

# Percepciones del aprendizaje y *emociones de estudiantes nóveles en pandemia*

---

Perceptions of the Learning and Emotions of  
Beginner Students During the Pandemic

---

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 12 de febrero de 2021  
Fecha de aceptación: 20 de agosto de 2021  
Fecha de disponibilidad en línea: mayo 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.pae

---

ANALÍA CLAUDIA CHIECHER-COSTA  
achiecher@hotmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO, ARGENTINA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5421-6865?lang=en>

## Para citar este artículo | To cite this article

Chiecher-Costa, A. C. (2022). Percepciones del aprendizaje y emociones de estudiantes nóveles en pandemia. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-26. doi: 10.11144/Javeriana.m15.pae



---

**Resumen**

El artículo compara percepciones del aprendizaje y emociones de estudiantes con alto y bajo rendimiento académico durante el periodo de la pandemia. Se realizó un sondeo exploratorio, desde un enfoque cualitativo, siguiendo una lógica inductiva de construcción de categorías a partir de los datos ofrecidos por 132 estudiantes universitarios nóveles. Los resultados señalan una percepción positiva de la clase sincrónica virtual, así como la percepción negativa en relación con la falta de tareas prácticas debido a la virtualidad. Las emociones experimentadas fueron estrés e incertidumbre entre los estudiantes de alto rendimiento y frustración en los de bajo desempeño.

**Palabras clave**

Ingreso; pandemia; estudiante universitario

---

**Abstract**

This article compares the perceptions of learning and emotions of students with a high and low academic performances during the course of the pandemic. It undertook an exploratory survey, with a qualitative focus, which followed an inductive logic for the establishment of categories on the basis of the data provided by 132 beginner university students. The results show a positive perception of the synchronic virtual class, along with a negative perception to do with the lack of practical assignments, due to their virtual nature. The emotions they experienced were stress and uncertainty on the part of the students with a high performance and frustration on the part of those with a lower performance.

**Keywords**

Admission requirements; pandemics; university students

---

### Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación hace parte de la ruta analítica desarrollada en el marco de la investigación *Trayectorias académicas de logro en estudiantes universitarios de modalidad presencial y distancia. En busca de "pistas" para la promoción de la permanencia estudiantil*, aprobado y subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Argentina) y dirigido por la Dra. Analía Chiecher como investigadora responsable.

## Introducción

El inicio de la vida universitaria representa una transición difícil. En condiciones 'normales' —sin pandemia y suspensión de la presencialidad de por medio— el ingreso a la universidad constituye de por sí un momento complejo, un periodo de cambios y de ajustes en lo cognitivo, lo social, lo emocional. Se trata, además, de una transición que suele coincidir con la etapa vital de la adolescencia, caracterizada por importantes conmociones y cambios biológicos, psicológicos y sociales (Janin, 2015; Moreno & Paoloni, 2013).

Debido a su intrínseca complejidad, el inicio de la vida universitaria suele ser el periodo en el que más estudiantes deciden abandonar los estudios. En efecto, está documentado que el primer año, incluso en los primeros meses de cursado, suele ser el momento en el que más jóvenes deciden dejar la carrera que proyectaron seguir (Coronado & Gómez, 2015; Coulon, 1995, citado en Manuale, 2014; Moreno & Chiecher, 2014; Panaia, 2013).

No cabe duda acerca de la complejidad y dificultad que representa el ingreso a una carrera universitaria para un estudiante que finaliza el nivel secundario. Posiblemente, tal dificultad se incrementó y agudizó en el contexto de la pandemia COVID-19, la cual causó la suspensión de las actividades presenciales en el mundo. En tal sentido, estudios recientes dan cuenta, por ejemplo, de la incidencia de la pandemia en la salud mental de los estudiantes universitarios (Cobo-Rendón *et al.*, 2020) así como de las exigentes demandas tecnológicas, académicas y psicológicas a las que estos debieron atender en un tiempo tan complejo (Rosario-Rodríguez *et al.*, 2020).

Específicamente, en las universidades de Argentina —donde fue realizado el estudio— los estudiantes que ingresaron tuvieron oportunidad de cursar presencialmente las actividades de inicio a la vida universitaria. Sin embargo, justo cuando comenzaba el dictado de las asignaturas del primer año, las clases presenciales fueron suspendidas. En ese marco, los docentes de cada asignatura continuaron su cátedra con base en propuestas mediadas por las tecnologías, las cuales variaron de acuerdo a la decisión de cada equipo de cátedra.

Cabe preguntarse, ¿cómo transitaron el inicio de la vida universitaria los estudiantes de la cohorte 2020? ¿Cuáles fueron sus vivencias y emociones en el contexto de la emergencia sanitaria? ¿Qué propuestas de los docentes les resultaron valiosas para aprender? ¿Es posible pensar en contextos futuros de educación, sacando partido de las experiencias en pandemia? En el marco de las preguntas formuladas, el propósito al que atiende el estudio aquí presentado se orienta a conocer las percepciones sobre el aprendizaje en la virtualidad y las emociones de los estudiantes de primer semestre durante la emergencia sanitaria. Los aspectos referidos se consideran comparativamente en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. El supuesto que orienta este trabajo sostiene que, en condiciones de pandemia y, por tanto, de virtualidad, el ingreso se tornó una etapa con una complejidad incrementada.

### **Marco conceptual**

El ingreso a la universidad representa un paso trascendente en la vida de un joven, pues implica empezar a concretar un proyecto de vida y habilitar un conjunto de oportunidades de desarrollo personal y social (Coronado & Gómez, 2015). Moreno & Paoloni (2013) refieren el ingreso a la educación superior como un momento crítico y complejo, en el que el recién llegado debe lograr, en un corto tiempo, múltiples aprendizajes que van más allá de lo académico y que involucran, entre otros, apropiarse de códigos y rutinas, de una nueva cultura y de un nuevo lugar que, en principio, no resultan familiares. Así, el inicio de la vida universitaria involucra tanto el pasado como el presente y el futuro del joven, pues el impacto afecta el desarrollo de su vida personal, social y familiar, y tiene una incidencia nítida en su inserción laboral futura (Coronado & Gómez, 2015).

Hace algunos años, refiriéndose a la complejidad del ingreso, Coulon (citado en Manuale, 2014) diferenciaba distintos tiempos o etapas por las que atraviesa el ingresante en el inicio de la vida universitaria. Un primer tiempo, de *extrañamiento*, hace referencia al periodo en el cual el estudiante ingresa en un ámbito desconocido, es decir, en una institución que se contrapone con el universo familiar anterior. Un segundo tiempo, el de la *adaptación* o del aprendizaje, en el que el joven se va acomodando progresivamente al nuevo contexto; y el tercer tiempo, de la *afiliación*, en el que logra asumir un relativo dominio y control de las reglas institucionales. En el transcurso de este proceso, el joven va aprendiendo, en interacción con el nuevo contexto, qué significa ser estudiante universitario. Así, junto con el dominio de los contenidos disciplinares, una carrera de estudiante exitosa exige la capacidad de insertarse en este nuevo mundo, comprender los códigos, las exigencias implícitas y dominar rápidamente las rutinas (Gómez & Alzata, 2010).

Por tratarse de una etapa de cambios tan trascendente en la elección de un proyecto de vida, el ingreso a la academia es un periodo en el que las emociones tienen un lugar destacado y son, además, abundantes y variadas (Vaja & Paoloni, 2012; Paoloni & Moreno, 2013). Inseguridad, temor, incertidumbre, desolación, curiosidad, esperanza, desorientación, confianza, orgullo, frustración y otras tantas emociones acompañan e influyen los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos académicos tanto positiva como negativamente (Moreno, 2014; Vaja & Paoloni, 2012).

El inicio de la vida universitaria durante la pandemia planteó desafíos muy exigentes para los jóvenes. De hecho, estudios realizados tras el inicio de la misma, pusieron en evidencia las demandas académicas, tecnológicas y psicológicas que se experimentaron con la irrupción abrupta de la virtualidad y que contribuyeron a que el estudiante universitario experimentara dificultades y emociones negativas como inseguridad, incertidumbre o estrés (Macchiarola *et al.*, 2020; Rosario-Rodríguez *et al.*, 2020).

