

Repercusión emocional del COVID-19 en la formación del profesorado

Emotional Impact of COVID-19 on Teacher Training

-  Irune Corres-Medrano | Universidad del País Vasco, España
-  Rakel Gamito Gomez | 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 del COVID-19 en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27, e12, 1-19.
<https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.e12.6262>

Resumen

La sociedad globalizada reclama un perfil universitario acorde a las nuevas demandas del mercado laboral. La transición entre los paradigmas pedagógicos se aceleró como consecuencia del cierre inesperado de las universidades por la pandemia de COVID-19. Este trabajo longitudinal analiza la repercusión emocional que los cambios forzados por la pandemia generaron en el proceso formativo del alumnado. Desde un enfoque cualitativo (biográfico-narrativo) se analizaron 55 relatos autobiográficos de estudiantes de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (España). Los resultados resaltan el papel que desempeñó el uso de las TIC al acortar la distancia en las relaciones y posibilitar la colaboración y cooperación entre el profesorado y el alumnado; sin embargo, el alumnado universitario aún presenta dependencia respecto a las clases magistrales. Asimismo, el ansiado regreso a la presencialidad también generó cierta inestabilidad emocional. En conclusión, a pesar de que las crisis mundiales, como la 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

Today's globalized society calls for university students able to meet the new demands of the labor market. This shift in pedagogical paradigms was accelerated by the unexpected closure of universities due to the COVID-19 pandemic. This longitudinal study explores the emotional impact of pandemic-induced changes in students' education. A qualitative (biographical-narrative) approach was used to examine 55 autobiographical accounts by students from the School of Education and Sport of the University of the Basque Country (Spain). The results underscore the role played by ICT in closing the distance in relationships and enabling collaboration and cooperation between teachers and students. However, university students are still dependent on lectures, and the long-awaited return to in-person teaching also resulted in some emotional instability. In conclusion, although global crises of the kind recently experienced can provide opportunities to rethink teaching-learning models,



no substantial methodological changes are observed in social and emotional relationships in the new normal.

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 que fomenta la calidad y la excelencia educativa centrado en la enseñanza-aprendizaje competencial (Olivencia y Hernández, 2012). Para lograr ese fin, el sistema educativo universitario inició un proceso de actualización de sus políticas y curriculum con el 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 COVID-19 puso en alerta tanto a la sociedad (Claessens, 2021; Dwivedi et al., 2020) 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 clases presenciales a nuevos escenarios de aprendizaje virtual. La 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 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 el período 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, Berasategi et al. (2020) mencionan que las personas desarrollaron emociones ambivalentes, por ejemplo: alegría al pasar más tiempo con sus seres queridos y a la vez tristeza por el aislamiento social, además de miedo a salir a la calle. Por su parte, González-Calvo et al. (2020) recogen sentimientos de inseguridad, melancolía e incertidumbre ante los nuevos procesos de aprendizaje; mientras Holmes et al. (2020) destacan la ansiedad y la depresión entre la principal sintomatología. Sin embargo, a la fecha 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. El presente estudio se centra 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

Autores como Biesta (2018) y 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 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 de COVID-19 fue el aceleramiento de la transición entre los paradigmas pedagógicos. De forma repentina se pasó de un modelo centrado en la enseñanza, en la acumulación y en la autoridad ejercida por el profesorado a un modelo centrado en el aprendizaje y autonomía del alumnado (Navickiene et al., 2021). No obstante, el cambio educativo impuesto por la



pandemia por COVID-19 evidenció las dificultades relacionales que previamente existían en el ámbito universitario (Flores-Lueg y Turra-Díaz, 2019). En este sentido, autores como Giroux (2016); Krichesky y Murillo (2018) y López (2018) critican desde hace años la deriva que están tomando las relaciones en nuestra sociedad, y en particular en la universidad. En concreto, consideran que las relaciones académicas son cada vez más individualistas, competitivas y, por tanto, deshumanizadas y despersonalizadas.

