

INVESTIGACIONES

Factores emocionales y aprendizaje en el entorno de la pandemia. Claves para futuras crisis

Emotional factors and learning in the context of a pandemic.
Key issues for future crises

Guiomar Salvat-Martinrey^a
David García-Marín^a
Mauricio Javier Mancilla-Muñoz^b

^a Universidad Rey Juan Carlos, España.
guiomar.salvat@urjc.es, david.garciam@urjc.es

^b Universidad Austral de Chile, Chile.
mauriciomancilla@uach.cl

RESUMEN

Se presenta un estudio enfocado en la incidencia que determinadas emociones (miedo, soledad, incertidumbre y estrés) generalizadas por la pandemia de la Covid-19 y la implantación de un sistema educativo virtual de manera improvisada han provocado en los estudiantes en diferentes momentos de su vida académica (instituto, EVAU y universidad). Se diseñó una metodología mixta basada en un cuestionario y tres grupos de discusión con alumnos universitarios (n=451). Los resultados observan que estas emociones no estuvieron presentes en el mismo grado en estos periodos. Se evidencia que el desempeño en un espacio de aprendizaje conocido como el instituto permite contener los factores de miedo, incertidumbre y soledad (pero no el estrés); mientras que en situaciones nuevas, como la EVAU o la universidad resultan significativamente más elevados y complicados de gestionar. La sensación de soledad fue experimentada con una intensidad significativamente mayor durante el ciclo universitario. El trabajo aporta algunas claves para el manejo emocional del alumnado en futuras crisis.

Palabras clave: emociones, adaptación educativa, educación secundaria, educación a distancia, universidad, Covid-19.

ABSTRACT

This paper aims to determine the incidence that certain emotions (fear, loneliness, uncertainty and stress) generalized by the Covid-19 pandemic and the implementation of a virtual education system in an improvised manner have provoked in students at different moments of their academic life (high school, EVAU and university). A mixed method research design was carried out based on a questionnaire and three focus groups with university students (n=451). The results show that these emotions were not present to the same degree in these three periods. The study proves that being in a familiar learning environment such as high school allows us to control the factors of fear, uncertainty and loneliness (but not stress), while in novel situations, such as the EVAU or university, these emotions are significantly more complicated to manage. The feeling of loneliness was experienced with significantly greater intensity during the university period. This research discusses some key issues for the emotional management of students in future crises.

Key words: Emotions, Educational adaptation, Secondary school, Distance education, University, Covid-19.

1. INTRODUCCIÓN

La profunda relación entre las emociones y el aprendizaje se ha recuperado en las investigaciones docentes después de décadas en las que la psicología asumía su estudio mientras la pedagogía se olvidaba de ellas, ya que tendía a privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales (García-Retana, 2012). Fue Goleman (2010) quien evidenció que el sistema educativo estaba determinado por el conductismo y, a partir de entonces, se abrió la vía para aceptar que son las emociones las que sustentan la motivación humana y determinan la calidad de nuestras vidas (Ekman, 2003).

En esta línea, el objetivo de este estudio es conocer la incidencia en los estudiantes universitarios de determinadas emociones generalizadas por la pandemia por Covid-19 sufrida desde marzo de 2020 en España y la consiguiente implantación de un sistema educativo virtual de manera improvisada. Estas emociones se evidenciarán en la promoción de alumnos que más ha experimentado su necesidad de adaptación, aquella que durante el curso 2019-20 estudiaba 2º de bachillerato, que tuvo que enfrentarse a las pruebas de acceso a la universidad (dada la variedad de denominaciones, en este artículo utilizaremos el término genérico EVAU) y comenzó sus estudios en la universidad en el curso 2020/21, todo ello en el periodo de un año, el primero de esta pandemia. Indagamos sobre el impacto de las emociones de miedo, soledad, incertidumbre y estrés en los diferentes escenarios y, a partir de ahí, buscamos las claves para el manejo emocional en futuras crisis o ante la posible prolongación de la actual.

La observación de los aspectos emocionales al comienzo de la pandemia no fue una prioridad en la emergencia sanitaria, donde garantizar la supervivencia de la población era lo urgente. La primera medida para la contención del virus fue el confinamiento de la población, con consecuencias directas sobre el normal funcionamiento de los servicios y la consiguiente paralización de la economía. La reducción del impacto en áreas como la educación llegó poco a poco.

Desde marzo de 2020, gran parte de las investigaciones y la literatura académica a nivel internacional se centró en las formas de enfrentar este contexto excepcional de crisis sanitaria, tanto desde el campo de la salud mental como desde el desorden de las emociones (Xiong *et al.*, 2020). En España, se han llevado a cabo estudios desde el ámbito de la atención primaria (Buitrago-Ramírez *et al.*, 2021) y la salud mental del conjunto de la población (CIS, 2021).

En esta situación, la búsqueda de estrategias en el terreno educativo explora el aprendizaje virtual desde el profesorado con investigaciones sobre las competencias necesarias para afrontar este reto (Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor, 2020; García-Peñalvo & Corell, 2020). Desde el lado de los alumnos, los estudios se enfocan en la satisfacción hacia el centro, el profesorado y el sistema de educación a distancia (Pérez-López, Vázquez-Atochero & Cambero-Rivero, 2021). Con el foco puesto en las instituciones, se analizan las estrategias de adaptación a la pandemia en términos de innovación (Moreno-Correa, 2020) y de transición hacia la educación a distancia (García-Planas & Taberna Torres, 2020), así como la transformación digital de las universidades (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020). Por tanto, las investigaciones acerca de la implementación de la educación online o virtual se centran en estudiar las técnicas, procesos y herramientas utilizados por todos sus protagonistas. Pero este aprendizaje virtual, que renunció a la presencialidad por fuerza mayor, llegó cargado de emociones por causas externas que dieron lugar a

situaciones que deben ser observadas. Pasado el primer año de crisis sanitaria y desde la seguridad de la vacunación sistemática de la población en los países desarrollados, se mira atrás para constatar y medir todos esos efectos emocionales resultado del primer año de la Covid-19. Se abre entonces una vía de estudio sobre las implicaciones emocionales en el aprendizaje durante la pandemia, como las investigaciones internacionales que analizan la ansiedad y depresión entre estudiantes universitarios (Batra *et al.*, 2021), las que consideran la necesidad de espacios afectivos en la educación virtual (Cáceres- Piñaloza, 2020) o aquellas que plantean la educación emocional como un complemento al aprendizaje online (Alvarado-Melitón, 2021).

Las evidencias sugieren que crecemos entre relaciones emotivas que regulan nuestra actividad y comportamiento y potencian procesos psicológicos como la memoria, la percepción y/o el pensamiento simbólico, imprescindibles en el aprendizaje. Asimismo, los pensamientos emocionales son indicadores de cuán involucrado está el alumnado en las actividades del aula (Albornoz, 2009). Reconocer las emociones en el ámbito académico constituye una vía para estimular y potenciar procesos creadores para la promoción de aprendizajes significativos que se traduzcan en bienestar en el recinto educativo.