En el marco de lo expuesto, el presente estudio analiza las percepciones manifestadas por un grupo de estudiantes nóveles sobre el aprendizaje virtual y las emociones que experimentaron en un contexto académico inesperado y de emergencia.

La variable *percepciones del aprendizaje* hace referencia al modo en que los estudiantes captaron y valoraron las propuestas de aprendizaje en la virtualidad. En efecto, llegaron a la universidad con un conjunto de expectativas acerca de los docentes y de las tareas con que se encontrarían, pero la realidad fue muy diferente de la que esperaban ¿Cómo vivenciaron dicha experiencia? ¿Qué les resultó valioso?

En cuanto a la variable relativa a las *emociones*, investigaciones previas a la pandemia habían documentado claramente que los estados de ánimo —agradables o penosos, positivos o negativos— inciden en el rendimiento académico (Pulido & Herrera, 2017), y están relacionadas con las metas que los estudiantes se proponen (González *et al.*, 2009); en síntesis, afectan tanto positiva como negativamente el aprendizaje y el desempeño, promoviendo o perjudicando el crecimiento personal de los estudiantes (Paoloni, 2014).

Schutz & Pekrun (citados en Paoloni, 2014) denominan ‘emociones de logro’ a las emociones que están vinculadas al contexto académico y las conciben como procesos psicológicos complejos con componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos. Esas emociones académicas se basan, principalmente, en el modo en que los alumnos perciben lo que está ocurriendo en el contexto de una actividad concreta. Al respecto, investigaciones realizadas en los meses iniciales del confinamiento revelaron que los estudiantes se sintieron mayormente inseguros y angustiados por la situación, pero al mismo tiempo conformes y satisfechos en cuanto al

esfuerzo de los docentes por seguir enseñando (Macchiarola *et al.*, 2020; Jakob & Pereyra, 2020).

¿Cómo habrá sido el ingreso a la universidad —de por sí complejo, desafiante, movilizador de emociones— para los estudiantes que iniciaron su carrera en el año de la pandemia? Se supone que pudo haberse tornado aún más complejo de lo habitual; con seguridad tuvo características distintas e impactos que ameritan ser estudiados. En este marco, se torna valioso indagar acerca de las particularidades de ingreso a la universidad en 2020; recuperar la perspectiva de quienes lo vivieron para poder construir, a partir de ello, propuestas pedagógicas potentes para los tiempos que se vienen, es decir, para la etapa de nueva normalidad o postpandemia.

## Metodología

El artículo presenta los resultados de un sondeo exploratorio realizado desde un enfoque cualitativo, siguiendo una lógica inductiva de construcción de categorías a partir de los datos. Así, de acuerdo con el planteamiento del diseño de la teoría fundamentada, utilizado en esta investigación, las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos (Hernández *et al.*, 2014).

Se trabajó con una muestra no probabilística de participantes voluntarios (Hernández *et al.*, 2010). De 224 inscriptos en la carrera de ingeniería de una universidad pública argentina, a los que se les envió el instrumento de recolección de datos, se obtuvieron 132 respuestas; es decir, el 58 % de los matriculados completó el cuestionario administrado entre agosto y septiembre de 2020. De estos, 30 % son mujeres y 70 % varones. En cuanto a la distribución del grupo, según el rendimiento académico, 75 de los 132 (57 %) lograron regularizar<sup>1</sup> las asignaturas del primer cuatrimestre y fueron considerados como un grupo de alto rendimiento. Los 57 restantes (43 %) reportaron un rendimiento medio o bajo, pues al cerrar el primer cuatrimestre no habían logrado regularizar todas las asignaturas previstas por el plan de estudios. En todos los casos se aclaró que la participación en el estudio era de carácter voluntario y se requirió el consentimiento de los participantes para el uso de los datos obtenidos en el marco de la investigación, resguardando la confidencialidad y el anonimato.

Para la obtención de los datos se administraron cuatro reactivos<sup>2</sup>, vinculados con el aprendizaje en situación de pandemia, y que requerían

1 Para obtener la condición de regularidad en una asignatura es necesario acreditar 80 % de asistencia a las clases y aprobar los exámenes parciales que tienen lugar durante el cursado.

2 Los reactivos administrados se encuentran en el marco del “Cuestionario de Trayectorias en el primer año universitario”, cuya descripción puede consultarse en Bossolasco, Chiecher & Dos Santos (2019).

respuestas abiertas de los participantes, a saber: 1) Debido a la pandemia, en el primer cuatrimestre el dictado de asignaturas fue virtual, ¿qué herramientas o propuestas de los docentes te sirvieron para aprender en la virtualidad?; 2) ¿qué aspectos negativos encuentras en esta modalidad no presencial a la que nos vimos forzados debido a la pandemia?; 3) ¿qué aspectos positivos encuentras en la virtualidad a la que nos vimos forzados debido a la pandemia?; 4) Escribe tres palabras que representen tus emociones frente al estudio virtual. Los cuatro reactivos requieren respuestas abiertas, esto es, solicitan al estudiante redactar un texto breve como respuesta. Los análisis de datos fueron efectuados a través del software IRaMuTeQ (Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios), que permite la realización de análisis lexicométrico de textos. Para los análisis presentados en este artículo se generaron nubes de palabras, análisis de similitudes y análisis prototípico.

## Resultados

Se presentan en este apartado los principales hallazgos sobre los aspectos de análisis, considerando diferencias y similitudes entre el grupo de estudiantes de alto rendimiento y el conformado por aquellos que mostraron un rendimiento medio o bajo.

### Herramientas y propuestas valiosas para aprender

Una pregunta abierta cuestionaba a los estudiantes sobre: ¿qué herramientas o propuestas de los docentes te sirvieron para aprender en la virtualidad? En relación a ello, se presentan los resultados en las figuras 1 y 2.

Figura 1

*Herramientas y propuestas valiosas para el aprendizaje, según estudiantes de rendimiento alto (N=75)*