En consecuencia, cobra mayor relevancia el estudio de la dimensión emocional en el ámbito de la educación (Fernández-Berrocal et al., 2017; Smith, 2019), pues 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 de 2020, hasta diciembre del mismo año. 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.

II. Método

2.1 Participantes

Durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021 se realizó un estudio con 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 los participantes se realizó un muestreo intencional y de conveniencia (Polkinghorne, 2005). La muestra estuvo compuesta por 55 estudiantes: 20 hombres y 35 mujeres, con una edad media de 19 años. En general, los participantes refirieron 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 fue cualitativa a través de un estudio de caso longitudinal fundamentado en los principios de la investigación narrativa (Chase, 2015). Esta metodología ofrece la posibilidad de documentar diferentes puntos de vista sobre un mismo suceso, permite indagar en las experiencias vividas y entender cómo y por qué ocurren las cosas (Clandinin, 2007; Simons, 2009). El enfoque biográfico-narrativo permite dar a conocer vivencias significativas de propia voz. En este caso también posibilitó visibilizar situaciones 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 realizó a través de dos instrumentos: un cuestionario *ad hoc* con 10 ítems de naturaleza abierta (ver Anexo 1) y los relatos autobiográficos realizados por el alumnado en los que narran sus percepciones sobre las vivencias experimentadas tanto en la etapa de confinamiento como en la vuelta a la presencialidad.

2.3 Análisis de la información

El análisis de la información obtenida a partir de las narrativas autobiográficas se llevó a cabo mediante estrategias inductivo-deductivas de categorización con el soporte del software de análisis cualitativo NVivo-12. El método utilizado fue 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 fue realizada por los investigadores involucrados en este trabajo, triangulando los análisis para ajustar y concretar las categorías resultantes recogidas en la Tabla 1 (Denzin y Lincoln, 2017).

Tabla 1. Sistema categorial

| Dimensiones | Categorías | Indicadores temáticos | |
|-------------------------------|---|----------------------------------|--|
| Aspectos emocionales | Conexión emocional y adquisición de conciencia | Adaptación emocional | |
| | | Repercusión emocional | Preocupación, dificultades de concentración, cansancio, miedo, enfado tristeza, estrés y ansiedad |
| | 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-didácticos | 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 |

La Tabla 1 muestra el sistema categorial obtenido como resultado del análisis de la información, el cual consta de tres dimensiones que, a su vez, están compuestas por categorías e indicadores temáticos. Para preservar el anonimato de los participantes se implementó un sistema de códigos de identificación, asignando a cada persona un número del 1 al 55. Asimismo, se diferenció el momento en que se recogió la información con una C en los testimonios recogidos durante el confinamiento y VP en los recogidos de vuelta a



la presencialidad. Por último, se utilizaron códigos para 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 bloque está dividido en apartados según la categoría correspondiente. El primer bloque (Aspectos emocionales) está dividido en dos apartados: Conexión emocional y adquisición de conciencia, y Desarrollo de estrategias de afrontamiento ante la nueva realidad. 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.

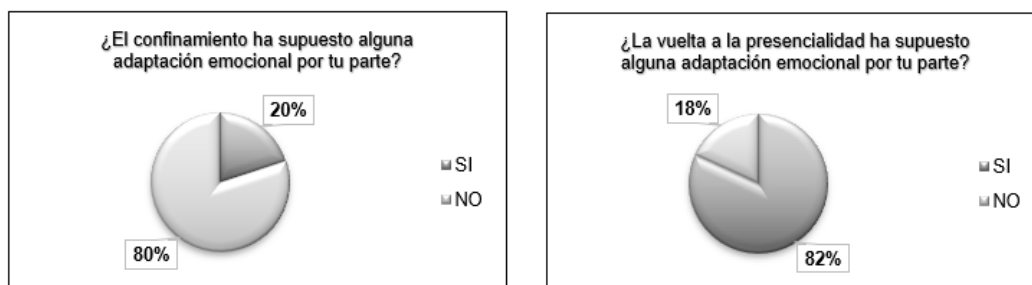
En la presentación de los resultados se han recogido y conjugado los datos y la información obtenida de los cuestionarios y los relatos autobiográficos del alumnado.

