



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 28 No. 1

Marzo de 2025

SENTIMIENTOS EXPERIMENTADOS POR ESTUDIANTES A NIVEL SUPERIOR DURANTE Y POSCONFINAMIENTO

María Estela Flores Ortiz¹, Ivonne Merino Gutiérrez², Víctor Manuel García Acosta³ y Josué Fidel Rojas Mora⁴

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Con la finalidad de conocer los sentimientos, las reacciones fisiológicas y las enfermedades psicosomáticas, de un grupo de estudiantes, durante la educación remota de emergencia y después de un semestre de regreso a clases presenciales; se realizó una investigación descriptiva, transversal y mixta. Participaron 110 alumnos, hombre y mujeres de la carrera de médico cirujano de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala que cursaban segundo, tercero y cuarto semestre. A través de los jefes de grupo se invitó al alumnado a participar voluntariamente, haciendo énfasis en la confidencialidad de los datos. Los que aceptaron, contestaron un formulario de Google que fue elaborado con base a las siguientes categorías: sentimientos positivos, negativos, reacciones fisiológicas, enfermedades psicosomáticas y rendimiento académico. Los resultados categorizados y procesados por porcentajes mostraron que predominó la ansiedad, frustración, angustia, miedo, vergüenza y culpa, incrementándose en el regreso a clases; los positivos como felicidad, alegría y entusiasmo se incrementaron en la presencialidad. Las reacciones fisiológicas, insomnio, cefalea y tics nerviosos se mantuvieron igual en

¹ Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: estela_fo@hotmail.com

² Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: ivonne0495@hotmail.es

³ Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: garciaacosta@gmail.com

⁴ Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: josuefrm93@gmail.com

ambas transiciones al igual que la gastritis. Se concluye que los sentimientos negativos dificultaron su rendimiento académico, pero también cuentan con recursos psicoemocionales que les permitieron manejarlos y avanzar en su proceso.

Palabras claves: emociones, sentimientos, reacciones fisiológicas y rendimiento académico

FEELINGS EXPERIENCED BY HIGHER EDUCATION STUDENTS DURING AND POST-CONFINEMENT

ABSTRACT

In order to understand the feelings, physiological reactions, and psychosomatic illnesses of a group of students during emergency remote education and after a semester of returning to face to face classes, a descriptive, cross-sectional, and mixed research was carried out. 110 students, men and women, from the medical surgeon program at the Iztacala Faculty of Professional Studies, who were in their second, third, and fourth semesters, participated. Through their group leaders, students were invited to participate voluntarily, emphasizing the confidentiality of the data. Those who accepted answered a Google form that was prepared based on the following categories: positive and negative feelings, physiological reactions, psychosomatic illnesses, and academic performance. The results, categorized and processed by percentages, showed that anxiety, frustration, anguish, fear, shame, and guilt predominated, increasing upon returning to classes; positive feelings such as happiness, joy, and enthusiasm increased during face to face classes. Physiological reactions, insomnia, headaches and nervous tics remained the same in both transitions, as did gastritis. It was concluded that negative feelings hindered their academic performance, but they also have psycho-emotional resources that allowed them to manage them and move forward in their process.

Keywords: emotions, feelings, physiological reactions and academic performance

Es innegable que la educación superior en México durante el confinamiento por COVID-19, enfrentó una situación novedosa e inesperada. Al menos en las últimas dos décadas, no hay registro de algún escenario similar que implicara la suspensión de las actividades presenciales en las universidades (UNESCO-IESALC, 2020). En un primer momento, la crisis sanitaria, obligó a que la educación presencial se suspendiera, así que la Secretaría de Educación Pública, adelantó las vacaciones de semana santa a realizarse del 23 de marzo al 20 de abril (Acuerdo número 02/03/20, 2020).

Para dar continuidad al proceso formativo, la opción fue utilizar los recursos tecnológicos. Era claro que la sorpresa y la confusión en estudiantes se presentó (Cobo, Vega, y García, 2020), pues al formar parte del sistema presencial, el encuentro cotidiano en el salón de clases era esencial. Transitar de la educación presencial a una educación mediada por los recursos tecnológicos, implicó desorganización, pues en automático se pensó que ahora sería la educación a distancia en línea. Esta idea causó desconcierto, porque los estudiantes desconocían este sistema y era obvio que tampoco habían estado interesados en formar parte de ella; además los programas y las actividades no estaban diseñadas para tal opción. Entonces, en el proceso, cada docente trasladó el programa, las estrategias, los sistemas de evaluación y algunas actividades al ambiente virtual, teniendo como base su experiencia presencial. De acuerdo con Hoodges, Moores, Lockee y Bond, a este tipo de educación, la denominaron, educación remota de emergencia definida como

“...un cambio temporal de las formas de desarrollo de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverían a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido” (2020, p. 13).

