

Repercusión emocional de la COVID-19 en la formación del profesorado

Emotional impact of COVID-19 on teacher training

-  **Iruñe Corres-Medrano** | Universidad del País Vasco, España
-  **Rakel Gamito** | Universidad del País Vasco, España
-  **Imanol Santamaría-Goicuria** | Universidad del País Vasco, España

Cómo citar: Corres-Medrano, I., Gamito, R. y Santamaría-Goicuria, I. (2025). Repercusión emocional de la COVID-19 en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27. <https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.of.6262>

Resumen

La actual sociedad globalizada reclama un nuevo perfil universitario acorde a las nuevas demandas del mercado laboral. Esta transición entre los paradigmas pedagógicos se vio acelerada a consecuencia del cierre inesperado de las universidades por la pandemia del COVID-19. Este trabajo longitudinal analiza la repercusión emocional que los cambios forzados por la pandemia han generado en el proceso formativo del alumnado universitario. Desde un enfoque cualitativo, concretamente biográfico-narrativo, se han analizado 55 relatos autobiográficos del alumnado (63,63% son mujeres y el 36,36% hombres) de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (España). Los resultados resaltan el papel que ha desempeñado el uso de las TIC al acortar la distancia en las relaciones y posibilitar la colaboración y cooperación entre el profesorado y el alumnado. No obstante, el alumnado universitario aún presenta dependencia respecto a las clases magistrales. Asimismo, la ansiada vuelta a la presencialidad también les generó cierta inestabilidad emocional. En conclusión, a pesar de que las crisis mundiales como la recientemente experimentada puedan suponer oportunidades para repensar los modelos de enseñanza-aprendizaje, en la nueva



normalidad no se aprecian cambios metodológicos considerables respecto a las relaciones sociales y emocionales.

Palabras clave: educación, emoción, relación pedagógica, universidad, formación de docentes.

Abstract

The current globalized society demands a new university profile in accordance with the new demands of the labor market. This transition between pedagogical paradigms was accelerated as a consequence of the unexpected closure of universities due to the COVID-19 pandemic. This longitudinal study analyzes the emotional impact that the changes forced by the pandemic have generated in the formative process of university students. Methods. From a qualitative approach, specifically biographical-narrative, 55 autobiographical accounts of students (63.63% are women and 36.36% men) of the Faculty of Education and Sport (University of the Basque Country) have been analyzed. The results highlight the role played by the use of ICTs in shortening the distance in relationships and enabling collaboration and cooperation between faculty and students. However, university students are still dependent on lectures. Likewise, the longed-for return to face-to-face teaching also generated a certain emotional instability. In conclusion, despite the fact that world crises, such as the one recently experienced, may represent opportunities to rethink teaching-learning models, in the new normality no considerable methodological changes can be seen in relation to social and emotional relationships.

Keywords: education, emotion, teacher-student relationship, university, teacher training.

I. Introducción

Dejando atrás el modelo teórico basado en la acumulación del saber la universidad del siglo XXI apostó por un nuevo modelo educativo basado en la calidad y la excelencia educativa centrado en la enseñanza-aprendizaje competencial (Olivencia y Hernández, 2012). Para lograr ese fin, el sistema educativo universitario comenzó un proceso de actualización de sus políticas y currículums con el principal objetivo de perfilar un

alumnado universitario más competitivo capaz de ajustarse a las nuevas demandas del mercado (OECD, 2020).

En este escenario de cambio de paradigma educativo, la irrupción inesperada de la pandemia mundial por el COVID-19 puso en alerta a toda la sociedad (Claessens, 2021; Dwivedi et al., 2020) así como a la universidad. La primera medida de protección adoptada en las universidades consistió en la suspensión inmediata de la actividad docente (UNESCO, 2020). En consecuencia, se dio un desplazamiento de la modalidad de las clases presenciales a nuevos escenarios de aprendizaje virtuales. Esta migración supuso cambios, muchas veces cuestionados, en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en la práctica y el ejercicio docente como en la metodología pedagógica y en las técnicas de enseñanza y evaluación (Cabrera et al., 2022). Para realizar esa apresurada adaptación fue crucial el papel desempeñado por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), que facilitaron la acomodación de la formación al formato online en un tiempo récord (de Vicenzi, 2020).

A pesar de la rápida respuesta adaptativa de las universidades, las relaciones consideradas el pilar básico del proceso enseñanza-aprendizaje quedaron relegadas a un segundo plano. Numerosas investigaciones realizadas durante ese periodo inicial de la pandemia recogen las repercusiones en el plano emocional tanto en el alumnado infantil como en el profesorado en el confinamiento (Berasategi et al., 2020; González-Calvo et al., 2020; Holmes et al., 2020; UNICEF, 2020). Entre otros resultados, Berasategi et al., (2020) mencionan que las personas desarrollaron emociones ambivalentes (por ejemplo, alegría al pasar más tiempo con los seres queridos y a su vez tristeza por el aislamiento social) y miedo a salir a la calle. González-Calvo et al. (2020) por su parte recogen sentimientos de inseguridad, melancolía e incertidumbre ante los nuevos procesos de

aprendizaje. Por otro lado, Holmes et al. (2020) destacan la ansiedad y la depresión entre la principal sintomatología. Sin embargo, a día de hoy no se dispone de muchas investigaciones en torno a la afectación social y emocional de los cambios metodológicos provocados por el COVID-19 en el alumnado universitario. En este estudio nos centramos concretamente en la repercusión emocional que dichos cambios tuvieron en el proceso formativo universitario del futuro profesorado de Educación Infantil.

1.1 El cambio metodológico y las relaciones pedagógicas en la formación del alumnado universitario impulsado por la pandemia

Diferentes autores (Biesta, 2018; Hernández, 2012) sostienen que el verdadero aprendizaje se conforma como parte de un acontecimiento social que transforma la subjetividad del aprendiz. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje se cimienta en las relaciones pedagógicas basadas en el diálogo y la interacción (González-Monteagudo y León-Sánchez, 2020; Hernández, 2021; Lay-Lisboa et al., 2018). Desde esta perspectiva, el modelo educativo universitario previo a la aparición de la pandemia por el virus COVID-19 se encontraba inmerso en un proceso de transición para sustituir estrategias de aprendizaje basadas en la retención de información por metodologías interactivas y colaborativas (UNESCO, 2004).

