que durante la primera etapa de la vida universitaria se dan un conjunto de rupturas y adaptaciones. En primera instancia, debe operar una ruptura con el pasado inmediato, pues los alumnos deben aprender las nuevas reglas y códigos del ambiente y contexto institucional universitario. Esta etapa implica la ruptura del individuo con el tiempo, pues debe aprender nuevos ritmos académicos; con el espacio, ya que se encuentran en otro contexto; y con las prácticas y saberes previos.

Coulon, al igual que Tinto, plantea que los estudiantes deben pasar por varios ritos de paso: de extranjería, de aprendizaje y de afiliación en los que los estudiantes además de adquirir conocimientos académicos y del entorno, van adoptando diversos estatus, de alumno a estudiante.

La afiliación, para este autor, es un pasaje hacia la apropiación del lenguaje y reglas de la vida universitaria. Esta afiliación tiene un doble carácter: institucional e intelectual. En el primer caso, el estudiante está afiliado cuando es capaz de comprender e interpretar los múltiples dispositivos institucionales que rigen la vida universitaria; mientras que, el segundo caso, consiste en aprender a seguir instrucciones, decodificar las consignas sobre el trabajo, comprender los códigos del trabajo intelectual, ser autónomo, categorizar y aprender nuevas rutinas. Así, la afiliación se entiende como la construcción del “oficio” del estudiante.

Estos modelos, en conjunto, enfatizan la existencia de diversos factores, de índole individual e institucional, que influyen en la integración o adaptación de los estudiantes a un entorno escolar nuevo. Este proceso, pone de manifiesto que el ser estudiante no es algo que está dado, sino que tiene que construirse, a través de diferentes pasajes o cambios de estatus, así como con las interacciones con otros en contextos que puede ofrecer condiciones propicias o no para su integración, permanencia y éxito académico.

En México, las investigaciones que analizan el ingreso a la universidad se enmarcan en el campo de estudio sobre los estudiantes que se consolidó durante las últimas dos décadas (Guzmán y Saucedo, 2005 y 2013). Por lo general, la mirada analítica se concentra tanto en los perfiles de los estudiantes como en sus puntos de vista y experiencias subjetivas durante la integración a la vida académica y social en las IES.¹

Sin duda, los trabajos de Adrián De Garay (2004 y 2012) representan una referencia de investigación sobre la temática de la integración de los estudiantes a la vida universitaria como una dimensión clave que define el rumbo de las trayectorias escolares en la educación superior. Específicamente, la investigación se centra en el caso de estudio de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). El interés analítico se concentra en indagar cómo había cambiado la vida de los estudiantes en comparación con el bachillerato:

70% de los estudiantes fueron de la opinión de que los cambios en la exigencia académica fueron radicales. Por su parte, el 47% aseguró que cambió su vida en relación con el ambiente sociocultural, el 45% en apreció que cambió mucho el tipo de relación con el profesorado (De Garay, 2012, p. 30).

La investigación finaliza con la construcción de una tipología que distingue tres grupos: integrados, parcialmente integrados y no integrados (De Garay, 2004).

Por su parte, Mariscal González (2013) aborda la integración académica y social de los estudiantes a la Universidad de Sonora (Unison) durante el primer año. En el plano metodológico, la investigación se apoya en la metodología cualitativa con base en entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes de tres carreras: psicología, sociología y administración de empresas. Los resultados principales indican que:

Los estudiantes logran integrarse a la vida universitaria en la Unison por medio del aprendizaje y la práctica de normas que experimentan durante los primeros semestres; ésta se registra en tres dimensiones: 1) su relación con los pares (...); 2) los mecanismos

institucionales de incorporación como espacios físicos y temporales que posibilitan el encuentro y la socialización entre compañeros, y 3) las relaciones con sus profesores (...)
(Mariscal González, 2013, p. 149).

La investigación de Ramírez García (2013) analiza las experiencias en la transición a la educación superior de un grupo de estudiantes de estratos sociales bajos inscritos en el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec. El trabajo de campo de corte etnográfico permite hacer observable la incorporación de los estudiantes a la vida universitaria que, en gran medida, implica desafíos:

En el terreno académico (en el esfuerzo por identificar y transformar los hábitos construidos, por reconocer los estilos de los profesores, sus demandas y formas de evaluación, por aprender a trabajar con contenidos de creciente complejidad), es el encuentro con la institución el que los inicia en el aprendizaje de las primeras reglas que habrán de tomar en cuenta, al identificar y decodificar los valores y normas que enmarcan su cultura (Ramírez García, 2013, p. 57).