Y así sucedió, después de dos años y medio, las universidades regresaron al sistema presencial, continuando con las estrategias y actividades tradicionales. Sin embargo, perder el espacio físico del aula y posteriormente el virtual implicó procesos de desorganización y adaptación a las nuevas condiciones (UNESCO-IESALC, *Op. Cit.*).

La pérdida del espacio físico

El aula escolar era el lugar donde se construían conocimientos a partir de la exposición de temáticas circunscritas a un programa, en fechas, horarios y tiempos establecidos por la institución; además de nutrirse por comentarios o dudas que podrían discutirse entre profesores y estudiantes. El uso de recursos tecnológicos

era complementario, ya que formaba parte de los materiales de apoyo, al igual que el pizarrón y otros, como carteles, plumones y papelería (Abdrasheva, Escribens, Sabzalieva, Vieira y Yerovi, 2022). Al docente se le vivenciaba como el encargado de organizar y hacer cumplir los tiempos para cada tema, fechas para la entrega de trabajos, guía en la resolución de dudas, diseñar las formas de evaluación y calificación, además de dar la retroalimentación necesaria al alumnado y en ocasiones también la escucha para aquellos que presentaban situaciones problemáticas.

Asistir a la universidad, también implicaba la realización de actividades prácticas fundamentales para su formación profesional, pero, además, era el momento para el encuentro y la convivencia entre pares. La interacción cotidiana, fomentaba el establecimiento de vínculos que generaban amistades, redes de apoyo, relaciones de pareja, fundamentales para el periodo comprendido entre los 18 y los 21 años, momento de transición de la adolescencia tardía y el principio de la vida adulta (Merino, 1993), (Santos, Oliveira, y Dias, 2015). Estas relaciones permitían la convivencia social, el acompañamiento, la complicidad, la contención afectiva y social, así como el apoyo académico (Tonon, 2005); (Vélez, Pico, Escobar y Jaramillo, 2022).

Otro aspecto relevante es que asistir a la universidad, sobre todo en el primer semestre, implicaba un proceso de adaptación o ajuste pedagógico y socioemocional, para integrarse al nuevo ciclo de vida, antesala del mundo adulto-laboral, que generaba incertidumbre, miedo y angustia. Para que dicho proceso sea exitoso se requería que el alumnado tuviera habilidades para el manejo de la frustración, flexibilidad, comunicación, metas y la posibilidad de establecer redes de apoyo (Valverde, Álvarez, y Bogantes, 2022). También era el espacio vital de interacción y diversión entre compañeros (Maturana 2001, citado en Escudero, 2019), lugar de descanso de las relaciones y reglas familiares. Además, para el estudiante que tenía dificultades académicas, emocionales y/o económicas, la universidad representaba un espacio de contención y apoyo a través de sus programas de atención psicopedagógica y becas (Tonon, *Op. Cit.*).

Entonces cuando se suspende las clases presenciales, el alumnado perdió todo aquello que formaba parte de su cotidianidad, propiciando una desorganización en el aspecto educativo, pero fundamentalmente en el psicoemocional y biológico (UNESCO-IESALC, *Op. Cit.*). Una realidad diferente implicaba adecuarse a la nueva situación, las clases virtuales. En un primer momento, hubo dificultades por la carencia de los dispositivos tecnológicos, el servicio de internet, pero también una relativa ignorancia para su manejo. Todo era novedoso y complicado, el curso avanzaba, la comunicación no era operativa, el contacto visual se perdió y ante tales condiciones, los docentes optaron por dejar más trabajo individual y grupal (Miguel, 2020). Adaptarse a recibir las clases a través de la tecnología, cambió la manera de construir los conocimientos. Si bien el espacio virtual era novedoso, no así los programas, que solo se intentó adecuarlos a las nuevas condiciones, al igual que las estrategias. Un proceso de reajuste que implicaba que el alumnado, también realizara modificaciones a en su hacer cotidiano en general, pero fundamental en el académico. En ese momento, él debía hacerse responsable de su aprendizaje, a través de nuevos roles, hábitos y técnicas de estudio (Castillo, Díaz, Rodríguez y Ruán, 2020).