*Palabras más frecuentes*

Clase	70
Meet	22
Video	19
Consulta	19
Servir	16

Fuente: elaboración propia

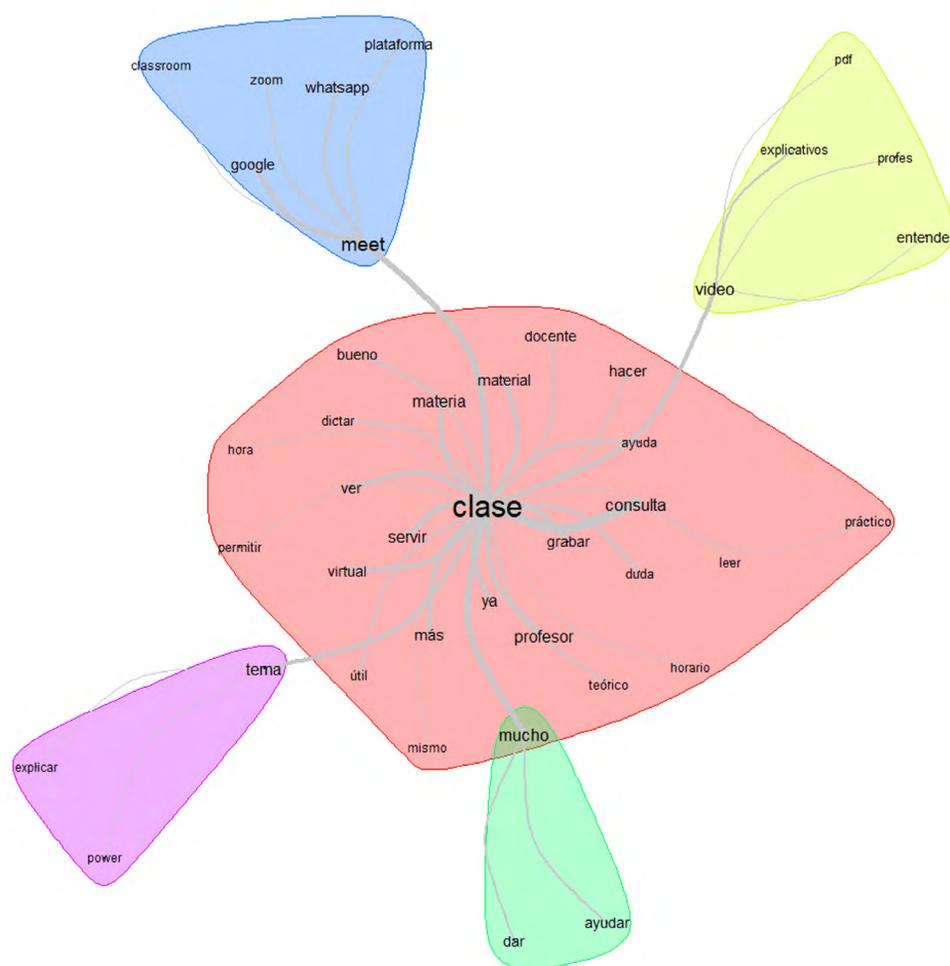


Me resultó valioso la grabación de las clases y mantener un formato lo más similar posible al cursado normal. (Estudiante de ingeniería de rendimiento medio o bajo)

La mejor herramienta fue WhatsApp, más fácil, más cotidiana, y con posibilidad de almacenar información. (Estudiante de ingeniería de rendimiento medio o bajo)

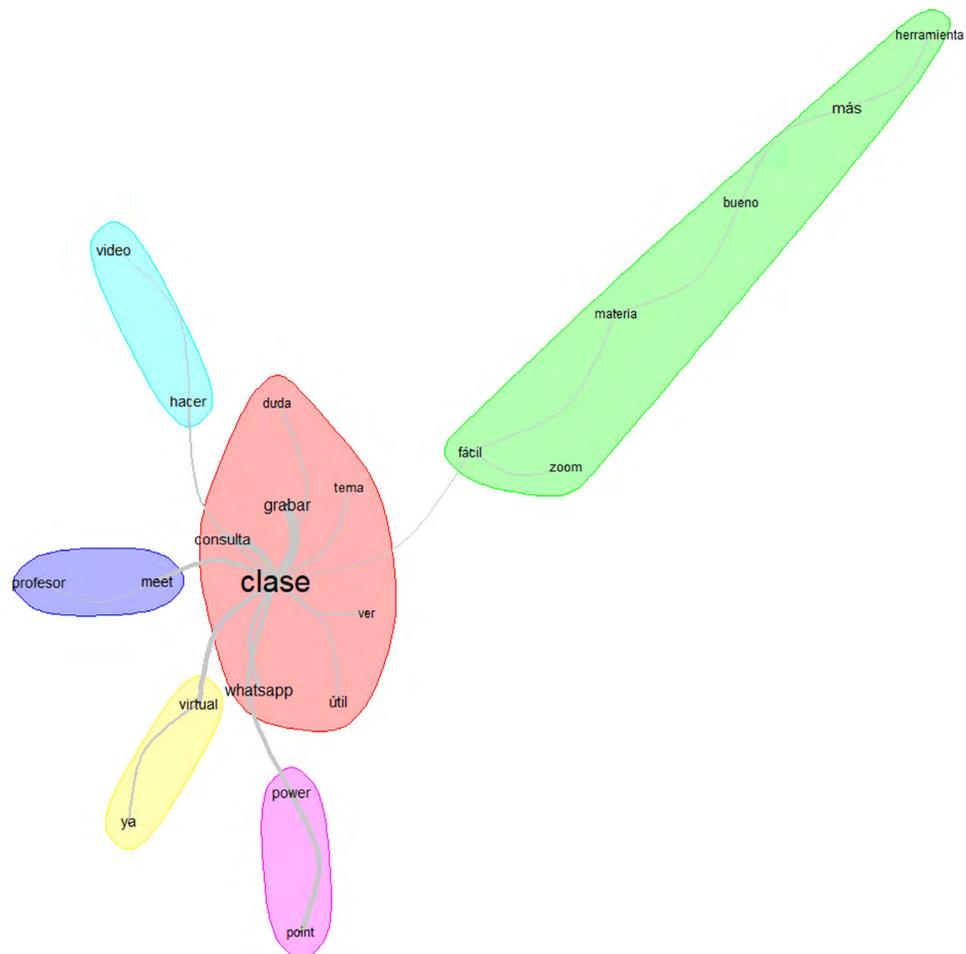
Si apelamos al análisis de similitudes (ADS) se aprecian valoraciones bastante similares por parte de ambos grupos de estudiantes respecto a las herramientas y propuestas que les resultaron más útiles para el aprendizaje en el contexto de virtualidad durante la pandemia. Las figuras 3 y 4 muestran los resultados del ADS.

Figura 3  
Árbol de similitudes para herramientas y propuestas valiosas para el aprendizaje, según estudiantes de alto rendimiento (N=75)



Fuente: elaboración propia

Figura 4  
Árbol de similitudes para herramientas y propuestas valiosas para el aprendizaje,  
según estudiantes de rendimiento medio/bajo (N=57)



Fuente: elaboración propia

Las figuras permiten apreciar que más allá de las herramientas, los estudiantes valoraron la clase como propuesta fundamental para el aprendizaje. En efecto, la clase es el núcleo de ambas figuras, esto implica que ha sido la forma mencionada con mayor frecuencia por ambos grupos de estudiantes. Dicha forma coocurre, en ambos gráficos, con la forma *consulta* y con la forma *grabar*, destacando así el valor de las clases grabadas, que admiten ser vistas una y otra vez, y de las clases de consulta que, vehiculizadas a través de distintas herramientas, permiten a los estudiantes formular sus dudas y recibir explicaciones y ayuda pedagógica.

La coocurrencia más elevada se observa en el grupo de estudiantes de alto rendimiento, específicamente entre las formas *clase* y *consulta*. Dichas formas se presentaron juntas en un 23 % de las respuestas de estos estudiantes y solo en un 11 % de las respuestas de los estudiantes de menor rendimiento. Ello sugiere mayor disposición de los estudiantes de mejor

rendimiento para aprovechar efectivamente los espacios y oportunidades de aprendizaje.

Las formas *clase* y *grabar* también coocurren de manera frecuente en ambos grupos; 13 % de las respuestas de los estudiantes de alto rendimiento presentan ambas formas asociadas en tanto que, entre los alumnos de menor rendimiento, las formas se presentan asociadas en un 15 % de las respuestas.

Herramientas como Meet, Zoom, WhatsApp, videos que se comparten, documentos en pdf, presentaciones en Power Point, etcétera, aparecen en ambas figuras en nodos periféricos y conexos al nodo central, encabezado por la forma *clase*. La clase en vivo —la que simula lo más similar posible a una clase en la presencialidad— representa, sin dudas, la herramienta o propuesta más valiosa, central, nodal, desde la perspectiva de los estudiantes, más allá del entorno que se utilice para instrumentarla.

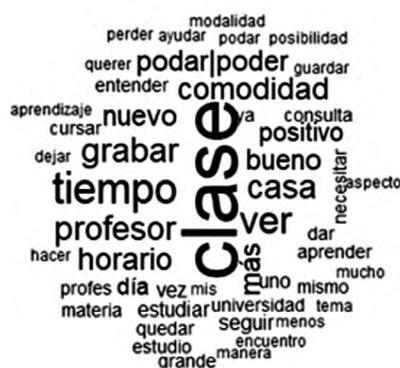
Los resultados se encuentran en línea con los hallazgos de un estudio previo (Chiecher y Bossolasco, 2021), en el que estudiantes universitarios con alto rendimiento académico destacaron con claridad el valor que tienen las clases presenciales en sus procesos de aprendizaje y de preparación para hacer un examen. Del mismo modo, investigaciones realizadas durante el confinamiento indican que las clases sincrónicas fueron la actividad más valorada por los estudiantes (Brotons *et al.*, 2020).