Es desde aquí que nuestro trabajo se plantea conocer los factores emocionales más relevantes que inciden sobre los alumnos que accedieron en 2020 a la universidad en España y que se han enfrentado en la misma medida tanto a una vida como a un sistema educativo diferente. Evitamos hacerlo desde el campo de la salud mental, esquivando términos, clasificaciones e intervenciones propias de esta área en el proceso de construcción de las variables de nuestra investigación.

2. JUSTIFICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE VARIABLES

Las variables que establecemos para medir el impacto emocional del primer año de pandemia en relación al aprendizaje y a todo aquello que motiva o aleja de los objetivos educativos son: (1) *miedo*, (2) *estrés*, (3) *incertidumbre* y (4) *soledad*; frente a (5) *confianza*, (6) *motivación*, (7) *seguridad* y (8) *cercanía*, no tanto como sus pares contrarios entendidos como el mismo factor aspectado de manera positiva sino como factores emocionales que no pueden darse de manera simultánea con los primeros pero sin llegar a ser rigurosamente los antagónicos.

Antes de proceder a la justificación teórica de estas variables, resulta necesario determinar cuáles son los objetivos educativos anteriormente referidos. Para ello, tomamos como referencia, en primer lugar, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO que, en su vertiente educativa, manifiestan la necesidad de asegurar el acceso igualitario de todas las personas a una formación de calidad, incluido el ciclo universitario, con el fin de aumentar considerablemente el número de jóvenes con competencias necesarias para el acceso al empleo y al emprendimiento. Estos objetivos evidencian la necesidad de proveer unas instalaciones y recursos educativos inclusivos y seguros. En otro orden, se considera esencial que el sistema universitario procure una formación integral del individuo que, además de dirigirse al ámbito de la razón teórica, práctica y técnica, ayude al sujeto a “gobernar su propia vida” (García-Ramos, 1991, p. 329). Es por ello que la dimensión emocional del estudiante debe ser atendida a fin de alcanzar tal formación integral.

La primera variable que incorpora nuestro trabajo está definida por el par de emociones correspondiente al *miedo/confianza*, entendiendo que la primera emoción que suscita una situación de peligro, como es la pandemia, es el miedo y que la ausencia de este por no ser percibido como tal o el control de esa emoción deriva en un estado de confianza en tanto que tal situación se percibe como no peligrosa, al menos personalmente.

Plutchik y Kellerman (2013 [1980]) proponen ocho emociones, organizadas como emoción básica y opuesta básica: alegría y tristeza, confianza y aversión, miedo e ira, y, por último, sorpresa y anticipación. Esta clasificación es relevante para este trabajo porque recoge, además del miedo, la confianza como emoción básica por primera vez, aunque no como su opuesto. Entendemos la confianza como la creencia en que una determinada circunstancia no supone peligro de perjuicio o daño para el individuo, sino que es comprendida como esperanza en los aspectos positivos que acompañan. En las circunstancias del estudio, también se asocia la confianza a la seguridad que tiene un ser en sí mismo.

La segunda variable viene determinada por la relación del *estrés* y la *motivación*. El término clínico estrés fue acuñado por Hans Selye en los años 30 como la respuesta de adaptación del organismo a una situación de amenaza. Es habitual escuchar a los estudiantes referirse al estrés que soportan durante el proceso de aprendizaje y que definen como el nerviosismo o la ansiedad que experimentan frente a un agente concreto como un examen o una circunstancia compleja o excepcional que puede generar preocupación o nerviosismo. El estrés es relevante en nuestro estudio porque ha sido relacionado por diversos autores con inhibidores del rendimiento académico en estudiantes, tanto de pregrado como de posgrado (Clemente-Suárez *et al.*, 2021; Meza-Carranza y Palma-Villavicencio, 2022), por lo que desde el ámbito educativo se debe trabajar en la implementación de programas para que el estudiante gestione las situaciones de estrés de forma efectiva (Hernández-García, Hernández- García y Sánchez-Macías, 2022). Estudios específicos situados en el marco de la pandemia por Covid-19 apuntan que los estudiantes, obligados a adoptar un modelo virtual de enseñanza, experimentaron elevados niveles de tristeza, ansiedad y estrés (Larrahondo-Jaimes *et al.*, 2021). Precisamente, el estrés se sitúa como una de las afectaciones emocionales más recurrentes derivadas del encierro en los estudiantes (Pérez-Fernández, Urbina-Cárdenas y Gamboa-Suárez, 2021). Sin embargo, trabajos como el de Moreno-Treviño *et al.* (2022) señalan una mayor prevalencia de las situaciones de depresión que de estrés en los alumnos universitarios de nuevo acceso, por lo que trabajos como el nuestro resultan necesarios para aportar luz sobre la predominancia del estrés entre el estudiantado en el contexto de la pandemia.

La motivación es otro factor estrechamente vinculado con el aprendizaje. Más que una emoción, consiste en la fuerza que nos lleva a la acción mediante las emociones. Se construye esta variable por una característica que conecta ambos factores -estrés y motivación- que no es otra que la respuesta fisiológica que ambos comparten: a niveles bajos, el estrés resulta estimulante porque aumenta el nivel de alerta provocando el efecto de la motivación, mientras que un estrés intenso puede bloquear el proceso cognitivo por la reacción paralizante (desmotivadora).

Consideramos la motivación en dos sentidos: no solo a modo de reto frente a un estrés asumible y estimulante, sino también como fruto de las pasiones y emociones que cargan una conducta motivada y repercuten favorablemente en el aprendizaje. Los sistemas emocionales alimentan la motivación, y esta, en la medida que predispone a la acción

inducida y mantenida por tales emociones, propicia el aprendizaje (Elizondo-Moreno *et al.*, 2018). En este sentido, la motivación derivada de la obtención de determinadas metas de aprendizaje influye positivamente en el rendimiento académico (Barca-Lozano *et al.*, 2012). Otros trabajos vinculan la inteligencia emocional con la motivación, de modo que se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez (García-Bacete y Doménech-Betoret, 1997).

La tercera variable del estudio está compuesta por los factores de *seguridad e incertidumbre*. La seguridad, según Morales y Cuenca (2003), se relaciona con el sentimiento positivo de la autoestima que hace sentir al individuo capaz de enfrentarse a los desafíos de la vida, así como con el sentimiento de superioridad al compararse con otros y pensar que uno mismo está por encima de ellos, aunque sin despreciarlos.