3.1 Aspectos emocionales

Esta primera dimensión da cuenta del estado emocional de los participantes durante el confinamiento y la vuelta a la normalidad, respectivamente; se divide en dos apartados: Conexión emocional y adquisición de conciencia y Resignación y desarrollo de estrategias de afrontamiento ante la nueva realidad.

Conexión emocional y adquisición de conciencia. A través de estos testimonios se presenta el proceso emocional del 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 requirió desarrollar ningún proceso de adaptación emocional frente a la previsión del confinamiento. En general, la mayoría 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 momento posterior, la experiencia vivida con la vuelta a la presencialidad se vivió 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 hizo



que experimentaran cierto estrés generalizado. Así, el 82% del alumnado ($n = 45$) afirma que 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 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 qué 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 el miedo, el enfado y la tristeza. La mayoría expresa haber pasado por estos estados emocionales en un período 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).

Los estudiantes consideran que el enfado era provocado principalmente por la sensación de falta de solidaridad de 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 son 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 sucedería 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, el estrés y la ansiedad han sido respuestas comunes a la dificultad de amoldarse a la nueva realidad:



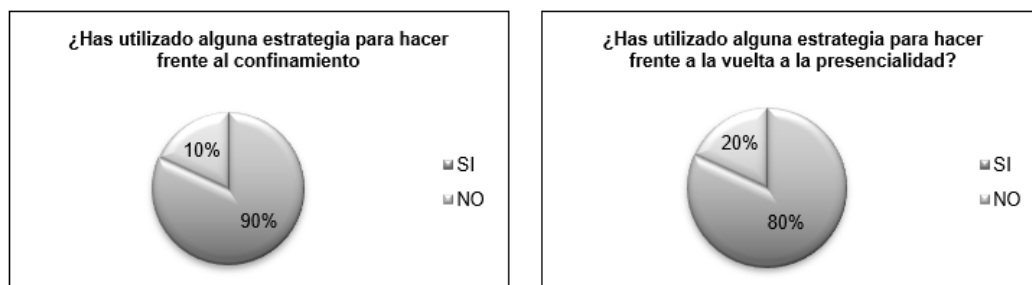
En la no presencialidad andaba mejor de tiempo. Ahora al tener que volver a clase pierdo 4 horas de viaje y necesitamos muchas horas para hacer los trabajos y eso me agobia y me estresa muchísimo. (VP-22-Cu).

Otra de las emociones destacadas en la vuelta a la presencialidad que revela la emoción de enfado es el desagrado. El alumnado no entiende cómo en una situación pandémica y habiendo experimentado medidas tan estrictas casi 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).

2.ª 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, remarcen la importancia de establecer rutinas de trabajo que durante el confinamiento les facilitaron un cambio de mentalidad; por otro lado, remarcen 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 durante confinamiento y de vuelta a la presencialidad



Los alumnos explican que, a pesar del cansancio, la preocupación y los vaivenes emocionales vividos tanto en el confinamiento como al regreso a la presencialidad, con el paso del tiempo continúan en su proceso de adaptación a la nueva realidad recurriendo a diferentes técnicas de afrontamiento (ver Figura 2). El 90% del alumnado ($n = 50$) indica haber llevado a cabo alguna estrategia de afrontamiento durante el confinamiento. Asimismo, 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 mayor control sobre el día a día con el fin de sobrellevar la incertidumbre. El 90% de los participantes destaca los beneficios del establecimiento de rutinas que facilitaron el tránsito tanto a la realidad en confinamiento como a la nueva realidad que representó la 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, los estudiantes expresan que de manera paulatina comenzó a sentir bienestar al poder disponer de más tiempo. Lo que se vio reflejado en las manifestaciones de alegría al poder disponer de más tiempo. De igual forma, comentan que esta situación les ayudó a tener



mayor libertad, por lo que comenzaron a sentir 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 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