Por último, el estudio de Silva y Rodríguez (2012) se estructura bajo la siguiente pregunta: ¿cuáles son las principales dificultades que enfrentan en su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza y cómo son atendidas en las instituciones? La investigación se llevó a cabo en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl y en la Universidad Intercultural del Estado de México mediante el enfoque metodológico mixto. Específicamente, el análisis empírico apunta a develar las dificultades que enfrentan los estudiantes durante el primer año de la carrera caracterizado como un tramo crítico en la definición de trayectorias escolares exitosas. Los hallazgos de investigación resaltan un conjunto de barreras que los estudiantes enfrentaron durante el ingreso a las instituciones y el primer año de la carrera: dificultades económicas, transición difícil y desconcierto ante las exigencias académicas universitarias (p. ej. falta de un *habitus* universitario), dificultades académicas (p. ej. falta de comprensión con respecto a la exposición del profesor), percepción de un rendimiento “no satisfactorio”, prácticas educativas ajenas a los perfiles y necesidades del estudiante, problemas de alcoholismo y drogas y, por último, falta de compromiso institucional con los estudiantes de primer ingreso (Silva y Rodríguez, 2012).

En suma, el ingreso a la universidad y la integración a la vida universitaria moldea las trayectorias escolares de los estudiantes de educación superior. Particularmente, los estudiantes de nuevo ingreso experimentan en carne propia dificultades económicas, sociales, institucionales y académicas que afectan

significativamente la continuidad de sus estudios: “la mayor dificultad que se plantea a los estudiantes es precisamente la de ‘resistir’ más allá del primer año, frontera en la que, [...] se sitúa la hecatombe que todos conocemos” (Coulon, 1995, p. 158).

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa con diseño narrativo, cuyo componente empírico está conformado por un conjunto de relatos de estudiantes de primer ingreso a la carrera de pedagogía en la FFyL de la UNAM en el semestre 2021-1 (octubre 2020-febrero 2021) bajo el sistema escolarizado.² La carrera de pedagogía es una de las carreras con mayor demanda en la UNAM y en el plantel de Ciudad Universitaria. Esta carrera concentra la mayor matrícula a nivel de licenciatura en la facultad; 1,126 estudiantes para el ciclo 2019-2020 (288 de primer ingreso y 838 de reingreso).

En el marco del curso de investigación pedagógica durante el primer semestre, se les solicitó a los estudiantes describir, a manera de relato, un día típico de su vida durante la pandemia. Estas descripciones forman parte de un ejercicio de autorreflexión anónimo que incluía un conjunto de dimensiones analíticas: actividades educativas (integración no presencial a la universidad, clases en línea, tareas); laborales y los horarios en las que las realizan; emociones y sensaciones durante el transcurso del día; contraste de actividades antes y durante la pandemia (modificación de rutinas, adaptación a la “nueva normalidad”) y relación con otros (familiares, amigos, parientes, pares, profesores, etc.).

En total se contó con 30 relatos con una extensión de dos cuartillas aproximadamente cada uno. En el análisis se consideró la información de dos dimensiones y categorías provenientes de la revisión conceptual: la integración a la universidad (no presencial) y el desarrollo de las clases en línea; se consideró de manera complementaria la dimensión de emociones y sensaciones vividas por los estudiantes en torno a lo escolar. Se realizó una codificación temática que consistió en contrastar segmentos de los relatos para encontrar similitudes y diferencias (Flick, 2015). El análisis se llevó a cabo a través del uso del *software* Nvivo 11. En el artículo los relatos se identifican con la sigla P, que corresponde a la carrera de pedagogía y se incorpora un consecutivo, el sexo y edad de los estudiantes (p. ej. P2, mujer 18 años).

Si bien, la cantidad de relatos obtenida no apunta a la representatividad y a la generalización en su conjunto, sí permite conocer las experiencias de los estudiantes en estos ámbitos en el contexto de la pandemia.

Resultados

De acuerdo con los datos de la Dirección General de Planeación (DGPL),³ el perfil del alumno de primer ingreso de la carrera de pedagogía se caracteriza por ser una población feminizada (75%); los estudiantes que ingresaron por concurso tienen edades mayores a las típicas (26 años y más), en cambio los que ingresan mediante pase se concentran entre los 18 y 19 años.⁴ Por lo general son solteros (67%) y concluyeron su bachillerato con un promedio entre 7 y 8.5 (68 por ciento). El máximo nivel de estudios del padre y la madre a nivel de licenciatura representa 21.2% y 16.6% respectivamente; la mayoría de los padres de estos estudiantes cursaron estudios de nivel básico. El ingreso familiar mensual asciende de dos a menos de cuatro salarios mínimos (46 por ciento). Aunque la mayoría de estos estudiantes no trabaja (37%), una proporción similar tiene una plaza laboral permanente. Casi la totalidad de estos estudiantes cuenta con teléfono celular (98%) y solo el 68% declara tener una computadora personal.

