

## Educación remota en pandemia: análisis de factores emocionales y académicos en universitarios

Neli Escandón-Nagel<sup>1</sup>, Ricardo García-Hormazábal<sup>2</sup>,  
Mario Hernández Nodarse<sup>3</sup> y Verónica Villarroel Henríquez<sup>4</sup>

<sup>1</sup>*Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud,  
Universidad Católica de Temuco, Chile*

<sup>2</sup>*Departamento de Educación e Innovación, Facultad de Educación,  
Universidad Católica de Temuco, Chile*

<sup>3</sup>*Facultad de Educación e Idiomas, Centro de Investigaciones de Facultad,  
Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador*


<sup>4</sup>*Facultad de Odontología y Ciencias de la Rehabilitación,  
Universidad San Sebastián, Concepción, Chile*


---


La investigación tuvo como objetivo principal analizar la educación remota en pandemia experimentada por estudiantes universitarios hispanohablantes de 9 países, mediante la aplicación de un Cuestionario de Aprendizaje Remoto en Educación Superior. El análisis factorial del instrumento, aplicado a 1136 universitarios hispanohablantes, identificó cinco dimensiones: Satisfacción por los principios didácticos y éticos, Auto percepción en el aprendizaje, Diversidad y colaboración en la evaluación, Condiciones materiales, Interés de los docentes por el bienestar de los estudiantes. Todos los factores correlacionaron positivamente con la participación de los estudiantes. La percepción de plagio y copia es menor si hay mayor satisfacción con los principios didácticos y éticos de la educación y alta auto percepción de aprendizaje. Alta presencia de emociones positivas, mejora percepción del proceso educativo, participación e integridad académica. Los hallazgos permiten re-pensar la educación pospandemia  
*Palabras clave:* enseñanza superior, educación remota, pandemia, participación, estudiantes universitarios

### Remote education during a pandemic: analysis of emotional and academic factors in university students

The main objective of the research was to analyze remote education in a pandemic experienced by Spanish-speaking university students from 9 countries, through the application of

Neli Escandón-Nagel  <https://orcid.org/0000-0002-6697-2692>

Ricardo García- Hormazábal  <https://orcid.org/0000-0003-4304-8074>

Mario Hernández Nodarse  <https://orcid.org/0000-0002-4501-0689>

Verónica Villarroel Henríquez  <https://orcid.org/0000-0002-3000-2248>

Toda correspondencia acerca de este artículo debe ser dirigido a la doctora Neli Escandón-Nagel.  
Email: nescandon@uct.cl



a Remote Learning Questionnaire in Higher Education. Factorial analysis of the instrument, applied to 1136 Spanish-speaking university students, identified five dimensions: Satisfaction with didactic and ethical principles, Self-perception in learning, Diversity and collaboration in assessment, Material conditions, Teachers' interest in student well-being. All factors correlated positively with student participation. Perception of plagiarism and copying is lower with higher satisfaction with didactic and ethical principles of education and high self-perception of learning. High presence of positive emotions enhances the perception of the educational process, participation, and academic integrity. Findings invite a rethinking of post-pandemic education.

*Keywords:* higher education, remote education, pandemics, participation, college students

### **Educação remota em pandemia: análise de fatores emocionais e acadêmicos em universitários**

O objetivo principal da pesquisa foi analisar o ensino remoto em uma pandemia vivida por estudantes universitários de língua espanhola de 9 países, por meio da aplicação de um Questionário de Ensino Remoto no Ensino Superior. A análise fatorial do instrumento, aplicada a 1136 universitários de língua espanhola, identificou cinco dimensões: Satisfação com os princípios didáticos e éticos, Autopercepção na aprendizagem, Diversidade e colaboração na avaliação, Condições materiais, Interesse dos docentes no bem-estar dos estudantes. Todos os fatores correlacionaram positivamente com a participação dos estudantes. A percepção de plágio e cópia é menor com maior satisfação com os princípios didáticos e éticos da educação e alta auto percepção de aprendizagem. Alta presença de emoções positivas melhora a percepção do processo educacional, participação e integridade acadêmica. Os resultados permitem repensar a educação pós-pandemia.

*Palavras-chave:* ensino superior, educação remota, pandemia, participação, estudantes universitários

### **Éducation à distance en pandémie: analyse des facteurs émotionnels et académiques chez les étudiants universitaires**

L'objectif principal de la recherche était d'analyser l'enseignement à distance dans une pandémie vécue par les étudiants universitaires hispanophones de 9 pays, à travers l'application d'un questionnaire d'apprentissage à distance dans l'enseignement supérieur. L'analyse factorielle de l'instrument, appliquée à 1136 étudiants hispanophones, a identifié cinq dimensions: Satisfaction des principes didactiques et éthiques, Auto-perception dans l'apprentissage, Diversité et collaboration dans l'évaluation, Conditions matérielles, Intérêt des enseignants pour le bien-être des étudiants. Tous les facteurs ont été positivement corrélés avec la participation des étudiants. La perception du plagiat et de la copie est moindre avec une plus grande satisfaction des principes didactiques et éthiques de l'éducation et une auto-perception élevée de l'apprentissage. Une présence élevée d'émotions positives améliore la perception du processus éducatif, la participation et l'intégrité académique. Les résultats invitent à repenser l'éducation postpandémique.

*Mots clés:* enseignement supérieur, éducation à distance, pandémie, participation, étudiants universitaires

La educación en contexto de pandemia por COVID-19 ha generado diversos efectos en la educación a nivel global. Más de 1500 millones de personas vinculadas a este sector se han quedado sin la posibilidad de acudir a clases presenciales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Como consecuencia y sin que pudiera preverse, en los distintos niveles educativos, incluidas las universidades, fue necesario migrar desde la presencialidad habitual a la modalidad virtual, ante lo cual surgieron diversas dificultades y desafíos (Hodges et al., 2020; Palomo et al., 2022).

El cierre abrupto de escuelas y universidades afectó a 1570 millones de estudiantes en 191 países, según el informe emitido por la UNESCO (Pedró, 2020). En Latinoamérica, el cierre de las instituciones educativas impactó a miles de estudiantes que se vieron luego forzados a asumir las clases online sin disponer de las condiciones económicas y tecnológicas apropiadas (Trucco & Palma, 2020; Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] & UNESCO, 2020).

Si bien existía cierta experiencia en la educación remota en Latinoamérica desde la década de 1970 (Rama Vitale, 2019), definiéndose competencias relativas a la práctica profesional donde se destacaba el nuevo rol mediador de los docentes, el empleo de las TIC, las competencias digitales y nuevas políticas educativas (CEPAL-UNESCO, 2020; Ruiz-Morales et al., 2017), la realidad demostró que la humanidad y la educación en general, no estaba preparada para algo semejante. Se ha confirmado hoy que gran parte de los países Latinoamericanos no contaba con las condiciones apropiadas de índole cultural, pedagógica, tecnológica y de infraestructura para enfrentar esta nueva realidad.

Un ejemplo es el caso de Chile, donde la cobertura pre-COVID no superaba el 4% del total de la oferta educativa, a pesar de que se venía cuadruplicando en los últimos cinco años (Servicio de Información

de Educación Superior, 2014). Fue necesario la generación de sugerencias y propuestas por la mesa COVID-19 (Claro & Mizala, 2020), con orientaciones que centraron el foco en la educación remota en emergencia, priorizando el bienestar socioemocional de las comunidades educativas, así como la priorización curricular, ajustes evaluativos y de gestión.

Experiencias en virtualidad en otros países como Argentina (Bobadilla et al., 2020), señalan la existencia de inseguridad en muchos de los docentes en cuanto a su desempeño en los entornos virtuales por la escasa competencia digital (Grupo de Trabajo de Tecnologías del Aprendizaje [GTTA], 2022), sin tener experiencias previas y sin suficiente capacitación, teniendo que modificar de una forma abrupta sus metodologías y estrategias de enseñanza.

