

Innovación e investigación educativa para la formación docente

Francisco Javier Hinojo Lucena

Salvador Mateo Arias Romero

María Natalia Campos Soto

Santiago Pozo Sánchez

Innovación e investigación educativa para la formación docente

Francisco Javier Hinojo Lucena

Salvador Mateo Arias Romero

María Natalia Campos Soto

Santiago Pozo Sánchez

Dykinson, S.L.

Financiado con fondos públicos en convocatoria competitiva por la Dirección General de Investigación y Transferencia del Conocimiento de la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad de la Junta de Andalucía, mediante el programa de ayudas a proyectos de I+D+i, destinadas a las universidades y entidades públicas de investigación calificadas como agentes del Sistema Andaluz del Conocimiento, en el ámbito del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020), cofinanciado con fondos FEDER europeos (Referencia: PY20_00077)

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2021

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1122-023-1

CAPÍTULO 30.

VIVENCIAS Y REGULACIÓN EMOCIONAL: UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA A LA GESTIÓN EMOCIONAL DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE COVID-19

Fernando Díez Ruiz, Elena Quevedo Torrientes, Maite Aurrekoetxea-Casaus y Mabel
Segú Odriozola

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia mundial generada por la COVID-19 ha azotado y desestabilizado todas las esferas de la sociedad, incluyendo la enseñanza universitaria. La COVID-19 fue para la Universidad un elemento catalizador de nuevas prácticas en la innovación docente en las aulas, obligando a toda la comunidad universitaria a transitar de forma urgente, de la formación presencial a una formación a distancia sin poder precisar el periodo de adaptación que hubiera requerido (García-Peñalvo & Corell, 2020). La pandemia precipitó la adaptación de metodologías, recursos didácticos y pedagógicos a una formación a distancia para la que no habían sido diseñados a priori y empujó al profesorado, de forma repentina, a la puesta en práctica de una serie de competencias digitales docentes para las que no estaba aún preparado (Picón, González de Caballero, & Paredes, 2021).

Posteriormente se pudo combinar la presencialidad con la formación en remoto, atendiendo a las medidas de distanciamiento social y aforos establecidos. La Universidad optó por ofrecer un enfoque que aunara ambos tipos de modalidades de enseñanza-aprendizaje, recurriendo al modelo de aprendizaje híbrido el cual combina horas de presencialidad en el aula con el alumnado, con docencia en remoto. Los autores Bozkurt y Sharpe (2020) diferencian entre formación a distancia, formación on-line y formación en remoto de emergencia, cada una de ellas con especificidades concretas y será esta última a la que hagamos referencia. La característica principal de la docencia en remoto es que se desarrolla de manera síncrona y a distancia, a través de un soporte técnico basado en sistemas digitales (Singh & Thurman, 2019) para trasladar los cursos que se

habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea.

1.1 El profesorado en los espacios de aprendizaje híbridos.

El modelo de aprendizaje híbrido, que se apoya en la tecnología, surge en origen con la vocación de crear una experiencia de aprendizaje integrada, que permita al estudiantado una mayor flexibilidad, apoyo y nuevos canales de comunicación entre profesores y estudiantes, lo que contribuye al desarrollo del aprendizaje activo, investigativo, colaborativo y cooperativo. Así pues, el cambio a un modelo híbrido, que supone un cambio de paradigma de enseñanza aprendizaje, en una situación de normalidad, hubiera requerido de una reflexión, comprensión, asimilación y preparación de toda la comunidad universitaria a los cambios que conllevara el nuevo modelo.