Una de las principales consecuencias del cierre de las universidades por la pandemia del COVID-19 fue el aceleramiento de la transición entre los paradigmas pedagógicos. Repentinamente se pasó de un modelo centrado en la enseñanza, en la acumulación y en la autoridad ejercida por el profesorado a otro modelo centrado en el aprendizaje y autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje (Navickiene et al., 2021). No obstante, el cambio educativo impuesto por la pandemia del COVID-19 ha evidenciado las dificultades relacionales que previamente existían en el ámbito universitario (Flores-Lueg

y Turra-Díaz, 2019). En este sentido, algunas voces (Giroux, 2016; Krichesky y Murillo, 2018; López, 2018) critican desde hace años la deriva que están tomando las relaciones en nuestra sociedad, y más particularmente en la universidad. Concretamente, consideran que las relaciones académicas son cada vez más individualistas, competitivas y, por tanto, deshumanizadas y despersonalizadas.

En consecuencia, hoy día cobra mayor relevancia el estudio de la dimensión emocional en el ámbito de la educación (Fernández-Berrocal et al., 2017; Smith, 2019). Es más, a pesar de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en los procesos cognitivos también son imprescindibles los procesos performativos, experienciales y/o afectivos (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2019; Pozo, 2016). En definitiva, resulta fundamental conocer todos los procesos para diseñar experiencias de desarrollo profesional adecuadas y de calidad.

1.2 Objetivo

En este trabajo se reflexiona sobre el impacto de la pandemia en la formación del futuro profesorado de Educación Infantil, desde su inicio en marzo del 2020 hasta la actualidad. De manera más específica, teniendo en cuenta los aspectos emocionales surgidos durante el confinamiento y tras la vuelta a la presencialidad, analizamos el efecto de las experiencias vividas en la percepción del alumnado sobre la calidad de la formación recibida.

Por tanto, el objetivo principal de este trabajo es analizar la repercusión emocional que los cambios relacionales y metodológicos ocasionados por la pandemia están teniendo en el proceso formativo universitario del futuro profesorado de Educación Infantil. Para ello, se contrasta la repercusión emocional de los cambios ocasionados por el confinamiento con

la repercusión emocional de los cambios producidos por la vuelta a la presencialidad durante el proceso formativo universitario del futuro profesorado de Educación Infantil.

II. Método

2.1 Participantes

Durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021 se realiza un estudio con un enfoque cualitativo longitudinal con parte del alumnado del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (España). Para la elección de las personas participantes se ha realizado un muestreo intencional y de conveniencia (Polkinghorne, 2005). La muestra está compuesta por 55 alumnos (N=20) y alumnas (N=35). La edad media de las personas participantes es de 19 años. En general, estas personas refieren que en momentos anteriores al confinamiento tenían un conocimiento medio sobre el uso de las nuevas tecnologías.

2.2 Diseño y herramientas

La metodología utilizada ha sido de naturaleza cualitativa a través de un estudio de caso longitudinal fundamentado en los principios de la investigación narrativa (Chase, 2015). La utilización de esta metodología ofrece la posibilidad de documentar diferentes puntos de vista sobre un mismo suceso y ayuda a indagar en las experiencias vividas y a entender cómo y por qué ocurren las cosas (Clandinin, 2007; Simons, 2009). El enfoque biográfico-narrativo permite dar a conocer vivencias significativas de las personas desde su propia voz. En este caso también ha posibilitado visibilizar situaciones experimentadas de gran repercusión emocional sobre la práctica educativa (Morales et al., 2020). En concreto, este trabajo permite visibilizar, analizar y comparar las experiencias, expectativas y temores

del alumnado del Grado de Educación Infantil durante el confinamiento domiciliario y la vuelta a la presencialidad a las aulas.

La recogida de datos se lleva a cabo a través de diferentes instrumentos. Por un lado, se utiliza un breve cuestionario ad hoc con 10 ítems de naturaleza abierta y, por otro lado, se utilizan unos relatos autobiográficos realizados por el alumnado donde presentan sus percepciones acerca de las vivencias experimentadas tanto en la época del confinamiento como a la vuelta a la presencialidad. A continuación, en la Tabla 1, se muestran las preguntas del cuestionario empleado en el estudio.

Tabla 1. Cuestionario empleado en el estudio

Bloque	Preguntas
Situación emocional	¿Esta experiencia (confinamiento/ vuelta a la presencialidad) ha afectado a tu estado emocional?
	¿El confinamiento/La vuelta a la presencialidad ha supuesto alguna adaptación emocional por tu parte?
	¿Has utilizado alguna estrategia/ recurso para hacer frente a esta nueva realidad?
Relaciones pedagógicas	¿Esta experiencia (confinamiento/ vuelta a la presencialidad) cómo ha afectado a tus relaciones pedagógicas (alumnado-alumnado)?
	¿Esta experiencia (confinamiento/ vuelta a la presencialidad) cómo ha afectado a tus relaciones pedagógicas (profesorado-alumnado)?
	¿Consideras haber tenido facilidades/ dificultades durante este proceso?
Repercusión didáctico-pedagógica	¿El confinamiento/ La vuelta a la presencialidad cómo ha afectado a tu proceso formativo?
	¿Cómo explicarías el papel de las tecnologías en el confinamiento/ la vuelta a la presencialidad?
	¿Cómo consideras que se ha dado la adaptación inesperada de los estudios en estas particulares circunstancias?
	¿Has percibido algún cambio metodológico por parte del profesorado durante el confinamiento/ vuelta a la presencialidad?

Nota: Esta tabla muestra el Cuestionario utilizado en el estudio. Consta de un total de 10 preguntas divididas en tres bloques: 1. Situación emocional; 2. Relaciones pedagógicas; 3. Repercusión didáctico-pedagógica. Tanto el primer bloque como el segundo están compuestos por tres preguntas cada uno de ellos. El tercer bloque está compuesto por cuatro preguntas.

2.3 Análisis de la información

El análisis de la información obtenida a partir de las narrativas autobiográficas, se ha llevado a cabo mediante estrategias inductivo-deductivas de categorización con el soporte del software de análisis cualitativo NVivo-12. El método utilizado ha sido el análisis de

contenido temático (Goodson, 2004) y la comparación constante (González-Calvo et al., 2020), que se fundamentan en las historias de vida.

La obtención, tratamiento y reducción de la información y de los datos ha sido realizada por todas las personas investigadoras de este trabajo, triangulando los análisis para ajustar y concretar las categorías resultantes recogidas en la Tabla 2 (Denzin y Lincoln, 2017).