Primer ingreso a la UNAM bajo la modalidad no presencial

El ingreso a la universidad constituye un punto de inflexión en las trayectorias escolares de los estudiantes de educación superior. Específicamente, el ingreso a la universidad implica una ruptura pedagógica, sociocultural y generacional con respecto al bachillerato: “los jóvenes entran en un universo desconocido, una nueva institución que rompe en muchos sentidos con el mundo familiar y escolar previos” (De Garay, 2012, p. 29). La integración a la vida universitaria impone grandes desafíos a la población estudiantil de nuevo ingreso; por un lado, el aprendizaje de las formas de organización, las normas y las reglas institucionales (p. ej. autonomía y legislación universitaria); por otro lado, la adaptación a las dinámicas y técnicas de trabajo escolar de nivel superior (p. ej. tutorías, exposiciones orales, elaboración de reseñas, trabajos de investigación y exámenes extraordinarios), así como la relación con los profesores y con los nuevos compañeros.

En general, el primer año universitario se concibe como un tramo crítico que marca las trayectorias escolares (Silva, 2011; Silva y Rodríguez, 2012 y 2013). Así, por ejemplo, el abandono escolar constituiría el último eslabón de una cadena que inicia con las dificultades experimentadas por los estudiantes para integrarse al mundo universitario “porque no se ha producido la adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual y de métodos de exposición del saber y de los conocimientos, y los hábitos de los estudiantes” (Coulon, 1995, p. 159). De acuerdo con Figuera, Dorio y Forner (2003), la transición a la universidad

también puede “provocar sentimientos de inseguridad, reducción de la autoestima, sobrecarga de trabajo y niveles de ansiedad muy elevados [entre los estudiantes]” (p. 351).

En suma, en el ingreso a la universidad y en el primer año de la carrera los estudiantes enfrentan sólidas barreras para adaptarse a las nuevas dinámicas académicas, así como al contexto social y cultural. Actualmente, el ingreso a la educación superior bajo la modalidad no presencial impuesto por la contingencia sanitaria ocasionada por la COVID-19 podría dificultar la integración y la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria (UNESCO, 2020).

Los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de pedagogía en la FFyL de la UNAM iniciaron oficialmente las clases (semestre 2021-1) el 12 octubre de 2020 bajo la modalidad virtual. Unos días antes del comienzo del semestre, la FFyL organizó la *Bienvenida a la Generación 2021* con el eslogan “La Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM te da la más cordial bienvenida. A partir de ahora ya eres parte de su historia, su presente y su futuro”. La *Bienvenida* puede considerarse como una estrategia institucional clave para la integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad y, más específicamente, a la facultad (Mariscal González, 2013). El evento se llevó a cabo mediante una videoconferencia transmitida por los canales oficiales de la facultad y retransmitida por *YouTube*. En la videoconferencia participaron las autoridades de la dirección, los responsables de las secretarías, los coordinadores de los colegios, la coordinación de biblioteca y, por último, el cierre se destinó a un conservatorio a cargo de profesores de la facultad sobre la vida universitaria bajo la siguiente pregunta: *¿cuál ha sido su experiencia como estudiantes en la facultad o como parte del profesorado?*

El evento de bienvenida brinda a los estudiantes un panorama general acerca de la historia de la facultad, el consejo técnico, los consejeros estudiantiles, los comités académicos, la defensoría de los derechos universitarios, la unidad de atención a la violencia de género, la planta académica, los planes de estudio, las tutorías, las becas, el apoyo a las actividades académicas en línea, los préstamos de equipos de cómputo y los espacios de conectividad, la movilidad y las actividades culturales y deportivas. En general, el propósito de la información radica en facilitar la integración del estudiante de primer ingreso al mundo universitario (Dubet, 2005; Mariscal González, 2013).

Ahora bien, ¿cómo vivieron los estudiantes de pedagogía el ingreso a la FFyL de la UNAM bajo la modalidad no presencial?

La universidad ha sido un tema en el cual, de alguna manera me he sentido identificada con el espíritu universitario, ya que gran parte de mi vida había soñado con estudiar en

la UNAM, específicamente en Ciudad Universitaria. Y ahora que estoy ocupando un lugar en la FFyL me siento sumamente agradecida y emocionada, pero al mismo tiempo extrañada, ya que es cierto que estoy ocupando un lugar, pero físicamente no es así (P2, mujer 18 años).

Además de que siempre había soñado con entrar a la UNAM, me da un poco de nostalgia el no haber podido vivir en carne propia la sensación de pisar un salón de clases en mi tan soñada institución. Lo que me produce una mayor tristeza es que aún no he podido vivir en carne propia el hecho de tomar clases, espero con ansias el término de esta cuarentena para poder tener una clase por fin en un aula (P3, mujer 22 años).