Parece que todavía hay mucho margen de mejora en el ajuste de este modelo, pues diferentes estudios realizados hasta el momento, señalan claramente las dificultades planteadas, sobre todo a dos niveles: a nivel de las necesidades experimentadas por el alumnado, donde los estadounidenses Dorn et al. (2020) identifican las potencialidades y debilidades de este modelo, las emociones de aburrimiento y anhelo percibidas por el alumnado en las sesiones en remoto (Quevedo, Díez, Aurrekoetxea-Casaus, & Segú, 2021) y por otro lado, estudios vinculados a las competencias del propio profesorado, pues a pesar de las múltiples herramientas pedagógicas virtuales existentes para gestionar las sesiones en remoto e interactuar con el alumnado, su uso ha sido poco frecuente, lo que demuestra que la comunidad universitaria no está preparada para la actividad académica en entornos virtuales (Pérez-López et. al, 2021). En el profesorado, por su parte, se han identificado carencias relativas a la formación pedagógica, formación en competencias digitales (Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor, 2020), disponibilidad de recursos digitales, recursos informativos sobre uso de tecnologías en educación (García-Peñalvo y Corell, 2020), mejora de procesos institucionales, acompañamiento pedagógico y asesoría técnica e información de los recursos institucionales (Sánchez-Mendiola, et al., 2021)

La experiencia derivada de la implantación del modelo de formación híbrida en las Universidades, tras la pandemia del COVID-19, requiere de un análisis donde se pueda comprobar la eficiencia del modelo, los resultados formativos, pero también conocer la evaluación que hace el profesorado sobre las potencialidades y las debilidades percibidas en la implementación de este modelo y conocer cuál ha podido ser el coste emocional que le ha supuesto intentar estar a la altura de las circunstancias.

La mayoría de los estudios (Araujo & Kuth, 2020) han puesto su interés en conocer el impacto de la modalidad híbrida durante la pandemia en los estudiantes, olvidando que ha supuesto una “adaptación forzosa” para el profesorado, reto del que las consecuencias emocionales han sido poco analizadas.

1.2. El sistema de regulación emocional del profesorado

La gestión emocional para el profesorado es todo un reto, más aún en la modalidad híbrida, y en la parte de docencia en remoto que requiere de metodologías activas para que el aprendizaje sea significativo y la motivación del alumnado sea alta (Cancellor, 2019). Algunas investigaciones ya mostraron que en la modalidad de docencia en remoto el alumnado presenta dificultades emocionales de concentración, ansiedad, estrés, aburrimiento, frustración y molestia (Baltà-Salvador, Olmedo-Torre, Peña, & Renta-Davids, 2021; Quevedo, Díez, Aurrekoetxea, & Segu, 2021).

Diversos estudios apuntan a un aumento en los últimos años de los niveles de estrés en el profesorado (Trigo, Gaeta, & Pérez, 2020), parece que debido a situaciones laborales negativas o adversas y también por creencias irracionales sobre distintos aspectos de la realidad. La neurociencia apunta hacia la importancia de las emociones para que se produzca un aprendizaje significativo (Quevedo & Díez, 2021). Aprender a gestionar las emociones permite una mejora en el rendimiento académico, en las relaciones interpersonales y en el clima del aula.

El proceso de enseñanza y aprendizaje pasa por captar la atención del alumnado, motivarle, hacer que le interese, y acompañarle en su proceso y para ello, los mecanismos neuronales más importantes y que más efecto pueden tener son los de la empatía, la autenticidad y la comunicación (Pan et al, 2021). Nos comunicamos mejor y con mayor empatía, cuando los cerebros están acoplados (Helm, Sbarra, Ferrer, 2012). La comunicación es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ante situaciones de conflicto, los docentes utilizan herramientas de comunicación interpersonal, pero no herramientas que les permita una regulación emocional (Trigo, Gaeta, & Pérez, 2020).

Se puede explicar la regulación emocional según el modelo teórico recogido por Gilbert (Gilbert, 2014), y que explica el proceso de regulación emocional en las personas.

Figura 1

Interacción entre los tres principales sistemas de regulación emocional de Gilbert



Nota. Tomado de *The Compassionate Mind* (p. 22), por P. Gilbert, 2009, New Harbingers Publications Inc.

Según Gilbert (2009) tenemos 3 sistemas de regulación emocional (Ver Gráfico 1). Los tres sistemas conviven en el sistema de regulación emocional del profesorado, y del alumnado. Sin duda la experiencia subjetiva de la COVID-19 y de un modelo de docencia híbrido ha aumentado el sistema de amenaza, y ha permitido que afloren emociones (Delgado et al., 2019) en el profesorado relacionadas con este sistema.