Tabla 2. Sistema categorial

Dimensiones	Categorías		Indicadores temáticos	
Aspectos emocionales	1º fase: Conexión emocional y adquisición de conciencia	Adaptación emocional		
		Repercusión emocional	Preocupación, dificultades de concentración, cansancio, miedo, enfado, tristeza, estrés y ansiedad	
	2º fase: Desarrollo de estrategias de afrontamiento y concienciación	Afrontamiento	Establecimiento de rutinas	
		Sensibilización y Concienciación	Manifestaciones de alegría Sensación de libertad Mayor conexión consigo mismo Cambio de valores	
Relaciones pedagógicas	Relaciones alumnado-alumnado	Aspectos positivos	Disposición de más tiempo Uso de recursos tecnológicos Uso mascarilla como elemento protector	
		Aspectos negativos	Ausencia de contacto físico Escasa formación en tecnologías del profesorado	
	Relaciones alumnado-profesorado	Aspectos positivos	Predisposición a ayudar	
		Aspectos negativos	Escasa comunicación Falta de conocimiento de las tecnologías	
Cambios pedagógico-didáctico	Cambios en la metodología	Confinamiento	Falta de adecuación Carga de trabajo excesiva	
		Vuelta a la presencialidad	Reanudación de metodologías previas	
	Cambios en el papel del profesorado	Confinamiento	En segundo plano	
		Vuelta a la presencialidad	Lugar de mayor protagonismo	

Nota: Esta tabla muestra el Sistema categorial obtenido como resultado final del análisis de la información. Consta de tres dimensiones principales: 1. Aspectos emocionales; 2. Relaciones pedagógicas; 3. Cambios pedagógico-didácticos. A su vez, cada una de estas dimensiones está compuesta por diferentes categorías e indicadores temáticos.

Además, se ha utilizado un sistema de códigos de identificación. Para preservar el anonimato de las personas participantes decidimos identificar a cada una de estas personas mediante un número del 1 al 55. Asimismo, se ha diferenciado el momento de recogida de la información especificando *C* en los testimonios recogidos en época del confinamiento y *VP* en los testimonios recogidos en la vuelta a la presencialidad. Finalmente, se han utilizado los siguientes códigos con el fin de diferenciar la fuente de información: *Cu* para los cuestionarios y *R* para los relatos autobiográficos.

III. Resultados

Los resultados se presentan en tres bloques en función de las dimensiones principales obtenidas al final del análisis. Cada uno de estos bloques está dividido en diferentes apartados según la categoría correspondiente. El primer bloque, **Aspectos emocionales**, está dividido en dos apartados: *1º fase: Conexión emocional y adquisición de conciencia* y *2º fase: Desarrollo de estrategias de afrontamiento y concienciación*. El segundo bloque, **Relaciones pedagógicas**, se divide en dos apartados: *Relaciones alumnado-alumnado* y *Relaciones alumnado-profesorado*. Por último, el tercer bloque, **Cambios pedagógico-didácticos**, se divide en dos apartados: *Cambios en la metodología* y *Cambios en el papel del profesorado*.

En la presentación de los resultados se han recogido y conjugado los datos y la información obtenida de los cuestionarios realizados y de los relatos autobiográficos del alumnado.

3.1 Aspectos emocionales

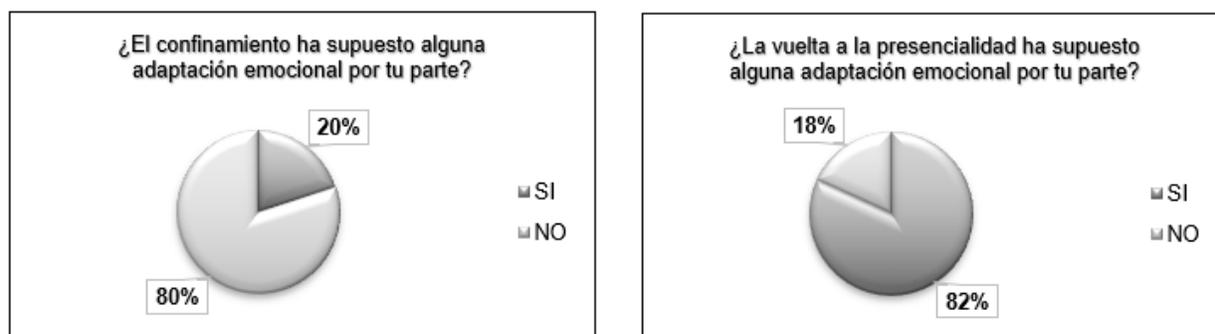
Esta primera dimensión da cuenta del estado emocional de las personas participantes durante el confinamiento y la vuelta a la normalidad respectivamente. Específicamente, se

ha organizado en 2 fases: (1) Conexión emocional y adquisición de conciencia y (2) Resignación y desarrollo de estrategias de afrontamiento ante la nueva realidad.

1º fase: Conexión emocional y adquisición de conciencia

A través de estos testimonios se presenta el proceso emocional realizado por el alumnado frente a los cambios ocasionados por el confinamiento y la posterior vuelta a la presencialidad (Figura 1).

Figura 1. Proceso de adaptación emocional por parte del alumnado durante el confinamiento y la vuelta a la presencialidad



El 80% del alumnado (n=44) no ha requerido desarrollar ningún proceso de **adaptación emocional** frente a la previsión del confinamiento. En general, la mayoría de las personas refiere que en aquel momento inicial consideró que el cierre de la universidad sería algo fugaz, breve, unas pequeñas vacaciones para poder descansar, reunirse con sus amistades y realizar actividades de ocio. En definitiva, hablan de un impasse académico en favor del disfrute personal.

Durante los primeros días estaba contenta porque tenía más tiempo para mis cosas: leer, relajarme, pensar y hacer deporte. Eso fue muy positivo para mí. (C-6-Cu)

Sin embargo, en un posterior momento, la experiencia vivida por el alumnado con la vuelta a la presencialidad se ha vivido de diferente manera. Ante la inminente vuelta a la

presencialidad el alumnado sabía que la transición de la virtualidad a la presencialidad sería más rápida y directa, y eso ha hecho que el alumnado experimentará cierto *estrés generalizado*. Así, el 82% del alumnado (n=45) afirma haber experimentó la necesidad de llevar a cabo procesos de adaptación emocional (Figura 1).

En cuanto nos enteramos que volvíamos a clase pensé, ¡por fin!... pero también me agobié bastante porque sospechaba que lo que no estábamos haciendo en la virtualidad lo íbamos a tener que hacer de golpe al volver a la normalidad. (VP-23-R)

Por tanto, uno de los aspectos a destacar es la **repercusión a nivel emocional** que ha vivenciado el estudiantado durante el confinamiento y la vuelta a la presencialidad. El alumnado refiere que dicha vivencia fue, entre otras consecuencias, fuente de *preocupación*, ya que desconocían que iba a pasar con su proceso formativo.