Los estudiantes cubrieron con éxito el proceso de ingreso a la UNAM y, de esta manera, lograron alcanzar su sueño: estudiar la carrera de pedagogía en la FFyL en la Ciudad Universitaria. Si bien los estudiantes viven con entusiasmo su arribo a la UNAM, la primera percepción sobre el ingreso a la universidad bajo la modalidad no presencial denota un conjunto de sentimientos y emociones: el extrañamiento, la nostalgia y la tristeza. El anhelo de ingresar a la universidad de forma presencial se ha visto sumamente afectado; es decir, el deseo de los estudiantes de incorporarse a la comunidad universitaria y realizar las actividades cotidianas: vivir la universidad con plenitud, compartir con los compañeros del salón de clase, hacer un grupo de amigos, recorrer las instalaciones, dialogar con los maestros y compartir las alegrías y las desilusiones de la vida universitaria.

El primer ingreso supone la apropiación y el manejo progresivo del espacio universitario como los salones de clase, la biblioteca, la sala de cómputo, la cafetería, los servicios estudiantiles y las oficinas administrativas. Además, los espacios universitarios adquieren una dimensión social porque permiten la construcción de relaciones sociales entre la población estudiantil y, en última instancia, configuran espacios de encuentro y prácticas de socialización durante la estancia universitaria (De Garay, 2012; Guzmán, 2013a). Esta pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización pueden tener un impacto en la integración de los estudiantes a las IES.

La relación de los estudiantes con los profesores y el grupo de pares juega un papel decisivo en la integración a la vida académica y social de la universidad. Los profesores pueden actuar como una fuente valiosa de información con respecto a las actividades y las prácticas académicas que caracterizan la vida universitaria y que resultan desconocidas para los estudiantes de nuevo ingreso. La relación con el grupo de pares también contribuye a la integración y a la adaptación de los estudiantes porque representa una contención y un soporte para ajustarse a las demandas que exige el mundo universitario.

No me gusta mucho que sea virtual ya que nunca he ido a C.U. y me entusiasmaba mucho conocer a mis compañeros; con algunos ya he platicado, hemos trabajado en equipo y a veces hablamos de cómo nos hemos sentido a lo largo del semestre (P11, mujer 18 años).

Esperaba con ansias conocer mi universidad, mi facultad, a mis maestros y a mis compañeros, aunque pertenezco a un grupo que son muy amables, creo que espero con ansias el día que los conozca por primera vez. Me hubiera gustado vivir la experiencia completa como muchas otras personas que han pasado por esto; ya no sabré que será ser un alumno de primer ingreso dentro de su facultad, pero confió en que todo esto va a mejorar y podré realizar muchas cosas increíbles con mis profesores y mis compañeros de la facultad (P13, mujer 21 años).

Desde los primeros días de clase los estudiantes se encargan de conocer a sus profesores; aprenden a adaptarse paulatinamente a las prácticas de enseñanza como la organización del curso, la dinámica de trabajo (p. ej. actividades sincrónicas y asincrónicas) y las formas de evaluación.⁵ Los profesores también pueden transmitir a los estudiantes de nuevo ingreso un cúmulo de experiencias y recomendaciones formativas que facilitan la integración académica: discutir ideas sobre los trabajos que solicitan, brindar retroalimentación sobre el rendimiento académico, compartir aspiraciones y planes académicos, analizar el programa de estudio o la selección de cursos y participar en discusiones fuera de la clase. En ese sentido, los profesores podrían actuar como un canal de orientación educativa para los estudiantes de nuevo ingreso que guía el camino por la universidad, así como afianzar los intereses de los estudiantes sobre la carrera elegida (Foskett y Hemsley-Brown, 2001).

La relación con los pares contribuye a la integración social y académica y, en este sentido, refuerza la permanencia y la conclusión exitosa de la carrera. Durante el primer semestre, cuando los estudiantes inician la vida universitaria, la construcción de lazos de amistad mitiga las tensiones propias de la transición a la universidad. En este caso, el contacto con el grupo de pares se produjo a través de la modalidad virtual en el marco de la realización de tareas escolares en equipo. Por otra parte, el primer contacto con el grupo sirvió para disminuir las dudas, las inquietudes y la incertidumbre durante las primeras semanas cursadas de manera no presencial en la universidad; aunque también se entrevé un anhelo de establecer un contacto cara a cara con los compañeros que permitiría compartir actividades extracurriculares (p. ej. aprovechar las instalaciones deportivas y asistir a eventos socioculturales) y que complementen la integración a la vida universitaria.

