

Expresiones narrativas de jóvenes universitarios: situación anímica y académica en el confinamiento

Narrative Expressions of University Students: Emotional and Academic Situation During Confinement

Yolanda Feria-Cuevas

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0002-5688-3581>

yolanda.feria@academicos.udg.mx

México

Cinthya López López

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0009-0006-1222-0989>

cinthya.llopez@academicos.udg.mx

México

Alfonsina Núñez Hernández

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0002-5849-7676>

alfonsina.nunez@academicos.udg.mx

México

Margarito Mora Núñez

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0002-4287-1408>

mmora@academicos.udg.mx

México

Resumen:

Según la UNESCO (2020), el impacto más inmediato de la pandemia de COVID-19 en el estudiantado de educación superior fue el cese temporal de las actividades presenciales de las Instituciones de Educación Superior (IES). Dicho evento provocó incertidumbre, impactos en la situación anímica, cargas financieras y la continuidad del aprendizaje. El presente trabajo tuvo como propósito conocer la percepción del estudiantado con relación a su situación anímica y académica en el escenario de la pandemia, así como el papel de los docentes como facilitadores del aprendizaje. El diseño del proyecto fue mixto, es decir, se planteó un análisis cuantitativo y cualitativo. Para lo anterior se envió un cuestionario en formato Likert y con preguntas abiertas. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes experimentaron sentimientos negativos, dedicaron entre dos y cuatro horas diarias a recibir clases en línea, por lo general desde su celular y reportando que los mayores problemas fueron los distractores y fallas en la conexión a internet. Se concluye que, en general, los estudiantes prefieren la presencialidad a la virtualidad ya que evitan distractores y conlleva la posibilidad de socializar, además de que se consideran con un mejor desempeño y una formación más sólida e integral.

Palabras clave: Narrativa, estado emocional, universitarios, percepción, pandemia.

Abstract:

According to UNESCO (2020), the most immediate impact of the COVID-19 pandemic on higher education students was the temporary cessation of face-to-face activities at Higher Education Institutions (HEIs). This caused uncertainty, impacts on the emotional situation, financial burdens and the continuity of learning. The purpose of this work was to understand the perception of students regarding their emotional and academic situation in the pandemic scenario and how they perceived the role of teachers as facilitators of learning. The project design was mixed, that is, a quantitative and qualitative analysis was proposed. For this purpose, a questionnaire was sent with questions in Likert format and with open questions. The results showed that most of the participants experienced negative feelings, spent between two and four hours a day receiving online classes, usually from their cell phone, and reported that the biggest problems were distractions and failures in the internet connection. It is concluded that in general students prefer in-person classes to virtual classes because they avoid distractions and, above all, have the opportunity to socialize. In addition, they consider that they perform better and their education is more solid and comprehensive.

Keywords: Narrative, emotional state, university students, perception, pandemic.

Recibido: 07/09/2025 | **Aceptado:** 09/12/2025 | **Publicado:** 06/01/2026

| pp. 1 – 13

DOI: 10.19136/etie.v8n16.6345

Expresiones narrativas de jóvenes universitarios: situación anímica y académica en el confinamiento

| **Introducción**

A finales de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) emitió una declaratoria de pandemia debido a la enfermedad provocada por el virus SARS-CoV-2. Dado que el virus se propagó rápidamente a nivel mundial y causó un número considerable de muertes, los gobiernos de todos los países tomaron medidas drásticas, entre ellas, cerrar los centros escolares. Fue así como la UNESCO (2020) declaró el cese temporal de las actividades presenciales de las Instituciones de Educación Superior (IES) a partir del mes de abril de 2020, por lo que el 89% de la población estudiantil del mundo se vio obligada a continuar con la actividad escolar en sus casas. De igual manera, la UNESCO recalcó que la crisis tendría consecuencias en lo referente al acceso, calidad, equidad y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020). Ante este panorama, tanto los gobiernos como las organizaciones asociadas a la educación unieron esfuerzos para no interrumpir la continuidad del aprendizaje, proponiendo como primera estrategia educativa el proceso en modalidad virtual (Bozkurt & Sharma, 2020).