Todo esto me preocupó mucho porque al fin y al cabo tuvieron que tener una gran razón para cerrar la universidad. Al principio no entendía ni asimilaba muy bien la situación. (C-17-Cu)

Asimismo, el alumnado señala las *dificultades de concentración y el cansancio* como algunas de las causas influyentes en su rendimiento académico:

Me he dado cuenta de cómo mi nivel de concentración, rendimiento, motivación ha cambiado. Es difícil avanzar en los estudios estando cansado. Ahora paso más tiempo de lo normal leyendo un texto y me cuesta mucho más hacer los ejercicios. (VP-10-Cu)

Respecto a las emociones generadas por la pandemia, destacan emociones tales como el *miedo*, el *enfado* y la *tristeza*. La mayoría de las personas expresan haber pasado por todos estos estados emocionales en un periodo de tiempo muy breve:

Lo más raro ha sido no poder salir de casa en 64 días. Me ha influido emocionalmente. Al principio no fue duro, pero cuando los días avanzan pasas por todas las emociones, te estresas, te pones triste, te enfadas...(C-1-R)

Consideran que el *enfado* era provocado principalmente por la sensación de falta de solidaridad entre las personas al saltarse las normas de convivencia del confinamiento.

Me enfadaba ver que mucha gente no respetaba el confinamiento. No me entra en la cabeza que sabiendo toda la gente que se está muriendo por el virus haya gente haciendo lo que le da la gana. (C- 33-Cu)

El *miedo* y la *tristeza* han sido las emociones más destacadas durante el confinamiento y la vuelta a la presencialidad porque se asocian a la incertidumbre y a la falta de control ante lo que iba a acontecer en un futuro próximo:

Desconocer qué y cuándo va a pasar casi siempre genera inquietud y miedo, por lo que no ha sido fácil mantener una actitud positiva en el día a día. (C- 42-Cu).
Ahora todavía no nos podemos besar ni abrazar y eso es muy triste. Ver todo lo que hemos perdido me asusta y me hace estar muy triste. (VP-19-R)

También el *estrés* y la *ansiedad* han sido respuestas comunes a la imposibilidad de amoldarse al confinamiento:

Conforme pasaba el tiempo la situación iba empeorando y además con los trabajos que tenía que hacer empecé a notar mucho estrés. (C-6-Cu)

En el caso de la vuelta a la presencialidad, al igual que ocurrió ante el cambio ocasionado por el confinamiento en la vuelta a la presencialidad el *estrés* y la *ansiedad* han sido respuestas comunes a la dificultad de amoldarse a la nueva realidad:

En la no presencialidad andaba mejor de tiempo. Ahora al tener que volver a clase pierdo 4 horas de viaje y necesitamos muchas horas para hacer los trabajos y eso me agobia y me estresa muchísimo. (VP-22-Cu)

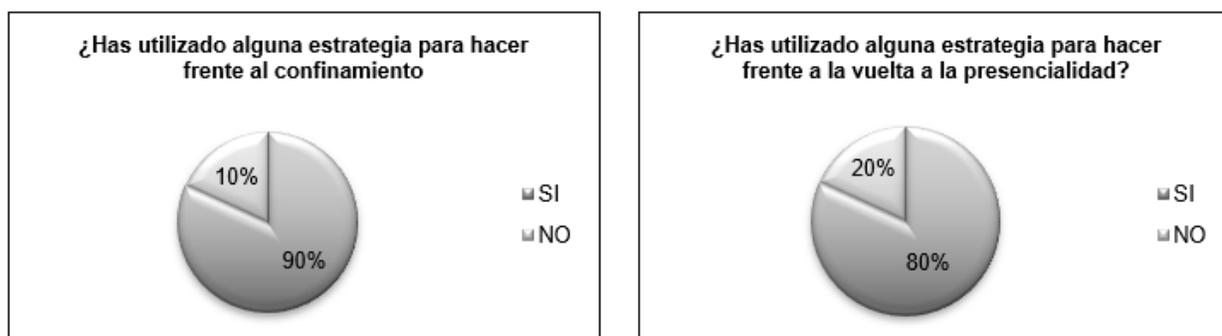
Otra de las emociones destacadas en la vuelta a la presencialidad que revelan la emoción de enfado es el *desagrado*. El alumnado no entiende cómo en una situación pandémica y habiendo experimentado medidas tan estrictas prácticamente de un día para otro han vuelto a estar todos juntos en clase. Asimismo, expresan sentimientos de *enfado* porque la presencialidad no les permite seguir con las rutinas establecidas durante la virtualidad.

No podemos quedarnos dentro de clase entre las clases, pero luego ¡¿sí que podemos estar 40 personas todas juntas y sin apenas sitio metidas en la misma clase?! ¡¿quién entiende esto?! (VP-49-R)

2º fase: desarrollo de estrategias de afrontamiento y concienciación

El alumnado refiere que ha desarrollado diferentes estrategias para poder adaptarse a la inestabilidad emocional. Por un lado, remarcan la importancia de establecer rutinas de trabajo que durante el confinamiento les facilitaron un cambio en su mentalidad. Por otro lado, remarcan que desde ese bienestar emocional han podido reflexionar sobre las repercusiones experimentadas creándose así una cierta conciencia colectiva comunitaria.

Figura 2. Desarrollo de alguna estrategia de afrontamiento por parte del alumnado en durante confinamiento y la vuelta a la presencialidad



El alumnado explica que, a pesar del cansancio, de la preocupación y de los vaivenes emocionales vivenciados tanto en la época del confinamiento como ante la vuelta a la presencialidad, con el paso del tiempo ha continuado en su proceso de adaptación a la nueva realidad recurriendo a diferentes técnicas de **afrontamiento** (Figura 2). El 90% del alumnado (n=50) expone haber llevado a cabo alguna estrategia de afrontamiento durante el confinamiento. Igualmente, el 80% del alumnado (n=44) señala haber desarrollado alguna estrategia durante la vuelta a la presencialidad.

En general, expresan que vieron la necesidad de tomar un mayor control sobre el día a día que facilitase sobrellevar la incertidumbre. Numerosas personas destacan los beneficios del *establecimiento de rutinas* que facilitaron el tránsito tanto a la realidad en confinamiento como a la nueva realidad impulsada por vuelta a la presencialidad:

Desde un primer momento establecí unas rutinas que me han ayudado mucho, porque tenía un horario y procuraba realizar las actividades que había antes de que pasara todo esto. (C-41-R).