Las clases desde la “comodidad” del hogar

La pandemia por la COVID-19 y las medidas sanitarias para contenerla implicaron el ajuste emergente de las clases presenciales; lo que representó, con las clases virtuales, la irrupción en los hogares de los estudiantes y profesores.

Antes de la pandemia, diversas investigaciones sobre estudiantes universitarios hacían énfasis en la falta de un espacio adecuado y recursos materiales y tecnológicos en los hogares de los estudiantes para el desarrollo de tareas y actividades escolares y su influencia en la formación profesional (Casillas, De Garay, Vergara y Puebla, 2001).

Con la pandemia y el confinamiento, estas condiciones cobraron mayor importancia, pues los espacios y recursos representan las herramientas fundamentales para el desarrollo de las clases y actividades escolares de manera virtual. Entre los estudiantes analizados pocos de ellos hacen referencia a falta de espacio o de recursos tecnológicos; destaca, entre estos, la necesidad de “improvisar” espacios, con mesas plegables y sillas, en la sala u otros espacios de su casa para tomar sus clases; compartir una sola computadora con otros miembros de la familia; desplazarse a casa de otros familiares por falta de internet en la propia y los problemas de conectividad por el uso simultáneo del internet entre los miembros de la familia.

Lo primero que hago después de levantarme es tender mi cama, posterior a esa actividad busco la ropa que llevaré ese día, me peino, después desayuno y salgo de mi casa para tomar las clases en la casa de un familiar, ya que donde vivo no hay señal de internet. Al llegar a la casa del familiar lo primero que hago es lavarme las manos y desinfectarme, tomo mis clases en un espacio en el cual nadie me molesta y la mayor parte del tiempo estoy sola (P27, mujer 19 años).

Asimismo, la transición de las aulas a los hogares de los estudiantes ha generado una alteración de las formas cotidianas de estudiar como, por ejemplo, asistir a la universidad, tener horarios fijos, estudiar en aulas adecuadas, estudiar y socializar con compañeros. Al respecto, los estudiantes manifiestan cierta flexibilidad que les otorga tomar las clases de manera virtual. Para algunos de ellos al inicio del semestre su rutina consistía en despertar unos minutos antes del inicio de sus clases, tomar las clases en la cama y con pijama y, por lo general, no ingerir ningún alimento antes o durante la jornada de estudio. A ello contribuye el que los profesores no exijan encender las cámaras durante la clase.

Sin duda, este tipo de prácticas desestructura o rompe no sólo con las formas cotidianas de estudiar, sino también, con los hábitos de estudio que los estudiantes

han desarrollado a lo largo de su formación. Algunos de ellos dan cuenta de esto en sus relatos, al mencionar que, en ocasiones, se quedaron dormidos durante las clases, tenían dificultad para tomar notas o concentrarse.

Por ello, la mayoría de los estudiantes analizados han desarrollado como estrategia cambiar de rutina para tomar sus clases; para algunos, esta consiste en despertarse al menos una hora antes de la clase, asearse, maquillarse por si deben prender la cámara, tomar las clases en el escritorio o mesa, organizar su espacio de trabajo y preparar la clase. En cierta medida este tipo de estrategia da cuenta de cierta autorregulación y disciplina que son necesarias en el desarrollo de estudios en modalidades no presenciales (Villa Lever, 2020; López y Rodríguez, 2020).

No obstante, al analizar las descripciones de los estudiantes sobre cómo se desarrollan sus clases en línea, se percibe que estos realizan otras actividades en paralelo, como revisar sus redes sociales (*Facebook*, *TikTok*), “chatear” en sus grupos de *WhatsApp*, o ingerir alimentos (principalmente el desayuno). Los estudiantes argumentan que las clases en línea tienen menor emoción que las presenciales, que tomar varias clases consecutivas deriva en la falta de atención, interés y en el aburrimiento, por lo que realizan otras actividades a la par. Algunos de ellos prenden su cámara cuando notan que están distraídos, se “obligan” a tomar notas y dejan fuera de su alcance el celular mientras toman la clase.

Si bien, es comprensible que pasar varias horas frente a la pantalla de la computadora o celular genera agotamiento y con ello la falta de atención, algunas de estas prácticas eran evidentes en los cursos presenciales, con la salvedad de que eran notorias para el profesor y el resto de clase; con las cámaras apagadas estas situaciones quedan fuera de la percepción y control de los profesores.

Por otro lado, se observa en los relatos de los estudiantes una valoración negativa sobre las clases no presenciales, para algunos “*son una tortura*” (P10, mujer 18 años), consideran que es muy “pesado” tomar clases en línea, que implican un desgaste y son “abrumadoras”. Destaca, en la mayoría de ellos, afirmaciones sobre la dificultad para participar y opinar, así como sobre la poca interacción que existe con compañeros y profesores; ello debido, a la dinámica de las clases no presenciales.