La revisión de otros trabajos latinoamericanos (León Martínez et al., 2021) revelan también un efecto semejante e insuficiencias por parte de muchos profesores en el manejo de las TIC y de ciertos recursos en las plataformas Moodle, y de cómo esto impactó en la formación académica de los estudiantes de licenciatura en las universidades mexicanas, por ejemplo. Esto refuerza la idea que la transición a la virtualidad también ha impactado, al menos al inicio, en la comunicación y en el tipo de interacción entre docentes y estudiantes, obstaculizando la aplicación de las metodologías acostumbradas, dejando al descubierto nuevos retos en educación (Fernández et al., 2022).

En el caso de Ecuador, se observó que tampoco se disponía de políticas educativas con alternativas ni condiciones tecnológicas para enfrentar las exigencias de la educación remota de una forma masiva. Muchos estudiantes no contaban con la conectividad ni con los dispositivos apropiados para participar a diario en las clases virtuales (Espinoza et al., 2021). Se develó además la existencia de una gran brecha tecnológica entre la educación pública y privada (Santos-Loor et al., 2021).

No obstante, considerando las diversas medidas implementadas en los diferentes países y ciertas mejoras puntuales, la situación de pandemia hizo notar realidades marcadas por factores culturales, y en

cierta medida históricos, relacionados a las desigualdades económicas y de género, al impacto en los estados emocionales y la sobrecarga de actividades domésticas, que se agudizaron al llevar las aulas al hogar (Hupkau & Petrongolo, 2020).

De hecho y cómo han mostrado algunos estudios realizados (Marín Medina et al., 2023; Gonçalves Correia Zanini et al., 2023), estas realidades vividas y los efectos propios de la pandemia, pre-condicionó en negativo el estado emocional de muchos estudiantes, que llegaban a las aulas marcados por tales consecuencias, con cuadros psicopatológicos, estrés y ansiedad, que de una u otra forma trasladaban a sus clases, haciendo más desafiante sus desempeños, su rendimiento académico y a la par, el accionar pedagógico de los docentes en los nuevos escenarios establecidos por de educación remota de la mano de las tecnologías (Linares-Simancas, 2023).

Lo antes referido se refuerza con resultados de estudios efectuados durante la pandemia en algunas universidades latinoamericanas (Catillo et al., 2021; Da Rosa et al., 2023; Gómez-Navas et al., 2022), donde se observó importantes impactos en el plano motivacional y emocional de los estudiantes que afectaron en muchos casos su disposición, participación y satisfacción ante los procesos educativos, generando cierto rechazo y desconexión académica.

Algunos trabajos, como el de Cortés-Nájer (2022) muestran preocupación y hacen pensar que tales situaciones y estados emocionales asociados a la educación remota, pueden también estar relacionados o desencadenar actitudes que menoscaban la integridad académica, propulsando a algunos estudiantes a intentos de fraudes dada a la inseguridad experimentada en sus aprendizajes.

Todo lo señalado refuerza la necesidad de profundizar en el estudio sobre las relaciones que se dan entre la educación remota y ciertos factores emocionales, académicos y actitudinales de los estudiantes, entendiéndose la necesidad de mejorar la calidad de los procesos educativos a partir de priorizar la participación motivada, el bienestar psicológico y el equilibrio emocional de los estudiantes y docentes (Salavera & Usán, 2019). Se comprende que resulta imperativo favorecer estados de

ánimo positivos y una buena disposición para aprender en ambientes caracterizados por una buena comunicación entre todos, donde se implementen estrategias pedagógicas diversas, procurando procesos educativos socializadores, flexibles, democráticos y participativos, siendo esto esencial para generar experiencias positivas (Todorov et al., 2011).

Respecto de los factores socio afectivos y emocionales asociados a la educación remota en contexto de COVID-19, otros estudios también son consistentes respecto al impacto de la pandemia en la salud mental de los estudiantes en otros aspectos (Gonçalves Correia Zanini et al., 2022; Marín Medina et al., 2023). Se evidencia que la complejidad emocional se ve fuertemente influenciada por la ausencia de rostros, producto de pantallas en negro, que imposibilitaría decodificar adecuadamente expresiones no verbales, generando dificultades en el aprendizaje y la comunicación (Mirahmadizadeh et al., 2020).

Un grupo importante de estudios pospandemia han profundizado en variables afectivo-motivacionales como elementos importantes de considerar en los procesos de aprendizaje. Se han estudiado, por ejemplo, aspectos referidos a interpretar mejor la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, disminuyendo las emociones negativas en los docentes (Bennett, 2014; Cuadrado Gordillo et al., 2015; Kalman & Gergle, 2014), desarrollar repertorios afectivos positivos en los estudiantes mediante la estimulación de ambientes de bienestar para el aprendizaje (Condon et al., 2014; Garner, 2010), el fomento de la interactividad online, mediante trabajos colaborativos que permitieran el desarrollo de elementos metacognitivos (Schraw et al., 2006), destacan la interacción entre emociones y aprendizaje. Incluso se han abordado elementos más estables de la personalidad, tales como la relación entre aprendizaje, pandemia y resiliencia en docentes y estudiantes en educación superior (Riquelme et al., 2023) o ansiedad asociada al aprendizaje online (Ritzhaupt et al., 2022).

En contextos de educación remota, emergen dos elementos considerados clave en estos diseños instruccionales: el uso de metodologías activas (Alonso-García et al., 2019) que equilibren los espacios

de comprensión individual con la diversidad de acercamientos hacia el aprendizaje (Noben et al., 2020; Smith & Baik, 2021) y el uso didáctico de herramientas digitales (Marciniak & Gairín Sallán, 2018; Prats et al., 2020) que faciliten una interactividad en los procesos de construcción de conocimiento.

La educación remota requiere necesariamente un cambio en las concepciones de enseñanza-aprendizaje y en la forma de evaluar (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Monereo, 2019), para lo cual es crucial rediseñar los cursos en un ecosistema integrado online, ajustar el peso de las evaluaciones finales, diversificar el uso de cuestionarios a otros recursos y, sobre todo, generar espacios socio afectivos en donde docentes y estudiantes logren generar instancias de flexibilidad para avanzar desde una digitalización no sistemática a una transformación digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje (García-Peñalvo et al., 2020). Tal como evidencia un estudio desarrollado por Villarroel y González (2023), los estudiantes con una mejor percepción de aprendizaje en contextos de virtualidad, presentan mayor compromiso estudiantil, lo que va en concordancia con lo que plantean Blumen et al. (2011) en cuanto a que el rendimiento académico en el pregrado se asocia con las condiciones ambientales y personales de los estudiantes, por lo que dichas condiciones se han de tener en cuenta en los procesos educativos, ya sea presenciales o en virtualidad.

Se vuelve crucial hacer un uso racional e integrado de las tecnologías (Prats et al., 2020), considerando el proceso de transición hacia un currículum implementado en contextos virtuales (Careaga-Butter et al., 2020). De esta forma, es relevante valorar los desafíos que supone el uso de las tecnologías para el logro de los resultados de aprendizaje; es decir, investigar y profundizar en la docencia a través del uso de tecnologías y sus implicaciones en los aprendizajes (Xie et al., 2019).

Lo planeado supone, necesariamente, prestar mayor atención a la relación entre profesores y estudiantes, la manera de asumir los procesos pedagógicos y de aprendizaje, la evaluación y el seguimiento de los procesos online, el desarrollo de competencias digitales, así como gestionar experiencias de aprendizaje en un clima positivo y empático al interior

del aula y la comunidad educativa (Durán Rodríguez & Estay-Niculcar, 2016; García-Peñalvo et al., 2020; Villarroel et al., 2021).