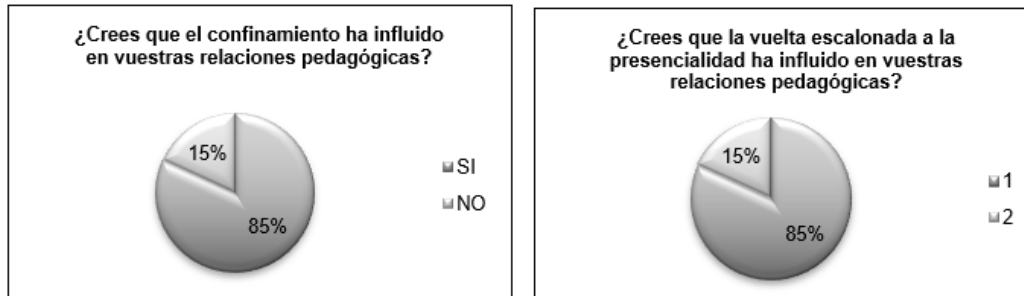
En el segundo bloque se recoge la información relacionada con los cambios percibidos en las relaciones pedagógicas (alumnado-alumnado y profesorado-alumnado) fruto del confinamiento y la vuelta a la presencialidad. De la misma forma, se presentan los factores que según el alumnado facilitaron y/o dificultaron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

Alumnado-alumnado. El 85% del alumnado (n = 44) indicó que tanto el confinamiento como la vuelta a la presencialidad repercutieron en sus relaciones pedagógicas (ver 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).



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



Como principal consecuencia negativa de la pandemia señalan las numerosas dificultades percibidas en sus relaciones, reflejadas en la frecuencia y calidad de las comunicaciones. 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 con los aspectos positivos, el alumnado menciona la disposición de algunos profesores durante el confinamiento, lo 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 fue adecuada. Estos estudiantes señalan el sentimiento de soledad como consecuencia de la escasa comunicación mantenida con el profesorado y 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 enfatiza que la relación con el profesorado se vio afectada debido al escaso conocimiento de las herramientas informáticas por parte del profesorado.

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).



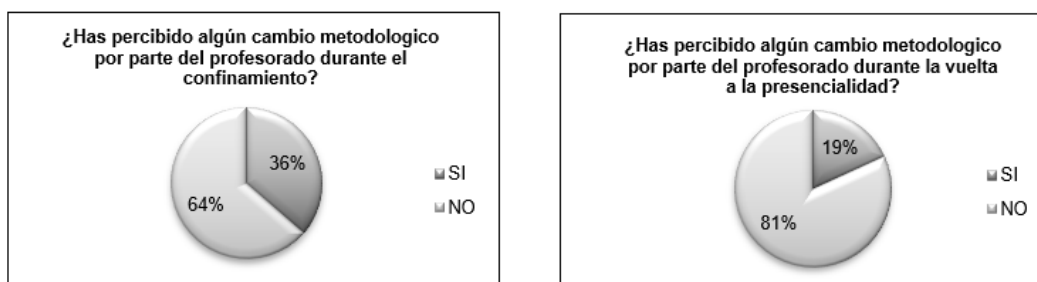
3.3 Cambios pedagógico-didácticos en la formación docente y sus repercusiones

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

Cambios en la metodología. 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 (ver Figura 4). En general, los participantes refieren que apenas un par de profesores modificó los planteamientos metodológicos diseñados previamente por unos más acordes a la realidad vivida tanto en el confinamiento como en la vuelta a la presencialidad.

