



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Ecosistema de una pandemia. COVID 19, la transformación mundial

Coordinadoras

Belén Puebla-Martinez

Raquel Vinader-Segura

Dykinson, S.L.

ECOSISTEMA DE UNA PANDEMIA.
COVID 19, LA TRANSFORMACIÓN MUNDIAL

ECOSISTEMA DE UNA PANDEMIA.
COVID 19, LA TRANSFORMACIÓN MUNDIAL

Coordinadoras

Belén Puebla-Martinez

Raquel Vinader-Segura

Dykinson, S.L.

2021

ECOSISTEMA DE UNA PANDEMIA. COVID 19, LA TRANSFORMACIÓN MUNDIAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 7 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-328-5

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

UN ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA
EMOCIONALIDAD Y MODALIDADES DE
APRENDIZAJE EN TIEMPO DE COVID-19:
APUNTES SOBRE EL ANHELO Y EL ABURRIMIENTO

DRA. ELENA QUEVEDO,
DR. FERNANDO DÍEZ,
DRA. MAITE AURREKOETXEA-CASAUS,
DRA. MABEL SEGÚ
Universidad de Deusto, España

ABSTRACT

El objetivo principal de la investigación ha sido describir la inteligencia emocional y la gestión emocional de una muestra de alumnado que cursaba en modalidad híbrida, la docencia en tiempos de la COVID 19.

Para ello, se ha analizado una muestra de 163 estudiantes que cursan sus estudios en la Universidad de Deusto en modalidad híbrida (presencial y remoto), durante el primer cuatrimestre del curso 2020-21.

Para el desarrollo de la investigación se utilizó el Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (versión corta) TEIQue-SF [*Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form*], validado, traducido y adaptado a diferentes idiomas (Cooper y Petrides, 2010; Petrides, 2009). Se recogieron también variables sociodemográficas y ambientales mediante un cuestionario *ad hoc*.

Los resultados apuntan hacia la necesidad de metodologías activas en la docencia en remoto que promuevan las relaciones interpersonales y la motivación en el alumnado. Queda patente la relación entre la gestión emocional y el aprendizaje, y la vivencia del alumnado en cuanto al aburrimiento y desconexión en la docencia en remoto y el anhelo de contacto entre los/as estudiantes, y con el profesorado que les propicie motivación y cree un espacio de relación cercano. Las relaciones interpersonales se ven afectadas, se echan de menos, sobre todo la falta de contacto.

PALABRAS CLAVE

Gestión emocional, Covid-19, enseñanza en remoto; TEIQue-SF.

INTRODUCCIÓN

1. LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE COVID-19

El efecto inmediato de la situación de pandemia provocada por la COVID-19, ha sido la transformación drástica de muchos de los hábitos cotidianos. En lo concerniente a la formación Universitaria, los/as estudiantes universitarios vieron modificadas las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la modalidad presencial, a la modalidad en remoto. La modalidad en remoto se refiere a la formación a distancia en digital y en tiempo real, como metodología educativa no presencial, con un soporte técnico basado en sistemas digitales (Singh y Thurman, 2019). A causa del estado de alarma en España, todos los estudiantes pasaron a recibir la docencia en la modalidad de no presencialidad, sin saber si todas las personas que pertenecen al ámbito educativo estaban preparadas para asumir ese gran reto (Rodicio-García et al., 2020).

Con el inicio del nuevo curso 2020-2021 la Universidad de Deusto, de cara a asegurar el cumplimiento de las medidas dispuestas en la Orden de 18 de junio de 2020 de CAPV, y garantizar las medidas necesarias de prevención, protección individual y colectiva, y distancia interpersonal establecidas por las autoridades educativas y sanitarias, optó por el formato de *Presencialidad Adaptada*. Esta modalidad supone que 1) los grupos y secciones quedan subdivididos en dos subgrupos, 2) que la mayor parte de la actividad docente se desarrollará en modo presencial (en subgrupos, 2/3 de la asignatura) y parte en modo remoto (en grupos grandes, 1/3 de la asignatura). Por cada asignatura de 6 ECTS el alumno tendrá 23 horas presenciales y 14 horas en remoto (UD, 2021).

Este formato de *Presencialidad Adaptada* combina la formación virtual con la presencial. Lo virtual, no debería sustituir a la formación presencial de calidad, pero sí puede complementar y ofrecer otra alternativa, otro paradigma diferente, con sus propias singularidades y valores que se ponen en valor en estos momentos de crisis sanitaria donde se quiere

preservar el distanciamiento social. El aporte que puede ofrecer la modalidad de remoto en este sentido (Dumford & Miller, 2018; Singh y Thurman, 2019:4; Ali, 2020) es la ubicación física, flexibilidad en el tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje, aprendizaje activo y la interacción sincrónica y asincrónica, entre otros.

Además, un aprendizaje en remoto según Dosea, et al. (2020) debe implicar en lo emocional, la sensibilidad ante una experiencia formativa a distancia de estudiantes y profesorado involucrado (Herrera, Mendoza y Buenavad, 2009). Si cualquier experiencia académica involucra interacción social, comunicación interpersonal y transacciones emocionales, el profesorado se enfrenta ahora a un nuevo desafío: el de desarrollar las competencias del proceso enseñanza-aprendizaje en remoto, un entorno que requiere una mayor interacción si cabe, pues a pesar de lo virtual, para que pueda darse una experiencia formativa plena no se puede prescindir de una interacción (Machado Júnior y Pauna, 2020).