Tomando en cuenta todos los argumentos antes expuestos, el presente estudio pretende comprender la experiencia de educación remota en estudiantes universitarios hispanohablantes en contexto de pandemia, a partir de la creación y análisis de la estructura factorial de un instrumento aplicado para evaluar el proceso formativo en contexto de pandemia. Además, a fin de dar cuenta del objetivo general, se pretende describir las características de la participación de los estudiantes en clases remotas y su asociación con distintos factores educativos; así como también analizar distintas variables educativas asociadas a la integridad en los procesos de evaluación remota en contexto de pandemia y caracterizar las emociones experimentadas por los estudiantes durante el periodo de educación remota, así como su asociación con los factores educativos, participación en clases e integridad en los procesos de evaluación.

Se espera, por una parte, que el instrumento creado para dar cuenta del proceso formativo en pandemia arroje adecuadas propiedades psicométricas para su utilización y, por otro lado, se espera observar una relación entre los estados emocionales experimentados por los estudiantes en ese periodo y distintas variables educativas.

Se considera que este trabajo tiene una contribución teórica, dada en el establecimiento de dimensiones para el análisis factorial efectuado del instrumento que se presenta, ofreciendo un marco teórico útil para futuras investigaciones; también por contribuir al entendimiento de cómo los factores emocionales se interrelacionan y pueden afectar o impactar en la experiencia educativa remota; asimismo puede ayudar a reforzar o desechar el supuesto de que una praxis educativa sustentada en principios éticos que se practiquen, pueden correlacionar positivamente con la integridad académica y estados de bienestar estudiantil.



## Método

El presente estudio se basa en una metodología cuantitativa, no experimental, transversal, de alcance descriptivo-correlacional.

### *Participantes*

Por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia, se accedió a un total de 1136 universitarios, procedentes de distintos países de habla hispana, de los cuales 75,9% ( $n = 862$ ) son mujeres, 23,7% hombres ( $n = 269$ ) y un 0,4% ( $n = 5$ ) declara pertenecer a otro sexo. En cuanto a la edad, el promedio de fue de 22,18 ( $DE = 5,11$ ), con un rango de entre 18 y 55 años.

Por otro lado, el promedio del tiempo cursando la carrera universitaria en que se encontraban los participantes fue de 2,68 años ( $DE = 2,0$ ), con un mínimo de un año y máximo 10.

En la Tabla 1 se presenta la distribución de la muestra según país de estudios, donde se observa que el 79,9% procede de Ecuador y México, en tanto que el 20,1% restante reside en España y otros países de Latinoamérica. En cuanto a la edad de la muestra, oscila entre 16 y 55 años, con una media de 22,18 años ( $DE = 5,11$ ).

**Tabla 1**

*Distribución de la muestra según país de estudios*

País	Frecuencia	Porcentaje
Ecuador	614	54,00%
México	294	25,90%
Argentina	97	8,50%
Colombia	74	6,50%
Uruguay	24	2,10%
Bolivia	22	1,90%
España	8	0,70%
Paraguay	2	0,20%
Perú	1	0,10%

### ***Instrumentos***

A fin de evaluar la experiencia estudiantil respecto al aprendizaje a distancia durante la pandemia, se creó el Cuestionario de Aprendizaje Remoto en Educación Superior para estudiantes de países hispanoparlantes, el cual consta de 56 preguntas cerradas que indagan sobre distintos aspectos de la experiencia estudiantil relacionada al aprendizaje a distancia, tales como: a) condiciones físicas-tecnológicas y competencias digitales para la educación remota, b) relación profesor-estudiantes, c) características del proceso de enseñanza en educación remota y d) características de la evaluación en educación remota. Además, se indagó en 10 ámbitos comunes del proceso de consulta a estudiantes: empatía, didáctica, trabajo grupal, tutoría, autoevaluación, respeto, recursos, participación, aprendizaje y exigencia. Su elaboración se basó en la revisión de la literatura sobre educación remota efectiva. Las respuestas se presentaron en escala Likert de 5 puntos (1 = nunca; 5 = siempre).

Adicionalmente, se exploró sobre emociones experimentadas durante la educación remota de emergencia, a partir de las siguientes dos preguntas: 1) “A continuación, se presentan algunos estados emocionales positivos que pueden manifestarse en los seres humanos ante un determinado entorno, proceso, actividad o tarea. Seleccione en cada caso, las que más han predominado en usted durante este semestre en las clases online); 2) “A continuación, se presentan algunos estados emocionales negativos que pueden manifestarse en los seres humanos ante un determinado entorno, proceso, actividad o tarea. Seleccione en cada caso, las que más han predominado en usted durante este semestre en las clases online)”.

El cuestionario fue sometido a la evaluación de validez de contenido mediante el juicio de cuatro académicos/as con experiencia en investigación en educación superior, a quienes se les solicitó basarse en una guía de evaluación para analizar la relación entre cada indicador y la variable teórica correspondiente. También evaluaron la comprensión, extensión y aspectos formales. Para cada indicador, los jueces calificaron del 1 (bajo acuerdo) al 5 (alto acuerdo) su relación con la

variable teórica. La evaluación de los jueces alcanzó un índice de correlación intraclase de 0,89.

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad del Desarrollo (Chile) y la Universidad Alberto Hurtado (Chile), cumpliéndose con los lineamientos éticos de la investigación científica. Los participantes dieron su aprobación para participar del estudio mediante consentimiento informado.

### ***Procedimiento***

El contacto con los participantes del estudio se realizó a través de las autoridades universitarias de países ubicados en América Latina y España, con los cuales el equipo de investigación tenía vínculos académicos. Se consideró que los países invitados compartían similitudes en términos de idioma, cultura y patrimonio indígena. Asimismo, enfrentaban desafíos sociales y económicos como la desigualdad, la pobreza y la necesidad de mejorar sus sistemas educativos.

La difusión se realizó en 50 universidades de habla hispana mediante la invitación a cada vicerrectoría académica y decanatos de cada institución. A cada universidad invitada a participar se le entregó el certificado de aprobación ética de la investigación. Este certificado asegura el cumplimiento de todas las salvaguardias éticas de la investigación científica, tales como la confidencialidad, el anonimato, la participación voluntaria, el derecho a retirarse del estudio o a no responder, la ausencia de riesgos asociados a la participación y la competencia del equipo de investigación.

Las universidades que aceptaban participar distribuían los cuestionarios a nivel institucional. Adicionalmente, se empleó la técnica de muestreo bola de nieve. De esta forma, los participantes que completaron la encuesta la compartían con sus pares de su universidad y otras universidades, ampliando así el alcance de la encuesta al mayor número posible de estudiantes en ejercicio.

En concreto, el cuestionario se administró de manera online a los participantes, por medio de la aplicación de Google Forms. Previo a contestar el instrumento, en la plataforma se presentaba el documento

de consentimiento informado, donde se explicaron los objetivos del estudio y los resguardos éticos correspondientes, tales como voluntariedad, confidencialidad, anonimato y derecho a retirarse del estudio en cualquier momento. Para poder participar de este estudio, este documento debía ser aprobado de manera virtual por el estudiante, antes de proceder a contestar el cuestionario.

La recolección de datos se realizó durante los meses de septiembre y octubre del 2020. Se envió un enlace a través de correos electrónicos y se difundió en redes sociales.

### ***Análisis de datos***

Utilizando el programa estadístico JASP, en primera instancia, se realizó un análisis factorial exploratorio del instrumento, con el método de ejes principales con rotación promax. A fin de evaluar si los datos comparten suficiente varianza se recurrió a la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y a la prueba de esfericidad de Barlett. Además, se evaluó la consistencia interna de cada uno de los factores identificados, con  $\alpha$  de Cronbach. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos y correlacionales ( $r$  de Pearson) para dar respuesta a los objetivos de la investigación, así como también análisis de comparación de medias, con  $t$  de Student.

## **Resultados**

### ***Análisis Factorial Exploratorio del instrumento***

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,941) y la prueba de esfericidad de Bartlett entregaron evidencia de que los datos comparten suficiente varianza para ser analizados factorialmente,  $\chi^2(946) = 24898,596$ ,  $p < 0.01$ .

