

MENDIVE



REVISTA DE EDUCACIÓN

² Universidad Internacional De La Paz.

México  direccion.inde@unipaz.edu.mx

Recibido: 04 de febrero 2023.

Aceptado: 13 de mayo 2023.

Artículo original

Experiencias de aprendizaje y emocionales en relación con apoyos percibidos por universitarios durante la COVID-19

Learning and emotional experiences related to the support perceived by university students during COVID-19

Aprendizagem e experiências emocionais em relação ao apoio percebido por universitários durante a COVID-19

Martha Leticia Gaeta González¹



<https://orcid.org/0000-0003-1710-217X>

María del Socorro Rodríguez Guardado¹



<https://orcid.org/0000-0002-1575-2403>

Laura Gaeta González¹



<https://orcid.org/0000-0001-5493-9636>

Olga Margarita Malpica Maury²



<https://orcid.org/0000-0001-9724-2476>

¹ Universidad Popular Autónoma del Estado

de Puebla, México 
marthaleticia.gaeta@upaep.mx;
msocorro.rguardado@gmail.com;
laura.gaeta@upaep.mx

RESUMEN

Durante la pandemia por la COVID-19, los universitarios continuaron sus estudios mediante la educación remota, involucrando distintos recursos institucionales y competencias del profesorado y del alumnado. El objetivo de este artículo fue analizar las experiencias de aprendizaje y emocionales del estudiantado a partir de los apoyos institucionales y docentes percibidos durante la COVID-19, tras un año de educación remota. Se utilizó un método mixto (cuantitativo-cualitativo); en la fase cuantitativa se aplicó un cuestionario de autoinforme a 682 estudiantes y en la fase cualitativa se entrevistó a 21 estudiantes. Para el análisis de los resultados cuantitativos se utilizó el programa estadístico SPSS v22 y los datos cualitativos se analizaron artesanalmente. Los resultados indican que el estudiantado empleó diversas estrategias que contribuyen a la autorregulación de su aprendizaje y en general experimentó emociones positivas, aunque también ansiedad y estrés. Los estudiantes estuvieron satisfechos en general con las medidas institucionales y docentes implementadas; los accesos a las plataformas virtuales, así como la adaptación de contenidos, estrategias didácticas y actitud empática del profesorado fueron altamente valorados, ante la sobrecarga académica y disminución de las interacciones percibidas.

Palabras clave: afectividad; aprendizaje; enseñanza superior; estudiante universitario; pandemia.

ABSTRACT

During the COVID-19 pandemic, university students have continued their studies through remote education, involving different institutional resources and skills of teachers and students. The objective of this article was to analyze Mexican university students' emotional and learning experiences based on their perceived institutional and teaching support during COVID-19 after a year of remote education. A mixed method (quantitative-qualitative) was used; In the quantitative phase, a self-report questionnaire was applied to 682 students; in the qualitative phase, 21 students were interviewed. The statistical program SPSS v22 was used to analyze quantitative results, and qualitative data were analyzed by hand. Results indicate that students used various strategies that help to self-regulate their learning and generally experienced positive emotions and anxiety and stress. The students were generally satisfied with the institutional and teaching measures implemented; access to virtual platforms, adaptation of content, didactic strategies, and teachers' empathic attitude were highly valued, given the perceived academic overload and decreased interactions.

Keywords: emotions; learning; higher education; university students; pandemics.

RESUMO

Durante a pandemia de COVID-19, os universitários deram continuidade aos seus estudos por meio da educação a distância, envolvendo diferentes recursos institucionais e competências de professores e alunos. O objetivo deste artigo foi analisar as experiências de aprendizagem e emocionais do corpo discente a partir do apoio institucional e docente recebido durante a COVID-19, após um ano de ensino à distância. Foi utilizado um método misto (quantitativo-qualitativo); Na fase quantitativa foi aplicado um questionário autoaplicável a 682 alunos e na fase

qualitativa foram entrevistados 21 alunos. Para a análise dos resultados quantitativos foi utilizado o programa estatístico SPSS v22 e os dados qualitativos foram analisados manualmente. Os resultados indicam que os alunos utilizaram várias estratégias que contribuem para a autorregulação da sua aprendizagem e em geral experimentaram emoções positivas, mas também ansiedade e stress. Os alunos mostraram-se globalmente satisfeitos com as medidas institucionais e pedagógicas implementadas; o acesso às plataformas virtuais, bem como a adaptação de conteúdos, estratégias didáticas e atitude empática dos professores foram muito valorizados, dada a sobrecarga acadêmica e diminuição das interações percebidas.

Palavras-chave: afetividade; aprendizado; ensino superior; estudante universitário; pandemia.

INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia por el virus SARS CoV-2 las instituciones de educación superior enfrentaron el reto de mantener la calidad educativa, a través de una educación remota de emergencia, con la mediación de diferentes plataformas y herramientas tecnológicas, lo cual implicó el uso de diversos recursos y apoyos institucionales, así como de distintas competencias por parte de docentes y estudiantes. En la mayoría de las universidades la modalidad que predomina es la presencial por lo que, a pesar de los avances tecnológicos, el desarrollo de la educación apoyada por tecnología ha venido avanzando con lentitud. Es por ello que, dada su naturaleza, la educación remota de emergencia por la pandemia implicó una rápida transformación en la gestión institucional, así como en el diseño e implementación de metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje,

aunque sin una planificación (Tejedor et al., 2020), a fin de hacer frente a las distintas demandas académicas y psicológicas del alumnado, a partir del confinamiento en los hogares, que se extendió por más de un ciclo académico.

Para el estudiantado, esta disrupción en los entornos educativos implicó el reto de contar con los recursos tecnológicos adecuados para continuar con sus clases de manera remota, así como el uso de estrategias para autorregular su aprendizaje. Asimismo, que las instituciones atendieran sus necesidades de bienestar emocional y promovieran la autonomía para dar continuidad a sus estudios. De ahí que, resulta importante conocer la experiencia de los universitarios desde su percepción sobre el tipo de apoyos que consideraron necesarios y útiles para su aprendizaje y bienestar emocional, con posible incidencia para su permanencia en la universidad. Con base en estos planteamientos, en el trabajo se analizaron las experiencias de aprendizaje y emocionales del estudiantado a partir de los apoyos institucionales y docentes percibidos durante la COVID-19, tras un año de educación remota.