### Aspectos positivos del aprendizaje virtual “forzado”

En el marco de la pregunta: ¿qué aspectos positivos encuentras en la modalidad virtual a la que nos vimos forzados debido a la pandemia? Las figuras 5 y 6 presentan las nubes de palabras emergentes del análisis de las respuestas de los grupos de rendimiento alto y rendimiento medio/bajo.

Figura 5

*Nube de palabras para aspectos positivos de la virtualidad forzada, según estudiantes de alto rendimiento (N=75)*



Palabras más frecuentes

Clase	27
Tiempo	14
Ver	12
Grabar	10
Profesor	10
Casa	10

Fuente: elaboración propia

La posibilidad de ver la clase -en vivo o grabada- desde la propia casa fue uno de los aspectos valorados como positivos por los estudiantes de alto rendimiento. Aparece también, como aspecto valorado, el tiempo y la posibilidad de gestionarlo de manera más flexible, así como una visión positiva de la figura del profesor predispuesto a enseñar y ayudar a pesar de las condiciones. A continuación, las voces de los estudiantes ilustrando los aspectos referidos.

La mayor ventaja es la flexibilidad en el horario ya que cada uno puede acondicionar su horario de estudio al horario en el que pueda. (Estudiante de ingeniería de alto rendimiento)

Es positivo que las clases, si se graban, las puedes ver cuando quieras. (Estudiante de ingeniería de alto rendimiento)

Figura 6

*Nube de palabras para aspectos positivos de la virtualidad forzada, según estudiantes de rendimiento medio/bajo (N=57)*



*Palabras más frecuentes*

Clase	12
Casa	11
Grabar	10
Comodidad	8
Ver	8

Fuente: elaboración propia

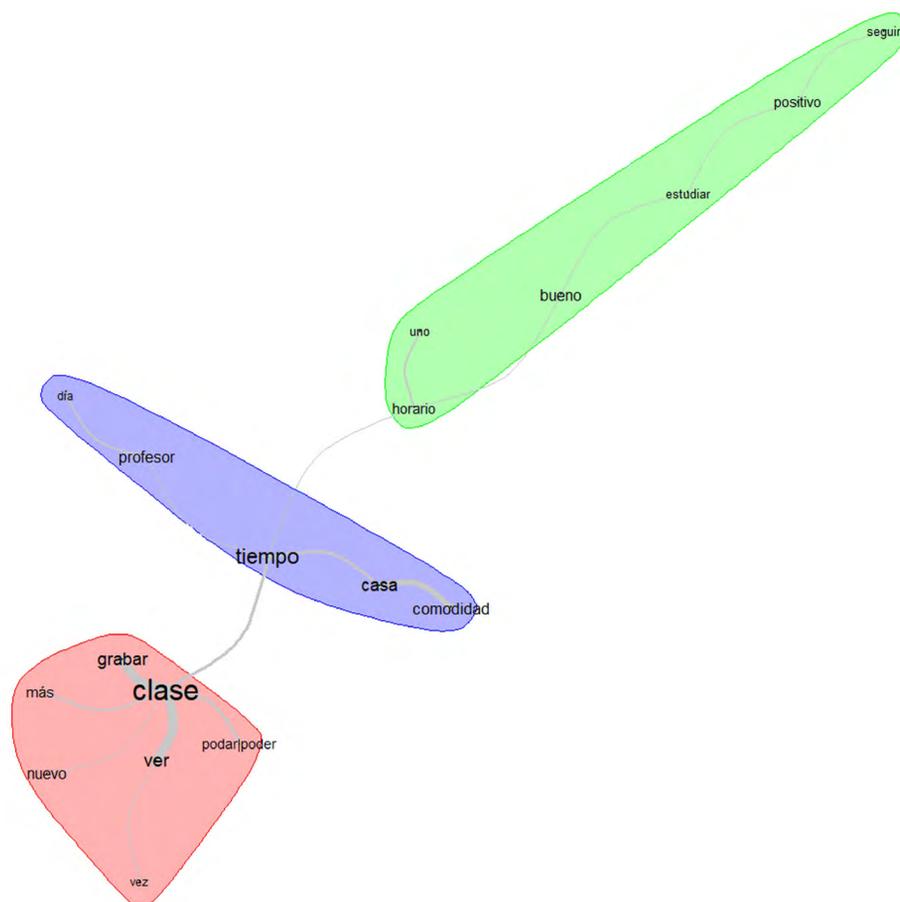
Entre los estudiantes de rendimiento medio/bajo se valora positivamente la posibilidad de ver las clases desde la comodidad de la casa. A continuación, sus testimonios:

Lo único positivo es la comodidad de estar en casa. (Estudiante de ingeniería de rendimiento medio/bajo)

Tenemos las clases grabadas para verlas las veces que sea necesario, es menos tensionado ya que estamos en la comodidad de nuestra casa. (Estudiante de ingeniería de rendimiento medio/bajo)

El ADS, presentado a continuación en las figuras 7 y 8, confirma y arroja mayor luz sobre estos análisis iniciales realizados con base en la frecuencia de ocurrencia de las formas.

Figura 7  
Árbol de similitudes para aspectos positivos de la virtualidad forzada,  
según estudiantes de alto rendimiento (N=75)

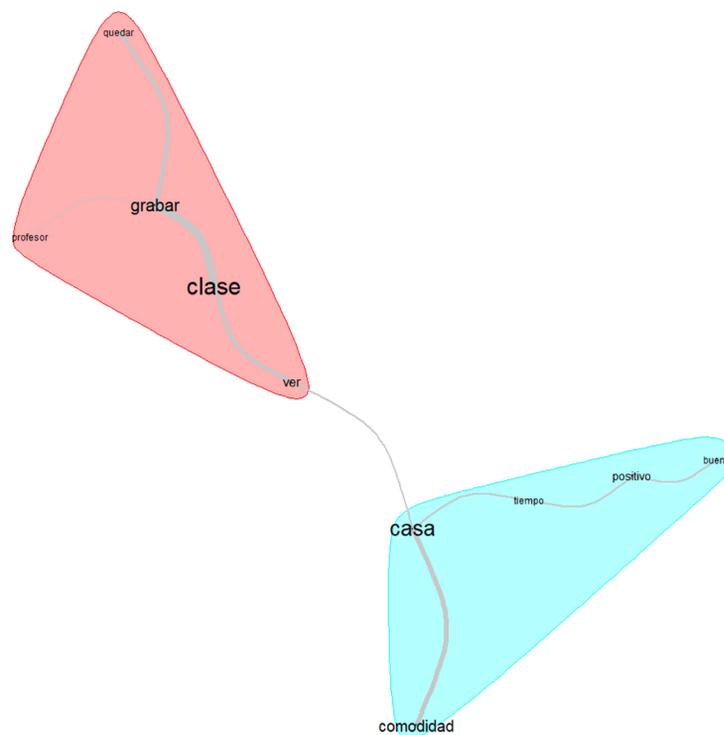


Fuente: elaboración propia

La figura 7 —que representa las respuestas de los estudiantes de alto rendimiento— permite apreciar con claridad cómo la forma *clase*, concepto más destacado, se encuentra en coocurrencia con las formas *grabar* y *ver* en este nodo. Así, la posibilidad de ver una clase o tal vez su grabación resultó altamente valorada por los jóvenes. Con el nodo mencionado se conecta otro cuya forma central es *tiempo*, y que a su vez ramifica y se conecta con *casa* y *comodidad*. Manejar el tiempo y gestionarlo en la comodidad de la casa fueron entonces los aspectos valorados positivamente por los estudiantes de mejor rendimiento.