2. MÉTODO

Con el objetivo planteado sobre las vivencias del profesorado de la implantación de la modalidad híbrida, y desde un enfoque fenomenológico, se entrevistó a 12 profesores de 5 Facultades de la Universidad de Deusto durante el segundo cuatrimestre del curso 2020-21. Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial con una duración media de una hora y media. Participaron 7 profesoras y 5 profesores, con una media de 42 años de edad y 15 de experiencia en docencia universitaria. Éstos profesores fueron incluidos en la investigación por haber aceptado voluntariamente formar parte del estudio. Las características demográficas se definieron por conveniencia con el fin de lograr una comprensión y descripción de sus experiencias con el único fin de conseguir una representación de las distintas Facultades.

Tabla 1

Representación de la muestra de docentes por Facultades

Facultades	Identificador
Ciencias Sociales y Humanas	E1, E4, E5
Derecho	E12
DBS	E6, E10
Psicología y Educación	E3, E8, E11
Teología	E2
Ingeniería	E7, E8

Nota. Esta tabla muestra las distintas Facultades y el identificador de cada docente

El método de recogida de datos fue la entrevista en profundidad, recomendada para un estudio de tipo fenomenológico. Se analizaron los datos utilizando el programa Atlas.Ti versión 9, que es un programa de análisis cualitativo asistido por computadora que permite asignar los códigos fruto de un planteamiento previo de categorías de análisis (ver Tabla 2). Se realizó un análisis temático para identificar, organizar y analizar en detalle los diferentes testimonios previa categorización de las entrevistas (Ver Tabla 1) y de esta forma se pudo inferir los resultados para facilitar la comprensión de la vivencia entre el profesorado de la implantación de modalidad híbrida en el caso de la Universidad de Deusto.

Tabla 2

Categorías de Análisis

Estilo docencia	Estilo docente Autodefinición Emocional vs Racional Beneficios vs objetivos personales Buen Docente Impacto Modelo docencia presencialidad adaptada
Emociones sentidas	Emociones en Remoto / Emociones presencial Gestión del cambio Situación desmotivante
Impacto relaciones interpersonales	Impacto relaciones colegas
Estrategia enseñanza-aprendizaje	Necesidades formativas Dificultades Estrategias para la mejora

Nota. Esta tabla muestra las categorías de análisis

Para la realización del artículo fueron tomadas las consideraciones éticas como la declaración de Helsinki y el informe Belmont. Los docentes participantes firmaron consentimiento informado donde se les informaba sobre la confidencialidad de los datos y la preservación del anonimato.

3. RESULTADOS

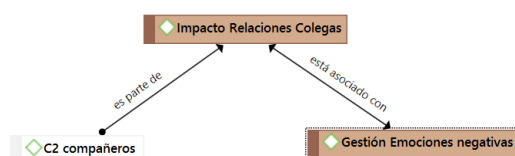
Del análisis de las doce entrevistas realizadas se desprenden 3 resultados principales. En primer lugar que la modalidad híbrida ha supuesto un cambio en las relaciones personales entre los compañeros y compañeras de trabajo; en segundo lugar, la frustración es la emoción sentida con la que han tenido que lidiar los diferentes profesores; y , en tercer lugar, la modalidad híbrida ha puesto de manifiesto que más allá del papel de transmisor de conocimientos que se espera del docente se requieren otras cualidades y competencias del docente, como su capacidad para el acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

R1. Pérdida de contacto como oportunidad

La inevitable falta de contacto producido por la obligatoriedad de mantener las medidas de seguridad ha tenido dos efectos sobre las relaciones entre el profesorado. Hay profesores que han visto sus relaciones deterioradas y otros han visto en esta situación excepcional una oportunidad para encontrar en sus compañeros una fuente de apoyo para la gestión de las emociones negativas. Sin disponer de espacio físico para mantener reuniones de trabajo, la virtualidad ha favorecido el intercambio de experiencias a la hora de afrontar las diferentes dificultades que se iban presentado para la gestión de los estudiantes y las asignaturas.