La vuelta a la presencialidad me exigió realizar un proceso de adaptación. Desde que volvimos a clase tenía una hora menos para dormir y eso hizo que me organizara los fines de semana. (VP-46-Cu)

Así, el alumnado expresa que paulatinamente comenzó a sentir bienestar al poder disponer de más tiempo. Ello se vio reflejado en las *manifestaciones de alegría* al poder disponer de mayor tiempo. Igualmente, el alumnado también comenta que esta situación les ayudó a tener mayor libertad por lo que comenzaron a obtener más satisfacción al realizar las actividades de manera autónoma:

Con esta situación he aprendido cosas positivas, no todo ha sido negativo. Creo que he aprendido a trabajar con mayor autonomía y a medir mejor mi tiempo. (C-1-R)

Asimismo, algunas personas relatan que a raíz de esta experiencia pudieron *conectar más consigo mismas*, valorando así la relación entre los aspectos emocionales y el bienestar general:

He aprendido mucho a nivel emocional. Me he dado cuenta de la importancia de cosas simples que antes para mí tenían poca importancia, como, por ejemplo, un abrazo, un beso, una conversación con mis amigas, etc. (VP-14-R)

Finalmente, las personas participantes en esta investigación comparten reflexiones que evidencian su **sensibilización** y **concienciación** respecto a la alarmante situación mundial y sus repercusiones sociales:

Es una vivencia difícil para todo el mundo. Para los niños y las niñas pequeñas es difícil porque no comprenden qué es lo que está ocurriendo y echan de menos ir a la escuela. Además, los padres y las madres tienen que trabajar desde casa mientras deben responder, a la vez, a la educación formal de sus hijos e hijas. (C-32-R)

En consecuencia, como muestran las siguientes voces, todas estas vivencias han supuesto un *cambio en el orden de valores* principalmente respecto a las relaciones tanto con sus familiares como con sus amistades, pero también respecto a la gestión del tiempo, dando más preferencia al cuidado personal:

Esta situación de confinamiento ha supuesto valorar las relaciones de mi familia y de mi gente, por ejemplo, antes de la pandemia, a veces, me daba pereza ir a

casa de mi abuela, pero el confinamiento me ha generado valorar ese y otros momentos. (C-30-Cu)

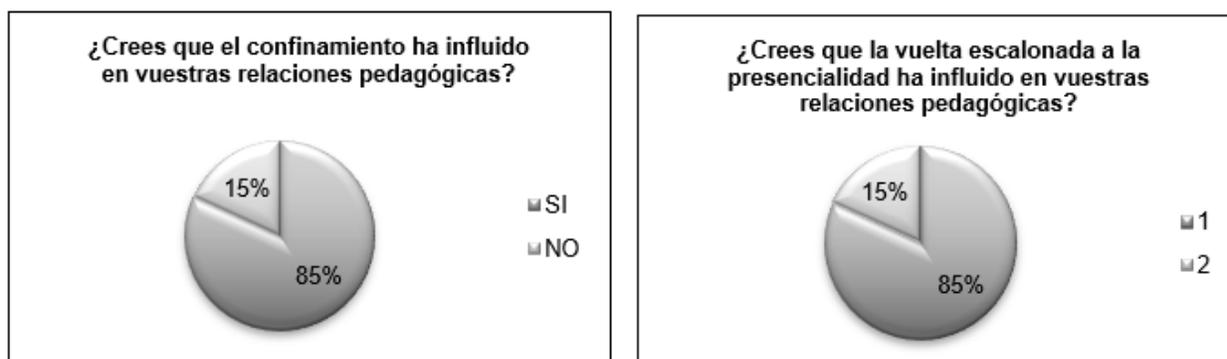
Con la vuelta a la universidad me di cuenta de que antes no tenía tiempo para mí, para cuidarme, para leer... (VP- 46-R)

3.2 Las relaciones pedagógicas

En este segundo bloque se recoge la información relacionada con los cambios percibidos en las relaciones pedagógicas (alumnado-alumnado y profesorado-alumnado) fruto del confinamiento y la vuelta a la presencialidad. De la misma forma, se presentan los factores que según el alumnado facilitaron y/o dificultaron el desarrollo de sus relaciones pedagógicas.

Alumnado-alumnado

Figura 3. Creencias del alumnado sobre la modificación de sus relaciones pedagógicas durante el confinamiento y la vuelta a la presencialidad.



El 85% del alumnado (n= 44) remarca que tanto el confinamiento como la vuelta a la presencialidad han repercutido en sus relaciones pedagógicas (Figura 3). Destacan algunos **aspectos positivos** que han facilitado las relaciones con los iguales, como por ejemplo el hecho de *disponer de más tiempo* y de *recursos tecnológicos* para relacionarse.

Al realizar trabajos con mis compañeras nos hemos arreglado muy bien con las videollamadas. Hemos dedicado un montón de horas juntas, nos reuníamos todas las mañanas, de lunes a viernes. (C-32-Cu)

Como principal **consecuencia negativa** de la pandemia señalan las numerosas dificultades percibidas en sus relaciones, principalmente reflejadas en la frecuencia de las comunicaciones y en su calidad. Las dificultades en las relaciones con sus iguales más próximos han tenido que ver con la *ausencia de contacto físico*:

Para mí es muy importante el contacto físico, los abrazos, los besos... Con mi madre, mi padre y con mi hermano sí que he tenido contacto físico y lo agradezco mucho, pero echo en falta estar con mis amigas y abrazarles. (C-53-R)

No obstante, el alumnado también considera que la vuelta repentina a la presencialidad ha sido un factor que ha *dificultado la relación entre iguales*.

Me ha costado muchísimo interactuar con la gente. Todavía hoy en día me cuesta hablar en público y las presentaciones de trabajo son lo peor. (VP-52-Cu)

Alumnado-profesorado

En relación a los **aspectos positivos** el alumnado menciona la *predisposición de algún profesor y profesora* durante el confinamiento que mejoró la comunicación y, por tanto, la relación con su alumnado.

Iván y Rosa siempre contestaban a los mensajes que les mandábamos y estaban dispuestos a hacer tutorías “online” y eso es de agradecer. Además, creo que el confinamiento ha hecho que la relación con el profesorado sea más estrecha que cuando estábamos en clase. (C-11-Cu)

Aunque también hay quien subraya **aspectos negativos** y considera que la *comunicación con el profesorado no siempre ha sido adecuada*. Estas personas señalan el sentimiento

de soledad como consecuencia de la escasa comunicación mantenida con el profesorado como una de las principales causas del mal rendimiento académico:

La relación con el profesorado ha sido más fría y distante. Es difícil comunicarse de manera “normal” sólo a través del Gmail o del Blackboard. Me sentía sola y eso al final se ha reflejado en las notas. (C-31-R)

Por último, otros factores que inciden negativamente en sus relaciones pedagógicas tienen que ver con la *falta de habilidades en el manejo de las tecnologías por parte del profesorado*. El alumnado remarca que la relación con el profesorado se ha visto repercutida negativamente debido al escaso conocimiento por parte del profesorado de las herramientas informáticas durante el confinamiento y la vuelta a la presencialidad.