En sintonía con el grupo de alto rendimiento, los estudiantes de rendimiento medio/bajo valoran también la posibilidad de ver las clases, grabadas en ocasiones, desde la comodidad de sus casas. No obstante, a diferencia de lo observado con los estudiantes de alto rendimiento, aquí no aparece tan claramente la valoración del tiempo como un recurso posible de manejar y gestionar. La figura 8 ilustra lo referido.

Figura 8  
Árbol de similitudes para aspectos positivos de la virtualidad forzada,  
según estudiantes de rendimiento medio/bajo (N=57)



Fuente: elaboración propia

Los resultados confirman los hallazgos de estudios previos, en los que se señala la importancia de la regulación y gestión del tiempo en entornos virtuales (Romero & Barbera, 2013; Moreno, Chiecher & Paoloni, 2020). Así, los estudiantes más autorregulados, aquellos que lograron ver la importancia de manejar y gestionar el tiempo, tan flexible en la virtualidad, son quienes efectivamente han conseguido mejores rendimientos en el contexto de la virtualidad. Organizar el tiempo ha representado desde siempre una dificultad importante y sentida en el inicio de la vida universitaria, aun en tiempos previos a la pandemia (Chiecher & Paoloni, 2018). Sin embargo, esta dificultad pudo verse incrementada por la exigencia de aprender en la virtualidad. En esta línea, Maggio (2021) afirma que el tiempo es lo que cambió con mayor fuerza en el contexto de la pandemia. Así, el estudiante pasó de tener un tiempo, un cronograma organizado por los lugares a los que iba y las actividades que allí tenían lugar (la universidad, distintas aulas y las clases), a tener que ordenarse sin ese sistema de referencias y de un modo más autónomo.

### Aspectos negativos del aprendizaje virtual “forzado”

En un formato también de pregunta abierta se consultó a los estudiantes ¿qué aspectos negativos encuentras en esta modalidad virtual a la que



Veo como negativo que no se pueden rendir finales y no se puede promocionar materia. (Estudiante de ingeniería de alto rendimiento)

Fue negativo no tener los laboratorios de algunas materias para poder entender los fenómenos abstractos que nos intentaban explicar. (Estudiante de ingeniería de alto rendimiento)

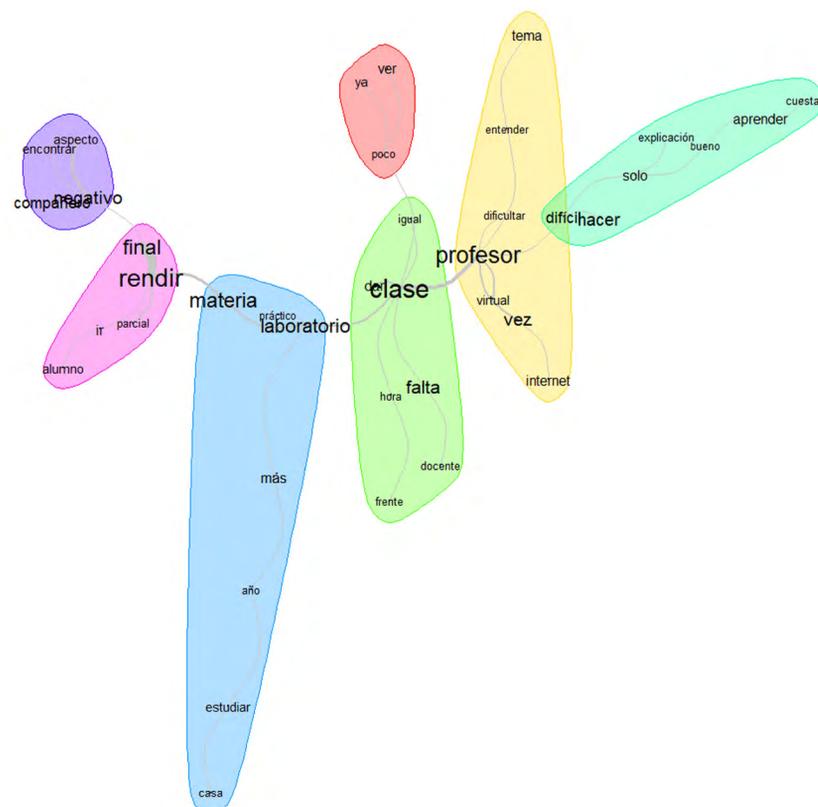
En el grupo de rendimiento medio/bajo las formas más reiteradas fueron *clase* y *profesor*. El sentido de las respuestas se orienta a destacar como negativo aquellas materias en las que los profesores no instrumentaron frecuentemente clases virtuales sincrónicas. A continuación, las voces de los estudiantes.

Lo negativo son aquellas asignaturas, las cuales no dan tiempo a clases virtuales, nos dan actividades solamente, y material y lo tenemos que realizar libremente, ellos están presentes para consultas, pero yo considero que es mucho mejor, al menos, una breve introducción e interactuar algo con los profesores. (Estudiante de ingeniería de rendimiento medio/bajo)

El análisis de similitudes que se presenta a continuación en las figuras 11 y 12 muestra más claramente las diferencias en las percepciones de los aspectos negativos de la virtualidad en los dos grupos considerados.

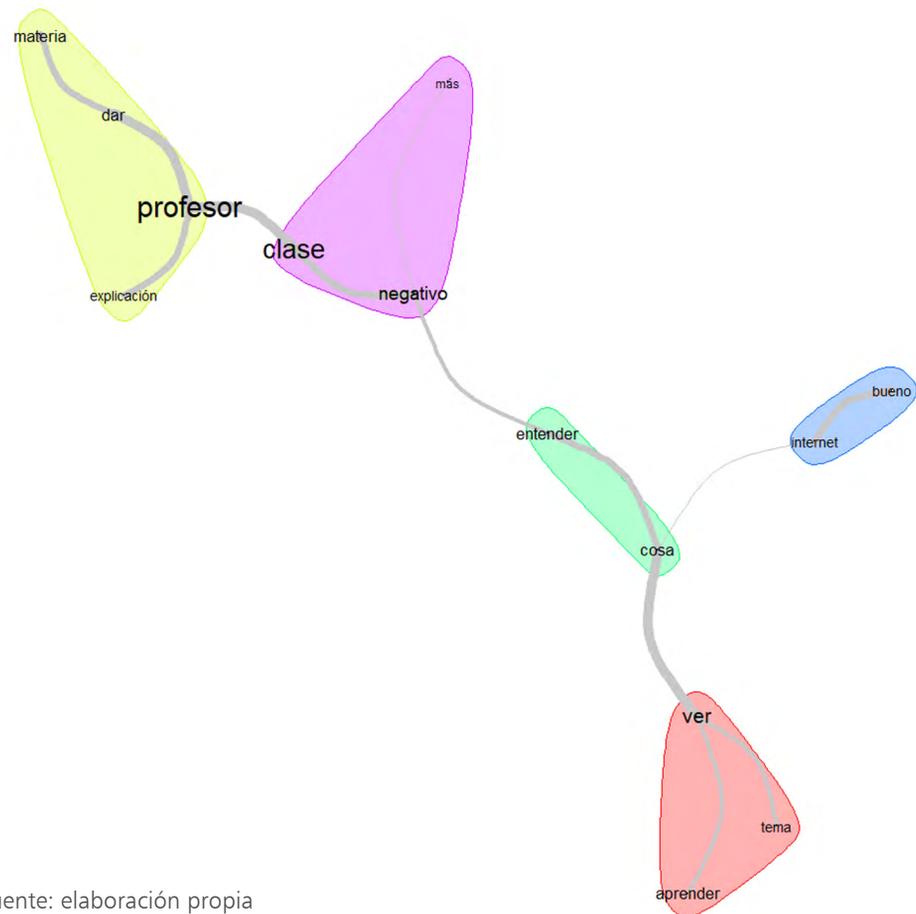
Figura 11

Árbol de similitudes para aspectos negativos de la virtualidad forzada, según estudiantes de alto rendimiento (N=75)



Fuente: elaboración propia

Figura 12  
 Árbol de similitudes para aspectos negativos de la virtualidad forzada,  
 según estudiantes de rendimiento medio/bajo (N=57)



Fuente: elaboración propia

Los estudiantes de alto rendimiento percibieron en términos negativos algunas cuestiones vinculadas con las *clases*, espacios que valoran altamente para el aprendizaje; específicamente, se observa una alta coocurrencia de la forma *clase* con la forma *falta*, lo cual señala que existe una impresión negativa sobre la falta de clases sincrónicas; esto en el marco del dictado de algunas asignaturas que vehicularon sus propuestas de enseñanza mediante herramientas de comunicación asincrónicas prioritariamente.