La enseñanza a distancia se consolidó como la alternativa más viable ante el confinamiento. Sin embargo, investigaciones internacionales evidenciaron una disminución en el rendimiento académico, dificultades de autorregulación, incremento del estrés académico y desigualdades tecnológicas que afectaron la participación estudiantil (Aristovnik et al., 2020). En América Latina, estas dificultades se acentuaron por las brechas socioeconómicas y la limitada infraestructura tecnológica (Cantú-Martínez, 2022; Parrales, 2021; Pinos-Coronel et al., 2020). En el caso de México se puso de manifiesto que gran parte del estudiantado no estaba preparado para recibir clases en línea. Si bien las nuevas generaciones están familiarizadas con el uso de la tecnología y redes sociales, la mayor parte del tiempo las utilizan para socializar sobre todo con sus pares y no como una herramienta para el aprendizaje académico. Además, se evidenció la falta de capacitación y actualización del personal docente y la inequidad en el acceso a la tecnología y la conectividad deficiente, lo que impactó en el desempeño académico y en el bienestar emocional y anímico de los estudiantes (Alcántara et al., 2021; Feria-Cuevas et al., 2020; Zacarías & Salgado, 2020).

Durante el confinamiento, los hogares se transformaron en espacios de aprendizaje y las interacciones sociales se trasladaron a entornos digitales, afectando los vínculos interpersonales y la motivación académica (Bao, 2020; Zacarías & Salgado, 2020). Para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto profesores como estudiantes se enfrentaron a una nueva modalidad de interacción para lograr el cumplimiento de habilidades y competencias y al manejo autogestivo de su proceso de aprendizaje en donde se tenían que reforzar conocimientos, habilidades y emociones. Sin embargo, y de acuerdo con la teoría socioconstructivista de Vygotski (1978), el aprendizaje se produce mediante la interacción social y la mediación del otro significativo, por lo tanto, la reducción del contacto presencial pudo limitar el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas. Asimismo, desde la teoría del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000), el cambio abrupto de modalidad exigió mayores niveles de planificación del propio aprendizaje, habilidades que no todos los estudiantes habían desarrollado. En consecuencia, los efectos de la pandemia fueron tanto académicos, por ejemplo, rezago,

desmotivación y aprovechamiento deficiente, como anímicos reflejados en cansancio, ansiedad, tristeza y estrés (Fernández, 2021; Valdivieso et al., 2020; Velasteguí & Mayorga, 2021).

Es importante distinguir que, aunque los términos “emoción” y “ánimo” suelen utilizarse como sinónimos, en este estudio se diferencian conceptualmente. Las emociones se consideran respuestas afectivas inmediatas ante situaciones específicas (por ejemplo, miedo o enojo), mientras que el estado anímico se refiere a una disposición afectiva más duradera que influye en la motivación, la atención y el desempeño académico (Diener, 1984; Fredrickson, 2001). De esta manera, la situación anímica puede considerarse un indicador de bienestar subjetivo asociado tanto a la adaptación emocional como al compromiso con el aprendizaje.

En este contexto, y dado que existen pocos estudios que analicen las emociones y el estado anímico de los estudiantes universitarios durante la pandemia, el presente estudio tuvo como objetivo conocer la percepción de estudiantes universitarios sobre sus emociones y situación anímica y académica (variables del estudio cuantitativo) durante el confinamiento, así como explorar, desde un enfoque cualitativo, sus experiencias y estrategias frente a la enseñanza virtual. Para ello, se analizaron expresiones narrativas obtenidas a través de un cuestionario con preguntas abiertas, considerando las condiciones materiales y emocionales en las que el estudiantado cursó su formación durante la emergencia sanitaria. Los resultados pretenden aportar evidencia sobre los factores emocionales y académicos que intervinieron en la experiencia educativa universitaria durante la pandemia y servir de base para el diseño de estrategias de acompañamiento y fortalecimiento pedagógico en contextos híbridos o a distancia.

| *Metodología*

En el presente trabajo, el muestreo fue no probabilístico de autoselección. Es decir, los participantes eligieron participar en responder el cuestionario.

Participantes

Los participantes se eligieron por accesibilidad. El cuestionario se aplicó a 171 individuos, 100% de los estudiantes inscritos en la carrera de Biología que iniciaron sus estudios durante la pandemia. Participó el 96% de los estudiantes a quienes se les envió el cuestionario, es decir, lo respondieron 164 jóvenes de entre 18 y 28 años ($M = 21.6$), 67% mujeres y 33% hombres.