Ante la contingencia sanitaria por el SARS CoV-2, las universidades pusieron en marcha diversas iniciativas para apoyar a los estudiantes a avanzar en sus estudios de manera remota, lo cual implicó la digitalización de la enseñanza. Según cada institución, los apoyos han tenido distintos formatos atendiendo a dos propósitos principales: promover el aprendizaje (plataformas tecnológicas, webinars, tutorías, etc.) y el bienestar emocional (ayuda psicológica, talleres para gestionar el estrés, etc.) del alumnado. A su vez, el profesorado ha tenido que diseñar e implementar diversas estrategias instruccionales para ayudar a que el estudiantado desarrolle habilidades para el logro de aprendizajes óptimos.

Así, las experiencias que los universitarios han vivenciado a lo largo de este tiempo de confinamiento han sido en gran medida producto de los diferentes ambientes de aprendizaje implementados en las relaciones y acciones, a partir de la infraestructura institucional disponible.

En tal sentido, Espinoza y Rodríguez (2017) señalan que los ambientes de aprendizaje superan las condiciones físicas y de recursos, que si bien son indispensables no son suficientes. Es por ello que, en un ambiente educativo se deben considerar además las interacciones, el tipo de relación que mantienen las personas, las actividades que se realizan, las actitudes y el aspecto afectivo de cada uno de los participantes, que contribuyan a favorecer experiencias para el aprendizaje autónomo y colaborativo y que potencien el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Entre las principales medidas realizadas por las universidades para cubrir las necesidades educativas del estudiantado en esta modalidad, destacan los accesos a entornos virtuales para propiciar encuentros entre docentes y estudiantes, ya sea de manera sincrónica o asincrónica (Díaz-Roncero et al., 2021). Estos espacios son principalmente las plataformas tecnológicas, a través de las cuales se gestiona la información institucional, la organización de cursos, el apoyo a estudiantes y sobre todo posibilitan la comunicación activa con los actores educativos.

Los estudios sobre esta temática han reportado distintos resultados respecto a las experiencias de los universitarios con la educación remota durante el periodo de confinamiento en los hogares. El estudio de Suárez et al. (2021), en universidades españolas y argentinas indicó, que, en su mayoría, los estudiantes percibían que las medidas institucionales adoptadas durante el confinamiento no fueron suficientes, lo que afectó su desempeño académico.

Por su parte, los resultados de Abdulrahim & Mabrouk (2020) con universitarios de Arabia Saudita, indican en general que estos estuvieron satisfechos con las medidas institucionales e instruccionales durante este periodo, a partir de cursos intensivos de entrenamiento en el uso de tecnologías para el aprendizaje. Además, mencionan que la enseñanza en línea de calidad implicó contar con una infraestructura robusta, pero también con un sistema de enseñanza adecuado para estos ambientes.

Desde la perspectiva del diseño instruccional en la educación remota de emergencia, los docentes son guías y apoyo para los estudiantes. A partir de una relación de encuentro y diálogo resulta relevante incentivar el uso de estrategias efectivas de aprendizaje que orienten a los universitarios a monitorear y regular los aspectos de comportamiento y cognición para optimizar su proceso de aprendizaje, además de promover estados emocionales positivos.

Desde un enfoque socio-cognitivo, la autorregulación del aprendizaje ha probado ser un aspecto relevante para el logro de objetivos académicos; al permitir a los estudiantes planificar y adaptar sus pensamientos, emociones y comportamientos (Zimmerman, 2008), mediante la formulación de metas, el uso de estrategias de aprendizaje, el monitoreo y la autoevaluación, lo cual tiene un papel sustancial en el desempeño del alumnado. Sin embargo, en la educación remota durante la pandemia no todos los estudiantes presentaron las mismas habilidades para enfrentar estas demandas y en algunos casos su desempeño y estado emocional se vieron fuertemente disminuidos (Suárez et al., 2021).

Los hallazgos de Biwer et al. (2021), con 1,800 estudiantes universitarios holandeses indicaron que, en los ambientes en línea, el alumnado estuvo menos motivado y se consideró menos capaz de regular su

atención, esfuerzo y tiempo, en comparación con su situación previa al confinamiento. Por su parte, varios investigadores (Rahiem, 2020; Suárez et al., 2021) reportan que los estudiantes percibieron una sobrecarga de actividades y tareas, un ritmo acelerado de trabajo, así como una escasa (o nula) comunicación, por lo que preferían los ambientes presenciales.

En lo que refiere a la evaluación, en particular, el apoyo por parte de las universidades se centró, principalmente, en el aplazamiento de exámenes, el suministro de cuestionarios en línea, tareas supervisadas, exámenes orales, entre otros (Grande-de-Prado et al., 2021). En estas prácticas, la flexibilidad por parte de las instituciones y de los docentes fue sustancial para lograr que el proceso de transición a la educación remota de emergencia fuera lo más efectivo posible. Sin embargo, estudios como el de Suárez et al. (2021) indican que los alumnos no estuvieron satisfechos con los métodos de evaluación en línea.

Para coadyuvar a los aprendizajes del alumnado, otras acciones institucionales se centraron en las tutorías, mediante el apoyo docente y entre pares, así como espacios de consulta y orientación para el alumnado de nuevo ingreso, diversos talleres sobre estrategias de aprendizaje, oratoria, expresión oral y escrita, entre otros. Respecto a las experiencias de comunicación con los docentes, destaca la opinión de universitarios italianos, españoles y ecuatorianos sobre la importancia de los procesos de tutoría para mejorar el desempeño durante la educación remota de emergencia (Tejedor et al., 2020). Asimismo, los estudiantes concibieron el apoyo y la orientación de sus profesores como un factor clave en su éxito académico.