En el contexto del estudio, este factor se sitúa más allá de la seguridad interpersonal, alcanzando lo político si consideramos que la principal función del Estado es garantizar la seguridad ciudadana, es decir, la vida y la integridad de las personas. Es por ello que entronca con el sentimiento de seguridad pública derivada de la confianza en un sistema que será capaz de gestionar y solucionar la alarma sanitaria y corregir y adaptar el modelo de educación a las condiciones impuestas por la pandemia. Aunque vivimos aferrados a la cultura de los datos en los que depositamos nuestra confianza para obtener todo tipo de seguridades, si hay una expresión de la emoción que ha acompañado esta crisis es la de incertidumbre. Desde la psicología y el entorno de la salud mental, coinciden en la necesaria aceptación de la incertidumbre para enfrentar la situación, tanto a nivel social, como sanitario y personal (Buitrago-Ramírez *et al.*, 2021). La incertidumbre expresa un sentimiento generalizado de preocupación en la población. Por un lado, este sentimiento se vincula a una situación incierta, propia del contexto de pandemia, que es indefinida y que no permite planificación. Esta incertidumbre genera sentimientos de impotencia, resignación, desconcierto y falta de control sobre la situación. Por otro lado, la incertidumbre debe ser comprendida y vinculada a las consecuencias sociales y económicas que supone el aislamiento para la vida cotidiana, social y laboral (Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas, 2020).

Por último, la variable configurada por el par *soledad/cercanía* permite acercarnos al campo de lo relacional. Por un lado, el aprendizaje es el resultado de la interacción social por medio de esfuerzos cooperativos dirigidos hacia metas compartidas, lo que implica un considerable avance con respecto a muchas de las consideraciones de los modelos pedagógicos del siglo XX (Aparici y García-Marín, 2018). En su definición del modelo pedagógico conectivista, Siemens (2010) pone de manifiesto la relevancia de la interacción y del mantenimiento de las conexiones entre individuos a fin de facilitar el aprendizaje continuo. En tales interacciones, resulta fundamental el sentimiento de cercanía entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El concepto soledad ha sido objeto de numerosos abordajes teóricos desde el punto de vista filosófico, social, antropológico y psicológico. En este último campo, todas sus definiciones comparten las expresiones de ausencia, carencia o falta de relaciones interpersonales o de alguno de sus aspectos, sea real o imaginaria, concreta o imprecisa, actual o deseada. Estas definiciones recogen lo que Peplau y Perlman (1982) consideran las tres características comunes de la soledad, entendida como: (1) resultado de deficiencias en las relaciones interpersonales, (2) experiencia subjetiva que contrasta con la evidencia física del aislamiento social y (3) experiencia estresante y displacentera.

3. OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado, definiremos los objetivos de la investigación y describiremos cómo fue desarrollado el trabajo de campo. A fin de clarificar el diseño metodológico, se explicarán y justificarán los instrumentos utilizados y se ofrecerán los datos esenciales de la composición de la muestra.

3.1. OBJETIVOS

La finalidad de esta investigación es determinar la incidencia de las emociones anteriormente descritas en los estudiantes y su relación con el aprendizaje y las adaptaciones del sistema educativo a partir de una situación de excepcionalidad que ha afectado en todos los órdenes a la comunidad educativa y para la cual se acota la promoción que durante el curso 2019/20 realizó su último año de bachillerato, afrontó las pruebas de la EVAU y (en 2020) comenzó sus estudios universitarios como paradigma de los efectos que producen estas modificaciones. Los objetivos específicos son:

- Establecer y definir los sentimientos que protagonizan la situación emocional de los estudiantes durante el año de estudio surgidos a partir de la situación sanitaria y los cambios en el sistema educativo.
- Conocer en qué grado los alumnos perciben fundamentalmente los sentimientos de miedo, incertidumbre, estrés y soledad, así como sus aspectos positivos vinculados.
- Analizar y comparar la incidencia de los sentimientos estudiados específicos en cada tramo temporal educativo (instituto, EVAU y universidad) sobre el aprendizaje, los resultados académicos y su preparación educativa y profesional.

3.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

Para lograr estos objetivos, se diseñó una metodología mixta en dos fases. En la primera, se optó por realizar una encuesta, instrumento habitual cuando se pretende conocer las percepciones de un colectivo sobre una realidad social (Corbetta, 2007; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La muestra, de tipo no probabilístico e intencional, estuvo formada por un total de 451 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) en un total de 10 titulaciones, tanto grados como dobles grados.

El cuestionario se dividió en cuatro bloques:

1. Variables sociodemográficas: (1) sexo, (2) ciudad donde se cursó el último año de educación secundaria (2019/20), (3) tipo de centro donde se realizaron estos estudios (público o privado/concertado), (4) edad y (5) estudios universitarios actuales.
2. Cuestiones sobre aspectos emocionales vinculadas con el último curso de instituto previo al inicio de los estudios universitarios (2019/20). Las preguntas pretendían conocer en qué grado los estudiantes manifestaron las emociones de (1) miedo, (2) confianza, (3) estrés, (4) motivación, (5) incertidumbre, (6) seguridad, (7) soledad y (8) cercanía al terminar sus estudios pre-universitarios en situación de

- pandemia y cómo perciben que esta circunstancia pudo mermar sus resultados académicos. También se incluyó una cuestión para descubrir hasta qué punto estos estudiantes percibieron que la pandemia estaba rompiendo su proyecto vital durante el último curso de instituto.
3. Preguntas sobre la prueba de acceso a la universidad. Concretamente, se cuestionó sobre el grado de presencia de miedo, incertidumbre, estrés y soledad añadidos a la hora de preparar esta prueba en situación de pandemia.
 4. El cuarto bloque estuvo compuesto por las mismas preguntas que el segundo, adaptadas al curso universitario 2020/21, con el fin de establecer comparaciones entre ambos contextos académicos.

El cuestionario completo incluye un total de 79 preguntas sobre Covid-19 y educación, de las que 23 están relacionadas con la dimensión emocional, que son las que se tienen en cuenta en este estudio (ver anexo). El trabajo de campo se realizó durante la semana del 14 de marzo de 2021, fecha del primer aniversario de la declaración del estado de alarma en España por la Covid-19. Se desarrolló en remoto de forma síncrona en cada uno de los grupos participantes, empleando para ello los minutos previos a la celebración de sesiones lectivas del segundo cuatrimestre del curso 2020/21, una vez solicitado el permiso a los respectivos profesores responsables de cada grupo. Todos los cálculos descriptivos e inferenciales se realizaron con el paquete estadístico SPSS v.26.

Las medidas de fiabilidad del cuestionario (test de Cronbach) fueron altamente positivas. El resultado obtenido ($\alpha = .892$) determina que el instrumento utilizado tiene una elevada fiabilidad y coherencia interna. Antes de proceder a realizar los cálculos estadísticos inferenciales, se ejecutó una prueba de normalidad aplicada a cada una de las cuestiones que forman parte de este estudio mediante test de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados determinan la inexistencia de distribuciones normales en todos los casos ($p < .01$), de modo que se optó por la realización de pruebas no paramétricas de chi-cuadrado con el fin de determinar la existencia de diferencias significativas en las variables analizadas.