Instrumento

Se diseñó un instrumento con el que se pudiera recabar información de la percepción de estudiantes universitarios sobre su situación anímica y académica durante el periodo de confinamiento provocado por COVID-19. El diseño fue paralelo convergente, es decir, tanto el enfoque cualitativo como cuantitativo tienen la misma importancia. El formulario se diseñó en Google Forms. En él se explicaba el objetivo del estudio y se solicitaba su consentimiento informado. El cuestionario se conformó de 42 preguntas distribuidas en cinco secciones: A) Datos generales personales; B) Situación emocional durante la pandemia; C) Condiciones de atención a la virtualidad; D) Estrategias y recursos didácticos; y E) Percepción del proceso formativo. A partir de las respuestas se elaboró una base de datos en Excel en la que se realizaron análisis de estadística descriptiva y de textos.

Procedimiento

Los participantes fueron contactados vía correo institucional a través de la Coordinación de la carrera de Biología del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, de la Universidad de Guadalajara. En el instrumento se explicó el objetivo del estudio y se obtuvo consentimiento informado. La participación fue voluntaria y anónima.

Se establecieron categorías sobre estado anímico, experiencias y dificultades personales en el distanciamiento social y su repercusión académica. El análisis de contenido se realizó de manera manual haciendo transcripciones literales. Aun cuando se identificaron faltas de ortografía en las respuestas de los participantes, no se corrigieron ya que se presentan como citas textuales.

Análisis de datos

Para el análisis cuantitativo se realizó estadística descriptiva (medias y frecuencias) en la hoja de cálculo Excel. Con relación al cualitativo, se llevó a cabo el análisis de contenido temático con codificación inductiva, es decir, a partir de la información emergida de los datos y se crearon entidades más pequeñas con el fin de relacionar las variables (emociones, situación anímica y académica) con el texto. Las variables académicas fueron: horas diarias dedicadas a clases en línea (categorías), dispositivo usado. Las anímicas: ítems en escala Likert sobre sentimientos positivos/negativos y percepción del desempeño y preferencia por la modalidad de aprendizaje.

Las etapas del análisis cualitativo fueron: 1) Familiarización: lectura completa y repetida de todas las respuestas abiertas (transcripciones literales), 2) Codificación inicial: codificación segmentaria; asignación de códigos descriptivos emergentes (codificación inductiva), 3) Generación de temas: agrupación de códigos en categorías (unidades de significado), derivación de subcomponentes (24 componentes), 4) Revisión y definición de temas: consolidación de categorías, comprobación de coherencia interna y distinción entre temas, 5) Redacción: selección de citas representativas y extracción de frecuencias de ocurrencia para cada componente, 6) Documentación con definiciones de códigos, criterios de inclusión/exclusión y ejemplos textuales (esto permite replicabilidad y auditoría).

| Resultados

El cuestionario se aplicó a 171 individuos, 100% de los estudiantes inscritos en el tercer semestre de la carrera de Biología de los cuales respondieron 164 (96%). Se eligió ese semestre ya que esa generación inició su carrera durante el confinamiento.

Análisis cuantitativo

La validez y confiabilidad del componente cuantitativo se garantizó mediante la revisión previa del cuestionario por tres especialistas en educación, quienes evaluaron la claridad, relevancia y congruencia de los ítems, aportando evidencia de validez de contenido conforme a los criterios propuestos por Lynn (1986).

Tal como se observa en la Tabla 1, la mayoría de los participantes fueron mujeres y el rango de edad preponderante fue de entre 21 y 22 años. En cuanto a la ocupación de los estudiantes que participaron, el 55% se dedicaban solo a estudiar y el 45% estudiaba y trabajaba.