Se eliminaron algunos ítems por tener cargas factoriales menores a 0,3 o por constituir factores con sólo dos reactivos. De este modo, el instrumento finalmente quedó conformado por 43 ítems distribuidos en 5 factores que se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Cargas factoriales, consistencia interna y descriptivos de los factores*

Ítem	Factores				
	1	2	3	4	5
1. En las clases online, los/as profesores/as han mostrado interés respecto a cómo estoy yo y mi familia en el contexto de la pandemia actual.					0,79
2. Los profesores destinan minutos al inicio de las clases para preguntarnos cómo hemos estado en esta etapa de confinamiento					0,87
3. Los profesores nos preguntan respecto a cómo enfrentamos esta etapa de educación online					0,71
4. Cuento con un dispositivo electrónico para conectarme a las clases online				0,67	
5. Cuento con conexión a internet para mis cursos online.				0,70	
6. Cuento con un espacio físico adecuado para conectarme a las clases online.				0,93	
7. Cuento con un espacio físico adecuado para poder trabajar en mi hogar en este formato de educación online				0,88	
8. He podido realizar preguntas en las clases online	0,36				
9. En las clases online, el profesor da un espacio para escuchar opiniones de los/las compañeros/as.	0,51				
10. En las clases online, existen momentos en que los/las docentes organizan trabajos grupales a través de la plataforma			0,37		
11. En las clases online, existen instancias en que los/las docentes monitorean (revisan y acompañan) el trabajo grupal que estamos realizando a través de la plataforma			0,37		
12. Adicionalmente a la clase, he tenido alguna reunión online con los/las docentes, en grupos pequeños (menos de 5 estudiantes), para resolver dudas o para profundizar en algunos contenidos.			0,56		
13. Adicionalmente a la clase, he tenido alguna reunión online con los/las docentes, de manera individual, para resolver dudas o para profundizar en algunos contenidos.			0,58		

Ítem	Factores				
	1	2	3	4	5
14. Existe claridad y acuerdo, con cada profesor, respecto a cómo los estudiantes tenemos que participar en la clase online (con o sin cámara, con o sin audio)	0,59				
15. Existe respeto por los docentes mientras se desarrolla la clase online.	0,85				
16. Los/las docentes muestran respeto por sus estudiantes en las clases online.	0,88				
17. Los/las docentes muestran interés por que sus estudiantes aprendan en la modalidad online.	0,85				
18. En las clases online, me queda claro qué es lo más importante que debo aprender en cada sesión de clases	0,58				
19. Asistir a las clases online es fundamental para mi aprendizaje en la asignatura	0,61				
20. Estoy aprendiendo adecuadamente en mis clases online		0,51			
21. Todos los contenidos de las asignaturas pueden ser aprendidos en la modalidad online		0,43			
22. Hay aprendizajes que no lograré de manera online		-0,35			
23. He aprendido más, sobre los contenidos, cuando me ha correspondido trabajar en grupo con mis compañeros/as de curso en esta modalidad online			0,40		
24. Las clases online están bien organizadas	0,76				
25. Las clases online se focalizan en los aspectos centrales de la asignatura	0,84				
26. Escucho bien al profesor, ya que su forma de modular y el volumen de la voz es adecuado en el formato online	0,65				
27. Cuando termina la clase, los/las docentes hacen un cierre y enfatizan los aspectos más importantes de la clase online	0,53				
28. Las evaluaciones online presentan casos donde se busca que nosotros apliquemos los conocimientos	0,70				
29. En las clases online, han existido ocasiones (momentos) en que yo debo evaluar el desempeño de un compañero.			0,88		

Ítem	Factores				
	1	2	3	4	5
30. En las clases online, han existido ocasiones (momentos) en que yo debo evaluar mi propio desempeño.			0,75		
31. He aprendido más sobre los contenidos, cuando me corresponde autoevaluarme o evaluar a otros en esta modalidad online			0,69		
32. En la clase online, los/las docentes nos proporcionan retroalimentación sobre nuestro desempeño en evaluaciones	0,39				
33. Esta modalidad de educación online me quita más tiempo que la presencial		-0,6			
34. Me siento motivada/o en este formato de clases online		0,74			
35. Me siento estresada/o en este formato de clases online		-0,75			
36. El desarrollo de las asignaturas en la modalidad online es más fácil que en la forma presencial		0,55			
37. Me desconcentro fácilmente en las clases online		-0,62			
38. Me ha gustado trabajar con mis compañeros/as de curso en la modalidad online		0,41			
39. Siento que lo que aprendo en estas clases online me sirve para mi profesión		0,35			
40. Siento que tengo las capacidades para lograr lo que se espera de mí en las asignaturas online	0,42				
41. Con qué frecuencia, los docentes, han utilizado pautas o rúbricas, para la calificación de las tareas y las actividades evaluativas realizadas en la modalidad online	0,42				
42. ¿Qué nivel de confianza le otorga usted al proceso de evaluación online en este tipo de cursos?		0,45			
43. La cantidad de clases online, sincrónicas, que tenía en la semana fue adecuada para mí	0,55				
$\alpha$ de Cronbach	0,93	0,85	0,8	0,86	0,86
M (DE)	4,12 (0,63)	2,80 (0,78)	3,12 (0,80)	4,12 (0,90)	3,49 (1,05)

En la Tabla 2 se aprecia que el instrumento está conformado por 5 factores, los cuales presentan una adecuada consistencia interna. Se observa que el factor 1 y el 4 fueron los que presentaron valores promedio más altos, en tanto que el factor 2 presentó la media más baja.

***Factor 1: Satisfacción por los principios didácticos y éticos que se aplican en la educación remota***

Está asociado a las percepciones y valoraciones de los estudiantes acerca de las cualidades de los métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos que son aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje remoto.

***Factor 2: Autopercepción en el aprendizaje online***

Visión que tiene el estudiante de sí mismo, de su aprendizaje, sus falencias y progresos. Involucra a variados y complejos procesos que están asociados al pensamiento autorreflexivo y crítico de los estudiantes, lo cual propicia los procesos metacognitivos, en un ejercicio de autoevaluación que conlleva a la autorregulación. Involucra también lo afectivo y lo conativo: la sensibilidad, lo vivencial y lo emocional. Esta visión más amplia supera las limitantes de las teorías de la mente y su tipicidad, y se opta por un enfoque neuro-psico-social, en que se reconoce al cerebro humano como parte del cuerpo como un todo y en tanto, reconoce al estudiante un sistema inmerso en una interacción social, contextual y práctica (Cozolino, 2013; Todorov et al., 2011).

***Factor 3: Diversidad y colaboración en el proceso evaluativo***

Cualidad que revela la cultura democrática del proceso evaluativo (Feu Gelis et al., 2016). Está dada en las posibilidades de establecer procesos evaluativos mediante un trabajo colaborativo e interactivo en la virtualidad, que se materializan a través de diferentes opciones en las distintas plataformas (foros, chat, votaciones, de debates), con actividades de debates y de discusión que sirven a la evaluación auxiliándose de recursos y herramientas que permiten crear contenidos interactivos que también dan posibilidades a la coevaluación entre pares.



***Factor 4: Condiciones materiales de los estudiantes para la educación remota***

Se refiere a los contextos y ambientes de aprendizajes disponibles en la educación remota: medios, recursos tecnológicos, físicos y digitales de que disponen los estudiantes para sus aprendizajes, también las posibilidades de dispositivos (laptops, tabletas, móviles y otros) que permiten la conectividad y acceso a las plataformas virtuales.

***Factor 5: Interés de los docentes en el bienestar de los estudiantes***

Se ve reflejado a través de la responsabilidad, la sensibilidad y la preocupación que perciben los estudiantes que tienen y demuestran sus profesores por sus problemas familiares y personales, por sus estados emocionales y anímicos, así como por las maneras y alternativas que han empleado para enfrentar la etapa de confinamiento por COVID-19. Revela el compromiso y el tacto pedagógico del profesorado.