En esta línea y siguiendo a Francescucci y Rohani (2018) los elementos centrales de la formación virtual son la interacción entre el estudiante y el docente y no sólo en la frecuencia de esta, si no la calidad de la interacción (Brodie et al., 2013). Los resultados de diferentes estudios realizados sobre el aprovechamiento de las clases por el alumnado en formato virtual indican que sólo es óptimo cuando tiene lugar alguna forma de aprendizaje interactivo (Castaño-Muñoz et al., 2013).

Estudios recientes al respecto, como el de Sánchez-Mendiola et. al (2021), señalan que el alumnado siente no haber podido aprovechar la formación recibida desde el comienzo de la cuarentena, tal y como lo hubieran hecho de forma presencial. Estos estudios señalan claramente a dificultades planteadas en dos niveles: por un lado, aquellas vinculadas 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, disponibilidad de recursos digitales, recursos

informativos sobre uso de tecnologías en educación, mejora de procesos institucionales, acompañamiento pedagógico, asesoría técnica e información de los recursos institucionales (Sánchez-Mendiola et al., 2021).

2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La gestión emocional en tiempos de Covid es todo un reto. Más aún cuando la docencia en remoto requiere el uso de metodologías activas para que el aprendizaje sea significativo (Carceller, 2019).

En la docencia en remoto se encuentran dificultades contextuales y emocionales presentadas por el propio alumnado. En estudios recientes, como el de Pérez -López et al. (2021), se han observado dificultades de concentración para seguir clases en remoto, que se hacen monótonas; un 63% indicó sentir aburrimiento, un 41% manifestó sentir ansiedad o estrés, seguido por frustración y molestia (35%). Los espacios de trabajo tampoco cumplen con unos mínimos para la correcta praxis de estudio y, en muchas ocasiones, son compartidos con más familiares, hay una falta de dispositivos personales para trabajar o poder seguir las clases (ordenador, tablet, etc.), lo cual impide en algunos casos poder dar continuidad a los estudios y, finalmente, se da una falta de concentración para llevarla a cabo (Balluerka, 2020).

La relación que existe entre el aprendizaje y la gestión emocional es estrecha. La neurociencia afirma que el aprendizaje es emocional y que el binomio cognición y emoción están unidos (Anchundi Posligua, 2019).

En dicha relación, aprendizaje e inteligencia emocional, se ha estudiado la influencia de las emociones y la memoria. Sobre todo, en lo que se denomina Memoria a Largo Plazo (MLP). La MLP se activa cuando se asocian a emociones que se viven intensamente y así, quedará el recuerdo de ese tema incluso cuando se piense que ya se ha olvidado (Camposano, 2016). Cabe puntualizar que una emoción se vive intensamente tanto en la parte interpersonal como en la intrapersonal de la emoción. En la parte interpersonal se activa en las relaciones sociales con emociones como la amistad, la ternura hacia otros, el amor, la complicidad, el apoyo incondicional, y en la parte intrapersonal por estímulos internos como la curiosidad o la motivación interna (Benavidez & Flores, 2019).

En la parte interpersonal de la inteligencia emocional, diversos autores han concluido en sus investigaciones la relación entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales: a mayor inteligencia emocional, mayores habilidades sociales, y a su vez, estos dos factores influyen en la cualidad de la convivencia, el rendimiento académico y el bienestar (Llanga et al., 2019; Delgado et al., 2019). En la docencia en remoto la parte interpersonal queda reducida y la parte intrapersonal conlleva emociones alejadas de la curiosidad y la motivación y más cercanas al aburrimiento y frustración (Pérez -López et al., 2021).

La mejora de las habilidades sociales es una consecuencia de ser más consciente y tener mayor claridad de las emociones que están detrás de las experiencias (intrapersonal). De esta forma, cuando se tiene cierta claridad en las emociones que se viven se buscan emociones relacionadas con la amistad, la implicación, la empatía o el amor, superando emociones relacionadas con el aburrimiento, la ansiedad o la angustia y el miedo (Ordoñez, 2020).

Cuando se aprenden a vivir con plenitud estas emociones, los conflictos disminuyen y la convivencia se comienza a reconocer como un regalo de la vida más que como un conflicto a superar. Y el bienestar aumenta y se retroalimenta con las experiencias y claridad vivida. Tiene que ver con percibir la emoción, comprenderla, regularla y asimilarla (Drigas & Papoutsis, 2019). Los cuatro aspectos que proporcionan cierto grado de autocontrol y trazan el camino de la integración y el bienestar.

En la experiencia vivida en la docencia en remoto se han llevado a cabo diversas metodologías. La metodología ineficaz, no activa, de baja interacción. monótona y aburrida (Kuklinski & Cobo, 2020), supone para el alumnado falta de interés y aburrimiento como emociones principales, y para el profesorado un desafío en el rediseño de la docencia en remoto.

Son las metodologías activas (Luy-Montejo, 2019; Carceller, 2019, Martínez Lirola & Llorens Simón, 2014) las que promueven la adquisición de inteligencia emocional y se alejan del aburrimiento acercándose a emociones como el interés, la curiosidad, la cooperación, la colaboración y la amistad.