Tabla 1

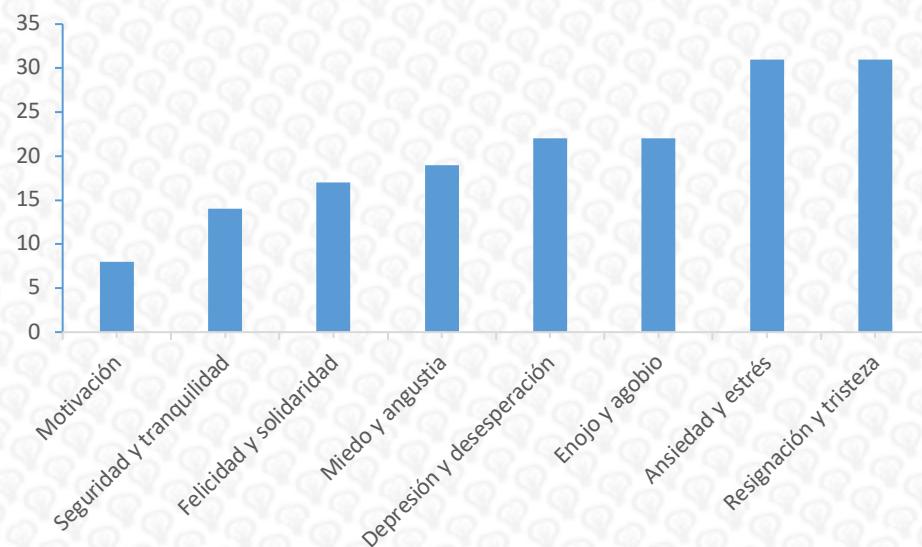
Datos generales de los participantes

Género	Femenino	67 %
	Masculino	33 %
Edad	18-20	25 %
	21-22	38 %
	23-25	27 %
	26-27	3 %
	> 28	7 %

Con respecto a la situación anímica predominaron los sentimientos negativos (76.4 %) sobre los sentimientos positivos (23.6%) tal y como se observa en la Figura 1. Siendo la resignación y la tristeza los sentimientos preponderantes seguidos de la ansiedad y el estrés.

Figura 1

Sentimientos experimentados por los estudiantes que participaron en el estudio



El confinamiento no solo impactó en el ánimo sino también en el desempeño académico. Dado que en este sentido no se aplicaron evaluaciones para determinar el desempeño, se infirió a través de cuántas horas dedicaron al trabajo académico de la Universidad. Al respecto se encontró que el 52% atendían

de dos a cuatro horas de clase en línea (menos de la mitad del tiempo del que atienden clases en la presencialidad), el 34% de cinco a seis horas, el 12% de siete a ocho horas y el 2% de nueve a diez horas (horas que dedican normalmente a recibir clases presenciales). Asimismo, se consideró importante conocer en qué dispositivos electrónicos atendían sus clases. El 45% refirió utilizar su celular, el 36% desde una laptop propia, el 9% desde una computadora de escritorio propia, el 5% desde una laptop prestada y el 4% restante atendía sus clases desde computadoras de escritorio en ciber, tabletas prestadas.

Análisis cualitativo

Para la dimensión cualitativa se aplicaron criterios de rigor propios de la investigación interpretativa para asegurar la calidad y ética del proceso analítico. La confidencialidad se garantizó mediante el anonimato de las respuestas y la asignación de identificadores no trazables, así como el resguardo seguro de las bases de datos con acceso limitado al equipo de investigación. Para fortalecer la autenticidad se conservaron citas literales sin modificar rasgos lingüísticos, permitiendo reflejar fielmente las voces y matices expresados por los participantes. Adicionalmente, la credibilidad del análisis se sustentó mediante un proceso sistemático de codificación inductiva, revisión entre pares y verificación cruzada de categorías, lo que favoreció la coherencia interpretativa y la estabilidad del sistema de códigos, siguiendo los lineamientos de Lincoln y Guba (1985).

Se identificaron seis unidades de significado y 24 componentes de las unidades de significado mismas que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Categorías establecidas para el análisis de texto

Unidades de significado	Componentes
Tiempo dedicado a la Universidad	Tiempo completo a la Universidad Tiempo completo al trabajo y el resto a la Horario flexible en el trabajo
Motivos para continuar la carrera durante la pandemia	Apoyo de familia, amigos, pareja, psicólogo Querer tener un buen trabajo Gusto por la carrera Superación personal, cumplir metas Por el tiempo invertido Temor a los padres, presión social No era opción Seguir recibiendo la beca
	Problemas económicos

Unidades de significado	Componentes
Motivos para darse de baja de la Universidad	Falta de motivación, clases deficientes
Opinión de clases virtuales	Estresantes Preferencia por la virtualidad
Problemas de la virtualidad	Mala organización en la impartición de clases No respeto de horarios, tareas excesivas Tecnología obsoleta Poca motivación de los profesores y ausencias Molestias en casa Poca capacitación de los profesores Aprendizaje sobre la marcha Variado
Desempeño de los profesores	Poca comunicación en la virtualidad

El análisis detallado de los Componentes de las Unidades de significado se presenta en porcentajes. Es decir, la relación de respuestas que coinciden en cada Componente.