***Análisis correlacional entre los 5 factores***

En la Tabla 3 se presentan los análisis correlacionales entre los 5 factores que componen el instrumento. Las correlaciones más fuertes se dan entre el factor 1 (satisfacción por los principios didácticos y éticos de la educación remota) y el factor 2 (autopercepción en aprendizaje online); entre el factor 1 y el 3 (carácter participativo del proceso de aprendizaje), entre el 1 y el 5 (interés de los docentes en el bienestar de los estudiantes) y entre el 3 y el 5. La única correlación que no resultó ser estadísticamente significativa fue entre el factor 4 (condiciones materiales de los estudiantes para la educación remota) y el 3 (carácter participativo del proceso de aprendizaje).

**Tabla 3***Análisis de correlaciones entre los 5 factores.*

	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
<b>Factor 1</b> Satisfacción por los principios didácticos y éticos en la educación remota	0,63**	0,54**	0,30**	0,52**
<b>Factor 2</b> Autopercepción de aprendizaje online	---	0,44**	0,20**	0,36**
<b>Factor 3</b> Diversidad y colaboración en la evaluación	---	---	0,02	0,50**
<b>Factor 4</b> Condiciones materiales para la educación remota	---	---	---	0,12**
<b>Factor 5</b> Interés de los docentes por el bienestar de los estudiantes	---	---	---	---

*Nota.* \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

### ***Relación entre los 5 factores y las variables: participación de los estudiantes en clases online e integridad académica***

El 46,7% de los estudiantes plantea que participa frecuentemente en clases online. Tal como se observa en la Tabla 4, los 5 factores correlacionaron positivamente con la participación de los estudiantes en clases. El factor 4 correspondiente a condiciones materiales de los estudiantes para la educación remota, fue el que presentó la correlación más baja, en tanto que los factores 1 (satisfacción por los principios didácticos y éticos de la educación remota), 2 (autopercepción en el aprendizaje online) y 3 (diversidad y colaboración en la evaluación), fueron los que presentaron las correlaciones más fuertes.

Por otra parte, el 77,9% señala que “nunca o casi nunca” ha copiado en una evaluación y casi la mitad (49,1%) señala que “nunca o casi nunca” sus compañeros han copiado. En cuanto a la asociación entre los 5 factores y la integridad académica, se aprecia en la Tabla 4 que la

respuesta al ítem “Creo que mis compañeros copian en evaluaciones online” correlacionó de manera negativa con todos los factores, excepto con el 4 (condiciones materiales de los estudiantes para la educación remota), con el cual no presentó una correlación estadísticamente significativa. Sin embargo, el ítem “He copiado al realizar evaluaciones online”, solamente correlacionó negativamente con los factores 1 (satisfacción por los principios didácticos y éticos de la educación remota) y 2 (autopercepción en el aprendizaje online). Es decir, a mayor satisfacción por los principios didácticos y éticos de la educación remota y autopercepción de aprendizaje online, menor es la percepción de plagio y copia a nivel personal y de los compañeros.

**Tabla 4**

*Correlación entre participación en clases, integridad académica y los 5 factores.*

	Participación de los estudiantes en clases online	Creo que mis compañeros copian en evaluaciones online	He copiado al realizar evaluaciones online
<b>Factor 1</b> Satisfacción por los principios didácticos y éticos en la educación remota	0,519**	-0,247**	-0,182**
<b>Factor 2</b> Autopercepción de aprendizaje online	0,481**	-0,235**	-0,185**
<b>Factor 3</b> Diversidad y colaboración en la evaluación	0,428**	-0,134**	-0,024
<b>Factor 4</b> Condiciones materiales para la educación remota	0,101**	-0,035	0,038
<b>Factor 5</b> Interés de los docentes por el bienestar de los estudiantes	0,365**	-0,178**	-0,039

*Nota.* \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

### ***Relación entre los 5 factores y emociones experimentadas durante las clases online en crisis sanitaria***

En la Tabla 5 se aprecia que, en cuanto a las emociones positivas, las más prevalentes son “Optimismo/entusiasmo” y “Confianza/seguridad/acompañamiento”, en tanto que la emoción positiva menos prevalente fue la alegría. Respecto a las emociones negativas, las que más predominan son “Estrés” y “Frustración/impotencia”, en tanto que las menos prevalentes son “enojo” y “tristeza”.

**Tabla 5**

*Emociones predominantes en periodo de clases online*

	Emociones	Si (%)	No (%)
Positivas	Alegría	19,4	80,6
	Optimismo/entusiasmo	61,4	38,6
	Confianza/seguridad/acompañamiento	65,1	34,9
	Serenidad/satisfacción	49,8	50,2
Negativas	Aburrimiento/apatía	47,1	52,9
	Frustración/impotencia	63,9	36,1
	Inseguridad/desorientación	54,8	45,2
	Angustia	36,4	63,6
	Tristeza	0,4	99,6
	Estrés	81,4	18,6
	Enojo	0,3	99,7

Respecto a la comparación entre quienes sí presentaron las emociones que resultaron ser más prevalentes (optimismo/entusiasmo; confianza/seguridad/acompañamiento; estrés y frustración) y quienes no manifestaron dichas emociones, en cuanto a los 5 factores, se encontraron diferencias significativas en la mayoría de los factores, tal como se evidencia en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Comparación en los 5 factores del cuestionario entre quienes sí manifestaron las emociones predominantes y quienes no las presentaron.*

		Optimismo	Confianza	Estrés	Frustración
		M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)
<b>Factor 1</b> Satisfacción por los principios didácticos y éticos en la educación remota	si	4,27 (0,52)	4,26 (0,53)	4,10 (0,62)	4,04 (0,65)
	no	3,88 (0,71)	3,87 (0,73)	4,20 (0,66)	4,27 (0,57)
	p	<0,001**	<0,001**	0,047*	<0,001**
<b>Factor 2</b> Autopercepción de aprendizaje online	si	3,02 (0,70)	2,99 (0,71)	2,72 (0,73)	2,60 (0,73)
	no	2,44 (0,77)	2,45 (0,79)	3,14 (0,89)	3,15 (0,74)
	p	<0,001**	<0,001**	<0,001**	<0,001**
<b>Factor 3</b> Diversidad y colaboración en la evaluación	si	3,26 (0,78)	3,26 (0,77)	3,12 (0,78)	3,03 (0,78)
	no	2,89 (0,78)	2,86 (0,79)	3,11 (0,91)	3,29 (0,81)
	p	<0,001**	<0,001**	0,89	<0,001**
<b>Factor 4</b> Condiciones materiales para la educación remota	si	4,15 (0,84)	4,18 (0,83)	4,04 (0,91)	4,06 (0,92)
	no	4,03 (0,97)	3,97 (1,0)	4,40 (0,76)	4,19 (0,85)
	p	0,03*	0,001**	<0,001**	0,02*
<b>Factor 5</b> Interés de los docentes por el bienestar de los estudiantes	si	3,65 (1,0)	3,67 (0,99)	3,47 (1,04)	3,39 (1,07)
	no	3,24 (1,07)	3,15 (1,07)	3,47 (1,09)	3,67 (1,00)
	p	<0,001**	<0,001**	0,11	<0,001**

Nota: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

En el factor 1, relacionado a los principios didácticos y éticos de la educación remota, los estudiantes con predominio de emociones positivas percibían mayor presencia de ese factor en sus clases, que aquellos en los que predominaban las emociones negativas. La misma lógica de respuesta ocurre en el factor 2, autopercepción de aprendizaje y el factor 4 referido a las condiciones materiales para la educación remota. En el caso de los factores 3 (diversidad y colaboración en la evaluación) y 5 (preocupación por el bienestar de los estudiantes), los estudiantes con emociones positivas percibían mayor presencia de los factores,

y los estudiantes frustrados percibían menos presencia de esos factores. Pero no había diferencias significativas en los estudiantes en que predominaba el estrés en los factores 3 y 5.