Una de las claves de éxito se encuentra en la dinámica que se establece en las relaciones interpersonales entre el profesorado y el alumnado, y entre el alumnado entre sí. Las relaciones que se establezcan, el clima, la forma de comunicarse incide en la motivación y los resultados de aprendizaje (Rodríguez Jiménez et al., 2013). Sin duda un reto para el profesorado a la hora de dinamizar la docencia en remoto, con metodologías activas y dando relevancia a la comunicación, las relaciones interpersonales y la consciencia de la propia vivencia de las emociones, ganando en bienestar.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación descriptiva no experimental con una muestra resultante de 163 estudiantes. Los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes: estar cursando en modalidad “híbrida” presencial y remoto en cualquiera de los grados de la Universidad de Deusto. Se estudió el comportamiento de las variables sociodemográficas (identidad sexual, edad, grado universitario) con respecto a la inteligencia emocional. Para medir la Inteligencia emocional de los participantes se ha utilizado el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Rasgos, TEIQue-SF, versión 1.5 (Petrides, 2009; Petrides et al., 2010) en su forma corta. El rasgo de inteligencia emocional (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007) se define como una constelación de auto-percepciones relacionadas con las emociones localizadas en la parte inferior de los niveles de jerarquías de personalidad.

TEIQue-SF es una escala de 30 ítems diseñada para medir el rasgo global Inteligencia Emocional (IE) y está basada en la forma larga de la TEIQue (Petrides, 2009), primera escala realizada por el autor. Está reconocida como una herramienta de investigación válida y fiable para la evaluación del rasgo IE por su validez predictiva, brevedad y buenas propiedades psicométricas básicas obtenidas en muestras de estudiantes y no estudiantes en numerosos países (O'Connor, Nguyen, & Anglim, 2017; Siegling, Vesely, Saklofske, Frederickson, & Petrides, 2017; Al Hosani, Lanteri, & Davidson, 2020).

Petrides y Furnham (2001), después de analizar el contenido de distintos modelos de Inteligencia Emocional, así como construcciones afines en la literatura, derivaron el dominio de muestreo del rasgo de Inteligencia Emocional, que consiste en 15 facetas organizadas bajo cuatro factores o subescalas: bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad. Estas facetas se miden, en su versión corta, en 15 ítems positivos y 15 ítems negativos, que componen la escala final compuesta por un total de 30 preguntas. Respecto a la fiabilidad, la hemos calculado con respecto a varias subescalas, en este caso 5, compuestas por 6 ítems cada una. Las 5 subescalas del instrumento son: bienestar, autocontrol, emocionalidad, sociabilidad (los cuatro factores mencionados) y una escala global.

El test TEIQue-SF se responde en una escala de tipo Likert que va de completamente en desacuerdo (1) a completamente de acuerdo (7). El análisis estadístico de los resultados lo hemos realizado con IBM SPSS Statistics 27. El número de participantes en el estudio ha sido de 163 sujetos, 110 hombres (67,5%), 52 mujeres (31,9%) y 1 (0,6%) persona que no ha indicado el género. La mayoría de los estudiantes están entre 18-19 años, siendo la media de 19,7 años de edad (ha habido 3 participantes que no han indicado la edad). Los participantes son estudiantes que pertenecen a los campus de Bilbao y San Sebastián, de la Universidad de Deusto.

Los datos fueron obtenidos gracias a la distribución del cuestionario en línea utilizando la plataforma QUALTRICS. Además del test se planearon las siguientes dimensiones: variables sociodemográficas, convivencia y apoyo, percepción de cambios personales, especificaciones del tipo de docencia y gestión emocional.

El enlace al cuestionario se difundió a través de los profesores participantes en este estudio dentro de los diferentes grados en los que imparten docencia en la Universidad de Deusto y que dio como resultados obtener muestra de las 5 facultades que constituyen la Universidad de Deusto. Los estudiantes enviaron a su vez el enlace a sus contactos a través de WhatsApp. El enlace al cuestionario estuvo disponible durante

2 semanas iniciándose el 3 de noviembre y dando por finalizado el periodo de encuestación el 16 de noviembre del 2020.

Aspectos éticos

Se realizó una presentación a los estudiantes del objetivo del estudio donde se les informó de la garantía del anonimato y la confidencialidad tanto de los participantes como de los datos proporcionados. El cuestionario siguió una secuencia estricta en su avance de tal forma que no se podría reformular las respuestas en la medida en la que se avanzaba en el cuestionario. Al finalizar el cuestionario se dispuso del correo electrónico de la investigadora responsable del trabajo de campo con el fin de responder a las cuestiones y dudas surgidas durante su cumplimentación.

4. RESULTADOS

El Cuestionario se planteó de tal forma que pudieran reflejarse dos partes diferenciadas, por una parte, el test Inteligencia emocional y una segunda parte en la que se pudieran recoger las opiniones de los estudiantes relacionados con todo lo se consideran aspectos emocionales en la estrategia de enseñanza aprendizaje. La posibilidad de preguntas abiertas permitió de manera exploratoria que el estudio recogiera de manera diversa las opiniones sobre los aspectos positivos y negativos de la experiencia que estaban viviendo estos estudiantes.