Tiempo dedicado a la universidad

En esta Unidad de significado, la mitad de los participantes respondieron que durante el confinamiento se dedicaron de tiempo completo a la Universidad. Algunos de los comentarios fueron “Ah principios de semestre empecé a trabajar, pero decidí salirme para concentrarme en la escuela” (Estudiante 149, 2022); “Actualmente me encuentro realizando el servicio social en el área de colecciones del departamento de ecología aplicada” (Estudiante 5, 2022). El 33% manifestaron que tenían un trabajo de horario flexible: “Mi horario no es fijo yo elijo cuando trabajar (Estudiante 157, 2022); “ trabajo solamente 3 a la semana y las laboro en el turno nocturno, pero mis trabajos de investigación en él laboratorio si lo considero como otro trabajo ya que cuento también con una beca que me apoya económicoamente...” (Estudiante 7, 2022).

Motivos para continuar la carrera durante la pandemia

Los 41 participantes respondieron que continuaron con la carrera por superación personal y para cumplir metas. Algunas de las respuestas fueron “Porque es solo un mal rato, tengo muchas ganas de seguir aprendiendo, ir a prácticas y en el futuro ser una Bióloga que solucione problemas” (Estudiante 125, 2022); “No atrasarme y conseguir mi objetivo de terminar” (Estudiante 101, 2022); “Pensar en el futuro, y que a pesar de que a veces es difícil, he logrado superar muchos obstáculos con respecto a la universidad. Siempre es como un "si se puede" (Estudiante 123, 2022); “Pensar que no puedo ser tan débil como para abandonar un proyecto así” (Estudiante 124, 2022); “Que debo concretar mi licenciatura y obtener un título para aspirar a mejores oportunidades laborales” (Estudiante 130, 2022); “Que debo

hacer algo con mi vida, mis sueños que tenía cuando era adolescente" (Estudiante 131, 2022). De los 164 participantes, 32 manifestaron que el apoyo familiar y de amigos fue la motivación principal para continuar estudiando. "El apoyo de mis familiares y el optimismo de que la situación podía mejorar después" (Estudiante 13, 2022); "Los aprendizajes y conocimientos que me han propiciado compañeros y maestros de mi carrera, y la gran convivencia y amistad que poseo con ellos y ellas" (Estudiante 16, 2022); "Mi psicóloga no me lo recomendó, para no agravar la ansiedad ni caer en depresión" (Estudiante 72, 2022); "Mis padres, maestros y otros ídolos. (Considero que ellos pasaron por cosas peores y lo que estoy pasando yo sería un juego para ellos)" (Estudiante 82, 2022); "principalmente por el esfuerzo de mis papas en apoyarme, y mostrarles que todo eso en verdad valió la pena, además de que realmente me gusta la carrera" (Estudiante 127, 2022). Fueron 28 participantes los que manifestaron que no pensaron en dejar la carrera, el 24 arguyeron que continuaron por el gusto a la carrera y el 19 por el tiempo invertido. La respuesta de 16 participantes fue que no dejó de estudiar durante la pandemia para tener un buen trabajo. "El querer tener un mejor futuro" (Estudiante 28, 2022); "Que creo que es muy importante terminar y tener una carrera, aparte de que me esforcé por entrar a la universidad" (Estudiante 129, 2022); "En especial nada, solo que si no termino la carrera no tendré muchas oportunidades de trabajo" (Estudiante 40, 2022). Cuatro participantes respondieron que no dejaron la universidad por temor a los padres o presión social: "El miedo a mis padres" (Estudiante 23, 2022); "La presión social" (Estudiante 47, 2022); "Que seré el único de mi familia principal que tendrá estudios a nivel universitario" (Estudiante 140, 2022). Y un estudiante dijo que por la beca que recibe.