Otros tipos de apoyos institucionales vinculados con el desempeño académico involucran al ámbito emocional, el que, durante la pandemia, se consideró un factor

de alto riesgo para la salud mental del alumnado, asociado al alto estrés experimentado por la probabilidad de contagio, la enfermedad, el duelo y la economía en los hogares, aunado a las altas exigencias intelectuales y emocionales que involucraron a la educación remota (Moreta-Herrera et al., 2022). Al respecto, Bisquerra (2009) plantea que las emociones son resultado de la interpretación de situaciones cambiantes, a partir de los recursos personales y contextuales, que predisponen a la persona a una experiencia emocional. Durante el confinamiento los universitarios experimentaron altos niveles de estrés, ansiedad, angustia, miedo, pero también un sentido de responsabilidad, cuidado y valoración del otro. En este marco, las universidades realizaron esfuerzos por promover el bienestar y salud mental del estudiantado, mediante ayuda psicológica individual, talleres para reducir el estrés, entre otros (Rastegar Kazerooni et al., 2020).

La evidencia presentada da cuenta de la importancia de analizar, de manera contextualizada, las experiencias vividas por el estudiantado universitario mexicano derivadas de la educación remota durante la pandemia. Particularmente, resulta relevante indagar sus percepciones respecto a las estrategias de autorregulación del aprendizaje y a las emociones experimentadas, en relación a los apoyos institucionales y docentes recibidos. Se considera que estos aspectos pueden aportar información relevante, a fin de comprender las necesidades de los estudiantes en escenarios híbridos y nuevamente presenciales, después del periodo de confinamiento.

Con base en todo lo anterior se planteó el siguiente objetivo de investigación:

Analizar las experiencias de aprendizaje y emocionales en relación con los apoyos institucionales y docentes percibidos por el

estudiantado universitario durante la COVID-19, tras un año de educación remota de emergencia.

De este objetivo se desprenden los siguientes propósitos particulares:

1. Identificar las experiencias de aprendizaje y emocionales de los estudiantes
2. Determinar los apoyos institucionales y docentes para la promoción de aprendizajes percibidos por el estudiantado
3. Distinguir los apoyos institucionales y docentes para la promoción de estados emocionales positivos desde la percepción del estudiantado.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se utilizó un método mixto (cuantitativo-cualitativo), con el propósito de profundizar en la comprensión del objeto de estudio y complementariedad de los datos. En la fase cuantitativa se aplicó un cuestionario de autoinforme a 682 estudiantes y en la fase cualitativa se entrevistó a 21 estudiantes.

Participantes. La muestra se conformó por estudiantes de tres universidades privadas del noroeste y centro de México mediante un muestreo no probabilístico, intencional. En la fase cuantitativa, participaron 682 estudiantes de licenciatura (68%) y maestría (32%). Los universitarios tenían una edad promedio de 24.57 ($DT=7.87$) y en su mayoría eran mujeres (73.9%). Mayoritariamente realizaban estudios de licenciatura (68%) en las áreas de la salud (40.3%) y educación (28.3%). Durante el confinamiento, la mayoría vivía en un entorno urbano (71.8%) con conexión a internet (95.7%) (ver Tabla 1).

Tabla 1- Características de los participantes de fase cuantitativa (n =682)

Indicador	Porcentaje de participantes
Género	
Femenino	73.9
Masculino	25.5
Sin información	0.6
Nivel educativo	
Licenciatura	68
Maestría	32
Áreas disciplinares	
Salud	40.3
Educación	28.3
Ciencias sociales, administración, derecho	17
Artes y humanidades	7.6
Ingenierías, manufactura y construcción	4.5
Ciencias naturales, exactas y computacionales	2.3
Medio de vivienda	
Urbano	71.8
Semiurbano	21.3
Rural	6.9
Conexión a red	
Internet	95.7
No internet	4.3

En la fase cualitativa los criterios de inclusión de los participantes fueron: ser estudiantes inscritos en el periodo actual que tuvieran por lo menos un año en clases en forma remota, que desearan colaborar con el estudio y dieran su consentimiento para grabar la entrevista. Se buscó que hubiera representación en la muestra respecto al nivel de estudios (licenciatura y maestría) y de áreas disciplinares. Como se muestra en la Tabla 2, se contó con la participación de 21 estudiantes (11 hombres y 10 mujeres), con una edad promedio de 23.18 ($DT = 4.84$). La principal limitación en la aproximación al estudiantado, dadas las condiciones de la pandemia, fue la obtención

de respuestas únicamente por personas que contaban con recursos electrónicos para el seguimiento.

Tabla 2- Características de los participantes de fase cualitativa (n= 21)

Indicador	Porcentaje de participantes
Género	
Femenino	47.6
Masculino	52.4
Nivel educativo	
Licenciatura	57.1
Maestría	42.9

Técnicas e instrumentos. Para la fase cuantitativa se diseñó un cuestionario, elaborado con la herramienta Formularios de Google para su aplicación en línea de forma anónima. El cuestionario estaba integrado por cuatro secciones, en las cuales se indagó sobre: a) las características sociodemográficas de los universitarios, b) las emociones, c) la autorregulación del aprendizaje, y d) las acciones institucionales y docentes percibidas, en el contexto de confinamiento por la pandemia de la COVID-19. A continuación se presenta una descripción más detallada sobre la conformación de cada sección del cuestionario:

a) Características sociodemográficas. Las variables consideradas fueron: género, edad y periodo académico. Asimismo, se preguntó sobre las condiciones de vivienda durante el confinamiento: estado de residencia en el país, medio (urbano, semiurbano y rural) y recursos tecnológicos para continuar con los estudios.

b) Emociones. Se presentó un listado de ocho emociones vinculadas con el logro académico, a partir de los estudios de Bisquerra (2009) y Pekrun et al. (2005), siendo estas: alegría, calma, esperanza,

gratitud, ansiedad/preocupación, enojo, frustración y apatía. Con base en este listado, se solicitó a los estudiantes seleccionar en qué medida habían experimentado dichas emociones durante el confinamiento, mediante una escala de respuesta Likert de 5 puntos: nunca (1) a siempre (5).

c) Autorregulación del aprendizaje. Se utilizó el Self-Regulation Formative Questionnaire (Gaumer-Erickson & Noonan, 2018), adaptado a la situación de confinamiento. El instrumento, de 22 ítems, mide el nivel de competencia percibido en cuatro componentes esenciales de la autorregulación los cuales para el presente estudio tuvieron aceptables niveles de fiabilidad: a) Planificación (5 ítems; $\alpha=0.76$); b) Monitoreo del progreso (6 ítems; $\alpha=0.77$); c) Control de cambios realizados (6 ítems; $\alpha=0.76$); d) Reflexión sobre los resultados (5 ítems; $\alpha=0.75$). El instrumento, con escala de respuesta Likert de 5 puntos, tiene un índice de fiabilidad $\alpha = 0.92$.

d) Acciones institucionales percibidas. Se realizó una pregunta de opción múltiple en la que se cuestionó: ¿cuál(es) de las siguientes acciones tomadas por tu universidad han contribuido a tu afrontamiento emocional y/o autorregulación de tu aprendizaje durante el periodo de confinamiento? con las siguientes opciones de respuesta: 1) plataforma institucional, 2) tutorías, 3) apoyo emocional/servicio psicológico, 4) pláticas/webinars, 5) biblioteca virtual y 6) otras.