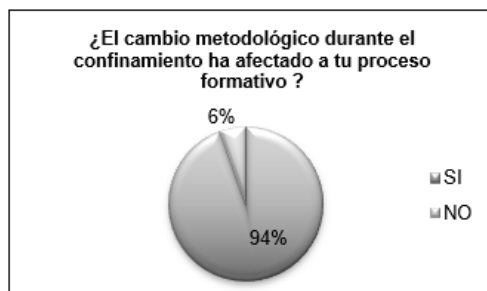
Sólo dos profesores se tomaron la molestia de cambiar su manera de dar clase durante el confinamiento. Hacían tutorías y se preocupaban por nosotros. El resto como si se los hubiese tragado la tierra. (C-17-Cu).

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



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, algunos 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.

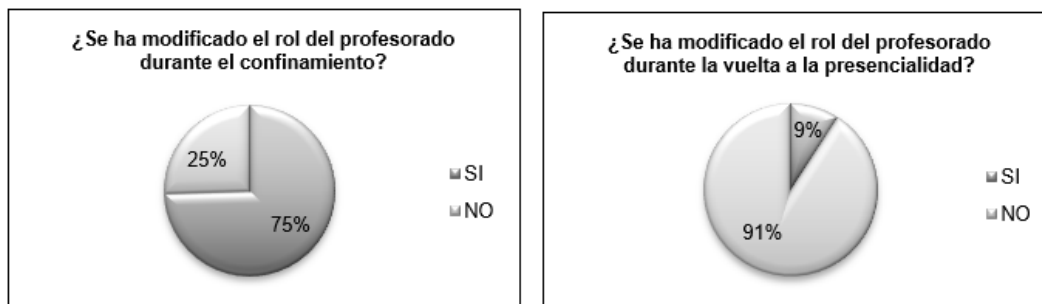
En vez de estar concentrada en cuidar mi salud y cuidar a mi familia dedicándoles todo mi tiempo he estado metida en la habitación 24 horas al día haciendo los trabajos de la uni. (C-33-R).

El 81% del alumnado ($n = 45$) considera que durante la vuelta escalonada a la presencialidad tampoco se llevaron a cabo modificaciones metodológicas por parte del profesorado (ver Figura 4). No obstante, en comparación con el período de confinamiento domiciliario en la vuelta a la presencialidad, el alumnado reconoce que la reanudación de metodologías previas ha repercutido de forma positiva 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 papel del profesorado. 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 sólo exponía lo que el alumnado tenía que hacer.

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



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 la mayoría del alumnado (91%) no considera que el profesorado haya cambiado de rol (Figura 6). Es más, refiere que el profesorado ha vuelto a ocupar el 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 fue analizar la repercusión emocional que los cambios relacionales y metodológicos ocasionados por la pandemia de 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, como 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 el contexto de confinamiento. Sin embargo, la ausencia de contacto físico, tanto con amistades como con familiares, se considera uno de los principales aspectos negativos.

Así, cabe resaltar el papel esencial que ha desempeñado el uso de las TIC, que permitió 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 destacadas por el alumnado tiene que ver con la escasa formación del profesorado en torno a la utilización de formatos virtuales, pues cada docente se vio en la necesidad de recurrir y utilizar sus propios recursos (conocimientos, habilidades y competencias, etc.) para poder ofrecer un servicio, en muchos casos, novedoso (del Castillo-Olivares y del Castillo-Olivares, 2021). Esto parece mostrar que el modelo formativo fundamentado en las metodologías activas y el uso de las TIC está destinado, principalmente, al desarrollo socioemocional de los niños dejando en un segundo plano la formación del futuro profesorado (Echeita, 2017).

Por otro lado, a pesar de que muchos 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 que la falta de autonomía del alumnado fue una fuente significativa de estrés durante el confinamiento. Ello lleva a replantear la necesidad de control del sistema educativo y el lugar que ocupa el profesorado universitario actual en relación con el desarrollo de la autonomía del alumnado (Flecha y Villarejo, 2015; Sancho y Correa, 2013; Sandoval et al., 2020).