Motivos para darse de baja de la universidad durante la pandemia

Ante la pregunta de si tenían motivos para dejar de estudiar debido a la pandemia, solo ocho contestaron que sí. De ese total, dos mencionaron motivos económicos y seis argumentaron falta de motivación y clases deficientes. Algunas de las respuestas fueron "Las clases en línea desanimaban bastante, especialmente al estudiar una carrera con tantas horas prácticas perdidas" (Estudiante 3, 2022), "Mi motivación ha sido un sube y baja, en muchas ocasiones no me siento apta o capaz, y en los últimos semestres se ha reflejado eso" (Estudiante 7, 2022).

Percepción de las clases virtuales

Con respecto a la pregunta de qué les parecieron las clases virtuales, 136 participantes respondieron que tomar clases en línea les generó mucho estrés y les parecían más difíciles. Algunas de las respuestas fueron: "El tener clases de manera virtual en el mismo espacio en que uno vive trajo problemas respecto a encontrar descanso en mi propia casa, teniendo constantemente estrés" (Estudiante 1, 2022), "No me siento a gusto con el aprendizaje, de alguna manera siento que se me olvida en ocasiones varias cosas, o que no las entiendo bien, sé que es parte de mi responsabilidad estudiar y repasar, pero en casa no se me da como en la escuela" (Estudiante 21, 2022), "También los problemas eran muy evidentes por parte del equipo del profesor" (Estudiante 26, 2022).

En esta misma categoría 28 respondieron que se sintieron cómodos y que prefieren las clases en línea. Esto se observa en respuestas tales como: "A través de un proceso de introspección analizo y agradezco la situación en la que me encuentro, ya que mi personalidad es introvertida, así que para mí es más placentero tomar clases de manera virtual y asistir a la escuela para las prácticas necesarias de algunas materias, ya que posee un ambiente armonioso en mi casa y con estabilidad económica que me permite tener este estilo de vida, sin embargo reconozco que no todas las personas se encuentran en mí misma situación y que la mayoría no está pasando por un muy buen momento, por lo que considero importante regresar a clases totalmente presenciales" (Estudiante 2, 2022), "Mi niveles altos en sentimientos

negativos no fue origen de la pandemia, aunque las medidas tomadas por las autoridades si supusieron un aumento en estos, como obligar a no ir a la escuela algo que disfruto" (Estudiante 8, 2022).

Problemas con la virtualidad

En cuanto a los problemas con la virtualidad, 71 participantes respondieron que la mayor dificultad fue durante el proceso de regresar a la presencialidad porque algunas clases se daban virtuales y otras presenciales sin una planificación clara tal y como lo externaron algunos estudiantes: "El hecho de estar en algunas clases presenciales hace que falte más a las clases virtuales por estar en la escuela" (Estudiante 7, 2022), "El tener materias de manera híbrida no planificada, ha provocado que pierda algunas clases virtuales por falta de condiciones óptimas debido a la saturación de los recursos dentro de la universidad" (Estudiante 8, 2022), "no se tiene ni la infraestructura en la escuela para que los profesores puedan ir a dar clases desde ahí y es muy complicado que haya clases híbridas por la misma situación que no hay buen Internet en la universidad por lo que debe ser todo de una misma manera" (Estudiante 22, 2022). En la misma categoría 79 respondieron que los profesores no respetaban los horarios de clase, se pasaban de la hora, dejaban mucha tarea y que sus equipos no estaban actualizados por lo que tuvieron muchas fallas tecnológicas. Catorce participantes mencionaron que en su casa había molestias por tener que adaptarse a las clases en línea.

Desempeño de los profesores durante la virtualidad

En cuanto a la percepción de los estudiantes con respecto a la ejecución del trabajo de los profesores, la mitad mencionó que los profesores no estaban capacitados para dar clases en línea y que tanto al profesorado como al estudiantado se les dificultó adaptarse al proceso de enseñanza-aprendizaje en línea. Asimismo, la mitad de los participantes percibió que había poca comunicación de los profesores con los estudiantes y entre los mismos estudiantes durante el periodo de confinamiento.

| Conclusiones

La experiencia del semestre de enero a junio de 2020, en el que se requirió que los cursos planeados de forma presencial fueran transformados a modelos digitales y/o a distancia, dejó lecciones y aprendizajes, tanto para docentes como estudiantes, con respecto al uso de plataformas educativas y de las TIC. Dicha vivencia se experimentó de manera diferenciada, tal como lo muestran los resultados del presente estudio, mismos que son coincidentes con Durán et al., (2023), ya que se vio limitada por las posibilidades materiales individuales de conexión a Internet, del dispositivo destinado para esta tarea (teléfono celular, PC de uso personal o compartido, etc.), del espacio para realizar la interacción pedagógica (áreas comunes del hogar), del tiempo dedicado a las clases, así como aspectos emocionales.