Conexo con el nodo central, que muestra la falta de clases sincrónicas como un aspecto negativo de la virtualidad, el árbol se ramifica y se conecta, al menos, con otros dos nodos destacados; el primero, por la forma *profesor*, que coocurre con las formas *dificultad*, *entender*, *tema*, *virtual* e *internet*. Es decir, estos estudiantes perciben en términos negativos y ven como una dificultad la comprensión de los contenidos de las clases si no existe la posibilidad de la presencialidad, sobre todo cuando no se realizan tampoco clases virtuales sincrónicas. De hecho, el nodo encabezado por la forma *profesor* conecta con otro donde aparecen las siguientes formas: *difícil*, *cuesta*, *aprender* y *solo*. Por otro lado, el nodo central encabezado por

la forma *clase* se conecta también con otro donde se destacan las formas *laboratorio* y *materia*. En este caso, el sentido de las respuestas destaca negativamente la falta de presencialidad para realizar actividades y prácticas de laboratorio que son necesarias en algunas asignaturas. En conexión con ello, ramifica otro nodo encabezado por la forma *rendir*, destacando como aspecto negativo de la virtualidad la complejidad, a veces imposibilidad, de rendir parciales o exámenes finales para avanzar en la carrera.

También se visibiliza un nodo que, aunque periférico, incluye las formas *compañeros*, *negativo*, *encontrar*. Ello sugiere que los estudiantes de alto rendimiento perciben como negativo el hecho de no poder encontrarse, al menos físicamente, con sus compañeros para estudiar, socializar e intercambiar ideas.

El árbol de similitudes que resulta de las respuestas de los estudiantes de rendimiento medio/bajo se compone también de dos nodos centrales encabezados por las formas *profesor* y *clase*. Como veíamos, el sentido de la conexión de estas dos unidades se orienta a reclamar más clases virtuales sincrónicas.

A diferencia de lo que percibieron como negativo los estudiantes de alto rendimiento, en el segundo grupo no existe la preocupación por rendir exámenes, ni por la imposibilidad de realizar actividades prácticas ni de encontrarse presencialmente con los compañeros.

### **Emociones frente a la modalidad virtual**

Uno de los ítems del instrumento administrado solicitaba al estudiante evocar tres palabras que representaran sus emociones sobre la modalidad virtual en la pandemia. Dicho ítem responde a las características de los test de evocación, en los que a partir de un término inductor se solicita a los participantes nombrar las emociones asociadas con su experiencia durante la virtualidad forzada.

Se asume que el orden en el que las palabras fueron mencionadas delata jerarquías, rangos o niveles de importancia diferentes entre ellas. Con base en ello, se realizó un análisis prototípico y categorial sobre la base de las respuestas obtenidas. A continuación, en la tabla 1, se presentan los resultados del análisis de las respuestas de los estudiantes de alto rendimiento.

Como primera apreciación, puede decirse que las emociones evocadas en relación con el término inductor (aprendizaje en la virtualidad) son mayoritariamente negativas entre los estudiantes de alto rendimiento. En el núcleo o corazón de las representaciones encontramos emociones como *estrés*, *cansancio*, *miedo*, *soledad*, *tristeza* y *decepción*. Estos términos se asocian con estados negativos y fueron los mencionados más frecuentemente en un primer nivel de jerarquía (con niveles de rango más bajos, próximos a 1).

Tabla 1

*Análisis prototípico de emociones frente al aprendizaje virtual, según estudiantes de alto rendimiento (N=75).*

<b>Zona del núcleo</b>	<b>Primera periferia</b>
Estrés (Frecuencia: 12 Rango: 1.2)	Incertidumbre (Frecuencia: 13 Rango: 2)
Cansancio (Frecuencia: 11 Rango: 1.8)	Comodidad (Frecuencia: 7 Rango: 2.3)
Miedo (Frecuencia: 8 Rango: 1.8)	Ansiedad (Frecuencia: 6 Rango: 2)
Soledad (Frecuencia: 8 Rango: 1.9)	Desmotivación (Frecuencia: 6 Rango: 2)
Tristeza (Frecuencia: 6 Rango: 1.8)	Preocupación (Frecuencia: 5 Rango: 2.2)
Decepción (Frecuencia: 5 Rango: 1.4)	Responsabilidad (Frecuencia: 5 Rango: 2.6)
<b>Elementos de contraste</b>	<b>Segunda periferia</b>
Frustración (Frecuencia: 4 Rango: 1.8)	Enojo (Frecuencia: 4 Rango: 2.2)
Inseguridad (Frecuencia: 4 Rango: 1.8)	Desgano (Frecuencia: 3 Rango: 2.3)
Libertad (Frecuencia: 3 Rango: 1.7)	Felicidad (Frecuencia: 3 Rango: 2.3)
Satisfacción (Frecuencia: 3 Rango: 1.3)	Angustia (Frecuencia: 3 Rango: 2.3)
Compromiso (Frecuencia: 3 Rango: 1.7)	Dedicación (Frecuencia: 3 Rango: 2.7)
Alegría (Frecuencia: 2 Rango: 1.5)	Tranquilidad (Frecuencia: 3 Rango: 2)
Dudas (Frecuencia: 2 Rango: 1.5)	Intriga (Frecuencia: 2 Rango: 2)
Voluntad (Frecuencia: 2 Rango: 1)	Perdido (Frecuencia: 2 Rango: 2)
Nervios (Frecuencia: 2 Rango: 1.5)	Entusiasmo (Frecuencia: 2 Rango: 2)
	Aburrimiento (Frecuencia: 2 Rango: 2.5)
	Aprendizaje (Frecuencia: 2 Rango: 2)
	Esperanza (Frecuencia: 2 Rango: 3)

Fuente: elaboración propia

En el cuadrante de la primera periferia se agrupan las emociones mencionadas con alta frecuencia, pero con menores niveles de jerarquía. Se destaca *incertidumbre* y con menor frecuencia *comodidad*, *ansiedad*, *desmotivación*, *preocupación*, *responsabilidad*. Aparecen aquí dos términos vinculados con estados positivos —*comodidad* y *responsabilidad*— que fueron asociados por los estudiantes al aprendizaje virtual.

En la segunda periferia aparecen emociones con una frecuencia menor de mención (4 veces o menos) y con un rango alto, es decir, con baja jerarquía. En este grupo, se observan términos que aluden a emociones negativas, tales como *enojo*, *desgano*, *angustia*, *intriga*, *perdido* y *aburrimiento*. Sin embargo, vuelven a aparecer algunos términos asociados con estados más positivos como *aprendizaje*, *entusiasmo*, *tranquilidad*, *dedicación*, *felicidad*, *esperanza*.

En la zona de contraste se agrupan los términos mencionados con baja frecuencia, pero con alta jerarquía (bajo rango). También aquí se destacan algunas menciones vinculadas a sensaciones negativas como *frustración*, *inseguridad*, *nervios*, *dudas*, y varias que aluden estados positivos, tales como *libertad*, *satisfacción*, *compromiso*, *alegría* y *voluntad*.

A continuación, en la tabla 2, veremos los resultados del análisis prototípico sobre las respuestas de los estudiantes de rendimiento medio/bajo.