En la segunda fase de nuestro estudio, se llevaron a cabo tres grupos de discusión protagonizados por estudiantes que formaron la muestra. Una vez observados los datos procedentes del cuestionario, se diseñó una guía temática abierta para conducir las conversaciones. El objetivo de la utilización de esta herramienta es complementar con información cualitativa los datos obtenidos en la encuesta, a fin de indagar en los hallazgos más llamativos y alcanzar interpretaciones más complejas y profundas que las logradas estadísticamente. A diferencia de los grupos de discusión tradicionales, ejecutados de forma presencial y con un número reducido de participantes, optamos por convertir esta actividad en foros de participación abierta, a fin de obtener mayor riqueza de datos. Fueron convocados todos los estudiantes matriculados en tres de los grupos analizados, correspondientes a la asignatura *Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información* de los grados de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la URJC. A pesar de no seguir el protocolo clásico para la realización de grupos de discusión en cuanto al número de participantes, la esencia de esta técnica de investigación se mantuvo intacta, ya que no dejó de ser un instrumento de naturaleza conversacional y grupal de producción colectiva de un discurso establecido a partir de una situación de interacción donde un conjunto de actantes comparte y enlazan códigos, valores y opiniones sobre un mismo objeto de estudio (Cervantes-Barba, 2002).

Los grupos de discusión se centraron en los siguientes objetivos: (1) analizar en qué medida los estudiantes perciben que el sistema educativo ha mejorado sus metodologías al tener que adaptarse a un nuevo entorno por la pandemia, (2) profundizar en las principales dificultades derivadas del modelo educativo online, (3) estudiar por qué la falta de socialización con los iguales potencia la desmotivación por los estudios, y (4) indagar en el posicionamiento emocional sobre las consecuencias de la pandemia en el aprendizaje, en el campo profesional y a nivel relacional. Estos grupos de discusión se celebraron en remoto los días 22 de marzo, 28 de marzo y 15 de abril de 2021 a través de la plataforma Teams por la situación de pandemia derivada de la Covid-19. Contaron con una participación de 48, 32 y 42 estudiantes, respectivamente. Los discursos más frecuentes producidos en estas sesiones se presentan como extractos textuales en el apartado de resultados bajo la fórmula FDX donde FD significa Foro de Discusión y X adquiere el valor de 1, 2 o 3 para diferenciar los tres grupos de discusión realizados. La numeración obedece al orden cronológico de celebración de las reuniones, de modo que FD1 fue el primer foro de discusión realizado y FD3, el último.

La combinación de ambos instrumentos -encuesta y grupos de discusión- se llevó a cabo mediante articulación encadenada (Callejo y Viedma, 2005), al utilizar los resultados del cuestionario para el diseño del instrumento de investigación posterior (los grupos de discusión).

3.3. MUESTRA

Como se expresó anteriormente, la muestra estuvo compuesta por un total de 451 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la URJC, en su mayoría de primer curso (83,15%). La media de edad se sitúa en los 18,79 años. El 70,29% cursaron los estudios de secundaria en centros públicos, mientras que el 29,71% procede de institutos concertados o privados. El 68,51% de los sujetos entrevistados fueron mujeres.

El 33,48% (n=151) de los participantes proceden del área de Comunicación Audiovisual (inscritos en este grado y en el combinado con Administración y Dirección de Empresas). El 27,94% (n=126) de la muestra son estudiantes del área de Periodismo pertenecientes a los grados de (1) Periodismo y Relaciones Internacionales, (2) Ciencia Política y Gestión Pública y Periodismo, (3) Periodismo e Historia, (4) Lengua y Literatura y Periodismo y (5) Periodismo. El 17,29% (n=78) combinan ambas áreas (Periodismo y Comunicación Audiovisual). Finalmente, un total de 94 participantes (20,84%) proceden de los grados de (1) Publicidad y Relaciones Públicas y (2) su integración con Administración y Dirección de Empresas. Dos participantes no especificaron qué estudios universitarios cursaban en el momento de cumplimentar el cuestionario.

4. RESULTADOS

En clave general, los foros de discusión evidencian que los estudiantes son conscientes de la importancia de las emociones en la motivación y el aprendizaje y afirman que “sorprende que no se atienda a las emociones en los centros educativos ya que es muy importante para las ganas que tengas de estudiar” (FD1), en tanto afirman que “tenemos condiciones muy duras y para poder aprender bien hay que tener condiciones adecuadas”

(FD1). Con respecto a la participación en este trabajo de investigación y la posibilidad de expresar sus emociones, señalan que “nos sorprendió que se preguntara por las emociones”, a la vez que consideran “positivo que se conozcan nuestras inquietudes” (FD1). Expresiones del tipo “me sentí aliviado porque podemos expresarnos y es una ayuda, un apoyo” (FD1) muestran la necesidad que tienen de compartir sus emociones y permiten reflexiones como la “satisfacción por salir adelante al recordar la situación vivida” (FD1). Aseguran que “sentir que las instituciones se preocupan por los alumnos no me hace feliz, es su trabajo, ya que procurar el bienestar social es su obligación” (FD1), a la vez que cuestionan la efectividad o las consecuencias que se puedan derivar de ello. Se denuncia que en ninguna de las situaciones educativas estudiadas -instituto, universidad y EVAU- se aportaron herramientas para la gestión emocional, e indican “que habrían de implementarse a nivel de grupo” ya que “todo esto es nuevo y nadie nos enseña esas herramientas de gestión emocional ni tenemos acceso a profesionales” (FD1). Consideran, además, que deberían ser “herramientas de prevención que deben ofrecerse antes de que se presenten los problemas” (FD1).

4.1. FACTORES EMOCIONALES EN INSTITUTO Y UNIVERSIDAD

Los estudiantes encuestados aseguran haber experimentado elevados sentimientos de miedo, incertidumbre, estrés y soledad en el inicio de la pandemia durante su último curso en el instituto y a la hora de afrontar sus estudios universitarios en esta situación. Sin embargo, estas emociones no estuvieron presentes en el mismo grado en estos periodos. En primer lugar, se perciben grandes diferencias en cuanto al miedo experimentado por los estudiantes cuando tuvieron que afrontar sus estudios de instituto durante el confinamiento y la presencia de esta emoción al iniciar el curso universitario [$\chi^2(4, N = 451) = 19.352, p < .01$] (tabla 1). Aunque es muy similar el porcentaje de alumnos que sintieron “algo de miedo” el último año de instituto (56,6%) y durante el curso universitario analizado (54,3%), se observan diferencias relevantes en el número de participantes que aseguraron haber experimentado “mucho miedo”, cifra que llega al 25,9% en la universidad y que es bastante menor en el caso del instituto (18,8%). También existen diferencias relevantes en la confianza experimentada. El 11,7% de los estudiantes se mostraron confiados en su desempeño académico cuando se declaró el estado de alarma en 2020, frente al 4,6%, que señala haber afrontado con confianza el curso universitario 2020/21.