Figura 2

Red 1. Impacto de la modalidad híbrida en las relaciones con los colegas



Nota. Esta figura muestra el impacto de la modalidad híbrida en las relaciones con colegas de profesión

A la hora de gestionar los cambios por el manejo de la situación híbrida, aparecen claras referencias al apoyo o acompañamiento mutuo entre los compañeros y compañeras. Incluso hay quien señala un aspecto positivo de la situación vivida, como la Entrevistada 6 profesora ADE, quien percibe una profundización en las relaciones con los compañeros.

(E6) *“He tenido bastante contacto, también estaba con el depósito de la tesis, con lo cual no hay nada que achaque a la semi-presencialidad en mi relación con mis*

compañeros este año. No, de hecho, he profundizado en la relación con varios compañeros durante el semestre semipresencial”.

La gestión de dificultades por la adaptación en un primer momento al remoto y en un segundo momento a la modalidad híbrida, que combina remoto y presencial, ha sido posible en algunos de los casos, gracias al apoyo de compañeros y compañeras.

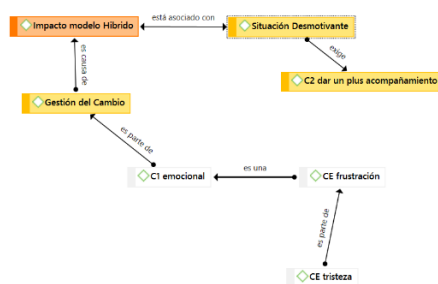
(E4) “(..) el hecho de no tener expresividad ni contacto físico, eso en todas las relaciones humanas ha tenido un impacto brutal y con mis compañeros pues también. Sobre todo, porque el plano relacional, lo informal e incluso yo diría que lo afectivo, ha quedado como más relegado”.

R2. Frustración entre las emociones sentidas por el profesorado en la modalidad de presencialidad adaptada.

La principal emoción sentida por los docentes participantes del estudio es la frustración. La distancia generada por la pantalla en las clases en remoto produce una frialdad que desmotiva al alumnado y que traspasa la pantalla.

Figura 3

Red 1. Emociones sentidas por el profesorado en la modalidad presencialidad adaptada



Nota. Esta figura muestra las emociones sentidas por el profesorado

Preguntados por las emociones que les produce la situación de desmotivación vivida en la modalidad “remoto”, la principal sensación es una combinación de frustración y tristeza llegando en algún caso al enfado y la rabia. Así los reflejan los siguientes testimonios:

(E1) “Sobre todo frustración y tristeza. Más tristeza, yo creo. Yo me suelo quedar como desfondado, como... sí, tristeza”.

(E4) “Pues mucha desilusión, tristeza, apatía. Esos son los elementos en cuanto a las relaciones interpersonales”.

(E5) “Pues yo tengo una mezcla entre tristeza y angustia, porque me sitúa en un lugar de no lo estoy haciendo bien. De una incapacidad por mi parte. Y luego tristeza pues porque... pues bueno siempre queda como pena ¿no? pues obtener una respuesta igual, más negativa de lo que a ti te gustaría. Un poco ahí”.

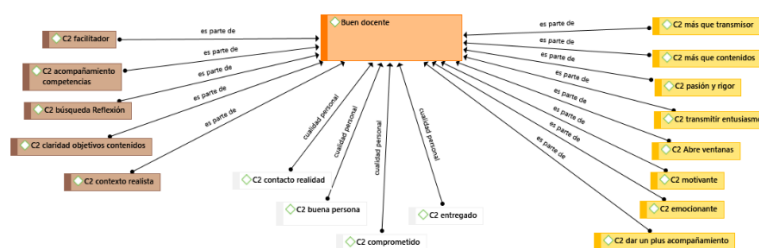
R3. Aprendizaje de la modalidad híbrida: nuevo estilo docente

Los docentes entrevistados han dibujado una concepción del ideal docente que se concreta en la Red presentada a continuación, y que se ha convertido una de las grandes aportaciones de este estudio (ver Figura 4). Frente a lo que se pudiera pensar, la imagen de un docente con grandes conocimientos sobre la materia que imparte decae para abrirse paso un docente al que se le suponen esos conocimientos y al que se le concibe como un facilitador de conocimientos que debe tener una serie de cualidades muy vinculadas a las emociones: pasión, entusiasmo, motivación.