4.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

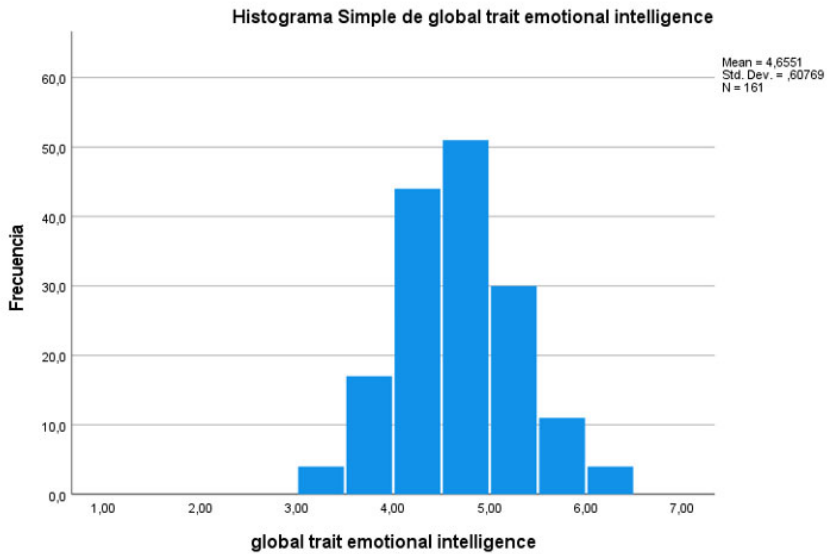
El análisis estadístico centrado en los resultados obtenidos de las respuestas de los participantes en el Test TEIQue-SF consistió principalmente en el análisis de fiabilidad de la IE, la consistencia interna de las subescalas y la escala global de IE, así como varios descriptores estadísticos que presentamos a continuación.

Tabla 1. Los resultados del análisis de fiabilidad de la inteligencia emocional

Sub-factores	α Cronbach
Bienestar	.74
Auto-control	.52
Emocionalidad	.61
Sociabilidad	.40
Escala Global	.82

Basándonos en el conjunto de datos finales recopilados ($N=163$), para medir la fiabilidad de las variables del instrumento, se utilizó el valor alfa de Cronbach (Ver la tabla 1) para medir la coherencia interna. Se considera una medida de la fiabilidad de la escala, y una regla generalmente aceptada es, que α de 0,6-0,7 indica un nivel de fiabilidad aceptable, y 0,8 o más un nivel excepcionalmente bueno (Nunnally, 1978). La tabla indica el resultado del análisis de la composición de la pregunta y la fiabilidad de la herramienta de medición de la inteligencia emocional de los estudiantes. Dos de los 5 factores de inteligencia emocional de los estudiantes tenían valores de α de Cronbach de 0,6 o más, y la escala global puntúa obtiene una puntuación de .82. Por lo tanto, se puede confirmar que cada sub-factor del IE tiene consistencia interna.

Tabla 2. Índice Global de Inteligencia Emocional



Respecto al histograma correspondiente al índice global de la inteligencia emocional (tabla 2), que concentra el resto de las subescalas, se observó una tendencia central escorada hacia la derecha, ocupando la zona alta de la distribución. Presenta una media de 4,6 y una desviación típica de ,60. El resto de las subescalas ofrece los siguientes resultados (tabla 3):

Tabla 3. Medias generales de las subescalas y la escala global de IE

	N	Descriptive Statistics				
		Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean Statistic	Std. Deviation Statistic	Skewness Statistic
global trait emotional intelligence	161	3,07	6,23	4,6551	,60769	,145
well-being	163	1,83	6,67	4,8528	,90899	-,455
self-control	162	1,83	6,50	4,3066	,82069	-,036
emotionality	163	3,00	6,88	4,9041	,80070	-,121
sociability	162	2,67	6,33	4,5556	,74512	,096
Valid N (listwise)	161					

Los estadísticos descriptivos presentaron alguna asimetría. La *media* general y la de los 4 factores tiene una tendencia mayor hacia la zona alta más que a la baja. Las *desviaciones típicas* son parecidas, entre 0,75 y

o.9o. Lo destacable fue únicamente en la subescala de bienestar que presentó una asimetría negativa de tamaño medio que no resulta ser problemática. Por lo demás, en inteligencia emocional general y en los otros 3 subfactores de control emocional hay unas asimetrías neutras.

Tabla 4. Resultados estadísticos en hombres y mujeres

⊕

Group Statistics					
	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
<u>global_trait_emotional</u>	Hombre	109	4.6486	.57978	.05553
<u>intelligence</u>	Mujer	51	4.6549	.66739	.09345
<u>well_being</u>	Hombre	110	4.8045	.87200	.08314
	Mujer	52	4.9615	.98994	.13728
<u>self_control</u>	Hombre	109	4.2309	.82337	.07886
	Mujer	52	4.4391	.79007	.10956
<u>emotionality</u>	Hombre	110	4.9648	.78331	.07469
	Mujer	52	4.7572	.82263	.11408
<u>sociability</u>	Hombre	110	4.5697	.71263	.06795
	Mujer	51	4.5033	.80794	.11313

□

La tabla 4 recoge las diferencias de medias entre hombre y mujeres. A pesar de contar con diferentes pesos muestrales, ambos colectivos presentaron una media similar. En la subescala de emocionalidad los hombres presentaron una media de 4,96 frente al 4,75 de media de las mujeres lo que indujo a realizar un test que mostrara si esta diferencia era significativa.

En las cinco comparaciones (tabla 5) se cumple el supuesto de igualdad de varianzas. Las desviaciones típicas son parecidas. La prueba de Levene no es significativa en ninguna de las comparaciones; normalidad, varianzas iguales o similares en los dos grupos, por lo que podemos usar la t de student. Ninguna de las t resultó ser estadísticamente significativa, por lo que no hay diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las 5 dimensiones, a pesar de que sí hay ciertas diferencias en la muestra.