La motivación en el trabajo académico alcanza niveles muy bajos en ambos cursos por las dificultades derivadas de la pandemia. Solo el 9,8% afirma haber experimentado “algo de motivación” en los estudios cuando se decretó el estado de alarma, cifra muy similar al 9,1% que asegura haberse sentido “algo motivado” al afrontar la universidad en este contexto. La conexión entre la falta de socialización, sobre todo en la etapa universitaria, y la motivación por las asignaturas fue uno de los discursos más salientes en los foros de discusión. Afirman que “el periodo más duro ha sido el de la universidad, ya que no nos conocemos entre nosotros, estamos metidos en nuestros pisos alquilados solos” (FD1), y defienden que la ausencia de relación con los compañeros empobrece la experiencia universitaria a todos los niveles, incluidos los aspectos motivacionales hacia las materias: “Las asignaturas que han sido presenciales han resultado más motivadoras. Desde que tenemos alguna actividad o asignatura presencial, me encuentro mucho más motivada” (FD2). Con la docencia online, manifiestan una constante sensación de continuidad entre

las responsabilidades académicas y el tiempo libre, actividades que se efectúan en el mismo espacio físico. Se produce, por tanto, una valoración de la liturgia, del ritual de ir a clase presencialmente.

A pesar de ello, es mayor el número de estudiantes que experimentaron “muchísima motivación” en sus estudios durante el curso universitario (3,8%) frente a los que se sintieron “muy motivados” en el instituto durante los momentos iniciales de la crisis (solo el 1,6%). Encontramos la explicación a estos datos -aparentemente contradictorios con los anteriores- en los foros de discusión. Los sujetos participantes perciben que la universidad realizó una mejor adaptación docente que el instituto, lo que “repercutió positivamente en nuestro nivel de motivación hacia los contenidos” (FD3), aunque consideran que su evolución personal fue determinante ya que “tuvimos que madurar para estudiar sin apoyos” (FD1). En este sentido, perciben que esta crisis sanitaria “va a elevar el nivel de inversión tecnológica en los centros universitarios, así como la predisposición de los profesores a la hora de utilizar recursos digitales” (FD3), de forma que “cuando se vuelva a la presencialidad total, “adoptaremos lo mejor de lo presencial -la conversación cara a cara- y toda la novedad que nos da la tecnología digital” (FD3). También plantean que “las instituciones se han dado cuenta de las facilidades que suponen para los responsables” (FD1) y que se piense más en los beneficios para el sistema que para los alumnos.

El 78% de los estudiantes afirma haberse sentido estresados cuando tuvieron que continuar sus estudios de instituto en situación de pandemia, una cifra muy próxima al porcentaje de estudiantes que aseguran haberse sentido estresados al comenzar el curso universitario en esta situación (77,1%). Sin embargo, esta sensación de nerviosismo afectó de forma más intensa antes de la llegada a la universidad: el 44,6% manifiesta haber tenido elevados niveles de estrés en su último curso de instituto, frente al 34,1% que afirma haberlos experimentado en el curso 2020/21. El test de chi cuadrado observa también diferencias muy relevantes en esta variable [$\chi^2(4, N = 451) = 14.320, p < .01$]. La necesidad -en ocasiones, presión- por obtener una buena preparación y elevadas calificaciones en la prueba de acceso a la universidad puede ser uno de los factores que expliquen este mayor grado de estrés en la etapa final del instituto.

Estas diferencias también están presentes en la percepción del grado de seguridad/incertidumbre para desarrollar los estudios durante la pandemia. Los niveles de seguridad a la hora de afrontar el trabajo académico en esta situación son, en general, extremadamente bajos en todos los periodos. Por consiguiente, resulta muy mayoritario el porcentaje de estudiantes que experimentaron incertidumbre en su desarrollo académico en ambas situaciones (59,6% en el instituto y 58,1% en la universidad). Las mayores diferencias se sitúan en el número de participantes que se mostraron “moderadamente seguros” [$\chi^2(4, N = 451) = 12.057, p < .05$], que se sitúa en el 6,4% en la etapa del instituto y alcanza solo el 2,2% en la universidad.

Sin embargo, las mayores diferencias relacionadas con las variables emocionales las encontramos en la sensación de cercanía/soledad experimentada tanto en el instituto como en la universidad [$\chi^2(4, N = 451) = 54.628, p < .01$]. Estas diferencias se establecen en aquellos que experimentaron “muchísima soledad”: el 25,7% afirma haberse sentido muy solos en el instituto, frente al 46,1% que experimentó este mismo sentimiento en la universidad, una diferencia de más de 20 puntos. Este dato se alinea con la mayor sensación de frustración por la falta de socialización en la etapa universitaria.

El 60,4% de los estudiantes encuestados percibe que la pandemia quebró su proyecto vital el último año de instituto (tabla 2). Esta percepción asciende 5 puntos (65,4%) cuando valoran cómo la pandemia ha afectado a sus perspectivas de futuro en la universidad. El porcentaje de alumnos que se manifiesta “totalmente de acuerdo” con esta afirmación aplicada al último curso de instituto es del 24,7%, elevándose al 34,4% en el curso universitario. Podemos considerar esta diferencia ciertamente relevante, tal como determinan las pruebas estadísticas inferenciales ejecutadas: [$\chi^2(4, N = 451) = 12.591, p < .05$].

Sin embargo, no se percibe un discurso hegemónico sobre si el periodo de pandemia afectará negativamente a su preparación y futuras salidas laborales. Por un lado, manifiestan que la prueba de acceso a la universidad fue más sencilla, “por lo que hay mucha gente diciendo que, por eso, tenemos menos nivel” (FD2). En el mismo sentido, se observa que “el hecho de estudiar en remoto ha rebajado el nivel de exigencia” (FD3) y que esta opinión es “compartida por amigos y conocidos que estudian grados de otras ramas del conocimiento” (FD2). Por otro lado, también manifiestan “que sí hubo una adaptación de la prueba de la EVAU pero no fue la adecuada” (FD1) ya que entienden que “lo normal es que se hubieran limitado o reducido los contenidos pero lo único que hicieron fue dar mayores opciones de elección en los exámenes” (FD1), lo que consideran una falta de empatía de las instituciones educativas con los alumnos.

Por el contrario, otros estudiantes participantes en nuestro estudio ofrecen visiones más optimistas sobre cómo les afectará la crisis de la Covid-19 a largo plazo. Afirman que “la docencia online ha reforzado la parte teórica de las asignaturas y eso nos puede dar más nivel” (FD2). Así afirman que “nos quedaremos solo con las cosas buenas, no todo, y será positivo a la larga” (FD1) y lo más significativo es que entienden que “ha servido para ver las carencias del sistema educativo” (FD1) y propiciar una reflexión profunda en el ámbito de la educación.