Es probable que la implantación de la modalidad de presencialidad adaptada haya generado una nueva mirada hacia las cualidades para la consideración de lo que es ser un buen docente, de elementos vinculados a la función propia del docente (color marrón en Figura 4) vinculado a la transmisión de contenidos, competencias etc... Pero también encontramos la consideración de una serie de elementos “emocionales” que pueden dar ese plus al docente considerado “buen docente”: pasión, riesgo, entusiasmo, motivante, emocionante (color amarillo en Figura 4). Además de cualidades personales como personas comprometidas, entregadas o buenas personas.

Figura 4

Red 3. Definición de buen docente



Nota. Esta figura muestra las cualidades de un buen docente, en conocimientos (marrón) y en elementos emocionales (amarillo)

Este ideal de docente exigiría un escenario que los docentes entrevistados describen como un escenario con un número pequeño de estudiantes por Aula donde se posibilite la personalización. Ambos elementos serían la clave para el acompañamiento.

(E1) “Un grupo de 20 es un grupo adecuado, 20-25 dan margen a conocer y claro grupos de 50 pues peor ¿no? Pues sí, grupos pequeños de presencialidad lógica y que puedan... desde ahí, sí”.

(E4) “A lo mejor el tener menos alumnos, el que no haya una relación tan vertical, sino que fuera más horizontal, que el alumno realmente no fuera a la calificación, sino que tuviera interés por conocer, por saber y poder hacer eso, de más de facilitador del aprendizaje, más formación individualizada, más ajustada a los perfiles del alumnado, a lo que cada uno más pueda requerir. Pero para eso, digamos, se requiere tiempo, poco volumen de alumnos, implicación por ambas partes, tanto del profesorado como del alumnado”.

4. DISCUSIÓN

Del análisis realizado en las entrevistas se desprende la vivencia de distintas emociones en modalidad híbrida de docencia. La frustración es la emoción más señalada, acompañada de la tristeza y la rabia. La frustración se vive por no poder vincularse con el alumnado de otra forma, por no llegar a motivarle, por no disponer de herramientas para aumentar la motivación y por no tener interiorizadas las competencias digitales que la ocasión requería, como señala Picón, González de Caballero y Paredes (2021). La frustración sostenida en el tiempo puede elevar los niveles de estrés (Pokryszko-Dragan et al., 2021). Es una emoción vinculada al sistema de amenaza del modelo de regulación emocional (Gilbert, 2009) y, por lo tanto, su vivencia ha aumentado la permanencia en este sistema del profesorado entrevistado.

En las entrevistas realizadas la sensación de tristeza tiene que ver con no llegar al alumnado como creían poder y la frustración hace referencia a no saber cómo revertir esta situación. Ésta se puede transformar en tristeza y viceversa, y lo interesante de ellas es que alimentan el sistema de amenaza incrementando la sensación de estrés en los docentes (Gilbert, 2009).

El sistema de amenaza en este sentido se aleja de emociones que promueven el aprendizaje como la calidez, el afecto, el agradecimiento, y la pasión que hace que mejore el clima académico, los resultados, y que el aprendizaje sea más integrado y profundo.

El profesorado entrevistado apunta a que las relaciones interpersonales son más lejanas, de alguna forma más frías. Esto hace que se pierda la motivación del estudiante, y del profesorado, exigiendo un plus para mantener la motivación. Al estar el profesorado viviendo intensamente en el sistema de amenaza, el sistema de logro puede verse afectado y bajar la motivación del docente y del alumnado, ya que las emociones se contagian y quizás la vivencia en el sistema de amenaza del profesorado influye en la pérdida de motivación y logro en el alumnado (Quevedo et al., 2021)