Para el abordaje cualitativo se diseñó una entrevista semiestructurada, integrada por una guía de nueve preguntas, con la finalidad de explorar con mayor profundidad las percepciones del estudiantado respecto a las experiencias de aprendizaje y emocionales, en relación con los apoyos institucionales y docentes implementados durante la educación remota a causa de la COVID-19.

Las preguntas se formularon atendiendo a tres categorías:

a) Experiencias de aprendizaje (en comparación con la modalidad presencial y las estrategias de estudio implementadas),

b) Apoyos institucionales y docentes percibidos para la promoción de los aprendizajes,

c) Percepción de los apoyos institucionales y docentes para la promoción de estados emocionales positivos en los estudiantes.

Procedimiento. El cuestionario se distribuyó a través de correo institucional, así como por redes académicas y sociales. Los participantes estuvieron informados sobre los objetivos del estudio y aceptaron responder de manera voluntaria y anónima.

Las entrevistas a los 21 informantes clave se realizaron virtualmente, buscando la representatividad de las distintas áreas disciplinares en las instituciones participantes, con ayuda de una plataforma de videoconferencia, previo contacto y acuerdo con cada estudiante; estas fueron grabadas a partir de un consentimiento informado de los participantes, cuidando mantener su anonimato. El levantamiento de la información se realizó por los investigadores del estudio.

Para el análisis de los resultados cuantitativos se utilizó el programa estadístico SPSS v22. Se realizó el análisis de fiabilidad de los instrumentos, así como de normalidad y linealidad de los datos. Enseguida, se realizaron análisis descriptivos (frecuencia y tendencia central). Los datos cualitativos se analizaron artesanalmente, a partir de la transcripción de las respuestas obtenidas por cada informante, mediante la identificación de las tres categorías preliminares y se buscaron nuevas

categorías que emergieron como resultado de la conversación con los participantes.

RESULTADOS

Experiencias de aprendizaje y emocionales de los estudiantes

Con el propósito de lograr un mejor entendimiento de las experiencias emocionales y de aprendizaje de los universitarios durante la COVID-19, en primer lugar, se determinó su nivel de autorregulación del aprendizaje y de manera complementaria las estrategias de estudio implementadas, así como sus percepciones respecto a los aprendizajes adquiridos, en comparación con la modalidad presencial. Además de indagar respecto de las emociones experimentadas por los estudiantes a partir de la educación remota.

Los resultados estadísticos indicaron, a partir de un valor máximo de 5, un nivel de autorregulación promedio en el estudiantado por arriba de los tres puntos ($M = 3.69$, $DT = .45$), al igual que en sus cuatro componentes (ver Tabla 3).

Tabla 3- Valores promedio de componentes de autorregulación del aprendizaje ($n = 682$)

Componentes de Autorregulación	Media (M)	Desviación típica (DT)
Planificación	3.66	0.61
Monitoreo	3.76	0.59
Control	3.63	0.51
Reflexión	3.73	0.56

Los resultados de las entrevistas evidenciaron que entre las estrategias que los estudiantes implementaron para continuar con sus estudios de manera remota están poner atención a la agenda

académica, anticipar las entregas, planificar las actividades y monitorear el progreso del avance. Además de consultar a otros más expertos, ya sea docentes o compañeros. Los siguientes testimonios dan cuenta de este tipo de estrategias: "Desde que inicié la modalidad virtual utilicé muchos calendarios, el de mi computadora que paso directo al teléfono y tengo las fechas muy en grande" (P1, Licenciatura, Ingeniería de Negocios); "Trato de enfocarme mucho, por ejemplo, si tengo que entregar algo el viernes trato de forzarme a tenerlo listo desde el miércoles por cualquier eventualidad...Mediante 'postits' voy dividiendo mi tarea... y conforme voy avanzando pues voy quitando los papelitos del pizarrón y me voy dando cuenta que ya no tengo tantos pendientes" (P13, Maestría, Ingeniería en Manufactura Avanzada); "...también me acerco con mis compañeros o a la mejor con otras personas que tienen un poquito más de conocimiento" (P10, Maestría, Liderazgo y Gestión Educativa).

Asimismo, algunos de los participantes indicaron investigar más por cuenta propia, organizar los materiales y el tiempo de estudio. Además de usar estrategias específicas dependiendo de la asignatura, como capturas de pantalla, tomar nota de las cosas más importantes, hacer mapas mentales o ejercicios. Un estudiante comenta: "Pues dependiendo de la materia, si es una materia teórica busco platicar conmigo mismo los temas que aprendo, como si se lo platicara a alguien más, pero en mi mente... Y en las que no son tan teóricas, ejercicio tras ejercicio hasta estar seguro de que puedo hacer cualquier ejercicio que me pongan; entonces hay que esforzarse un poco más" (P8, Licenciatura, Administración Financiera y Bursátil).

Aunado a lo anterior, algunos participantes mencionaron haber realizado modificaciones, respecto al uso de recursos, como trabajar en la tableta o tomar notas de las clases en la computadora, en lugar de la libreta,

utilizar un calendario digital y revisar los materiales de la plataforma. De igual manera los testimonios evidenciaron estrategias de adaptación del entorno como procurar estar en una habitación o espacio sin ruido, usar audífonos o caminar para bajar el estrés también fueron estrategias mencionadas por los estudiantes.