En el mismo sentido, opinan que cuando accedan al mercado laboral, las empresas no tendrán en cuenta si realizaron sus estudios universitarios durante la crisis de la Covid-19, sino “si tenemos las competencias necesarias para ejecutar el trabajo” (FD3). Otra de las visiones optimistas sobre la empleabilidad de estos estudiantes determina que la clave para encontrar trabajo no es el momento ni las circunstancias en las que el estudiante ha pasado por la universidad, sino “si has sabido formarte porque, siendo así, vas a rendir igual y tener las mismas oportunidades que generaciones anteriores” (FD2). En la misma línea, el hecho de vivir esta situación al principio de la carrera hace que observen el futuro con mayor tranquilidad: “Si nos hubiera afectado en el tercer o cuarto año de grado, quizá tendríamos alguna desventaja, pero al comienzo de los estudios universitarios, lo veo improbable” (FD2).

Sin embargo, y en contraposición con este discurso, el impacto emocional derivado de la pandemia afectó negativamente a los resultados académicos en el instituto para el 40,3% de los encuestados. Esta cifra alcanza el 57,9% en el caso del curso universitario 2020/21. Solo un 10,9% opina que las emociones negativas ocasionadas por la Covid-19 no afectaron nada a sus notas en la universidad (el 23,7% en el caso del instituto).

Tabla 1. Frecuencias absolutas y relativas de la dimensión emocional, junto con el p valor de cada pregunta. No se presentan los datos de la respuesta “Indiferente”

	Instituto*	Universidad**	χ^2	p valor
Mucho miedo	71 (18,8%)	117 (25,9%)		
Algo de miedo	214 (56,6%)	245 (54,3%)		
Algo de confianza	35 (9,3%)	19 (4,2%)	19,352	.001***
Mucha confianza	9 (2,4%)	2 (0,4%)		
Mucho estrés	168 (44,6%)	154 (34,1%)		
Algo de estrés	126 (33,4%)	194 (43%)		
Algo de motivación	37 (9,8)	41 (9,1%)	14,320	.006***
Mucha motivación	6 (1,6%)	17 (3,8%)		
Mucha incertidumbre	224 (59,6%)	262 (58,1%)		
Algo de incertidumbre	106 (28,2%)	149 (33%)		
Algo de seguridad	24 (6,4%)	10 (2,2%)	12,057	.017****
Mucha seguridad	5 (1,3%)	3 (0,7%)		
Algo de soledad	137 (36,2%)	160 (35,5%)		
Mucha soledad	97 (25,7%)	208 (46,1%)		
Algo de cercanía	31 (8,2%)	25 (5,5%)	54,628	.000***
Mucha cercanía	18 (4,8%)	8 (1,8%)		

Notas. *Para las preguntas sobre el miedo y la confianza, se obtuvieron 378 respuestas.

Para las relativas al estrés y la motivación, el número de respuestas fue de 377. Para las cuestiones sobre incertidumbre y seguridad, respondieron 376 encuestados. **Se obtuvieron 451 respuestas. ***Se observan diferencias muy significativas cuando $p < .01$.

****Se observan diferencias significativas cuando $p < .05$.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Frecuencias absolutas y relativas y p valor de la afirmación “Sentí que la pandemia estaba rompiendo mi proyecto vital” tanto para la etapa de instituto como en la universidad

Sentí que la pandemia estaba rompiendo mi proyecto vital (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo)		
En el instituto*	1	21 (5,6%)
	2	50 (13,3%)
	3	78 (20,7%)
	4	134 (35,6%)
	5	93 (24,7%)
	1	22 (4,9%)
En la universidad**	2	37 (8,2%)
	3	97 (21,5)
	4	140 (31%)
	5	155 (34,4%)
p valor***		.013

Notas. *Se obtuvieron 376 respuestas. **Se obtuvieron 451 respuestas. ***Se observan diferencias significativas cuando $p < .05$.

Fuente: elaboración propia.

4.2. EMOCIONES EN LA EVAU

El miedo, la incertidumbre, la sensación de estrés y la soledad también adquieren valores muy elevados cuando estos estudiantes tuvieron que afrontar las pruebas de acceso a la universidad (tabla 3). El 54,7% afirma con rotundidad haber sentido miedo añadido al preparar estas pruebas en situación de pandemia. Esta cifra asciende al 64,6% en aquellos que están “totalmente de acuerdo” con el hecho de abordar este proceso bajo una situación de incertidumbre añadida por la crisis sanitaria. La sensación de nerviosismo añadido fue experimentada por el 56,7%, mientras que el 41,5% asegura haber sentido una mayor soledad para afrontar estos exámenes de acceso. Estos sentimientos negativos a la hora de encarar las pruebas contrastan con la percepción que tienen sobre los resultados obtenidos, que valoran como netamente positivos: el 47% de los sujetos entrevistados afirma que obtuvieron mejores notas en la prueba que las que habrían alcanzado sin la situación de pandemia. En la misma línea, la gran mayoría (el 75,9%) opina que el hecho de realizar la EVAU en este contexto no le ha perjudicado en el acceso al grado universitario preferido como primera opción.

Tabla 3. Frecuencias absolutas y relativas sobre emociones a la hora de afrontar las pruebas de acceso a la universidad en pandemia. Se incluyen también dos cuestiones sobre el impacto de la pandemia en la carrera académica

	1	2	3	4	5
Sentí un miedo añadido al preparar la EVAU en situación de pandemia*	27 (6,8%)	38 (9,6%)	34 (8,6%)	80 (20,3%)	216 (54,7%)
Sentí incertidumbre añadida al preparar la EVAU en situación de pandemia*	18 (4,6%)	16 (4,1%)	21 (5,3%)	85 (21,5%)	255 (64,6%)
Sentí estrés añadido al preparar la EVAU en situación de pandemia*	27 (6,8%)	26 (6,6%)	38 (9,6%)	80 (20,3%)	224 (56,7%)
Sentí una mayor soledad al preparar la EVAU en situación de pandemia*	45 (11,4%)	50 (12,7%)	49 (12,4%)	87 (22%)	164 (41,5%)
	Mejores notas	Peores notas	No afectó		
Debido a la pandemia, creo que obtuve en la EVAU:**	185 (47%)	107 (27,2%)	102 (25,9%)		
	Sí	No			
Realizar la EVAU en tiempos de pandemia me ha perjudicado para acceder al grado que quería.**	95 (24,1%)	299 (75,9%)			

Notas. 1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo. *Se obtuvieron 395 respuestas. **Se obtuvieron 394 respuestas.

Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo ofrece algunas claves emocionales a tener en cuenta ante posibles adaptaciones educativas en el ámbito universitario como consecuencia de futuras crisis (o la posible prolongación de la pandemia actual) que obliguen a prescindir de los habituales escenarios presenciales. En primer lugar, evidencia que los alumnos universitarios saben reconocer, denominar e interpretar sus emociones, son capaces de expresarlas sin pudor y saben que esto, además, es necesario para la gestión adecuada de todos los factores emocionales estudiados. Integran el desarrollo personal en el aprendizaje formal con naturalidad, fruto de su formación con las nuevas pedagogías y la educación emocional, a pesar de estar mediatizadas por las TIC. Conocen que la capacidad de aprendizaje depende de las destrezas emocionales que posean y que deben desarrollarse más ampliamente.

Los estudiantes encuestados aseguran haber experimentado elevados sentimientos de miedo, incertidumbre, estrés y soledad en el inicio de la pandemia durante su último curso en el instituto, en la preparación de la prueba de acceso a la universidad y a la hora

de afrontar sus estudios universitarios en esta situación. Consideran que carecen de las suficientes estrategias para la gestión emocional, sin embargo, el hecho de que las demanden y se expresen en esos términos demuestra que están más preparados de lo que suponen. Asociamos esta queja más al malestar que producen los cambios que no aceptan, impuestos por las condiciones sanitarias en el sistema educativo, que a la carencia de esas destrezas emocionales. Así, reclaman una atención emocional a docentes e instituciones, de manera individual y grupal, como parte de un desarrollo personal que redunde en el aprendizaje y, sin embargo, no reconocen la dificultad para asumir frustraciones, que en este caso se presentan con la pandemia, pero que están presentes en todos los momentos vitales.

Los factores emocionales analizados en los estudiantes durante el primer año de pandemia evidencian que estar en un espacio de aprendizaje conocido como el instituto permite contener los factores de miedo, incertidumbre y soledad (pero no así el estrés) mientras que en situaciones nuevas, como la EVAU o la universidad, resultan significativamente más elevados y complicados de gestionar. Las mayores diferencias entre la etapa en secundaria y la universitaria se sitúan en la variable cercanía/soledad. La sensación de soledad fue experimentada con una intensidad significativamente mayor durante el ciclo universitario. Es por ello que en crisis como la que nos ocupa resulta esencial el trabajo de contención de la soledad que el estudiantado pueda experimentar, sobre todo en las etapas que suponen novedad (acceso a la universidad) y ruptura (etapa universitaria) con respecto a las situaciones académicas (y personales) conocidas.

En el ciclo universitario se muestran mucho más pesimistas sobre su proyecto vital en comparación con sus perspectivas de futuro durante el último año de instituto. A pesar de este pesimismo, no se detecta un discurso claramente dominante sobre si el periodo de pandemia afectará negativamente a su preparación y futuras salidas laborales. Los grupos de discusión no se muestran concluyentes, ya que evidencian relatos tanto pesimistas como optimistas sobre esta cuestión.

Asimismo, se observan diferencias relevantes en el número de participantes que experimentaron “mucho miedo”, cifra que también es bastante mayor en el caso de la universidad con respecto al instituto. En la misma línea, se detectan diferencias notables en la confianza experimentada, que fue muy superior cuando se declaró el estado de alarma en 2020 frente a la confianza a la hora de iniciar los estudios universitarios en un contexto de pandemia.

Sin embargo, los mayores niveles de estrés se alcanzaron durante el último año de instituto, con diferencias significativas con respecto al inicio del periplo universitario. La motivación experimentada (que presenta niveles muy bajos en las tres instancias analizadas) resultó superior en el comienzo de la universidad, quizá debido a la mejor respuesta a la situación de pandemia que los estudiantes detectaron en las instituciones universitarias. De acuerdo con el discurso producido en los grupos de discusión, la baja motivación depende de las dificultades de socialización con los compañeros, acrecentada por la sensación de soledad fruto del aislamiento derivado de las políticas de control sanitario. Los efectos de la pandemia sobre su preparación académica y el futuro laboral les preocupan, pero la mayor sensación de frustración se deriva de esta falta de socialización en la etapa universitaria, aspecto relacional que evidencia como primera necesidad emocional de los alumnos lo relativo a la compañía y cercanía de sus iguales durante el aprendizaje.

En el caso de la prueba de acceso a la universidad, los elevados niveles de miedo, incertidumbre, estrés y soledad contrastan con la percepción que tienen sobre los resultados

académicos obtenidos, que valoran como claramente positivos, a pesar del contexto de pandemia. La gran mayoría afirma que afrontar la prueba en esta situación no supuso un problema para acceder al grado universitario que tenían en mente estudiar.

El factor emocional de la incertidumbre ha sido redescubierto con la pandemia. La sociedad de la información se ha construido en torno a la certeza para dar una falsa sensación de seguridad y control, donde todo es medido y cuantificado, previsible y ponderable con la rigurosidad de los datos. La pandemia nos sirve para aprender a aceptar la incertidumbre como esa duda constante que nos recuerda que la seguridad, en ningún aspecto de la vida, existe. Y es aquí desde donde debemos prepararnos para futuras crisis. Porque en estados excepcionales es esencial asumir esta emoción de la incertidumbre como parte de la vida misma, donde existen múltiples imponderables difíciles de predecir. Por esa incapacidad de gestionar lo impredecible, se recogen bajísimos niveles de seguridad en el estudio. Es por ello que sería recomendable la inclusión de las herramientas necesarias para la gestión emocional de los alumnos en situaciones de crisis como parte de las competencias de educación en todas las áreas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v13n44/art08.pdf>
- Alvarado-Melitón, D. (2021). Educación emocional un complemento en el proceso enseñanza-aprendizaje virtual a nivel superior durante COVID-19. *Científica*, 6(19), 329-348. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.17.329-348>
- Aparici, R. & Garcia-Marin, D. (2018). Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 26(1), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M. & Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28(3), 848-859. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/16884>
- Batra, K., Sharma, M., Batra, R., Singh, T. P. & Schvaneveldt, N. (2021). Assessing the Psychological Impact of COVID-19 among College Students: An Evidence of 15 Countries. *Healthcare*, 9(2), 222. <https://doi.org/10.3390/healthcare9020222>
- Buitrago-Ramírez, F., Ciurana-Misol, R., Fernández-Alonso, M. C. & Luis-Tizón, J. (2021). Pandemia de la COVID-19 y salud mental: reflexiones iniciales desde la atención primaria de salud española. *Atención Primaria*, 53(1), 89-101. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.06.006>
- Cabero-Almenara, J. & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713/410>
- Cáceres-Piñalosa, K. F. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 38-44. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>
- Callejo, J. & Viedma, A. (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Mc Graw Hill/Interamericana de España.
- Cervantes-Barba C. (2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(2): 5-36.
- CIS (2021, 4 de marzo). *Encuesta sobre la salud mental de los/as españoles/as durante la pandemia de la Covid-19*.