Aunque el aprendizaje a distancia presenta ventajas, flexibilidad para la organización en los tiempos de estudio, ahorro en tiempos de traslado, entre otros, también posee desventajas relacionadas con la disponibilidad de la tecnología y las competencias digitales además de la limitación en la interacción social ya que esto es un factor muy importante para el desarrollo emocional, anímico y académico. En el caso específico del estudiantado universitario, impactó en la percepción de su formación académica y en su estado emocional y de ánimo, prevaleciendo los sentimientos negativos tales como miedo, depresión, enojo, ansiedad y resignación, lo que concuerda con lo reportado por Alcántara et al., (2021), Fernández (2021) y Valdivieso et al., (2020). Es posible que el haber experimentado dichas emociones se deba a la incertidumbre de la situación en general, al momento de regresar a la cotidianidad en

particular y al distanciamiento presencial, elementos importantes en esa etapa de la vida. En cuanto a sentimientos positivos como motivación, tranquilidad y felicidad se reportaron en menor grado, resultados que también expusieron Fernández (2021) y Valdivieso et al., (2020). En el presente estudio, dichos sentimientos los experimentaron sobre todo estudiantes foráneos que regresaron a sus casas durante ese periodo.

En cuanto al tiempo que los participantes dedicaron a recibir clases en línea, se observó que disminuyó considerablemente comparado con el tiempo que recibían clases en la presencialidad. Esto se debe a varios factores, entre ellos a problemas tecnológicos de conexión y falta de equipo, a tener que compartir tiempos de clases virtuales con otros miembros de la familia y a distractores en general. Lo anterior coincide con lo que reportan Zacarías & Salgado (2020) que mencionan que los profesores identificaron menos asistencia de estudiantes que en clases presenciales. Si como se observó en este estudio, en promedio el estudiantado pasa de siete a nueve horas al día en la universidad quiere decir que más del 50% dedicaba menos de la mitad del tiempo a recibir clases virtuales que el que dedicaba a la presencialidad.

Con respecto a los dispositivos electrónicos utilizados para atender las clases virtuales, previo al periodo de confinamiento Duran et al., (2023) y Torrano et al., (2017) reportaron que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) enfocadas en procesos de aprendizaje eran poco utilizadas ya que el sector estudiantil prefería tener en sus celulares aplicaciones relacionadas con ocio y entretenimiento. Sin embargo, a partir de la pandemia por COVID-19 y tal y como se reportó en este trabajo, la mayoría de los estudiantes tomaron clases desde su celular, resultados que coinciden con investigaciones anteriores (Alcántara et al., 2021; Feria-Cuevas et al., 2020).

Sin embargo, y aunque la Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC) está en constante desarrollo para proveer plataformas y recursos innovadores para el aprendizaje, la capacitación del profesorado es aún deficiente. Con relación a la preparación académica, pedagógica y tecnológica del equipo docente como uno de los principales elementos que determinan la calidad educativa, la mayoría de los participantes consideraron que sus profesores eran muy buenos, seguidos de los regulares y por último los descritos como malos. Esto contrasta con lo reportado por Alcántara et al., (2021) en donde mencionan que la mayoría de sus participantes consideraron que el profesorado fue regular, seguido de los reportados como buenos y por último los malos.

Ante la pregunta de si prefieren las clases virtuales la mayoría respondió que no, dato que coincide con lo reportado por Valdivieso et al., (2020), sin embargo, en ambas investigaciones los participantes reconocen algunas ventajas de la virtualidad como la adquisición de nuevos conocimientos tecnológicos y el ahorro de tiempo y dinero al no tener que trasladarse a la institución educativa. Así mismo, los resultados de Valdivieso et al., (2020), Alcántara et al., (2021), Fernández (2021), Velasteguí & Mayorga (2021) coinciden con los obtenidos con relación a las principales desventajas de la virtualidad: el aburrimiento, la tendencia a entregar las tareas fuera de tiempo, los distractores ya que la mayoría de los integrantes de la familia estaban en casa, seguido por inconvenientes en la conexión a internet, resultados que coinciden con lo reportado por Alcántara et al., (2021). Por lo anterior, la percepción de los participantes con respecto a su formación académica es que durante el periodo de confinamiento fue deficiente.