Lo anterior se traduce en consecuencias escolares, sociales y emocionales. En el primer caso, los estudiantes declaran que con las clases en línea perciben un menor aprendizaje, una “sensación de no entender nada”, sobre todo al compararlo con la situación antes de la pandemia. Al mismo tiempo se visualiza en sus relatos una dificultad para poner atención y la falta de concentración. Ello conlleva que los estudiantes perciban que no tienen el mismo desempeño académico que en un salón de clases; consideran que este es mucho menor, a la vez que manifiestan tener problemas para ir al corriente con tareas y actividades que demandan las clases no

presenciales. Estos datos concuerdan con otras investigaciones sobre estudiantes universitarios (Silva, 2011).

Al respecto, es importante recordar que estos estudiantes se encuentran en su primer año universitario y que, independientemente de la pandemia, este año representa un tramo crítico en su vida universitaria, pues se trata de un periodo de ruptura en el que los estudiantes deben adaptarse a los requerimientos y exigencias intelectuales y sociales que demandan los estudios universitarios (Tinto, 1987). Este proceso de afiliación o integración social y académica (Coulon, 1995; De Garay, 2004) puede llevar a los estudiantes a cuestionar sus capacidades, repercutir en su seguridad y autoestima, a la vez que genera ansiedad por las exigencias académicas y sobrecarga de trabajo.

La integración de los estudiantes de primer ingreso al trabajo académico universitario exige la familiarización con nuevas actividades y prácticas educativas como, por ejemplo, “el trabajo de investigación, la elaboración de notas, la necesidad de exponer en el salón de clases, la realización de múltiples prácticas y procedimientos pautados en los talleres y laboratorios, etcétera” (De Garay, 2012, p. 29). Los cambios en los niveles de exigencia, bajo el contexto de clases no presenciales, parecen intensificar las dificultades académicas entre los estudiantes:

Creo que puede ser algo estresante el intentar aprender algo cuando sientes no entender qué es lo que te están explicando, o al hacer un examen o alguna exposición porque no sabes si lo estás haciendo bien o mal, si entendiste bien la clase o no, si debes de participar o dejarlo así, son muchos factores que te hacen pensar de más y hasta a veces considerar el dejar la escuela (P5, mujer 19 años).

La mayoría de las actividades escolares exige una participación activa por parte de los estudiantes, entre las cuales se destacan: participar en las discusiones, solicitar explicaciones adicionales al profesor cuando no se entiende un tema y ayudar a los compañeros en la resolución de las dudas. Las dificultades señaladas cimientan la percepción de un rendimiento “no satisfactorio” (Silva, 2011) asociada a la falta de comprensión de los contenidos impartidos por los profesores durante las clases en línea.

En ese sentido, las dificultades de la integración a la vida universitaria se acentúan para este grupo de estudiantes en el contexto de pandemia, sobre todo porque la vida universitaria se ha trasladado a sus hogares y se ha convertido en procesos que deben enfrentar prácticamente en solitario. Ello conduce a las consecuencias sociales y emocionales de las clases no presenciales.

Respecto a las cuestiones sociales, destaca la impresión de los estudiantes de una menor interacción durante y fuera de las clases virtuales con profesores y sus compañeros. Ante ello, una estrategia que han implementado es la creación de un grupo de *WhatsApp*. La comunicación a través de este grupo funge como una red de intercambio, apoyo mutuo y de cercanía con otros y con la institución:

Me gusta quedarme con mis compañeros platicando un rato más después de que termina el horario escolar, ya que de esa manera me siento más en contacto con ellos y con mi institución (P3, mujer 22 años).

Mis compañeros de la carrera ayudan mucho a llevar este proceso de la mejor manera posible, son muy solidarios y platicamos mucho por un grupo de *WhatsApp*, en donde nos animamos y tenemos fe en que algún día nos veremos (P25, mujer 23 años).

Si bien, ello ha permitido a los estudiantes conocer a sus compañeros a través de una pantalla, mensajes de texto, voz y *stickers*, algunos de ellos coinciden en que han entablado una amistad, pero que añoran la experiencia presencial.

Finalmente, es importante mencionar las consecuencias o efectos emocionales del proceso de adaptación e integración de los estudiantes en su primer año universitario, mismos que se han visto potencializados por las medidas de aislamiento, cuarentena y distanciamiento social a causa de la pandemia.

De manera general, casi todos los estudiantes manifiestan en sus relatos problemas de estrés y ansiedad, producto tanto de las exigencias académicas y los nuevos acontecimientos y las circunstancias a causa de la pandemia. El estrés y la ansiedad se traduce en distintas afecciones (cansancio físico y mental, desgaste emocional, dolor de cabeza) y emociones (tristeza, fastidio y enojo).