Por último, los 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 recién experimentada pueden suponer oportunidades para repensar los modelos de enseñanza-aprendizaje y realzar las relaciones sociales y las emociones, la "nueva normalidad" continúa regulada por normas 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 la forma en que la pandemia afectó a los estudiantes del Grado de Magisterio de Educación Infantil. Así, el análisis cualitativo realizado ha sido 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 el 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, dificultades de concentración y 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 combine métodos cuantitativos y cualitativos, especialmente para medir y analizar los niveles de ansiedad, las dificultades de aprendizaje del alumnado y las 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 limitante es la escasa literatura existente sobre el estado emocional de los agentes universitarios (profesorado y alumnado) en la vuelta a la presencialidad, en comparación con las investigaciones sobre el impacto emocional de la pandemia en las etapas infantil y primaria (Berasategi et al., 2020; Goikoetxea, 2020; Holmes et al., 2020; Ribot et al., 2020; UNICEF, 2020, entre otras). Por tanto, se requieren investigaciones que examinen los factores que rodean las modalidades virtuales y presenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje que pueden causar variaciones en el estado emocional del alumnado.

V. Conclusiones

Este trabajo contribuye a subrayar, al igual que lo hicieron 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 y Navickiene et al., 2021, entre otros) es que la pandemia de 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 socioemocional del futuro profesorado que facilite su desempeño profesional ante cualquier adversidad, como puede ser, en este caso, el aislamiento social.

Por último, este estudio pone de manifiesto que a pesar de que la pandemia aceleró el cambio de paradigma pedagógico, aún se detectan resistencias tanto por parte del alumnado como 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 cambio metodológico que realmente garantice la formación plena (cognitiva, experiencial y/o afectiva) del futuro profesorado.



Contribución de autoría

Irune Corres-Medrano: conceptualización, análisis formal, metodología (50%), curación de datos (50%), redacción del borrador original, redacción-revisión y edición (70%), supervisión.
Rakel Gamito Gomez: redacción-revisión y edición (30%), validación.
Imanol Santamaría-Goicuria: investigación, metodología (50%), curación de datos (50%).

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

La investigación no contó con financiamiento.

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*. Universidad del País Vasco/EHU.
- Biesta, G. (2018). Interrupting the politics of learning. En K. Illeris, *Contemporary theories of learning*. 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>
- Del Castillo-Olivares, J. M. y Del Castillo-Olivares, 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. E. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *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.
- de Vicenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Debate Universitario*, 8(16).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9057954.pdf>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5a. ed.). Sage.



- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N. P., Sharma, S. K. y Upadhyay, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International Journal of Information Management*, 55, 1-20. <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 Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(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. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 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. *Educación en revista*, 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, art. 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*, 71, 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*, 9(2), 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, 23-34. <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6266>
- Goodson, I. F. (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 educação*, 52(52), 133-152. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle52.09>
- 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, Revista de Currículum y Formación del 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, S., Ballard, C., Christensen, H., Cohen, R., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Madan, I., Michie, S.,



- Przybylski, A. K., 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., Dagiene, 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*. <https://web-archive.oecd.org/pdfViewer?path=/2020-09-08/562941-the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- 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. de la 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. <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.
- 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>
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Sage.



Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas*. Narcea.

Unesco. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533_spa

Unesco. (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>

UNICEF. (2020). *Salud mental e infancia en el escenario de la COVID-19*.
<https://www.unicef.es/publicacion/salud-mental-e-infancia-en-el-escenario-de-la-covid-19-propuestas-de-unicef-espana>

Villalobos, J. y de Cabrera, C.M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166.
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/29671>



Anexo 1.

Tabla 1. Cuestionario aplicado en el estudio

| Bloque | Preguntas |
|-------------------------------------|--|
| Situación emocional | ¿Esta experiencia (confinamiento/vuelta a la presencialidad) ha afectado tu estado emocional? |
| | ¿El confinamiento/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? |
| Repercusiones didáctico-pedagógicas | ¿El confinamiento/vuelta a la presencialidad cómo ha afectado a tu proceso formativo? |
| | ¿Cómo explicarías el papel de las tecnologías en el confinamiento/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? |