Por otro lado, los resultados de las entrevistas muestran la importancia de las relaciones entre compañeros/as docentes, relaciones de afectividad y calidez que se han intensificado, y han vivido un mayor apoyo que les ha ayudado a la gestión de emociones negativas como la frustración, compartiendo lo que les sucede, compartiendo y buscando soluciones conjuntas. El mero hecho de poder contar a alguien que está en la misma situación, hace que la empatía se dispare, y se eleve el sistema de calma dentro de la regulación emocional (Gilbert, 2019). Te escucho, te comprendo, y te pregunto lo que necesitas, siempre que sea bueno para ambos, actúo. En este sentido, el sistema de calma activado en las relaciones interpersonales con otros docentes equilibra de alguna manera el sistema de amenaza que se ha vivido en la docencia híbrida, y en la vivencia del estado de alarma en general, pudiéndose dar cierto equilibrio entre ambos.

A pesar de las múltiples herramientas pedagógicas virtuales existentes para la gestionar las sesiones en remoto e interactuar con el alumnado, su uso ha sido poco frecuente, lo que demuestra que la comunidad universitaria no estaba preparada para la actividad académica en entornos virtuales (Pérez -López et al., 2021). En el profesorado, por su parte, ha identificado carencias relativas a: la formación pedagógica, formación en competencias digitales (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020), disponibilidad de recursos digitales, recursos informativos sobre uso de tecnologías en educación (García y Corell, 2020), mejora de procesos institucionales, acompañamiento pedagógico, asesoría técnica e información de los recursos institucionales (Sánchez-Mendiola, et. al., 2021). También se dan aprendizajes personales como la adaptación, la gestión del cambio o la gestión del estrés.

Finalmente, los resultados de las entrevistas muestran un ideal de docente no tanto apoyado en la consecución de conocimiento, sino en la gestión emocional, con cualidades

como buena persona, comprometida, entregada y con contacto con la realidad. Y con el manejo de emociones como la pasión, abriendo ventanas desde esa pasión, motivante, entusiasta... Las emociones se contagian y en este sentido, las emociones que un docente vive van a reflejarse en las emociones del alumnado. El docente que acompaña al alumnado, necesita de un desarrollo personal que sea integral, una autorregulación emocional y unas condiciones de planificación de la docencia que lo hagan posible.

5. CONCLUSIONES

La implementación precipitada que ha tenido que hacerse en base a la urgencia de la situación en el contexto de crisis, ha dejado en evidencia la escasa formación en recursos tecnológicos como herramientas digitales colaborativas o recursos digitales que ayuden a dinamizar sesiones con niveles óptimos de motivación tanto hacia el profesorado como al alumnado. El desconocimiento del uso de plataformas e-learning, y dificultades de adecuación a las nuevas formas de hacer derivados de la gestión de la complejidad que supuso compaginar ambas perspectivas de aprendizaje, la virtual y la presencial de una forma armónica, ha quedado manifiesto.

Sin embargo, han emergido nuevos vínculos, más cercanos y cálidos entre el profesorado, desarrollándose la competencia de la colegialidad. En este sentido, queda patente la importancia de trabajar en formación del profesorado, no solo herramientas digitales sino también poner recursos a disposición de la colegialidad, que permitan un sistema de convivencia con calidez y basado en los vínculos.

Junto con ello, trabajar para que el sistema de regulación emocional de calma y motivación se mantengan en equilibrio con los altos niveles de estrés, amenaza y frustración. Es decir, que se habiliten espacios y tiempos para que el propósito de cada docente se comparta y se mantenga vivo. Que se trabajen y abran espacios para la toma de conciencia, la conexión con la naturaleza, la apertura a la trascendencia, la respiración consciente, todo lo que habilite el sistema de calma del profesorado.

Despertar emociones y generar espacios y tiempos para compartir y sentirnos seguros, sin enjuiciar y con agradecimiento y alegría para compartir el ideal, hacia el que queremos ir, y que nos sirva de faro. Ese ideal de acompañar al alumnado en su desarrollo integral.