Visto lo visto algunos profesores deberían hacer formación porque tienen bastantes dificultades para manejar las tecnologías. (C-55-Cu)

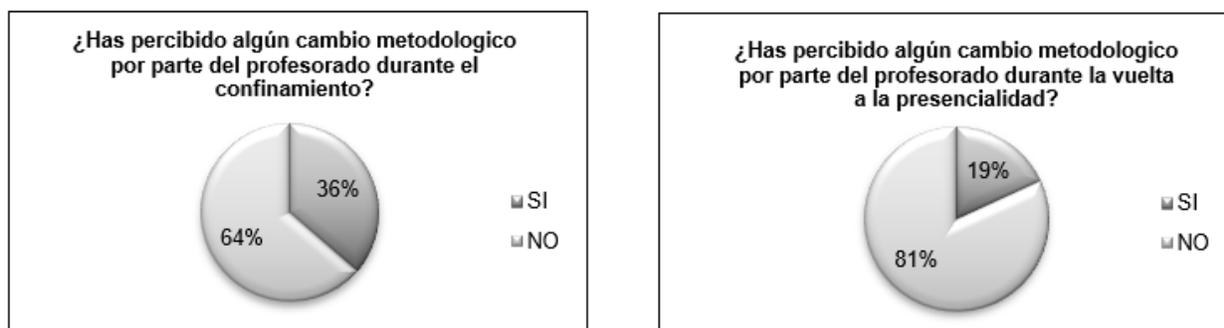
Ahora se les ve más relajados y contentos (profesorado). Antes se podía notar la tensión que tenían mientras preparaban todo para dar la clase online. (VP-47-Cu)

3.3 Los cambios pedagógico-didácticos en la formación docente y sus repercusiones

En este tercer y último bloque se recoge la información relacionada con las consecuencias de la pandemia a nivel pedagógico y didáctico, concretamente en relación a la metodología utilizada y a los roles adoptados por el profesorado.

Cambios en la metodología

Figura 4. Percepción del alumnado de los cambios metodológicos realizados por parte del profesorado durante el confinamiento y vuelta a la presencialidad

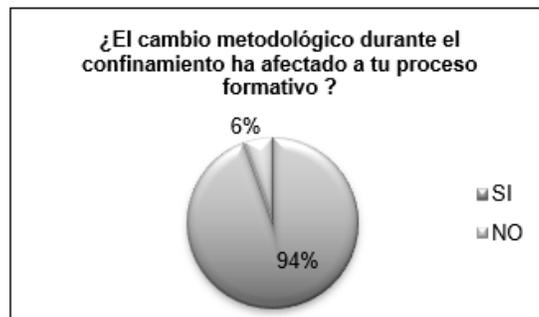


Durante el **confinamiento** el 64% del alumnado ($n=30$) expuso que el profesorado no ha realizado modificaciones sustanciales a nivel metodológico respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En general, las personas participantes refieren que *apenas un par de profesores han modificado los planteamientos metodológicos* diseñados previamente por otros más acordes a la realidad que han vivido tanto en el confinamiento como en la vuelta a la presencialidad.

Solo dos profesores se tomaron la molestia de cambiar su manera de dar clase durante el confinamiento. Hacían tutorías y se preocupaban por nosotros. El resto como si se los hubiese tragado la tierra. (C-17-Cu)

El alumnado manifiesta haber percibido consecuencias del *cambio metodológico* en lo referido a la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento. Concretamente el 94% ($n=52$) del alumnado refiere haber experimentado dificultades en su proceso de aprendizaje por la falta de adecuación de las metodologías utilizadas por el profesorado (Figura 5).

Figura 5. Percepción del alumnado de la repercusión en el proceso de formación de los cambios metodológicos realizados durante el confinamiento



Entre las dificultades principales se encuentran la falta de interactividad, falta de asimilación de los nuevos conceptos, falta de retroalimentación y dificultades de seguimiento del temario, probablemente a consecuencia de la falta de atención y concentración:

Al realizar las clases online, todo ha sido más solitario y la capacidad de asimilación del temario y de los conceptos ha sido completamente diferente y negativa. (C-53-R)

Me ha costado mucho seguir las clases. El profesor soltaba la parrafada como si estuviéramos en clase, pero online no es lo mismo, no nos hacía ningún feedback.

En general me ha supuesto más esfuerzo seguir las clases. (C-24-Cu)

En este sentido, algunas personas participantes afirman que durante el confinamiento y la virtualidad la *carga de trabajo fue muy alta*. Como manifiesta la siguiente voz esta exigencia académica provocó que se desatendieran el cuidado de las relaciones y el bienestar personal.

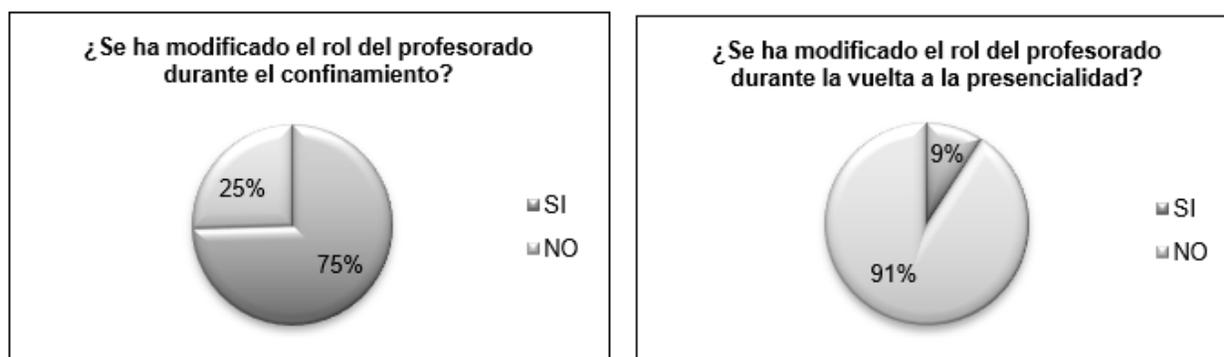
En vez de estar concentrada en cuidar mi salud y cuidar a mi familia dedicándoles todo mi tiempo he estado metida en la habitación 24 horas al día haciendo los trabajos de la uni. (C-33-R)

El 81% del alumnado (n=45) también considera que durante la **vuelta escalonada a la presencialidad** tampoco se llevaron a cabo modificaciones metodológicas por parte del profesorado (Figura 4). No obstante, en comparación con el periodo de confinamiento domiciliario en la vuelta a la presencialidad el alumnado reconoce que la *reanudación de metodologías previas ha repercutido positivamente* en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el confinamiento mandaban trabajos para hacer en casa durante la semana y ahora esos trabajos los hacemos en clase. Además, tenemos más opciones para trabajar en grupo y eso favorece nuestra formación. (VP-50-Cu)

Cambios en el rol del profesorado

Figura 6. Percepción del alumnado del cambio de rol del profesorado durante el confinamiento y vuelta a la presencialidad



Para finalizar, el 75% del alumnado (n=41) considera que durante el **confinamiento** el profesorado cambió de rol (Figura 6). Concretamente, hablan de un *profesorado situado en un segundo plano* que únicamente exponía lo que el alumnado tenía que hacer.