En cuanto al aprendizaje, en comparación con la modalidad presencial, los testimonios de algunos universitarios indican que este se ha visto afectado, debido principalmente a la dificultad para mantener la atención en clase durante largos periodos de tiempo, a las distracciones en casa o a la falta de organización y estrategias de estudio: *"Pues, ha disminuido. Para mí ha sido muy fastidioso...cuando sólo tengo que estar en la clase es muy tedioso, como agobiante, esos largos periodos de estar ahí"* (P11, Licenciatura, Psicología); *"Siento que ha disminuido un poco... no sé, como que no soy tan autodidacta como quisiera... o también pues me distrae que ya entra mi mamá o que ya ladra mi perrita o que ya viene el gas o el agua, hay más distracciones que en clase"* (P10, Maestría, Liderazgo y Gestión Educativa).

Otros estudiantes refieren que, aunque han podido aprender y conservar su rendimiento académico, el aprendizaje en línea ha implicado varios retos, como el mantenerse enfocados o disfrutar las asignaturas: *"Sí he aprendido, mi aprendizaje ha sido bueno, me han quedado claras muchas cosas..., pero es adaptarme y, aunque lo he hecho, siento que disfrutaba más de mis clases cuándo asistía a ellas de manera presencial"* (P16, Licenciatura, Administración de Hoteles y Restaurantes).

Respecto a las emociones experimentadas por el estudiantado, como se muestra en la Tabla 4, a partir de un valor máximo de 5, las que obtuvieron un mayor puntaje promedio fueron gratitud ($M = 3.78$, $DT = .97$) y alegría ($M = 3.66$, $DT = .88$), mientras

que enojo ($M = 3.16$, $DT = .93$) y apatía ($M = 2.65$, $DT = 1.09$) presentaron los niveles más bajos.

Tabla 4- Valores promedio de emociones experimentadas por el alumnado ($n = 682$)

Componentes de Autorregulación	Medi a (M)	Desviaci n típica (DT)
Gratitud	3.78	0.97
Alegría	3.66	0.88
Esperanza	3.42	1.04
Ansiedad/preocupación	3.41	1.12
Calma	3.33	1.08
Frustración	3.28	1.03
Enojo	3.16	.93
Apatía	2.65	1.09

En las entrevistas, algunos estudiantes mencionaron haberse sentido estresados por tener excesivas tareas y entregas, refiriendo enojo, estrés, ansiedad y frustración, ya que los docentes no siempre simpatizaban con ellos. *"Con estos cambios, muchas veces sentí enojo, frustración, porque pensé... ya nos están exigiendo mucho... de repente que son finales y todo mundo quiere que realices sus tareas, sus proyectos, exámenes, pues como que sí se llega uno sentir cierto estrés o ansiedad..."* (P12, Licenciatura, Mecatrónica).

Sin embargo, algunos estudiantes refirieron realizar otras actividades para sentirse mejor, como hacer ejercicio, y particularmente a algunos estudiantes de posgrado les ayudó enfocarse en el estudio e interactuar con sus pares para contrarrestar el impacto emocional por el distanciamiento de la familia u otros seres queridos. *"Yo mantenía mi mente ocupada; hay que hacer tareas, hay que investigar... [decir a algún compañero] 'échame la mano, no entendí, nos conectamos al ratito'. Creo que el impacto emocional hubiera sido más fuerte en mi persona si no hubiera estado*

estudiando el posgrado, definitivamente, porque mi familia vive en [nombre del lugar] y no veía a mi novia" (P14, Maestría en Ingeniería en Manufactura Avanzada).

Apoyos institucionales y docentes para la promoción de los aprendizajes desde la percepción de los estudiantes.

A partir de las respuestas de los estudiantes al cuestionario, las acciones institucionales que más ayudaron a su afrontamiento emocional y a la autorregulación de los aprendizajes durante el confinamiento, se asociaron al acceso a las plataformas digitales (63.0%). Las instituciones utilizaron *Blackboard, Teams, Zoom y Classroom*, las cuales contribuyeron a la gestión de las actividades académicas, así como en la comunicación con los estudiantes. Por su parte, varios estudiantes mencionaron el apoyo emocional y/o servicio psicológico (22.6%), así como las pláticas y/o webinars (21.6%) y en menor grado hicieron mención a las tutorías (11.1%), o la biblioteca virtual (4.8%).

Algunos testimonios de estos apoyos fueron: *"para mí, la plataforma Teams es más fácil, agradezco a la Universidad que la haya elegido"* (P1, Licenciatura, Ingeniería de Negocios); *"cuando se nos capacitó para el uso de Classroom y de las aplicaciones que se utilizaban al inicio, el Turnitin, muchas herramientas que desconocíamos a fondo... eso me ayudó mucho..."* (P 19, Maestría, Educación). Asimismo, los participantes, hicieron énfasis en que con estas plataformas pudieron disponer de la grabación de las sesiones de clase, lo cual contribuyó a su aprendizaje. *"...la parte de las grabaciones es una ventaja que se añadió a las estrategias de aprendizaje porque presencialmente no existía eso ¿no? antes de la pandemia.... Los recursos de la biblioteca que ofrece la Universidad no tanto porque muchos maestros ya nos ofrecen sus libros digitales"* (P12, Licenciatura, Mecatrónica).

Respecto a las acciones docentes percibidas por los estudiantes para favorecer su aprendizaje, las respuestas fueron de diversa índole; se refirieron principalmente a la organización del material del curso y a las formas de comunicación, a las asesorías por video llamada y atención por correo institucional o por WhatsApp. También a la mejora de las interacciones en clase como el uso de Kahoot y de aplicaciones específicas como en el caso de la enseñanza de matemáticas. *"Si me sirvió lo que hizo la universidad, traté de aprovechar los recursos al máximo. Mi coordinador mantuvo la comunicación de eventos incluso por WhatsApp... [Los profesores]... se fueron ayudado con Kahoot, fueron usando pizarras con post its digitales..."* (P5, Licenciatura, Administración de Empresas).

Los participantes mencionaron las conferencias académicas organizadas por la universidad para abordar temas sobre los diferentes programas educativos. El diálogo con los expositores fue una experiencia enriquecedora para los universitarios: *"Ahora han organizado más conferencias y pláticas acerca de nuestra área. Esas personas también saben usar las plataformas y nos explican de los temas que nos vienen a enseñar... en la universidad no se hacía tanto"* (P3, Licenciatura, Ingeniería Civil).