- Clemente-Suárez, V., Herrera-Mendoza, K., Montañez-Romero, M., Navarro, M., Crespo-Ribera, W., Vargas-María, C., Arroyo, K., Morales-Osorio, M., Cadena-Ramos, I. & Cala-Urbe, J. (2021). Respuesta Autonómica de estrés en estudiantes de Doctorado. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 9-18. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.01>
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill/Interamericana de España.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books/Henry Holt and Co.
- Elizondo-Moreno, A., Rodríguez-Rodríguez, J. V. & Rodríguez-Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- García-Bacete, F. J. & Doménech-Betoret, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Repositori Universitat Jaume I.
- García-Peñalvo, F. J. & Corell, A. (2020). La Covid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/144140/7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García-Ramos, J. M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad. (Algunas reflexiones sobre la educación en la Universidad). *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 323-335. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191230323A>
- García-Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García-Planas, M. I. & Taberna Torres, J. (2020). The transition from the classroom to non-classroom teaching at the UPC during the COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Hernández-García, P., Hernández-García, V. & Sánchez-Macías (2022). Efecto del Covid-19 en el bienestar emocional de alumnos universitarios. En Sánchez-Macías, A., Gutiérrez-Vázquez, J.A., Azuara-Pugliese, V., López-Martínez, L.A. (Coords.). *Educación en tiempos de pandemia: dinamización y perspectivas de los esquemas híbridos y a distancia* (pp. 118-133). Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill.
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L. & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & saúde coletiva*, 25, 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Larrahondo-Jaimes, G. S., Ortiz-Vega, E. X., Ramos-Rengifo, L. V. & Vescance-Benavides, B. P. (2021). *Motivación académica y percepción de los estudiantes frente a la educación virtual en tiempos de pandemia*. Repositorio institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia. http://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/43395/2/2021_educacion_virtual_pandemia.pdf
- Martínez-Garcés, J. & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Meza-Carranza, N. M. & Palma-Villavicencio, M. M. (2022). Incidencia del estrés en el aprendizaje del idioma inglés: Una visión desde el contexto de los estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 7(3), 1693-1704.
- Morales, M. S. & Cuenca, M. A. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos: Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Narcea Ediciones.
- Moreno-Correa, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26.

- Moreno-Treviño, J. O., Hernández-Martínez, J., García-Gallegos, A. & Castro-Zazueta, N. P. (2022). Determinantes del estrés, ansiedad y depresión: el efecto del confinamiento en estudiantes universitarios. *Educateconciencia*, 30(34), 216–240. <https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/484>
- Peplau, L. A. & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. En Peplau, L.A. & Perlman, D. (Ed.), *Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (pp. 1-18). Wiley & Sons.
- Pérez-Fernández, B. J., Urbina-Cárdenas, J. E. & Gamboa-Suárez, A. A. (2021). Durmiendo con el dinosaurio: De emociones, hábitos y efectos en la educación en tiempos de pandemia. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 856-866. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1795>
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A. & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.2785>
- Plutchik, R. & Kellerman, H. (2013 [1980]). *Theories of emotion*. Academic Press.
- Siemens, G. (2010). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. En Aparici, R.(Coord.). *Conectados en el ciberespacio* (pp. 77-90). Editorial UNED.
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A. & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of affective disorders*, 277, 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>

ANEXO

Cuestionario utilizado en la investigación

BLOQUE I. Variables sociodemográficas

1. Género:

Hombre

Mujer

2. Ciudad donde cursaste el bachillerato (curso 2019/20):

3. Tipo de centro donde cursaste el bachillerato (curso 2019/20):

Público

Privado / Concertado

4. Edad:

5. Grado que estudias actualmente:

BLOQUE II. Cuestiones sobre el último año de instituto/bachillerato (2019/20)

6. Indica en qué grado sentiste miedo o confianza cuando se modificó el modelo educativo el último año de instituto:

Mucho miedo
Algo de miedo Indiferente
Algo de confianza
Mucha confianza

7. Indica en qué grado sentiste estrés o motivación cuando se modificó el modelo educativo el último año de instituto:

Mucho estrés
Algo de estrés
Indiferente
Algo de motivación
Mucha motivación

8. Indica en qué grado sentiste incertidumbre o seguridad cuando se modificó el modelo educativo el último año de instituto:

Mucha incertidumbre
Algo de incertidumbre
Indiferente
Algo de seguridad
Mucha seguridad

9. Indica en qué grado sentiste soledad o cercanía cuando se modificó el modelo educativo el último año de instituto:

Mucha soledad
Algo de soledad
Indiferente
Algo de cercanía
Mucha cercanía

10. En mi último año de instituto, sentí que la pandemia estaba rompiendo mi proyecto vital desde el punto de vista académico. (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

11. Considero que mi estado emocional afectó negativamente a mis notas en el último curso de instituto. (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Nada* y 5 = *Mucho*).

BLOQUE III. Cuestiones sobre la prueba de acceso a la universidad (convocatoria de 2020)

12. Sentí un miedo añadido al preparar la EVAU en situación de pandemia. (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

13. Sentí incertidumbre añadida al preparar la EVAU en situación de pandemia. (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

14. Sentí estrés añadido al preparar la EVAU en situación de pandemia. (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

15. Sentí una mayor soledad al preparar la EVAU en situación de pandemia. (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

16. Debido a la pandemia, creo que obtuve:

Mejores notas en la EvAU que las que hubiera obtenido sin la situación de pandemia
Peores notas en la EvAU que las que hubiera obtenido sin pandemia

La pandemia no afectó a mis notas

17. Realizar la EVAU en tiempos de pandemia me ha perjudicado para acceder al grado que quería:

Sí

No

BLOQUE IV. Cuestiones sobre la etapa universitaria (curso 2020/21)

18. Indica en qué grado sentiste miedo o confianza al comenzar (o continuar) los estudios en la universidad con el modelo educativo adaptado a la pandemia:

Mucho miedo

Algo de miedo

Indiferente

Algo de confianza

Mucha confianza

19. Indica en qué grado sentiste estrés o motivación al comenzar (o continuar) los estudios en la universidad con el modelo educativo adaptado a la pandemia:

Mucho estrés

Algo de estrés

Indiferente

Algo de motivación

Mucha motivación

20. Indica en qué grado sentiste incertidumbre o seguridad al comenzar (o continuar) los estudios en la universidad con el modelo educativo adaptado a la pandemia:

Mucha incertidumbre

Algo de incertidumbre

Indiferente

Algo de seguridad

Mucha seguridad

21. Indica en qué grado sentiste soledad o cercanía al comenzar (o continuar) los estudios en la universidad con el modelo educativo adaptado a la pandemia:

Mucha soledad
Algo de soledad
Indiferente
Algo de cercanía
Mucha cercanía

22. En este curso en la universidad, siento que la pandemia está rompiendo mi proyecto vital desde el punto de vista académico. (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*).

23. Mi estado emocional está afectando negativamente a mis notas en el curso actual. (Señala una opción, de 1 a 5 donde 1 = *Nada* y 5 = *Mucho*).