Durante el confinamiento la mayoría de los profesores mandaban mucho y explicaban muy poco. (C-34-Cu)

Sin embargo, durante la **vuelta escalonada a la presencialidad** prácticamente la mayoría del alumnado (el 91%) no considera que el profesorado haya cambiado de rol (Figura 6).

Es más, el alumnado refiere que el profesorado *ha vuelto a ocupar el lugar de mayor protagonismo* en el proceso de formación, rol característico de los tiempos previos a la irrupción de la pandemia.

Las clases que tenemos ahora son mejores que durante el confinamiento porque además de decirnos lo que tenemos que hacer el profesor también nos explica el temario. (VP-31-R)

IV. Discusión

El objetivo principal de este trabajo es analizar la repercusión emocional que los cambios relacionales y metodológicos ocasionados por la pandemia de la COVID-19 y las medidas sanitarias instauradas de manera preventiva tuvieron y continúan teniendo en el proceso formativo inicial del futuro profesorado de Educación Infantil. En primer lugar, respecto a los cambios en las relaciones tanto con iguales como con el profesorado se constata un impacto a nivel emocional en la época del confinamiento. Desde un primer momento, al igual que sostienen Atkinson (2011) y Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2019), disponer de más tiempo para los encuentros sociales se valora como un aspecto positivo que favoreció la adquisición de nuevos saberes en aquel contexto de confinamiento.

Sin embargo, la ausencia de contacto físico tanto con sus amistades como con sus familiares se considera uno de los principales aspectos negativos. De este modo, cabe resaltar el papel esencial que ha desempeñado el uso de las TIC, el cual ha permitido acortar la distancia en las relaciones y posibilitar la colaboración y cooperación entre el profesorado y el alumnado (García-Peñalvo et al., 2020). No obstante, este cambio no ha estado exento de dificultades. Por un lado, una de las principales objeciones remarcadas por el alumnado tiene que ver con la escasa formación del profesorado en torno a la utilización de formatos virtuales. Según refiere el alumnado, cada docente se ha visto en

la necesidad de recurrir y utilizar sus propios recursos disponibles (conocimientos, habilidades y competencias, etc.) para poder ofrecer un servicio, en muchos casos, novedoso (Castillo y Castillo, 2021). Esto parece mostrar que el modelo formativo fundamentado en las metodologías activas y el uso de las TIC está destinado, principalmente, al desarrollo socio-emocional de los niños y de las niñas dejando en un segundo plano la formación del futuro profesorado (Echeita, 2017). Por otro lado, a pesar de que numerosas personas ansiaban un cambio de modelo pedagógico el paso a la virtualidad supuso altos niveles de estrés y desajuste emocional en el alumnado (González-Calvo et al., 2020). Según se fue normalizando la situación de confinamiento el incremento de la carga de trabajo diaria es considerada fuente de malestar. Asimismo, respecto a las dificultades enfrentadas por el alumnado se identifican las siguientes áreas específicas en las que las metodologías utilizadas no resultaron adecuadas y que afectaron negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la falta de interactividad, la falta de asimilación de los nuevos conceptos, la falta de retroalimentación y las dificultades de seguimiento del temario, entre otras.

Otra cuestión que ha quedado de manifiesto es la aún existente necesidad del alumnado respecto a la clase magistral y, por tanto, su preferencia por una metodología más directiva. Siguiendo a Orbe-Nájera y Tipán-Meza (2019), el origen de esta dinámica puede que tenga que ver con la infantilización social que conlleva la postergación del inicio de la vida adulta, repercutiendo directamente en la construcción de su identidad universitaria. Sea como fuere, los resultados de este estudio evidencian una falta de autonomía por parte del alumnado como fuente de frustración y de estrés durante el confinamiento. Ello nos lleva a replantear la necesidad de control del sistema educativo y el lugar que ocupa

el profesorado universitario actual en relación al desarrollo de la autonomía del alumnado (Flecha y Villarejo, 2015; Sancho y Correa, 2013; Sandoval et al., 2020).

Finalmente, en lo relativo a la vuelta a la presencialidad, las personas participantes exponen que la vuelta a la presencialidad ha sido responsable de la mejora en los procesos de comunicación que ha repercutido positivamente en las relaciones pedagógicas entre iguales y entre profesorado- alumnado. Por todo ello, a pesar de coincidir con Villalobos y De Cabrera (2009) en la idea de que las crisis mundiales como la recientemente experimentada pueden suponer oportunidades para repensar los modelos de enseñanza-aprendizaje y realzar las relaciones sociales y las emociones, la denominada nueva normalidad actual continúa estando regulada por normas y reglas que condicionan las relaciones sociales en todos los ámbitos (Nomen, 2021), por lo que no se aprecian cambios metodológicos notables al respecto.

4.1 Limitaciones, puntos fuertes e implicaciones del estudio

El diseño longitudinal de este estudio permite observar y analizar los cambios a lo largo del tiempo, proporcionando una comprensión más profunda de cómo la pandemia afectó a los estudiantes del Grado de Magisterio de Educación Infantil. Así, el análisis cualitativo realizado ha resultado útil para explorar al detalle las experiencias y percepciones del alumnado, en cuanto a su impacto emocional y relacional.

Los resultados de este estudio ofrecen evidencia preliminar sobre la repercusión de los cambios metodológicos provocados por la COVID-19 en el proceso formativo del futuro profesorado. De esta manera, se encontró una asociación significativa entre el regreso a la presencialidad y cierto estrés generalizado, las dificultades de concentración y el cansancio desmesurado. Sin embargo, una limitación importante de este estudio es que no utiliza una escala específica para medir cuantitativamente estos factores. Dado el

alcance y las características del estudio, sería recomendable utilizar un enfoque mixto que combinara métodos cuantitativos y cualitativos, especialmente, para medir y analizar los niveles de ansiedad, las dificultades de aprendizaje del alumnado y las dificultades del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías. El uso de una medida estandarizada permitiría obtener una visión más completa y enriquecedora de los diferentes aspectos investigados. Por tanto, los hallazgos de este estudio sugieren la importancia de investigaciones futuras que incluyan medidas más completas y precisas, a fin de obtener una comprensión más firme sobre el problema planteado.

Por último, otra limitación del presente estudio es la limitada literatura existente que reflexione y analice el estado emocional de los agentes universitarios (profesorado y alumnado) en este nuevo escenario de vuelta a la presencialidad en comparación a las abundantes investigaciones realizadas sobre el impacto a nivel emocional de la pandemia en las etapa infantil y primaria (Berasategi et al., 2020; Goikoetxea, 2020; Holmes et al., 2020; Ribot et al., 2020; UNICEF, 2020, entre otras). Por tanto, se necesitan más investigaciones que examinen los factores que rodean las modalidades virtuales y presenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje y que pueden causar variaciones en el estado emocional del alumnado.