Respecto a la evaluación en línea, si bien algunos estudiantes mencionaron que los profesores realizaron adaptaciones a los criterios de evaluación en esta nueva modalidad de cara a un aprendizaje integral, a otros no les agradaron los cambios en la forma de evaluar: *"[algunos profesores] buscan evaluar de forma integral lo que estamos haciendo..., eso creo que también ha sido muy bueno porque pues es irnos adaptando a lo que está sucediendo"* (P15, Maestría, Psicología del Trabajo y de las organizaciones). *"La parte de los exámenes a veces no me gustaba mucho en línea porque los maestros también cambiaron sus métodos para hacer los exámenes"* (P13,

Maestría, Ingeniería en Manufactura Avanzada).

Apoyos institucionales y docentes para la promoción de estados emocionales positivos

En cuanto a la percepción de acciones institucionales que propiciaron estados emocionales positivos en el estudiantado, destacó el seguimiento a procesos administrativos en los que la comunicación se estableció de forma clara, oportuna y amable. No obstante, algunos universitarios de semestres iniciales refirieron haber experimentado confusión en ciertos procesos, debido a la poca familiaridad que tenían con su realización.

A decir de los entrevistados, las instituciones educativas realizaron diversos esfuerzos para contribuir a la mejora de sus estados afectivos, principalmente desde los departamentos de apoyo al estudiante, a través de pláticas y talleres dirigidos tanto a lo académico como a lo emocional; asesorías y tutorías, así como la posibilidad de agendar alguna sesión para terapia. Sin embargo, a pesar de contar con estos servicios, algunos estudiantes hicieron mención de haber preferido solicitar apoyo externo, ya fuera por encontrarse en otro estado de la República, por no querer involucrar lo emocional con lo institucional, por contar con otras personas -como su familia-, o porque pudieron contrarrestar ciertos estados realizando actividades como ejercicio, algún pasatiempo o con apoyo profesional.

Otros argumentos para no acercarse fueron no haberlo necesitado, no haber dado seguimiento puntual a los correos o avisos institucionales y, en el caso de estudiantes de maestría, no tener suficiente tiempo para aprovecharlos *"en cierto momento la universidad empezó a mandar algunos comunicados de esta ayuda psicológica, porque yo considero que muchos pasamos*

por ciertos momentos de inestabilidad emocional... en un momento dude en utilizar y ya después sí me acerque más a ellos, empecé a investigar de qué se trataba, aunque a mí me funcionó más buscar ayuda por otro lado" (P12, Licenciatura, Mecatrónica); *"...no me pude inscribir, porque como estudio y trabajo, pues realmente hemos tenido nosotros una carga administrativa grande y pues seguimos aprendiendo también"* (P9, Maestría, Liderazgo y Gestión Educativa). Cabe mencionar que solamente un estudiante entrevistado refirió no haber sentido un suficiente acompañamiento de la institución en temas emocionales.

Por otro lado, algunos universitarios indicaron que se beneficiaron por el tipo de asignaturas cursadas durante el confinamiento en casa en función del programa de estudios, por ejemplo, de la asignatura "Educación Emocional", como parte del programa de Maestría en Desarrollo Humano y otras de la Licenciatura en Psicología, en donde se trabajaron dinámicas de grupo que favorecieron la contención emocional y fueron referidas como espacios de expresión y de aprendizaje para manejar mejor las frustraciones y emociones en general.

En cuanto al apoyo recibido por parte del personal docente, la mayoría de los estudiantes entrevistados refirieron que las adecuaciones realizadas para el trabajo en línea repercutieron positivamente en su estado emocional. Fueron importantes las adaptaciones hechas a la planeación y el ajuste a los criterios de calificación. A su vez, se valoró el apoyo al brindarles información puntual, tanto de la asignatura, como de aspectos institucionales, además de tener espacios de asesorías virtuales, que contribuyeron con su estabilidad emocional.

Al mismo tiempo, se señaló el esfuerzo realizado por algunos profesores para generar buenos ambientes de aprendizaje;

se consideró favorable para el estado emocional la realización de dinámicas, prácticas y actividades que posibilitaron sentirse integrados y animarse a participar, el propiciar los trabajos en equipo para facilitar tanto la convivencia como el apoyo entre compañeros, tal como se expresa en los siguientes testimonios: "[la maestra] siempre busca darle mayor valor a su contenido, nos aporta dinámicas, información... enriquece bastante todo su programa. Otro maestro también nos estuvo complementando bastante la información... sí ha habido valor agregado a sus materias" (P15, Maestría, Psicología del trabajo y las Organizaciones); "Las prácticas en equipo han sido posibles..., sí se nota una armonía y es raro pensar que puedas generar vínculos, pero yo no he dejado de sentir la cercanía como si estuviera en presencial" (P6, Maestría, Desarrollo Humano).

A su vez, destacaron aspectos actitudinales por parte de los docentes. El estudiantado refirió que la mayoría fueron accesibles, comprensivos, empáticos (incluso cuanto tenían dificultades con la conexión a internet), que mostraron humanismo - congruente con los principios institucionales- y buscaron no presionar en exceso, así como motivar a los alumnos. "La mayoría sí estuvo apoyando, accesibles, nos ayudaban, no nos presionaban tanto... y comprendían la situación" (P3, Licenciatura, Ingeniería Civil).

Aunque se observó que hubo mayor percepción de apoyo cuando se vivió una situación crítica personal o familiar, como en el caso de haber perdido un miembro cercano u otros problemas de tipo económico. En condiciones menos críticas, el apoyo se percibió principalmente como accesibilidad e interés, reflejados en comentarios o preguntas del tipo ¿cómo están? ¿cómo se sienten? o recomendaciones para cuidarse. "la condescendencia de los profesores y la accesibilidad en cuestión de mensajes y comentarios ... Pareciera que menciono cosas muy sencillas, pero siento que han sido una

buena base para llevar este proceso" (P19, Maestría, Educación). A su vez, se expresa que, aunque los profesores no ofrecieran el apoyo abiertamente, existía la posibilidad de solicitarlo en cualquier momento.

No obstante, también se hizo mención de que el profesorado, por la limitación del contacto directo, tuvo cierta dificultad para notar el estado emocional del alumnado, pues a pesar de que algunos estudiantes llegaron a deprimirse o experimentar desesperación y desmotivación, al seguir entregando todo lo solicitado, no fue algo evidente para sus docentes. Es importante mencionar que, independientemente del apoyo percibido directamente por parte de la institución o del profesorado, algunos alumnos coincidieron en expresar sentirse seguros por el hecho de estar en casa en pandemia, con la facilidad de tomar las clases en línea.