***Relación entre las emociones y las variables: participación de los estudiantes en clases online e integridad académica***

Respecto a las emociones positivas, a mayor emoción de optimismo en la educación remota de emergencia, los estudiantes relatan mayor participación y percepción de integridad académica de ellos y sus compañeros. A mayor confianza, mayor participación y percepción de integridad académica en sus compañeros. En relación a las emociones negativas, a mayor frustración, menor participación en las aulas virtuales. La Tabla 7 muestra estos resultados.

**Tabla 7**

*Comparación entre quienes sí manifestaron las emociones predominantes y quienes no las presentaron, en cuanto a participación en clases e integridad académica.*

		Participación	He copiado	Mis compañeros copian
		M (DE)	M (DE)	M (DE)
Optimismo	si	3,54 (1,00)	1,72 (0,98)	2,44 (1,29)
	no	3,07 (1,10)	1,98 (1,12)	2,86 (1,40)
	p	<0,001**	<0,001**	<0,001**
Confianza	si	3,50 (1,02)	1,81 (1,03)	2,53 (1,32)
	no	3,09 (1,10)	1,83 (1,06)	2,73 (1,39)
	p	<0,001**	0,74	0,02*
Estrés	si	3,34 (1,06)	1,81 (1,02)	2,60 (1,34)
	no	3,42 (1,10)	1,83 (1,16)	2,61 (1,36)
	p	0,37	0,81	0,95
Frustración	si	3,24 (1,06)	1,82 (1,04)	2,65 (1,37)
	no	3,57 (1,03)	1,81 (1,05)	2,52 (1,31)
	p	<0,001**	0,86	0,14

Nota: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

## **Discusión**

El foco central del estudio y sus objetivos específicos, orientan el desarrollo de este apartado conforme a los resultados expuestos. En cuanto al primer objetivo específico, referido a analizar la estructura factorial del instrumento, se determinó que este está conformado por 5 factores: 1) satisfacción por los principios didácticos y éticos que se aplican en la educación remota; 2) autopercepción del aprendizaje online; 3) diversidad y colaboración en la evaluación; 4) condiciones materiales de los estudiantes para la educación remota, e 5) interés de los docentes en el bienestar de los estudiantes. Todas estas dimensiones arrojaron indicadores adecuados de consistencia interna.

Los aspectos con más baja valoración por los estudiantes fueron la autopercepción en el aprendizaje online y el carácter participativo del proceso de aprendizaje. Estos resultados son consistentes con investigaciones recientes sobre la necesidad de considerar a los agentes claves de los procesos de enseñanza y aprendizaje en procesos evaluativos y de calidad de la formación remota (Marciniak & Gairín Sallán, 2018); así como la necesidad de generar metodologías activas que favorezcan la interactividad y colaboración como base para su desarrollo (Silva Quiroz & Maturana Castillo, 2017), siendo importante también avanzar a espacios de co-construcción de evaluaciones que consideren diversidad de métodos que integren autoaprendizaje y co-evaluaciones (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2016); sobre todo, conforme a la diferencia generada en pospandemia entre el aprendizaje de emergencia y la educación online que se proyecta (Hodges et al., 2020).

Las dimensiones mejor valoradas por los estudiantes fueron la satisfacción por los principios didácticos y éticos y las condiciones materiales de los estudiantes para la educación remota. En cuanto a este último punto, debido a que la recogida de datos se realizó vía online, es posible que se produjera un sesgo en que, probablemente quienes contestaron el instrumento cuentan, al menos, con los medios tecnológicos básicos para la educación remota.

Tal como se ha dicho, la autopercepción de los estudiantes sobre su aprendizaje online (factor 2) es uno de los aspectos con más bajos resultados; aunque consistente con otros estudios en donde la satisfacción no se relaciona directamente con el eventual uso continuo del aprendizaje en línea (Li et al., 2023). De todas formas, esto resulta discordante con la apreciación alta y positiva que ellos manifiestan sobre los principios didácticos y éticos aplicados por sus docentes (factor 1). En tiempos pre-pandemia, autores como Bolívar López y Rojas Velásquez (2014) han demostrado que la autopercepción, al ser entendida como la manera en que el estudiante se ve a sí mismo dentro del proceso educativo, está marcadamente relacionada con el modo en que sus profesores proceden didácticamente (Ramírez Mera & Barragán López, 2018; Zilberstein & Silvestre, 2004). Por lo tanto, la discrepancia encontrada en la pandemia, entre la percepción de aprendizaje del estudiante y las prácticas docentes, puede deberse a aspectos netamente ligados a la educación remota de emergencia.

Esto hace pensar que la autopercepción desfavorable de los estudiantes sobre su aprendizaje en esta modalidad esté muy condicionada a ciertas limitaciones de conectividad y relativas a la poca disponibilidad de dispositivos de algunos estudiantes desde sus hogares y las condiciones del espacio físico con que se cuenta. Por otra parte, el componente didáctico involucra también la calidad de la comunicación entre estudiantes y profesorado, el clima psicológico creado en el entorno virtual, la posibilidad de ser protagonistas activos del proceso educativo y la evaluación del aprendizaje en virtualidad (Carranza-Alcántar & Caldera-Montes, 2018; Lezcano & Vilanova, 2017).

Tal como señala Hernández et al. (2021), los estudiantes son muy sensibles y críticos ante las evaluaciones de que son objeto, reconocen cuando el docente evalúa o no guiado por principios éticos, si prioriza o no las funciones de diagnóstico, de retroalimentación y ayuda a su crecimiento personal y profesional, todo lo cual puede explicar la relación significativa reflejada entre el factor 1 (satisfacción con los principios didácticos y éticos de la educación remota) y el 3 (diversidad y colaboración en la evaluación).



Se observó que existe asociación entre los distintos factores del instrumento, excepto entre el factor 4 (condiciones materiales de los estudiantes para la educación remota) y el 3 (diversidad y colaboración en la evaluación). En este sentido, un estudio realizado con universitarios chilenos en modalidad online indica que existe la necesidad de mejorar el trabajo grupal en línea, que involucre seguimiento y retroalimentación del docente (Villarroel et al., 2021). Por otra parte, se señala que en el desarrollo de las clases online en contexto de pandemia los estudiantes apagan sus cámaras y micrófonos, dificultando así su participación (Cea et al., 2020).

El segundo objetivo específico de este estudio se orientó a describir las características de la participación de los estudiantes en clases y su asociación con los factores educativos identificados en el instrumento. Se observó que los cinco factores se correlacionan positivamente con la participación en clases. Varios estudios concuerdan en que los académicos han logrado desarrollar la docencia virtual basada en procesos de enseñanza activos que permiten enriquecer los aprendizajes de los estudiantes (Amaya et al., 2021; Gómez-Hurtado et al., 2020). Por otra parte, diferentes investigaciones (Bolívar López & Rojas Velásquez, 2014; Ramírez Mera & Barragán López, 2018) concuerdan en que la manera en que se percibe un estudiante a sí mismo dentro del proceso educativo, tiene mucho que ver con el proceder metodológico que se ha aplicado. En esto está implicada además la calidad de la comunicación entre estudiantes y profesorado, el clima psicológico en el entorno virtual, las dinámicas de trabajo establecidas, así como la participación activa en este proceso.

Por otra parte, Mercado y Otero (2022) señalan que los docentes promueven la participación y establecen relaciones de respeto y tolerancia con los estudiantes. Así también lo revelan Molina Gutiérrez et al. (2021) expresando que, según la percepción de los estudiantes, el docente responde de manera oportuna las inquietudes, brinda retroalimentación permanentemente, atiende necesidades de orientación y motiva el logro de las metas académicas. Esto último es consistente con las destrezas que los docentes universitarios en Nueva Zelanda desarrollan para experiencias de aprendizaje online derivado de los aprendizajes pospandemia, donde la experiencia adaptativa a esta nueva

enseñanza debiera ser una habilidad creciente y estable en el profesorado universitario (Ling Koh et al., 2023).