Tabla 5. Los resultados del análisis de fiabilidad de la inteligencia emocional

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
global trait emotional intelligence	Equal variances assumed	1,593	,209	-,061	158	,952	-,00628	,10330	-,21030	,19774	
	Equal variances not assumed			-,058	86,549	,954	-,00628	,10871	-,22236	,20981	
well-being	Equal variances assumed	,446	,505	-1,024	160	,308	-,15699	,15335	-,45985	,14587	
	Equal variances not assumed			-,978	89,632	,331	-,15699	,16049	-,47586	,16187	
self-control	Equal variances assumed	,058	,810	-1,520	159	,131	-,20822	,13699	-,47878	,06235	
	Equal variances not assumed			-,542	104,316	,126	-,20822	,13500	-,47591	,05948	
emotionality	Equal variances assumed	,679	,411	1,549	160	,123	,20756	,13397	-,05701	,47214	
	Equal variances not assumed			1,522	95,849	,131	,20756	,13635	-,06310	,47822	
sociability	Equal variances assumed	,846	,359	,527	159	,599	,06643	,12603	-,18247	,31533	
	Equal variances not assumed			,503	87,361	,616	,06643	,13197	-,19586	,32872	

4.2. EMOCIONES EN MODALIDAD HIBRIDA

Una vez que se constató la inexistencia de diferencias en las diferentes subescalas de inteligencia emocional entre mujeres y hombres estudiantes, se abordaron las diferentes cuestiones planteadas en el cuestionario y que ayudaron a poner de relieve las diferentes dimensiones de la emocionalidad sentida y percibida entre los y las estudiantes universitarios que contestaron al cuestionario.

Preguntados por las dificultades sobre la modalidad combinada en remoto y presencial, las principales dificultades están relacionadas con: las dificultades motivacionales, la inexistencia de metodologías docentes adaptadas al remoto y todo aquello relacionado con las dificultades técnicas que tienen a la hora de recibir las sesiones desde sus domicilios.

Tabla 6. Categorización de las Dificultades modalidad

Categorías	Numero respuestas	%
Dificultades motivacionales	71	43,5
Metodología y dinámicas de la clase	48	29,5
Dificultades técnicas	35	21,5
Otras	9	5,5
Total	163	100

De entre las dificultades motivacionales y en palabra de uno de los estudiantes:

“El principal problema es la concentración ya que es mucho más fácil distraerse que en las clases presenciales. Y también, que no es lo mismo tener al profesor delante. No hay una interacción como tal con él.” (Hombre, 19 años, estudiante de Psicología).

Es preciso recordar que en la modalidad “en remoto” los estudiantes deben asistir a las clases virtuales siguiendo un horario que comienza a las 9 de la mañana y con intervalos de descansos de 10 minutos entre clase y clase pueden asistir a 5 o 6 asignaturas en el día asignado para las clases en la modalidad remoto, siguiendo un mismo planteamiento horario que el establecido para las clases presenciales. De esta forma lo reflejaron los siguientes testimonios.

“Por una parte me cuesta mucho concentrarme. También tantas horas mirando a la pantalla y sentado cansa mucho mentalmente y físicamente.” (Hombre, 19 años, estudiante de Ingeniería).

“La concentración. Los y las docentes se esfuerzan en hacer amenas las sesiones, pero es que desconectar es muy fácil y sin darte cuenta ha pasado toda la hora y no te has enterado de nada de lo tratado.” (Mujer, 20 años, estudiante de Educación Social y Trabajo Social).

Unida a las dificultades de concentración se vincula el dato de la percepción emocional de aburrimiento que manifestaron el 100% de las personas encuestadas. De un listado en el que se sugerían 10 emociones, el aburrimiento fue la única emoción que obtuvo total unanimidad. Entre las razones encontradas para esa calificación de las clases en remoto, los análisis de respuestas pusieron de manifiesto dos elementos interrelacionados: 1) la falta de interacción entre profesorado y alumnado 2) las dinámicas de en remoto pasivas y poco interactivas.

“No es lo mismo tener al profesor delante, no hay una interacción como tal con él. Otra dificultad es que muchas asignaturas es complicado entenderlas a través de una pantalla, porque muchas veces en las clases en remoto muchos profesores acaban simplemente leyendo el PowerPoint y se dificulta tanto la comprensión como la interacción.” (Mujer, 19 años, estudiante de ingeniería).

Sin cargar las tintas sobre el profesorado, y aun reconociendo el esfuerzo de alumnado y profesorado por mantener la interacción a través de una pantalla, los estudiantes encuestados señalaron la falta de dinamismo de las clases en remoto. La imagen que se presenta de las clases en remoto fueron las de clases poco dinámicas y con pocas posibilidades para la participación. Así lo reflejan diferentes estudiantes.

“Son diferentes porque no es como en clase presencial que la gente participa todo lo contrario nadie participa solo es el profesor el que habla” (Hombre, 18 años, estudiante, FIPE).

“En las clases en remoto no hay tanta interacción entre el profesor y el alumno. Así las clases online son sobre todo un monólogo por parte del profesor lo que puede resultar muy pesado” (Mujer, 20 años, estudiante de ingeniería).

“En las clases en remoto no hay tanta interacción entre profesores y alumnos, y además, si no es necesario en la mayoría de los casos no es necesario poner cámaras y micrófonos entonces los profesores no saben exactamente si se está entendiendo o si se les está escuchando. La participación también, por lo mismo. además, la concentración, porque en las clases en remoto es fácil caer en la tentación de no prestar atención, lo que en clase es más difícil” (Hombre, 20 años, estudiante Derecho).