Es importante enfatizar los sentimientos e ideas, principalmente negativas, que tienen los estudiantes sobre su capacidad para enfrentar las exigencias académicas. Resaltan el desánimo y la falta de motivación, los sentimientos de culpa por no esforzarse más, la frustración, la sensación de “no estar haciendo algo que valga la pena” y la idea de considerar dejar la escuela.

Destaca que no se observa en los relatos habilidades o estrategias de apoyo social o emocional por parte de los estudiantes para enfrentar estas situaciones (González Velázquez, 2020); lo cual podría implicar la interrupción y deserción escolar.

En los relatos de los estudiantes también se resaltan percepciones positivas de algunos aspectos de las clases en línea: el ahorro de dinero debido a permanecer en sus hogares y sobre el tiempo de traslado de su casa a la universidad, ya que,

para algunos de ellos, implicaba un viaje de más de dos horas porque residen a las afueras de la Ciudad de México.

Conclusiones

La transición del bachillerato a la educación superior implica grandes desafíos, tanto académicos como sociales, para los estudiantes. En el contexto de pandemia, esta situación se potencia y se suma a los retos (económicos, de salud, psicológicos, familiares, laborales, etc.) que trae consigo la contingencia sanitaria y el confinamiento.

La población de estudiantes bajo análisis vive una experiencia de ingreso a la universidad no presencial forzada, producto de las medidas implementadas por las autoridades e instituciones para controlar la propagación de los contagios. Si bien estos estudiantes lograron acceder a la educación superior en una de las instituciones de mayor demanda a nivel nacional, su experiencia en su primer año universitario se ha visto modificada, al punto que no han podido vivir en carne propia la vida universitaria que trasciende lo estrictamente académico: actividades culturales y deportivas; las experiencias sociales y recreativas; conocer y apropiarse de los espacios universitarios; o la interacción cara a cara con los compañeros de estudio.

A pesar de que destacan mecanismos institucionales implementados para contribuir a la integración de los estudiantes de nuevo ingreso (bienvenida a la nueva generación), la situación actual ha puesto en jaque la integración de los estudiantes a la universidad:

- La nueva normalidad impuso las clases en línea, lo que implicó pasar de las condiciones comunes del aula universitaria a la heterogeneidad de condiciones en los hogares de los estudiantes. No todos los estudiantes cuentan con los espacios adecuados para tomar las clases en línea, por lo que algunos tuvieron que implementar estrategias para garantizar la continuidad escolar (acondicionar espacios en sus casas, trasladarse a la casa de familiares, etc.).
- La migración de la clase presencial a la clase virtual representó un cambio en las prácticas y formas cotidianas de estudio: cambios de horario, el aprendizaje en solitario, rutinas y hábitos de estudio y la organización y preparación para tomar las clases (levantarse temprano, asearse, desayunar, etc.).
- Los desafíos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las clases no presenciales acompañan las nuevas exigencias académicas que deben enfrentar los estudiantes; esto ha conllevado sentimientos de no aprendizaje y frustración y a que los estudiantes cuestionen sus capacidades y habilidades académicas (baja participación en clases, en exposiciones orales y en la

aclaramiento de dudas), lo que ha incrementado la incertidumbre sobre su formación profesional.

Las clases virtuales restringieron la interacción de los estudiantes con profesores y sus compañeros; esta situación les produjo la sensación de “estar solos”, de enfrentar una nueva etapa de su vida sin acompañamiento, esto en gran medida puede impactar en la familiarización con los códigos y las reglas que imperan en el mundo universitario, afectando la integración académica y social.

Los estudiantes emprendieron un conjunto de estrategias para contrarrestar las dificultades con respecto a su integración académica y social. Durante las primeras semanas de clases los alumnos formaron un grupo de *WhatsApp* para conocerse y mantenerse en contacto. El grupo representa un apoyo académico para compartir tareas, fechas de entrega de trabajos, ligas para las clases virtuales, para formar equipos de trabajo, etc.; a su vez que un soporte emocional, al compartir la experiencia con otros que viven el mismo proceso de ingresar a la universidad y tomar las clases a distancia.

Si bien la UNAM ha implementado estrategias de apoyo a la población estudiantil para garantizar la continuidad escolar (consultas psicológicas, otorgar recursos tecnológicos e implementar espacios en la institución para tomar las clases en línea, becas de conectividad; entre otros), destaca que, desde la perspectiva de los estudiantes, este conjunto de apoyos no es visible, posiblemente por la condición de primer ingreso que limita el conocimiento de procedimientos formales e informales de acceso a estos recursos.