DISCUSIÓN

La transición de la enseñanza presencial a una remota de emergencia, causada por la pandemia, ha impactado en las experiencias de aprendizaje del estudiantado universitario. A partir del objetivo planteado, el estudio evidenció las experiencias emocionales y de aprendizaje en relación con los apoyos institucionales y docentes percibidos durante la COVID-19, tras un año de educación remota.

Los resultados mostraron, en general, un nivel medio de autorregulación del aprendizaje, en sus cuatro dimensiones: planificación, monitoreo, control de cambios realizados y reflexión sobre los resultados, lo cual es atribuible, acorde con los testimonios de los participantes, al uso de distintas estrategias de aprendizaje, de gestión de recursos y del entorno, lo cual es fundamental para un óptimo desempeño (Zimmerman, 2008). Sin embargo, la

mayoría de entrevistados también mencionó los retos del aprendizaje durante la educación remota de emergencia establecida en el confinamiento, que, en comparación con la modalidad presencial, en algunos casos, ha menguado debido principalmente a la sobrecarga de actividades, a la dificultad para mantener la atención y a la falta de organización y estrategias de estudio. Tales hallazgos resultaron ser coincidentes con los de Biwer et al. (2021), quienes encontraron que en la modalidad en línea, el alumnado percibía menor capacidad para regular su atención, esfuerzo y tiempo.

Los estudiantes experimentaron mayormente emociones positivas, aunque también se presentaron emociones relacionadas con la ansiedad/preocupación que, a decir por las entrevistas, se asociaron principalmente con el exceso de tareas y a la exposición constante a las pantallas, lo cual coincide con lo reportado en investigaciones previas (Rahiem, 2020; Suárez et al., 2021). Sin embargo, a diferencia de otras investigaciones (Biwer et al., 2021), destaca el hecho de que la apatía fue el estado menos reportado, indicando el interés del alumnado para mantenerse en sus estudios a pesar de la situación, principalmente en los estudiantes de posgrado, lo cual es un aspecto fundamental para la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2008). Estos resultados también corroboraron lo observado por Johnson et al. (2020) en cuanto a que, si bien ha existido angustia, estrés y miedo, estos nuevos escenarios han abierto la posibilidad de aumentar la responsabilidad, así como la valoración del otro, en este caso de la relación con compañeros y docentes que antes se daba por hecho.

Respecto a la percepción de acciones institucionales, los resultados mostraron que los estudiantes apreciaron distintas acciones para la continuidad de los procesos educativos. De manera similar a lo reportado por Díaz-Roncero et al. (2021), la mayoría

de los participantes refirió que el acceso a las plataformas virtuales facilitó el desarrollo de sus clases, acceso a información institucional y pláticas o webinars. A su vez, varios estudiantes refirieron acciones institucionales para promover el bienestar emocional a través del servicio psicológico (Rastegar Kazerooni et al., 2020), aunque la mayoría de ellos no hizo uso de este servicio.

Cabe destacar los mayores retos para el manejo emocional, fueron para los estudiantes de primeros semestres, quienes estuvieron menos familiarizados con los procesos institucionales y contaron con menos redes de apoyo emocional, al relacionarse con sus pares fundamentalmente para cuestiones académicas. Por su parte, los estudiantes de maestría, si bien tuvieron el reto de combinar estudio-trabajo, encontraron en esta dinámica la oportunidad de mantenerse ocupados y de sentirse apoyados por sus pares. Estos resultados constatan la relevancia de establecer relaciones cercanas y considerar la dimensión afectiva de cada participante para el desarrollo de sus aprendizajes (Espinoza et al., 2017).

En concordancia con Abdulrahim y Mabrouk (2020) los hallazgos dan cuenta de que, más allá de reconocer la infraestructura tecnológica en sus universidades, los estudiantes apreciaron las estrategias de enseñanza del profesorado; la organización efectiva de los materiales de las asignaturas, el ajuste a los contenidos, en la medida en que se apoyaron de herramientas y aplicaciones diversas en las clases. La actitud empática del profesorado fue otro aspecto que incidió en las experiencias emocionales positivas del estudiantado, lo cual coincide con otros estudios (Tejedor et al., 2020). Además, dar espacio para actividades grupales, facilitó el cumplimiento de las actividades, así como el mantenerse enfocados, contribuyendo a mantener un estado de ánimo positivo y disminuir el estrés. Lo anterior constató la relevancia de

los ambientes de aprendizaje en cuanto a las interacciones, las actividades que se realizan y las actitudes del profesorado para el trabajo colaborativo y la promoción de autonomía, responsabilidad en los estudiantes (Espinoza et al., 2017).

A partir de los hallazgos son varias las implicaciones para la práctica educativa. En primer lugar, resulta fundamental en las universidades mantenerse atentos a los estados emocionales del alumnado a través de los espacios de orientación psicológica y programas enfocados en la salud mental, la cual ha sido una propuesta frecuentemente sugerida en diversos estudios durante la pandemia. No obstante, en el estudio que se presenta, la existencia de estos apoyos, a través de instancias de atención al estudiante pre-existentes, no fue muy utilizada durante la pandemia, ya que el alumnado ha tendido a buscar ayuda de profesionales externos cuando lo ha requerido. Asimismo, varios estudiantes se apoyaron en sus profesores, de ahí que la comunicación docente -alumno resultase fundamental, para detectar a los estudiantes que requirieron apoyo adicional.

Para concluir, a partir de los hallazgos presentados se puede decir que, en general, los estudiantes manifestaron el desarrollo de diversas estrategias para dar continuidad a sus estudios, a pesar de los desafíos enfrentados para adaptarse a la educación remota. Por su parte, los universitarios estuvieron satisfechos con las medidas institucionales e instruccionales percibidas, salvo en los casos menos frecuentes, en donde indicaron rigidez en las actividades y evaluaciones que no promovieron la colaboración y el desarrollo de habilidades de manera conjunta. Lo anterior plantea áreas de oportunidad en cuanto a la distribución de actividades y tareas para generar ambientes de aprendizaje en las que se propicien el encuentro y el diálogo, junto a estrategias instruccionales efectivas contribuyan, a la autonomía y pensamiento crítico del

alumnado, así como experiencias emocionales positivas, con la mediación de las tecnologías.