Los resultados de las entrevistas, ponen de manifiesto la importancia de tener recursos TICs que ayuden a plantear sobre todo la docencia en remoto, con actividades atractivas que ayuden a la motivación del alumnado. Las herramientas colaborativas de

apoyo a la docencia y el manejo y uso de ellas pueden ser de gran ayuda, y así ha quedado reflejado en las entrevistas realizadas. Han utilizado los recursos que en ese momento tenían, sin embargo, el esfuerzo en planificación y tiempo utilizados parece mayor que el de la docencia presencial. Las nuevas formas de hacer requieren de mayor planificación y tiempo.

Las limitaciones del estudio son evidentes en cuanto a la nuestra. Poder seguir profundizando en el sistema de regulación emocional y cómo equilibrarlo puede dar pistas de por dónde seguir construyendo una universidad viva en cuanto a las relaciones, y vestida en cuanto a la formación en metodologías colaborativas y digitales.

REFERENCIAS

- Araujo, M.C., & Kurth, G.M. (2020). La pandemia COVID 19 y la reinención del docente. *AcademicDisclosure*, 1(1), 64-79.
- Baltà-Salvador, R., Olmedo-Torre, N., Peña, M., & Renta-Davids, A. I. (2021). Academic and emotional effects of online learning during the COVID-19 pandemic on engineering students. *Education and Information Technologies*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10593-1>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–6. <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/download/447/297>
- Delgado, B., Martínez-Monteagudo, M.C., Rodríguez, J.R., & Escortell, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revisa Gestión de las personas y tecnología*, 12(35), pp. 46-60.
- Dorn, E., Panier F., Probst, N., & Sarakartsannis, J. (2020). *Back to school: A framework for remote and hybrid learning amid COVID-19*. Mc Kinsenny & Company <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/back-to-school-a-framework-for-remote-and-hybrid-learning-amid-covid-19>
- García-Peñalvo, F.J., & Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿Enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. www.revistacampusvirtuales.es <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/144140/7.pdf?sequence=1>
- Gilbert, P. (2009). *The Compassionate Mind*. New Harbingers Publications Inc.
- Gilbert, P. (2014). *Terapia centrada en la compasión*. Editorial Desclée de Brouwer.

- Helm, J.L., Sbarra, D., & Ferrer, E. (2012). *Evaluación de asociaciones de socios cruzados en respuestas fisiológicas a través de modelos de oscilador acoplado. Emoción*, 12 (4), 748–762. <https://doi.org/10.1037/a0025036>
- Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Pan, Y., Guyon, C., Borragán, C., Hu, Y., & Peigneux, P. (2021). Interpersonal brain synchronization with instructor compensates for learner's sleep deprivation in interactive learning. *Biochemical pharmacology*, 191, 114111. <https://doi.org/10.1016/j.bcp.2020.114111>
- Pérez-López, E., Atochero, A.V., & Rivero, S.C. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Picón, G.A., González de Caballero, G. K., & Paredes, J.N. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *ARANDU UTIC*, 8(1), 139-153.
- Pokryszko-Dragan, A., Marschollek, K., Nowakowska-Kotas, M., & Aitken, G. (2021). What can we learn from the online learning experiences of medical students in Poland during the SARS-CoV-2 pandemic? *BMC medical education*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02884-5>
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., S., Rendón, V., & Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista digital universitaria*, 21(3), 1-24. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sánchez-Mendiola, M., Hernández, A., Carrasco, R., Servín, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., & Vergara, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*. 21. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Quevedo, E., & Díez, F. (2021). Emoción: el ingrediente secreto del aprendizaje. In García, A., Bezanilla, M.J, Arruti, A., & Aláez, M.A. (coords). *Respuestas innovadoras al nuevo perfil del estudiante universitario* (pp. 65-75). Síntesis.
- Quevedo, E., Díez, F., Aurrekoetxea, M., & Segú, M. (2021). Un análisis descriptivo de la emocionalidad y modalidades de aprendizaje en tiempo de COVID-19: apuntes

sobre el anhelo y el aburrimiento. In Puebla-Martínez, B., & Vinader-Segura, R. (coords). *Ecosistema de una pandemia. COVID-19, la transformación mundial* (pp. 1727-1750). Dykinson, S.L.

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.

<https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>

Trigo, S.S., Gaeta, M.L.G., & Pérez, V.M.O. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34(2), 225-246.