Las clases en remoto presentan de por sí unas dificultades técnicas que no favorecen la comunicación entre docente-estudiante. Aun siendo conscientes de estas dificultades para el profesorado, los estudiantes encontraron ciertas barreras a la interacción entre profesor/a y estudiante, poniendo de manifiesto que el proceso de aprendizaje no es una simple transmisión de contenidos sino, que el estudiante demanda del profesorado otra serie de elementos que obligan a reconocer que las emociones están en el flujo de comunicación entre docente-estudiante.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La discusión de los resultados que a continuación se presentan hacen referencia a dos ejes. Por un lado, la docencia presencial y la emocionalidad y, por otro lado, la docencia en remoto y el aburrimiento.

EJE 1: PRESENCIALIDAD- EMOCIONALIDAD

Los resultados han puesto de manifiesto en la escala de IE que los puntajes son similares en las subescalas, es decir, se puede constatar que los puntajes son altos en las 4 subescalas. El puntaje más alto lo obtuvo la subescala de emocionalidad (media 4,9) relacionado con su conexión con su propio estado emocional y el estado emocional de otras personas, es decir la parte interpersonal e intrapersonal que conlleva la inteligencia emocional. La claridad emocional es un aspecto determinante para la gestión emocional y tiene que ver con la conexión con el propio estado emocional y la posibilidad de ser conscientes de emociones que tienen que ver con la amistad, el amor y la empatía (Ordoñez, 2020). De esta forma, los resultados pueden apuntar a que en un porcentaje elevado el alumnado tiene la suficiente claridad emocional para conectar con emociones relacionadas con la amistad, el amor o la empatía, en definitiva, con emociones que les acercan a relaciones sociales y, sin embargo, parece que es un anhelo, y que la propia dinámica de la metodología que se utiliza en remoto le lleva al aburrimiento. La conexión con emociones como el aburrimiento y la desmotivación, pueden ser determinantes para quedarse “rumiando” en ellas (Obergruesser & Stoeger, 2020). Efectivamente, las personas que están excesivamente atentas a sus emociones, pueden quedarse un tiempo excesivo en ellas, darle vueltas a lo ocurrido, y no encontrar una explicación. De esta manera, no transitar hacia emociones que están anhelando compartir y que les propiciaría un aprendizaje más profundo, a largo plazo (Benavidez & Flores, 2019). La presencialidad, en ese sentido cobra importancia en la parte de las relaciones interpersonales que se dan entre los/as estudiantes y entre estos/as con el profesorado.

Por otro lado, la subescala de Bienestar (media 4,85) se refiere al sentido generalizado de realización y felicidad. Es interesante constatar la sensación de realización y felicidad, el bienestar como aumenta y se retroalimenta con las experiencias vividas y la claridad de las emociones que en las experiencias se experimentan. Como apunta Drigas & Papoutsis (2019) tiene que ver con percibir la emoción, comprenderla, regularla y asimilarla.

Además, los resultados muestran que la subescala de sociabilidad (media 4,5), es tan importante como la de emocionalidad. Este resultado hace pensar que las puntuaciones altas pueden explicarse a través de los resultados de una de las preguntas sobre el impacto que han sufrido sus relaciones interpersonales durante la situación de pandemia. El 53,3% de los estudiantes, percibieron cambios en sus relaciones personales siendo la pérdida de contacto, 23,9% (39 de 163) el mayor impacto.

Las buenas relaciones interpersonales son un elemento básico que aumenta cuando aumenta la inteligencia emocional, y que a su vez influyen en las relaciones sociales que se están dando, y esto a su vez tiene su consecuencia en el aprendizaje y el bienestar (Llanga et al., 2019; Delgado et al., 2019). Pueden estar viviendo una dificultad debido al impacto en sus relaciones personales.

En consecuencia, el alumnado va a precisar de un acompañamiento por parte del profesorado en esta nueva modalidad de presencialidad adaptada (Sánchez Mendiola, 2020). Si la situación se sostiene en el tiempo, los cambios sufridos en la experiencia formativa son de calado y puede verse afectada su salud emocional, dando lugar a la pérdida de la motivación o incluso al abandono de los estudios.

Como efectos negativos, la pérdida de contacto, es percibido como uno de los elementos que no por ser obvio es menos importante a ojos de los/as estudiantes. La manera de compensar las dificultades para el contacto debido a las restricciones a la movilidad son las nuevas formas de relacionarse que manifestaron algunas de las personas participantes del estudio.

“Algo sí. Básicamente la diferencia es que ahora el único plan que podemos hacer es estar en la calle sin más. Y si ya eso de por sí hacerlo de forma repetitiva es aburrido, teniendo en cuenta el tiempo de noviembre-diciembre pues es inviable. Por lo tanto, ahora seguimos quedando, sí. Pero muchas veces notamos que tenemos "menos ganas" por decirlo de alguna manera ya que, lo que se puede hacer es poco y malamente” (Hombre, 20 años, estudiante Derecho Económico).

Sin embargo, lo relevante es que entre aquellos que perciben cambios positivos aparece con fuerza el elemento de lo que se ha categorizado

como el valor de la “amistad”. Así quedó plasmado en uno de los testimonios presentado por uno de los estudiantes.

“Nunca he sido una persona muy afectiva, pero si echo de menos la comodidad y afectividad que teníamos antes. La tranquilidad de poder dar abrazos y besos sin ningún tipo de culpabilidad o preocupación” (Hombre, 19 años, estudiante Psicología).

La amistad cobra valor en los tiempos que los/las estudiantes están viviendo. Haciendo más conscientes de lo que tienen, mayor consciencia emocional que les lleva a mayor bienestar. La mejora de habilidades sociales es una consecuencia de ser más conscientes de las emociones que se viven (Ordoñez, 2020), en este caso la emoción que surge de la amistad.