De este trabajo se puede concluir que una variable importante en la formación actual es que la mayoría de los programas formativos de las licenciaturas fueron diseñados para su desarrollo en la modalidad presencial por lo que, aunque el grupo docente requiere preparación integral en conocimientos,

habilidades y actitudes en procesos educativos a distancia, es necesario la reestructuración de dichos programas con principios y sustento pedagógico en línea.

Aunque ya ha pasado tiempo de la emergencia sanitaria y de la alternativa de haber implementado durante la pandemia el aprendizaje virtual, en la actualidad se identifica la falta de herramientas para aplicar dicha modalidad por parte de docentes, hay falta de elementos en la comprensión del trabajo a distancia; se recomienda aplicar técnicas didácticas adecuadas a través de la formación y actualización del cuerpo académico y administrativo para lograr procedimientos pertinentes para la comprensión de conceptos y procesos educativos y así entender el abordaje de situaciones de aprendizaje a distancia e híbrido con especificidades como lo sincrónico, asincrónico, aula invertida, entre otros.

Cabe resaltar que, ante situaciones adversas como la pandemia, el ámbito educativo es tan flexible y enriquecedor que dichas situaciones pueden propiciar también el desarrollo de diferentes habilidades y valores como la paciencia, herramientas para la investigación, organización, tolerancia a la frustración, gestión del tiempo y empatía. Sin embargo, es fundamental realizar un diagnóstico de la formación y el proceso educativo durante la pandemia para desarrollar un plan de mejora que permita identificar y aprovechar las fortalezas y oportunidades y transformar debilidades y amenazas a favor del proceso educativo.

| *Referencias*

- Alcántara, T. M. C., Caro, M. E. T., Solís, L. M. B., & López, G. H. (2021). Niveles de satisfacción estudiantil en una facultad de ingeniería por la virtualización de la enseñanza durante la pandemia de COVID-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(3), 3723–3734. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.560
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15, 1–6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Cantú-Martínez, P. (2022). Desafíos de la educación virtual en Latinoamérica. *Cátedra*, 5(1), 71–79. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i1.3487>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Diener, E. (1984). Bienestar subjetivo. *Boletín Psicológico*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Durán, M. M. L., & Vigueras, M. J. A. (2023). Aula invertida inteligente como estrategia didáctica emergente para la enseñanza aprendizaje de matemática. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142023000100016

- Feria-Cuevas, Y., Rodríguez-Morán, M., Torres-Morán, M. I., & Pimienta-Barrios, E. (2020). Panorama de conexión durante las clases virtuales en una muestra de estudiantes universitarios. *e-CUCBA*, 7(14), 25–33. <https://doi.org/10.32870/e-cucba.v0i14>
- Fernández, P. A. M. (2021). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23–29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382–385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Parrales, R. V. R. (2021). Las TIC y la educación en los tiempos de pandemia. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(6), 104–117. <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/893>
- Pinos-Coronel, P. C., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, J. C., & Narváez-Zurita, C. I. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *KOINONIA*, 5(1), 121–142. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.772>
- Torrano, F., Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: Estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160
- UNESCO. (2020). *Crisis-sensitive educational planning*. <https://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/crisis-sensitive-educational-planning>
- Valdivieso, M. M. A., Burbano, P. V. M., & Burbano, V. A. S. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus y su rendimiento académico. *Revista Espacios*, 41(42), 269–281. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p23>
- Velasteguí, H. D. C., & Mayorga, L. P. M. (2021). Estados de ánimo, ansiedad y depresión en estudiantes de medicina durante la crisis sanitaria COVID-19. *Revista Psicología UNEMI*, 5(9), 10–20. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp10-20p>
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge University Press. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Zacarías, F. J. D., & Salgado, S. G. D. (2020). Estudio de la preparación del profesorado en México ante la pandemia del COVID-19 en la transición de enseñanza presencial a virtual o en línea. *Revista Paradigma*, 41(Extra 2), 795–819. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.0.p795-819.id925>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>