En cuanto al tercer objetivo específico, dirigido a analizar la integridad académica en las evaluaciones a distancia y su asociación con los factores educativos, el 22,1% señala que ha copiado en las evaluaciones online, en tanto que el 50,9% cree que sus compañeros copian. La deseabilidad social podría estar influyendo en la primera pregunta. Este resultado, si bien denota una alta integridad de los estudiantes, revela a la vez actitudes fraudulentas que son reflejo de una baja integridad académica en la virtualidad, y pone en cuestionamiento las características educativas y auténticas de la evaluación que suele aplicarse. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros estudios que han sido consultados (San Jose, 2022; Shariffuddin et al., 2022).

En lo referido al último objetivo específico tendiente a caracterizar las emociones experimentadas por los estudiantes durante el periodo de educación remota y su asociación con factores educativos, participación en clases e integridad en los procesos de evaluación se observó que los resultados obtenidos coinciden en gran medida con otras investigaciones, como la de Blanco y Blanco (2021), la que también revelaron de notables a moderados niveles de estrés y angustia, asociadas principalmente al elevado número y simultaneidad de actividades, a las nuevas dinámicas, al factor tiempo y a situaciones familiares complejas durante la pandemia que impactaron en su equilibrio psíquico.

Fernández et al. (2022) plantean que la autopercepción de los estudiantes sobre su capacidad para hacer frente de manera exitosa a las exigencias académicas podría causar tanto pensamientos como emociones negativas, dificultades de sueño, cefaleas, ansiedad, falta de concentración y dificultades de adaptación. Además, se considera que hay una relación directa entre el autoconcepto académico y el estrés.

A partir de los resultados de esta investigación, se abren líneas futuras de estudio en que sería relevante investigar, comparativamente, las características del aprendizaje online en contexto normal vs. contexto de emergencia. Así mismo, sería interesante explorar metodologías educativas que promuevan la participación de los estudiantes

en clases virtuales, la evaluación más auténtica de los aprendizajes y profundizar en las variables que impactan en los estados emocionales predominantes en los estudiantes.

Por otro lado, desde el punto de vista de la salud mental, es importante tener en cuenta el rol que cumplen las instituciones de educación superior como espacios responsables no solo de educar, sino también de promover la salud de la comunidad educativa (Becerra Heraud, 2013; Cassaretto et al., 2024). En este sentido, es relevante tener en cuenta las percepciones de los estudiantes respecto al proceso educativo y cómo esto se vincula con su bienestar personal.

La principal limitación de esta investigación fue la imposibilidad de realizar análisis particulares para cada país participante, puesto que el tamaño muestral fue muy dispar entre las naciones colaboradoras. Sin embargo, este estudio es relevante puesto que, a partir de la creación de un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas, se logró caracterizar el proceso educativo remoto de una amplia muestra de estudiantes universitarios hispanohablantes.

## Referencias

- Alonso-García, S., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Systematic review of good teaching practices with ICT in spanish higher education. Trends and challenges for sustainability. *Sustainability*, 11(24), 7150. <https://doi.org/10.3390/su11247150>
- Amaya, A., Cervantes, D. C., & Marreros Vázquez, J. G. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante contingencia del COVID-19. *Revista de Educación Remota (RED)*, 21(65), 1-20. <https://doi.org/10.6018/red.426371>
- Becerra Heraud, S. (2013). Universidades saludables: una apuesta a una formación integral del estudiante. *Revista de Psicología*, 31(2), 287-314. <https://doi.org/10.18800/psico.201302.005>

- Bennett, L. (2014). Putting in more: emotional work in adopting online tools in teaching and learning practices. *Teaching in Higher Education*, 19(8), 919-930. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.934343>
- Blanco, M. A., & Blanco, M. E. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Ciencia UNEMI*, 14(36), 21-33. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>
- Blumen, S., Rivero, C., & Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2), 225-243. <https://doi.org/10.18800/psico.201102.002>
- Bobadilla, M. J., Miño Vargas, D., & Rago, M. (2020). Hacia una pedagogía en la virtualidad: ¿Vincularidad en tiempos de pandemia?. *Red Sociales, Revista Electrónica del Departamento de Ciencias Sociales UNLu*, 7(5), 25-34. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/778>
- Bolívar López, J. M., & Rojas Velásquez, F. (2014). Estudio de la auto-percepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Remota (RED)*, (44), 1-13. <https://www.um.es/ead/red/44/bolivar.pdf>
- Careaga-Butter, M., Badilla-Quintana, M. G., & Fuentes-Henríquez, C. (2020). Critical and prospective analysis of online education in pandemic and post-pandemic contexts: Digital tools and resources to support teaching in synchronous and asynchronous learning modalities. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 38(2), 23-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7709461>
- Carranza-Alcántar, M., & Caldera-Montes, J. F. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el blended learning. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>

- Cassaretto, M., Martínez, P., Tavera, M., & Salim, A. (2024). Salud en trabajadores de una universidad peruana: el rol de variables personales, compromiso y burnout. *Revista de Psicología*, 42(1), 141-173. <https://doi.org/10.18800/psico.202401.006>
- Catillo, V., Cabezas, N., Vera, C., & Toledo, N. (2021). Ansiedad al aprendizaje en línea: relación con actitud, género, entorno y salud mental en universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1284>
- Cea, F., García Hormazabal, R. A., Turra Chico, H., Moya Figueroa, B., Sanhueza Jara, S., Moya Sobarzo, R., & Vidal Hernández, W. A. (2020). Educación online de emergencia: Hablando a pantallas en negro. *CIPER*. <https://www.ciperchile.cl/2020/06/08/educacion-online-de-emergencia-hablando-a-pantallas-en-negro/>
- Claro, M., & Mizala, A. (Coords.). (2020). *Propuestas educación. Trabajo interuniversitario. Mesa social 3B COVID 19*. Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile. <https://ceppe.uc.cl/images/contenido/investigacion/Informes/informe-mesa-covid19-uc-y-uchile.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Informe COVID-19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Condon, P., Wilson-Mendenhall, C. D., & Barrett, L. F. (2014). What is a positive emotion?: The psychological construction of pleasant fear and unpleasant happiness. En M. N. Tugade, M. N. Shiota, & L. D. Kirby (Eds.), *Handbook of positive emotions* (pp. 60-81). The Guilford Press.
- Cortés-Nájera, M. R. (2022). La Integridad Académica, un desafío en tiempos de pandemia. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 9 (17), 96-99 .<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/issue/archive>

- Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom* (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education). W. W. Norton & Company.
- Cuadrado Gordillo, I., Martín-Mora Parra, G., & Fernández Antelo, I. (2015). La expresión de las emociones en la comunicación virtual: El ciberhabla. *Icono 14*, 13(1), 180-207. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i1.716>
- Da Rosa, J., Nascimento, F. M., & Gonçalves, J. (2023). Experiences of being university student in times of pandemic: changes, adjustments and shared perspectives. *Educação e Pesquisa*, 49, e267797. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349267797>
- Durán Rodríguez, R., & Estay-Niculcar, C. A. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/ried.19.1.13845>
- Espinoza Freire, E. E., Grande-Ayabaca, D. M., & Villacres Arias, G. E. (2021). Educación remota en tiempos de COVID-19 en la carrera de Enseñanza Básica de la Universidad Técnica de Machala. *Transformación*, 17(2), 224-245. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-29552021000200224](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000200224)
- Fernández, F., Dios, C., García, M., & Ríos, C. (2022). Educación universitaria en época de pandemia en América Latina. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(1), 198-210. [https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/5835/F.Fiorela\\_C.Dios\\_Articulo\\_EDSCAL\\_spa\\_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/5835/F.Fiorela_C.Dios_Articulo_EDSCAL_spa_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Feu Gelis, J., Simó Gil, N., Serra Salamé, C., & Canimas Brugué, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos XLII*, 42(3), 449-465. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). Online assessment in higher education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>

- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. del P., González Falcón, I., & Coronel Llamas, J. M. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Gómez-Navas, D., Garzón-Chiriví, O., & Molano-Camargo, F. (2023). Pandemia y educación superior. Impactos de las estrategias sincrónicas. *Educación y Ciudad*, 44, e2783-e2783. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2783>
- Gonçalves Correia Zanini, M. R., Rossato, L., & Scorsolini-Comin, F. (2023). Salud mental, autoeficacia y adaptación universitaria a la pandemia de COVID-19. *Revista de Psicología*, 41(1), 185-218. <https://doi.org/10.18800/psico.202301.008>
- Grupo de Trabajo de Tecnologías del Aprendizaje. (2022). *Marco de referencia de la competencia digital docente (MRCDD)*. Comité Económico y Social Europeo y Comité de las Regiones Brújula Digital 2030.
- Hernández, M., Meraz, M., Parrales, G., & Chica, G. P. (2021). La función diagnóstica de la evaluación del aprendizaje en la virtualidad: Un estudio realizado en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. *Revista de Entrenamiento*, 7(3), 39-58. <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/enrevista/article/view/3548/0>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hupkau, C., & Petrongolo, B. (2020). *Work, care and gender during the Covid-19 crisis. CEP Covid-19 analysis*. London School of Economics and Political Science. <https://cieg.unam.mx/covid-genero/pdf/reflexiones/academia/work-care-and-gender.pdf>

- Kalman, Y. M., & Gergle, D. (2014). Letter repetitions in computer-mediated communication: A unique link between spoken and online language. *Computers in Human Behavior*, 34, 187-193. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.047>
- León Martínez, F. E., León Martínez, F. M., & Guillermo Ríos, V. H. (2021). Propuesta metodológica: Integración de las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de educación. *Revista Revoluciones. Estudios en Ciencia Política, Humanidades y Sociales*, 3(4), 56-67. <https://doi.org/10.35622/j.r.2021.04.004>
- Lezcano, L., & Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos - Técnicos UNPA*, 9(1), 1-36. <http://dx.doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i1.235>
- Linares-Simancas, J.J. (2022), Reseña del libro, La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impactos y respuestas docentes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(39), 206-210. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2023.39.1537>
- Li, Z., Lou, X., Chen, M., Li, S., Lv, C., Song, S., & Li, L. (2023). Students' online learning adaptability and their continuous usage intention across different disciplines. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02376-5>
- Ling Koh, J.H., Daniel, B.K., & Greenman, A.C. (2023). Online teaching dexterity-implications for post-pandemic higher education online teaching competencies. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2297022>
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (Coords.). (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León.
- Marciniak, R., & Gairín Sallán, J. (2018). Dimensiones de la evaluación de calidad de educación virtual: Revisión de modelos referentes.



- Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238.  
<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Marín Medina, C. E., Jorquera Silva, Y. X., & La Banca Ledesma, H. (2023). Relación del bienestar psicológico con las estrategias de afrontamiento y la satisfacción familiar en universitarios durante la pandemia. *Revista de Psicología*, 41(2), 823-858. <https://doi.org/10.18800/psico.202302.008>
- Mercado, R., & Otero, A. (2022). Efectos diferenciados del COVID-19 en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 4(3), 51-71. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.003>
- Mirahmadizadeh, A., Ranjbar, K., Shahriarirad, R., Erfani, A., Ghaem, H., Jafari, K., & Rahimi, T. (2020). Evaluation of students' attitude and emotions towards the sudden closure of schools during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMC Psychology*, 8(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00500-7>
- Molina Gutiérrez, T. de J., Lizcano Chapeta, C. J., Álvarez Hernández, S. del R., & Camargo Martínez, T. T. (2021). Crisis estudiantil en pandemia. ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios la educación virtual? *Conrado*, 17(80), 283-294. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000300283](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300283)
- Monereo, C. (2019). De l'aprendre per ser avaluat a l'avaluar per aprendre. En J. Riera (Dir.), *Reptes de l'Educació a Catalunya. Anuari 2018* (pp. 81-127). Fundació Jaume Bofill.
- Noben, I., Deinum, J. F., & Hofman, W. H. A. (2020). Quality of teaching in higher education: Reviewing teaching behaviour through classroom observations. *International Journal for Academic Development*, 27(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1830776>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *COVID-19 impact on education*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

- Palomo, R., Simón, C., & Echeita, G. (2022). La orientación de infantil y primaria en el escenario de cierre de las escuelas por COVID 19. Un estudio cualitativo en el contexto de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 44-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33755>
- Pedró, F. (Coord.). (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional de la UNESCO para Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Prats, M. A., Sanmartí, N., & Oró Badia, I. (2020). Evaluar para aprender con el apoyo de herramientas y recursos digitales. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Eduació i de l'Esport*, 38(2), 9-20. <https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/417684/Prats%20Castell%C3%A0.pdf?sequence=1>
- Rama Vitale, C. (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación remota y virtual en América Latina*. EUCASA.
- Ramírez Mera, U. N., & Barragán López, J. F. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(2), 94-109. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1401>
- Riquelme, E., Villarroel, V., García, R., Pérez, C., & Fuentes, G. (2023). Emotions of University Professors and Students in Times of Pandemic: An Analysis from the Perspective of Resilience in Chilean Higher Education. *Education Sciences* 13, 561. <https://doi.org/10.3390/educsci13060561>
- Ritzhaupt, A., Rehman, M., Wilson, M. L., & Ruggles, K. (2022). Exploring the factors associated with undergraduate students' online learning anxiety: Development of the Online Learner Anxiety Scale (OLAS). *Online Learning*, 26(3), 111-131. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1374285>
- Ruiz-Morales, Y., García-García, M., Biencinto-López, C., & Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito

- universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *RELIEVE*, 23(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.7183>
- Salavera, C., & Usán, P. (2019). Las propiedades psicométricas del cuestionario QEWB del bienestar eudaimónico en adolescentes. *Psicología Educativa*, 25(2), 139-146. <https://doi.org/10.5093/psed2019a3>
- San Jose, A. E. (2022). Academic integrity of students during the COVID-19 pandemic: A mixed method analysis. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(4), 97-103. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.4.400>
- Santos-Loor, C. E., Vélez-Loor, J. M., Aguilera-Meza, C. K., & Bowen-Rivera, A. C. (2021). La educación ecuatoriana vs la pandemia del Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 105-124. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i2.1785>
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1), 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Servicio de Información de Educación Superior, Gobierno de Chile. (2014). *Panorama de la educación superior en Chile 2014*. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1957/mono-706.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Shariffuddin, S. A., Ibrahim, I. S. A., Shaaidi, W. R. W., Syukor, F. D. M., & Hussain, J. (2022). Academic Dishonesty in Online Assessment from Tertiary Students' Perspective. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 4(2), 75-84. <https://doi.org/10.55057/ijares.2022.4.2.8>
- Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>
- Smith, C. D., & Baik, C. (2021). High-impact teaching practices in higher education: A best evidence review. *Studies in Higher*

- Education*, 46(8), 1696-1713. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698539>
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-37. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Todorov, A., Fiske, S., & Prentice, D. (Eds.). (2011). *Social neuroscience: Toward understanding the underpinnings of the social mind*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195316872.001.0001>
- Trucco, D., & Palma, A. (Eds.). (2020). Infancia y adolescencia en la era digital: Un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45212/S2000334\\_es.pdf?sequence=7&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45212/S2000334_es.pdf?sequence=7&isAllowed=y)
- Villarroel, V., & González, A. (2023). Students' learning perception in engineering, health and education during emergency remote education in Chile. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 41-51. <https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.41>
- Villarroel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C. A., & García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 14(6), 65-76. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600065>
- Xie, K., Heddy, B. C., & Vongkulluksn, V. W. (2019). Examining engagement in context using experience-sampling method with mobile technology. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101788. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101788>
- Zilberstein, J., & Silvestre, M. (2004). *Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural*. CEIDE.

Recibido: 07/12/2023

Revisado: 26/04/2024

Aceptado: 14/06/2024