Tabla 2

*Análisis prototípico de emociones frente al aprendizaje virtual, según estudiantes de rendimiento medio/bajo (N=57).*

Zona del núcleo	Primera periferia
Frustración (Frecuencia: 12 Rango: 1.2) Estrés (Frecuencia: 9 Rango: 1.7)	Tristeza (Frecuencia: 9 Rango: 2) Confusión (Frecuencia: 7 Rango: 1.9) Desmotivación (Frecuencia: 7 Rango: 2.3) Cansancio (Frecuencia: 7 Rango: 1.9) Enojo (Frecuencia: 6 Rango: 2.7)
Elementos de contraste	Segunda periferia
Aburrimiento (Frecuencia: 4 Rango: 1.8) Angustia (Frecuencia: 3 Rango: 1.7) Curiosidad (Frecuencia: 2 Rango: 1.5) No sé (Frecuencia: 2 Rango: 1) Desinterés (Frecuencia: 2 Rango: 1.5) Difícil (Frecuencia: 2 Rango: 1.5) Tranquilidad (Frecuencia: 2 Rango: 1)	Incertidumbre (Frecuencia: 4 Rango: 2) Desánimo (Frecuencia: 3 Rango: 2) Comodidad (Frecuencia: 3 Rango: 2) Impotencia (Frecuencia: 3 Rango: 2.3) Preocupación (Frecuencia: 3 Rango: 2.7) Miedo (Frecuencia: 3 Rango: 3) Soledad (Frecuencia: 2 Rango: 2) Ansiedad (Frecuencia: 2 Rango: 2) Bien (Frecuencia: 2 Rango: 2) Desgano (Frecuencia: 2 Rango: 2) Dificultad (Frecuencia: 2 Rango: 2)

Fuente: elaboración propia

En el núcleo de las representaciones de los estudiantes de rendimiento medio/bajo emergen con claridad dos estados negativos en relación con el aprendizaje en la virtualidad: *frustración* y *estrés*. En la misma línea, en la primera periferia se agrupan también palabras que aluden a estados negativos, tales como *tristeza*, *confusión*, *desmotivación*, *cansancio* y *enojo*.

En la segunda periferia, mencionados con baja frecuencia y en posiciones jerárquicas más bajas, se observan los términos *incertidumbre*, *desánimo*, *impotencia*, *preocupación*, *miedo*, *soledad*, *ansiedad*, *desgano*, *dificultad*. *Comodidad* y *bienestar* aparecen como estados positivos en relación con el aprendizaje virtual.

En la zona de contraste aparecen términos mencionados con poca frecuencia, pero con jerarquía importante. Se observan en este grupo emociones negativas como: *aburrimiento*, *angustia*, *curiosidad*, *desinterés* y *difícil*. Solo el término *tranquilidad* refiere a un estado más positivo.

En síntesis, comparando ambos grupos, se aprecia que el estado de *estrés* generado por el aprendizaje virtual fue el común denominador en la

mayor parte de los estudiantes. En cambio, la *frustración* aparece mayormente entre quienes obtuvieron un rendimiento académico medio/bajo, mientras que los estudiantes de alto rendimiento experimentaron mayormente *cansancio, miedo, soledad, tristeza* y *depresión*. Los estados positivos asociados con el aprendizaje en la virtualidad no fueron tan frecuentes, pero emergieron más a menudo entre los estudiantes que cursaron trayectorias de logro.

## Discusión de resultados

Los hallazgos del estudio coinciden, en líneas generales, con los de otras investigaciones recientes que analizaron el impacto de la pandemia y el paso de la presencialidad a la virtualidad en las universidades. Así, una alta valoración de las clases virtuales sincrónicas por parte de los estudiantes se reportó también en otros estudios (Brotons *et al.*, 2020; Maggio, 2021) junto con una percepción negativa de aquellas propuestas consistentes en subir presentaciones a un campus virtual, habilitando únicamente interacciones asíncronas (Pérez-López *et al.*, 2021; Roig-Vila *et al.*, 2021). Claramente, los estudiantes valoraron positivamente y prefirieron más la comunicación audiovisual síncrona para dar continuidad al aprendizaje en el contexto de emergencia sanitaria.

Respecto de las emociones generadas por la abrupta irrupción de la virtualidad, otros estudios han reportado a los estudiantes como uno de los grupos sociales especialmente vulnerables al impacto de la pandemia (Parrado-González & León-Jariego, 2020) y, de hecho, los hallazgos aquí presentados evidencian estados emocionales predominantemente negativos en el estudiantado, caracterizados por el estrés, la incertidumbre y la frustración. En sintonía con nuestros hallazgos, estudios realizados en otros contextos y con otros grupos de estudiantes señalan también estados emocionales signados por la inseguridad, incertidumbre, estrés, miedo, ansiedad, depresión, entre otros (Macchiarola *et al.*, 2020; Rodríguez, *et al.*, 2020; Rosario-Rodríguez *et al.*, 2020).

Los resultados del estudio y fundamentalmente las miradas del estudiantado arrojaron luz sobre algunas cuestiones a las que cabría atender para pensar y diseñar la educación postpandemia ¿cómo se combinarán educación, enseñanza y tecnologías en el futuro mediato? Parece claro que una educación distinta se avizora tras la acelerada experiencia de digitalización vivida en este tiempo. Recuperar la mirada de quienes fueron protagonistas de esta experiencia, tanto estudiantes como docentes, parece un punto central para pensar nuevos contextos de la educación. Señalaremos a continuación algunas consideraciones que emergen de la mirada de

quienes protagonizaron el ingreso a la educación superior en la pandemia, y que serían valiosas de recuperar para diseñar los contextos educativos de la postpandemia.

### **Revalorizar la importancia de las clases**

Tal como indican los resultados de este y otros estudios, las clases sincrónicas mediadas por tecnologías fueron el recurso más valorado por los jóvenes. La posibilidad de ver y escuchar al docente, recibir sus explicaciones y poder resolver dudas fue puesta en alto valor sobre aquellas propuestas basadas únicamente en comunicación asincrónica. La posibilidad de volver a ver la clase grabada también fue altamente valorada. La clase organiza, estructura, proporciona un marco, un andamio a partir del cual abordar luego los textos y materiales de una asignatura, genera un espacio de encuentro, permite una interacción fluida, habilita la puesta en escena de los cuerpos y del lenguaje no verbal. Cuando la presencialidad se habilite nuevamente, grabar las clases y dejarlas a disposición en un entorno virtual, así como habilitar espacios de consulta mediados por la virtualidad serían dos recomendaciones a considerar.

### **Revalorizar el papel de la tecnología**

La tecnología como sostén y posibilitadora de la continuidad de la enseñanza en tiempos de pandemia es indiscutible. Google Meet, Zoom y WhatsApp resultaron las herramientas más elegidas y valoradas desde la mirada y vivencia de los jóvenes participantes en este estudio. Cuando la presencialidad se instale nuevamente sería oportuno y altamente recomendable que las tecnologías usadas en pandemia siguieran vigentes de múltiples maneras, por ejemplo, para dar participación en las clases a invitados especiales, que desde cualquier lugar del mundo pueden compartir sus experiencias, o para abrir canales de consulta mediados por herramientas digitales.

### **Revalorizar el papel de las tareas prácticas**

Así como las clases fueron altamente valoradas, también las tareas académicas fueron puestas en valor, fundamentalmente aquellas que, debido a la virtualidad, no pudieron hacerse. Tal es el caso de tareas de índole práctica, que involucran experimentación o laboratorio. Las tareas, su diseño, sus características, constituyen un nodo central para promover motivación y emociones positivas en los estudiantes. Así, tareas desafiantes, de índole práctica, tareas que ofrezcan espacios de autonomía, posibilidad de opción, que tengan vinculación con la futura práctica profesional, que generen curiosidad y se resuelvan colaborativamente son las que convendría diseñar para proponer a los estudiantes (Paoloni *et al.*, 2018).