El formato de enseñanza presencial no sólo supone por parte del personal docente la mera transmisión de una serie de conocimiento teórico, ni el mero cumplimiento del currículo formativo o la adquisición de competencias adscritas a la titulación específica, puesto que, con la presencialidad, se desarrolla una experiencia formativa, que engloba la interacción relacional generada en los espacios compartidos, además, una incidencia en el plano emocional.

EJE 2: REMOTO-ABURRIMIENTO

Los resultados del estudio han puesto de manifiesto una sintonía con los resultados de Kuklinski & Cobo (2020). La docencia en remoto puede convertirse en una metodología “ineficaz, no activa y de baja interacción”.

Durante el confinamiento, la emergencia obligó tanto a estudiantes como a profesorado a una modalidad para la que ninguno de los dos colectivos estaba preparado. La continuidad durante el inicio del curso académico 2020-21 en una modalidad “híbrida” siguió poniendo de manifiesto que el aburrimiento se impregnó en las emociones manifestadas ante la modalidad en remoto, siendo en el caso analizado aún más acuciante que en otros estudios que presentaron a esta modalidad como aburrida en un 63% (Pérez López et Al., 2021). Estos resultados van apuntando a lo que autores como (Posligua, 2019) formularon como el

binomio cognición y emoción también debe ser tenido en cuenta en la modalidad en remoto. A estas alturas, es ya compartido por la comunidad científica, concretamente, desde la neuroeducación que enseñar significa algo más que la transmisión de un contenido, significa poder acompañar a elaborar contenidos con emociones (Camposano, 2016). La experiencia de los estudiantes en las clases presenciales es que es un escenario donde el docente explica, gesticula, expresa, percibe, siente... todo esto desaparece en el espacio virtual de la clase en remoto.

Lo que los estudiantes encuestados señalaron en definitiva es que la falta de aprovechamiento está basada en la falta de interacción (Castaño-Muñoz et Al., 2014) entre profesorado y alumnado. La pantalla se convierte en una auténtica barrera para que la bidireccionalidad en la comunicación entre profesorado y alumnado sea posible.

En este contexto, en el que espacio de descanso, principalmente la habitación o la zona de estudio en el hogar del alumnado, el alumnado debe comunicarse a través de una pantalla, y los estudiantes observaron una cierta falta de experiencia, en ocasiones, de predisposición a la utilización de recursos tecnológicos para la docencia en remoto que resulta a todas luces desmotivadora. Pese a las dificultades adaptativas, los estudiantes pusieron en valor el esfuerzo del profesorado en su tarea de atender las necesidades inmediatas pero este esfuerzo no incluye la atención emocional.

El trasfondo del estudio reveló la exigencia de metodologías activas de enseñanza–aprendizaje para la modalidad en remoto. Lo que Rodríguez Jiménez et Al. (2013) ya señalan como fundamental: la relevancia de comunicación en las clases e importancia de las relaciones interpersonales, entre alumnado y entre estudiante-profesorado. En definitiva, de lo que se habla es de la ausencia de la gestión emocional (Carceller, 2019; Posligua, 2019). Gestión a todas luces relevante puesto que autores (Delgado et al., 2019; Llanga et al., 2019; Torales & Barrios, 2017) encontraron una relación entre inteligencia emocional, habilidades interpersonales y rendimiento académico. Si bien este estudio adolece de la falta de una medida cuantificable del rendimiento académico de los estudiantes encuestados es de esperar que el rendimiento en muchos de

los estudiantes no haya sido el esperado dadas las dificultades manifestadas en este estudio. Las palabras de una de las estudiantes así pudieran apuntarlo:

“La verdad es que en mi opinión la docencia en remoto afecta negativamente en nuestros estudios. Los estudiantes tenemos más dificultades a la hora de atender, ya que nuestro espacio de descanso de repente se convierte en nuestro espacio de trabajo. Por lo que yo creo, mi objetivo de atender y de aprender no se está cumpliendo como yo querría” (Mujer, 19 años, Educación Primaria).

6. CONCLUSIONES

La formación del profesorado en “Estrategias pedagógicas para la enseñanza en entornos virtuales”, va a ser una de las claves para la mejora de la experiencia de enseñanza aprendizaje en esta nueva era. Pero, además, se hace imprescindible formar al profesorado en “competencias en la gestión emocional” y que puedan manejar las emociones que el alumnado pueda presentar en la formación virtual, que, con sus potencialidades y debilidades, pero requiere de tiempo de adaptación para que tanto profesorado como alumnado puedan sentirse cómodos.

Junto a ello, se requiere, además, de cierta predisposición por parte del alumnado hacia un aprendizaje más autónomo si quiere. Profesorado y alumnado tienen, en cierta manera, una corresponsabilidad en el desarrollo de la modalidad de presencialidad adaptada, donde todos los agentes implicados y que forman parte de la experiencia formativa han de sentirse en sintonía.

Despertar emociones y generar espacios donde la curiosidad, la motivación, gratitud y el disfrute puedan ser el eje del profesorado y alumnado marquen un horizonte emocional. las metodologías activas sin duda ayudarán en el camino, pero no tenemos que olvidar la interacción interpersonal, su importancia tanto para el desarrollo del aprendizaje como para el alumnado.

Queda camino por recorrer. Ser conscientes del papel de las emociones en el aprendizaje y llevarlo a la práctica, pasando de tener reacciones

emocionales sin control a dar una respuesta emocional adecuada, de anhelar el contacto a crecer en contacto con los demás.