La idea de interrumpir y dejar los estudios se distingue en los relatos de los estudiantes. Ello conllevaría al alargamiento de las trayectorias con repercusiones en la regularidad de los estudios (no poder acceder a becas y otros apoyos otorgados por la institución) y, en última instancia, la no integración de estos estudiantes y, con ello, su salida definitiva de la educación superior. En términos generales, las IES tendrían que dirigir la mirada hacia la población estudiantil de primer ingreso para reforzar los procesos de integración a la vida social y académica universitaria en contextos que implican grandes dificultades para la sociedad en su conjunto.

Notas

1. Para una revisión exhaustiva de investigaciones sobre la experiencia de integración de los estudiantes a la vida universitaria, véase Guzmán (2013b).
2. El sistema escolarizado es totalmente presencial, requiere de la asistencia del alumno de manera cotidiana, ya que para la evaluación el docente considera

- entre otros: la asistencia, cumplimiento de tareas, investigaciones, prácticas de laboratorio y de campo, exposiciones, exámenes, etc. La carrera también se imparte en modalidad abierta y a distancia (UNAM-DGAE, 2021).
3. Los datos de la DGPEL corresponden al ciclo de ingreso 2019-2020; la información del ciclo 2020-2021, en el cual ingresaron los estudiantes analizados, no se encuentra disponible todavía; pero los perfiles de ingreso para la carrera de pedagogía se han mantenido a lo largo de los últimos años.
 4. El ingreso a la licenciatura a la UNAM se da por pase reglamentado o concurso de selección.
 5. La UNAM, a través de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), publicó una guía práctica para implementar una estrategia de docencia a distancia en situación de emergencia estructurada bajo las siguientes preguntas para el profesorado: ¿qué voy a enseñar?, ¿cómo lo voy a enseñar?, ¿cómo lo voy a evaluar? y ¿cómo voy a calificar? (UNAM-CUAED, 2020).

Referencias

- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308. <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininiv.pdf>
- Casillas, M. Á.; De Garay, A.; Vergara López, J. y Puebla Rangel, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 139-163. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001109.pdf>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Pomares.
- De Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. Idea Latinoamérica Colección.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 1-78. <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Figuera, P.; Dorio, I. y Forner, Á. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99251/94851>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Foskett, N. y Hemsley-Brown, J. (2001). *Choosing Futures. Young People's Decisions-Making in Education, Training and Careers Markets*. Routledge Falmer.

- González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D Innovación más desarrollo*, 9(25), 158-179. <https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/249/794>
- Guzmán, C. (2013a) (coord.). *Los estudiantes y universidad: integración, experiencias e identidades*. ANUIES.
- , (2013b). Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior. En Saucedo, C.; C. Guzmán; E. Sandoval Flores y J. F. Galaz Fontes (coords.). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa y ANUIES.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2005). La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, 1992-2002. En Ducoing, P. (coord.). *Sujetos y procesos de formación*, tomo II. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- , (2013). La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos. En Saucedo, C.; C. Guzmán; E. Sandoval Flores y J. F. Galaz Fontes (coords.). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa y ANUIES.
- López, M. y Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En Casanova, H. (coord.). *Educación y pandemia: una visión académica*. IISUE-UNAM.
- Mariscal González, S. (2013). La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año. En Guzmán, C. (coord.). *Los estudiantes y universidad: integración, experiencias e identidades*. ANUIES.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8.
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. Jossey-Bass.
- Ramírez García, R. G. (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? En Guzmán, C. (coord.). *Los estudiantes y universidad: integración, experiencias e identidades*. ANUIES.
- SEP (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. SEP.
- Silas, J. C. y Vázquez Rodríguez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Resultados de un estudio mexicano/latinoamericano. *Revista Latinoamericanos de Estudios Educativos*, 1 (número especial), 89-120.

- Silva, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(spe), 102-114. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>
- Silva, M. y Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. ANUIES.
- , (2013). ¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En Guzmán, C. (coord.). *Los estudiantes y universidad: integración, experiencias e identidades*. ANUIES.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and syntheses. *Intercange*, 1(1), 64-85. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02214313>
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. UNAM.
- UNAM-DGAE (2021). *¿Qué es el Sistema Escolarizado? y ¿Qué es el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia?* <https://www.escolar.unam.mx/Febrero2011/quees.html>
- UNAM-CUAED (2020). *Guía práctica para implementar una estrategia de docencia a distancia en situación de emergencia*. UNAM-CUAED. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/Guia-practica-para-implementar-una-estrategia-de-docencia-a-distancia-en-situacion-de-emergencia.pdf>
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Villa Lever, L. (2020). Conferencia La educación superior en tiempos de COVID. *Ciclo de conferencias Los efectos de una pandemia* [Video]. <https://youtu.be/zUrHSmAuFS8>