El nivel de autorregulación que presentaron los estudiantes durante la educación remota de emergencia estuvo en un nivel medio por arriba de los tres puntos en cada uno de sus componentes. A su vez manifestaron distintas estrategias como fue el uso de calendarios, planificando, organizando sus actividades, estableciendo horarios de estudio y realizando ajustes con el uso de recursos digitales y adaptaciones al entorno que destinaban para tomar las clases y estudiar en sus casas. Las experiencias que resaltan como dificultades en la modalidad fueron: mantener la atención a la clase evitando las distracciones de la casa, la falta de organización y estrategias para el estudio.

En relación a las emociones reportaron haber experimentado una gran variedad de ellas siendo las que se registraron con mayor frecuencia las de gratitud, alegría, esperanza y ansiedad/preocupación y con menor nivel las de frustración, enojo y apatía. Las causas que fueron mencionadas como detonantes de estrés por los estudiantes durante sus entrevistas se relacionan con las exigencias de algunos docentes relacionadas con el exceso de tareas escolar y los tiempos de entregas, sin embargo también se destacó que de alguna manera eso les ayudó al sentirse ocupados y no estresarse por otras situaciones como lo era la propia pandemia y las condiciones que se vivían "...mantenía mi mente ocupada" "...el impacto emocional hubiera sido más fuerte si no hubiera estado estudiando el posgrado..."

Los estudiantes hicieron alusión, de manera diferenciada, a los apoyos que les fueron brindados, distinguiendo los que consideraron que facilitó la institución y la que brindaron los docentes. Las primeras las identificaron como las acciones o herramientas que se incorporaron para atender a esta nueva forma de educación

remota tales como las plataformas digitales, el apoyo emocional y/o servicio psicológico, pláticas y webinars, las de apoyo docente, como aquellas que se relacionaban con actitudes y acciones propias del profesor durante la clase como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje, tales como las asesorías, el uso de diversos recursos de comunicación como el WhatsApp y el correo electrónico.

Se rescata como aspectos importantes para el logro de los objetivos de aprendizaje y en la promoción de estados positivos emocionales en los estudiantes: la comunicación oportuna y constante, la disposición de autoridades educativas y docentes y la comprensión y empatía de los docentes con las diversas situaciones que se iban experimentando en el día a día en las clases remotas, asociadas a las condiciones particulares del nuevo contexto no solo educativo sino de salud y de convivencia. Finalmente, se considera valioso para futuras investigaciones, contrastar la percepción de los estudiantes con otras fuentes tales como docentes y autoridades institucionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdulrahim, H.; Mabrouk, F. (2020). COVID-19 and the Digital Transformation of Saudi Higher Education. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 291-306.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1289975>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis, Barcelona (Spain).
- Biwier F; Wiradhany W; Egbrink M.; Hospers H.; Wasenitz S.; Jansen W.; de Bruin A. (2021) Changes and Adaptations: How University Students Self-Regulate Their Online Learning During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology* 12:642593.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593>
- Díaz-Roncero, E.; Marín-Rodríguez, W. J.; Meleán-Romero, R. A.; Ausejo-Sánchez, J. L. (2021). Enseñanza virtual en tiempos de pandemia: Estudio en universidades públicas del Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 428-440.
<https://doi.org/10.31876/rscs.v27i3.36780>
- Espinoza, N. L.; Rodríguez, Z. R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. [Learning environments generation: analysis of youth perception]. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 110- 132.
<https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>
- Gaumer-Erickson, A.; Noonan, P. (2018). Self-regulation formative questionnaire. En *The skills that matter: Teaching interpersonal and intrapersonal competencies in any classroom* (pp. 177-178). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Grande-de-Prado, M.; García-Peñalvo, F. J.; Corell-Almuzara, A.; Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. [Higher Education assessment during CoVid-19 pandemic]. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58.
<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145122/4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Johnson, M. C.; Saletti-Cuesta, L.; Tumas, N. (2020). Emotions, concerns, and reflections regarding the COVID-19 pandemic in Argentina. *Collect. Sci. Health*, 25, 2447-2456.
<http://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Moreta-Herrera, R.; López-Calle, C.; Caycho-Rodríguez, T.; Cabezas-Guerra, C.; Gallegos, M.; Cervigni, M.; Martino, P.; Barés, I.; Calandra, M. (2022). Is it possible to find a bifactor structure in the fear of CoVid-19 Scale (fCV-19S)? Psychometric evidence in an Ecuadorian sample. *Death Studies*, 46(9).
<https://doi.org/10.1080/07481187.2021.1914240>
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Perry, R. P. (2005). Academic Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual. Department of Psychology, University of Munich. Retrieved from <https://es.scribd.com/doc/217451779/2005-AEQ-Manual>
- Rahiem, M. D. (2020). The Emergency Remote Learning Experience of University Students in Indonesia amidst the COVID-19 Crisis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 1-26.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.1>
- Rastegar Kazerooni, A.; Amini, M.; Tabari, P.; Moosavi M. (2020). Peer mentoring for medical students during the COVID-19 pandemic via a social media platform. *Med Educ*, 54(8), 762-763,
<https://doi.org/10.1111/medu.14206>
- Suárez, B.; García-Perales, N.; Elisondo, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). [The experience of students in COVID-19 times: A comparative study between the universities of Extremadura (Spain) and Nacional de Río Cuarto (Argentina)]. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 44-68.
<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/28936/23108>
- Tejedor, S.; Cervi, L.; Tusa, F.; Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador [Education in times of pandemic: reflections of students and teachers on virtual university education in Spain, Italy and Ecuador] *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21.
<https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and prospects. *American Education Research Journal*, 45, 166-183.
<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Los autores participaron en el diseño y redacción del trabajo, y análisis de los documentos.

Citar como

Gaeta González, M., Rodríguez Guardado, M., Gaeta González, L., & Malpica Maury, O. (2023). Experiencias de aprendizaje y emocionales en relación con apoyos percibidos por universitarios durante la COVID-19. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3), e3369. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3369>



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)