V. Conclusiones

Este trabajo contribuye a subrayar, al igual que lo hicieran Giroux (2016), Hernández (2021) y Krichesky y Murillo (2018), la necesidad de cuidado del encuentro social en la universidad, condición característica del ser humano en la que se fundamenta la identidad de la institución universitaria.

Otro aspecto coincidente con los estudios revisados (de Vicenzi, 2020; Navickiene et al., 2021, entre otros) es que la pandemia de la Covid-19 supuso importantes cambios en las formas de hacer universidad, destacando el protagonismo determinante de las TIC.

No obstante, este trabajo constata que para propiciar un buen uso de las tecnologías y de las metodologías colaborativas es necesaria la interacción social. En consecuencia, resulta imprescindible una buena formación a nivel socio-emocional del futuro profesorado que les facilite su desempeño profesional ante cualquier adversidad imprevista, como puede ser, en este caso, el aislamiento social.

Finalmente, este estudio pone de manifiesto que, a pesar de que la pandemia acelerase el cambio de paradigma pedagógico, aún se detectan resistencias tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado a abandonar roles enfrentados (pasividad-autoridad), propios de metodologías y épocas anteriores. Por tanto, este trabajo hace visible la necesidad de continuar trabajando por un verdadero cambio metodológico que realmente garantice una formación plena (cognitiva, experiencial y/o afectiva) del futuro profesorado.

Contribución de cada autor

Irene Corres-Medrano: Concepción y diseño, Análisis e interpretación de datos, Metodología, Redacción del artículo.

Rakel Gamito: Análisis e interpretación de datos, Redacción del artículo.

Imanol Santamaría-Goicuría: Recopilación de datos, Análisis e interpretación de datos.

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaramos no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

No existe fuente de financiamiento para este artículo.

Referencias

- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Sense Publishers.
- Berasategi, N., Idoiaga, N., Dosil, M., Eiguren, A., Pikaza, M. y Ozmaiz, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. UPV/EHU.
- Biesta, G. (2018). *Interrupting the politics of learning*. In *Contemporary theories of learning* (2nd edition). Routledge.
- Cabrera, A. M., Centurión, N. S. y Mora, C. O. (2022). Virtualización de clases presenciales en la universidad. *Educación química*, 33(3). <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2022.3.80254>
- Castillo, J. M. y Castillo, A. (2021). El impacto de la Covid-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus virtuales*, 10(1), 89-101. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/728/432>
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-112). Gedisa.
- Claessens, M. (2021). *The science and politics of Covid-19. How scientists should tackle global crises*. Springer.
- Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Sage publications.

- de Vicenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Revista académica electrónica semestral*, 8(16). <http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/238/242>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Rsearch* (fifth edition). SAGE Publications.
- Dwivedi, Y.K, Hughes, D.L, Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J.S. y Upadhyay, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and páncheractice: Transforming education, work and life. *Information Management*, 55, 102-211. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutierrez-Cobo, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 15-26. <http://hdl.handle.net/10201/120523>
- Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un acercamiento al derecho real de la educación. *RIEJS*, 4(2), 87-100. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Flores-Lueg, C. y Turra-Díaz, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Educar em revista, Cutitiba*, 35(73), 267-285. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62381>
- García-Peñalvo, F.J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID- 19. *Education in the knowledge society*, 21, 12. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>

- Giroux, H.A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Entramados-Educación y Sociedad*, (3), 15-26.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1615>
- Goikoetxea, M. (2020). ¿La salud de quién estamos defendiendo? Desigualdades sociales y sanitarias en tiempo de pandemia. *Zerbitzuan* 21, 119-130.
<https://doi.org/10.5569/1134-7147.71.07>
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D. y Gallego-Lema, V. (2020). Learning to be a teacher without being in the classroom: COVID-19 as a threat to the professional development of future teachers. *International and multidisciplinary journal of social sciences*, 2(9), 152- 177.
<http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- González-Monteagudo, J. y León-Sánchez, M. (2020). Aprendizaje por proyectos como metodología para una escuela inclusiva e intercultural. Una propuesta didáctica en educación secundaria. *REPI, Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 1(1), 23-34. <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6266>
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Hernández, F. (2012). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J.M. Sancho y J.I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp. 13-22). Esbrina-Recerca-Universitat de Barcelona.
- Hernández, J. M. (2021). ¿Qué Universidad para el Siglo XXI? *Revista lusófona de educaÇao*, 52(52), 133-152.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7972>

- Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J.M. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado*, 23(4), 68-87. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>
- Holmes, E.A., O'Connor, R.C., Perry, V.H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., Christensen, H., Cohen, R., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Madan, I., Michie, S., KPrzybylski, A., Shafran, R., Sweeney, A.,... Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(20)30168-1)
- Krichesky, G.J. y Murillo F.J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20181>
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Morabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G. y Santander-Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e infancias*, 2, 147-170. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>
- López, F. (2018). Retos de la educación superior en un contexto de incertidumbre y crisis global. *Avaliação (Campinas)*, 23(2), 551-566. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000200015>
- Morales, I., Correa, M. y Salgado, A. (2020). Saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua castellana: Un enfoque biográfico narrativo para la interpretación de la identidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 529-538. <https://doi.org/10.5209/rced.65848>

- Navickiene, V., Sagiene, V., Jasute, E., Butkiene, R. y Gudoniene, D. (2021). Pandemic-induced qualitative changes in the process of university studies from perspective of university authorities. *Sustainability*, 13(17), 9887. <https://doi.org/10.3390/su13179887>
- Nomen, L. (2021). La nueva normalidad y los futuros escenarios en Trabajo Social. *Itinerarios de Trabajo Social*, 1, 55-61. <https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32432>
- OECD (2020). *The impact of COVID-19 on education. Insights from education at a glance 2020*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>
- Olivencia, J. J. L. y Hernández, A. S. J. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (8), 41-62. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1172>
- Orbe-Nájera, C. y Tipán-Meza, C. (2019). Infantilización en estudiantes universitarios: ¿un sistema que privilegia la dependencia? *CienciaAmérica*, 8(2), 137-151. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v8i2.216>
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137–145. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137>
- Pozo, J.I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Alianza.
- Ribot, V. C., Chang, N. y González, A. L. (2020). Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. *Revista Habanera de las Ciencias Médicas*, 19(1). <https://revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3307>

- Sancho, J.M. y Correa, J.M. (2013). Aprender a ser maestra. Perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, (436), 18-21. <http://hdl.handle.net/11162/96899>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/567>
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas*. Narcea.
- Simons, (2009). *Case Study Research in Practice*. Sage.
- UNICEF (2020). *Salud mental e infancia en el escenario de la COVID-19*. UNICEF.
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. UNESCO
- UNESCO (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Villalobos, J. y de Cabrera, C.M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/29671>