### Revalorizar la posibilidad de generar emociones positivas

El ingreso en pandemia fue mayormente transitado y acompañado por emociones negativas. Si bien parece razonable que hayan prevalecido estas emociones en el contexto de excepcionalidad, generado por la pandemia, resulta importante pensar seriamente en el diseño de propuestas de educación que, en el periodo de postpandemia, sean capaces de generar emociones positivas. Se sabe, de hecho, que las experiencias emocionales afectan —tanto positiva como negativamente— el aprendizaje y el desempeño (Vaja & Paoloni, 2012; Paoloni, 2014).

### Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos presentados, el grupo de estudiantes con mejor rendimiento académico hizo una valoración alta de las clases sincrónicas y de las clases de consulta, de carácter opcional, en las que el profesor se pone a disposición para responder y resolver dudas. Asimismo, estos alumnos valoraron positivamente la opción de acceder a la clase —sea sincrónicamente o mediante su grabación—, verla y ‘desmenuzarla’ desde la comodidad de su casa, y en tiempos que ellos mismos pueden regular. Como aspectos negativos de la virtualidad forzada, los estudiantes de alto rendimiento destacaron la dificultad de entender los temas sin las mediaciones pedagógicas del profesor en aquellas asignaturas en las que no se instrumentaron clases sincrónicas, las escasas oportunidades de involucrarse en tareas prácticas y de laboratorio —que son las que más les atraen— y la imposibilidad del encuentro físico con compañeros no solo para socializar, sino para estudiar en grupo. En general, las emociones experimentadas por los jóvenes fueron mayormente negativas, aunque también mencionaron algunos estados emocionales positivos. En comparación con los estudiantes de menor rendimiento académico, si bien valoraron la clase sincrónica como recurso importante para el aprendizaje virtual —y su falta como aspecto negativo—, no hicieron referencia a la dimensión temporal y a su flexibilidad, así como tampoco a las instancias de exámenes, participación en tareas prácticas o interacción con sus pares. Las emociones, en este grupo, fueron claramente negativas y la frustración fue predominante. Con base en los resultados, se concluye que el ingreso universitario, etapa compleja en sí misma, en el contexto de la pandemia estuvo atravesado por estados emocionales negativos y percepciones de faltas o carencias (de interacción con los pares, de imposibilidad de realizar tareas prácticas, entre otras cosas).

## Sobre la autora

**Analía Claudia Chiecher-Costa** es doctora en Psicología, magíster en Educación y Universidad y licenciada en Psicopedagogía. Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Argentina, y docente en la Universidad de Río Cuarto, Argentina.

## Referencias Bibliográficas

- Bossolasco, M. L., Chiecher, A., & Dos Santos, D. (2019). Diseño y validación de un instrumento para el análisis de trayectorias académicas en el primer año universitario. *Revista Educación Superior*, 27, 11-38. <http://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/180/pdf>
- Brotons, M., Virumbrales, M., Elorduy, M., Mezquita, P., Graell, M., & Balaguer, A. (2020). ¿Aprender medicina a distancia? Percepción de estudiantes confinados por la pandemia COVID-19. *Revista Médica de Chile*, 148(10), 1461-1466. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020001001461>
- Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A., & García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la salud mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277-284. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Coronado, M., & Gómez, M. J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior*. Noveduc.
- Chiecher, A., & Bossolasco, M. L. (2021). ¿Cómo te preparas para un examen? Estudio comparativo con estudiante de las modalidades presencial y distancia. *Perfiles Educativos*, 43(173), 94-107. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59973>
- Chiecher, A., & Paoloni, P. (2018). *Trayectorias en el primer año universitario. Diferencias que marcan senderos*. III Seminario Internacional de Trayectorias en la Educación Superior. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Gómez, M. Á., & Alzate, M. V. (2010). El "oficio" de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad. *Pedagogía y saberes*, 33, 85-97. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys85.97>
- González, A., Donolo, D., & Rinaudo, C. (2009). Emociones académicas en universitarios: Su relación con las metas de logro. *Ansiedad y Estrés*, 15 (2-3), 263-277
- Hernández, R., Fernández, C., & Bapista, M. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta Edición*. Mc Graw Hills.
- Jakob, I., & Pereyra, S. (2020). Escenarios de aprendizajes universitarios conmovidos: rupturas, continuidades y aperturas. [Videoconferencia] [https://www.youtube.com/watch?v=nuYj\\_kQyVjc](https://www.youtube.com/watch?v=nuYj_kQyVjc)
- Janin, B. (2015). Adolescencia: reorganizaciones psíquicas y aperturas. En G. Doncino y S. Morici (Comps.), *Culturas adolescentes. Subjetividades, contextos y debates actuales* (pp 37-46). Noveduc.
- Parrado-González A., & León-Jariego J. (2020). COVID-19: Factores asociados al malestar emocional y morbilidad psíquica en población española. *Revista Española de Salud Pública*, 94, 1-16. [https://www.mscbs.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos\\_propios/resp/revista\\_cdrom/VOL94/ORIGINALES/RS94C\\_202006058.pdf](https://www.mscbs.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VOL94/ORIGINALES/RS94C_202006058.pdf)

- Macchiarola, V., Pizzolito, A. L., Pugliese, V., & Muñoz, D. (2020). La enseñanza con modalidad virtual en tiempos de COVID 19. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, 28, 1-13. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086>
- Moreno, J. (2014). Contextos virtuales en ámbitos académicos. Potencialidades para promover emociones positivas en el ingreso a la universidad. [Documento de trabajo 12]. Universidad Nacional de Río Cuarto. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35213/CONICET\\_Digital\\_Nro.5563690f-8cde-4439-b4c4-d8604980c50e\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35213/CONICET_Digital_Nro.5563690f-8cde-4439-b4c4-d8604980c50e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Moreno, J., Chiecher, A., & Paoloni, P. (2020). Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje. Implicancias en el rendimiento académico. *Revista Educación*, 44(2), 1-20. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/40055>
- Moreno, J., & Chiecher, A. (2014). Redes sociales en espacios educativos. Una propuesta para favorecer el ingreso universitario. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 14, 55-64. <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/324>
- Moreno, J., & Paoloni, P. (2013). Facebook en el andamiaje emocional de ingresantes universitarios. *6to Seminario Internacional de Educación a Distancia*. Universidad Nacional de Cuyo. [http://www.uncu.edu.ar/seminario\\_rueda/upload/t66.pdf](http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t66.pdf)
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Paidós.
- Manuale, M. (2014). El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso. Miradas y aportes desde el gabinete pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. *Revista Aula Universitaria*, 15, 43-57. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4367>
- Panaia, M. (2013). Abandonar la universidad ¿Decisión premeditada o imprevista? En M. Panaia (Coord.), *Abandonar la universidad con o sin título* (pp. 21-66). Miño y Dávila.
- Paoloni, P., Loser, T., & Falcón, R. (2018). El papel de las tareas académicas en la dinámica emocional de estudiantes universitarios. Un estudio en carreras de educación. *Revista Páginas de Educación*, 11(2), 1-23. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1638>
- Paoloni, P. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para las prácticas educativas en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 567-596. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.34.14082>
- Pérez-López, E, Vázquez, A., & Cambero, S. (2021) Educación a distancia en tiempos de COVID-19: análisis desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Pulido, F., & Herrera, F. (2018). Predictores de la ansiedad, la felicidad y la inteligencia emocional en un contexto multicultural. *Ciencia Psicológica*, 12(2), 195-204. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1682>
- Rodríguez, L., Carbajal, Y., Narváez, T., & Gutiérrez, R. (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo. *Revista sobre Educación y Sociedad*, 1(16), 15-22. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.153>

- Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M., & Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 197-220. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>
- Romero, M., & Barberà, E. (2013). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 38, 1-17. <http://www.um.es/ead/red/38>
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J., Cruz-Santos, A., & Rodríguez-Río, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Vaja, A., & Paoloni, P. (2012). Emociones en contextos académicos. Un análisis de las emociones de logro en una asignatura del nivel superior. En M. Bonyuan, S. Peppino, M. Lerchundi y N. Galetto (Eds.), *Ciudad moderna: problemas, conflictos, desafíos* (pp. 179-184). Ediciones Del ICALA.