Las limitaciones del estudio en cuanto a la muestra son evidentes. Ampliar la muestra y poder comparar diferentes momentos sobre docencia presencial y en remoto, respecto a las emociones vividas es una línea a profundizar. También la influencia de las metodologías activas en la gestión emocional, probando diferentes metodologías y viendo que sucede con la motivación, el aburrimiento, la interacción interpersonal y los resultados académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al Hosani, M., Lanteri, A., & Davidson, R. (2020). Reliability and Validity Testing of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form to Predict Nurses' Job Satisfaction. *Journal of Nursing Measurement*. DOI: 10.1891/JNM-D-19-00029.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25.
- Balluerka, N., et al. (2020). Las consecuencias psicológicas de la Covid-19 y el confinamiento. Informe de investigación. Bilbao, Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, 2020, 210 p.
<https://cedd.net/es/documentacion/ver-seleccion-novedad/551534/>
<https://cedd.net/es/documentacion/ver-seleccion-novedad/551534/>
- Benavides, V., & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu. Revista Estudiantil de Psicología UCR*, 14(1), 25-53.
- Brodie, R. J., Ilic, A., Juric, B., & Hollebeck, L. (2013). Consumer engagement in a virtual brand community: An exploratory analysis. *Journal of business research*, 66(1), 105-114.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.07.029>
- Cabero Almenara, J., Llorente Cejudo, M. D. C., & Puentes Puente, Á. (2010). Online student's satisfaction with blended learning. *Comunicar: Scientific Journal of Media Literacy*, 18(35), 149-156. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-08>

- Camposano, J. Y. (2016). El cerebro humano y su relación con el proceso de aprendizaje. *Educación*, (22), 24-26.
- Carceller, A. T. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la educación*, 4(8), 3-16.
- Castaño-Muñoz, J., Duart, J. M., & Sancho-Vinuesa, T. (2014). The Internet in face-to-face higher education: Can interactive learning improve academic achievement? *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 149-159. <https://doi.org/10.1111/bjet.12007>
- Corona, L. H., Zaragoza, N. E. M., & Arias, M. D. L. Á. B. (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, 9(10), 62-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68812679007>
- Dosea, G. S., do Rosário, R. W. S., Silva, E. A., Firmino, L. R., & dos Santos Oliveira, A. M. (2020). Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19. *Interfaces Científicas-Educação*, 10(1), 137-148. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020V10N1P137-148>
- Delgado, B., Martínez-Monteagudo, M. C., Rodríguez, J. R., & Escortell Sánchez, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista gestión de las personas y tecnología*, (35), 46-60. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/94947>
- Drigas, A. & Papoutsi, C. (2019). La Inteligencia Emocional como un activo importante para los Recursos Humanos en las Organizaciones: líderes y empleados. *Revista Internacional de Aprendizaje Corporativo Avanzado (IJAC)*, 12(1), 58-66.
- Dumford, A.D., & Miller, A.L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing In Higher Education*, 30(3), 452-465.
- Francescucci, A., & Rohani, L. (2019). Exclusively synchronous online (VIRI) learning: The impact on student performance and engagement outcomes. *Journal of marketing Education*, 41(1), 60-69. <https://doi.org/10.1177/0273475318818864>

- Kuklinski, H. P., & Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/>
- LLanga, E., Guamán Vásquez, J., & Huilca Benavides, D. (2019). “¿Cómo se relacionan la educación emocional y el aprendizaje? Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, (junio).
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 353-383.
- Machado, A.J., & Pauna, H.F. (2020). Distance learning and telemedicine in the area of Otorhinolaryngology: lessons in times of pandemic. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 86(3), 271-272. <https://doi.org/10.1016/j.bjorl.2020.03.003>
- Martínez Lirola, M., & Llorens Simón, E. M. (2014). Metodologías activas, aprendizaje cooperativo y competencias emocionales como claves para la enseñanza de lenguas y humanidades en el ámbito universitario: nuevos roles asumidos por el profesorado. RUA.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.
- O'Connor, P., Nguyen, J., & Anglim, J. (2017). Effectively coping with task stress: A study of the validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF). *Journal of personality assessment*, 99(3), 304-314.
- Obergriesser, S. & Stoeger, H. (2020). Emociones de disfrute y aburrimiento de los estudiantes y su uso de estrategias de aprendizaje cognitivo: ¿Cómo se afectan entre ellos? *Aprendizaje e Instrucción*, 66, 101285.
- Ordoñez, J. M. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *TZHOECOEN*, 12(4), 449-461.

- Pérez-López, E. P., Atochero, A. V., & Rivero, S. C. (2020). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350.
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). In *Assessing emotional intelligence* (pp. 85-101). Springer, Boston, MA.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, L., Boomsma, D. I., & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 48, 906-910.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Posligua, E. (2019). La estimulación del cerebro para motivar el aprendizaje en la educación. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo* (Agosto).
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/pdfs/BOE-A-2020-3692.pdf>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., & Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 103-125.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rodríguez Jiménez, R. M., Caja López, M. D. M., Gracia Parra, P., Velasco Quintana, P. J., & Terrón López, M. J. (2013). Inteligencia emocional y comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 213-241
<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>

- Siegling, A. B., Vesely, A. K., Saklofske, D. H., Frederickson, N., & Petrides, K. V. (2017). Incremental validity of the trait emotional intelligence questionnaire-adolescent short form (TEIQue-ASF). *European Journal of Psychological Assessment*, 33(1), 65. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Torales, J., & Barrios, I. (2017). El aburrimiento en estudiantes universitarios. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(4), 207-207. <https://doi.org/10.33588/fem.204.900>