Además, el hogar y la dinámica familiar funcional o disfuncional, rigió la vida, veinticuatro horas siete días de la semana, en un ambiente incierto en donde la pérdida de la salud y la vida jugaron un papel esencial. Las condiciones anteriores, contribuyeron al incremento de la violencia familiar (Robles, Junco y Martínez, 2021); ejemplo de ello fue que, de marzo a abril de 2020, se reportaron 143 llamada de auxilio por violencia familiar (Equis, 2020). Asimismo, la interacción con compañeros y amigos se vio severamente afectada, y aunque se reestableció a través de los dispositivos tecnológicos y las aplicaciones, no fue igual.

La pandemia por COVID-19, fue percibida como una situación inesperada, incontrolable y muy amenazante. En este sentido, Gaeta, Rodriguez y Gaeta, L. (2020), retoman el planteamiento de Lazarus y Folkman (1984) cuando menciona que la interrelación de diversos elementos externos críticos, provocan que el organismo genere emociones mixtas para proteger al organismo. Según Escudero (*Op. Cit.*) las emociones son respuestas neuroquímicas y hormonales que el

organismo da, ante un estímulo externo, por tanto, son involuntarias y su función esencial es contribuir a la supervivencia, son temporales y se presentan antes de ser procesadas por la mente. Según Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas (2009), la felicidad, el amor, la ira, el miedo y la tristeza son las emociones básicas que, al combinarse, dan lugar a las secundarias, como las planteadas por Delgadillo, Villagrán, Jasso y Rodríguez (2023) y que se pueden observar en la Tabla 1.

| Emociones Primarias | Emociones secundarias |
|---------------------|---|
| Miedo | Susto, temor, pánico |
| Ira | Rabia, cólera, odio, irritabilidad. Enojo |
| Tristeza | Depresión, frustración, soledad, preocupación |
| Alegría | Entusiasmo, alivio, satisfacción |
| Felicidad | Bienestar, equilibrio, tranquilidad |
| Sociales | Vergüenza, culpa, timidez |

Tabla 1. Emociones primarias y secundarias

Al respecto Maturana, citado en Escudero (*Op. Cit.*) menciona que cuando se toma consciencia de ellas y se le asigna un nombre se convierte en sentimiento; entonces primero se da la emoción, luego el pensamiento y posteriormente se transforma en un sentimiento, que se pueden reconocer y comentar. En este proceso que el cuerpo humano genera, implica un recorrido por diversos aparatos y sistemas, como el sistema nervioso y el hormonal; ejemplo de ello es el miedo a la pérdida de la salud y la muerte que se presentó durante el confinamiento. Según Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, (*Op. Cit.*) esta emoción, genera una actividad fisiológica; el sistema nervioso autónomo rápidamente se activa, eleva la frecuencia cardíaca, la tensión arterial, dilata los bronquios y la tensión muscular; además, el sistema neuroendócrino (hipotálamo-hipofísico-suprarrenal, decrementa su actividad y su impacto es más duradero. Estos procesos se manifiestan en reacciones fisiológicas como: malestares estomacales, dolores de cabeza, náuseas, vómito, trastornos en el sueño y en los alimentos alimenticios, entre otros (Departamento de Salud de Florida, s/f). Rodríguez, De Pino y Alvaredo, (2011) mencionan que cuando son intensas, constantes y se vuelven crónicas. Las emociones son agresivas para el

cuerpo humano, contribuyendo a generar enfermedades psicosomáticas como la gastritis, colitis, migraña, entre otras.

Considerando lo antes planteado, los sentimientos que se presentaron por el estudiantado durante la educación remota de emergencia fueron analizado por autores como: Hernández, González y Hernández C. (2022); López, Rodea, Vargas; Sánchez y Martínez (2022), quienes coincidieron en la presencia de incertidumbre, ansiedad, miedo, angustia, estrés, tristeza, depresión e ira. Además, Cao, Fang, Hou, Han, *et al.*, (2020); González, Tejeda, Espinosa y Ontiveros (2020); Johnson, Saletti, y Tumas (2020), encontraron nerviosismo y preocupación; Hernández, González y Hernández C. (2022) enojo y frustración, y Gaeta, Rodríguez y Gaeta, L. (*Op. Cit.*), relacionaron los sentimientos anteriores con generadores de trastornos alimentarios y en los mínimos ideas suicidas. Es importante mencionar que a pesar de las condiciones adversas que se vivieron, también hubo sentimientos como amor, felicidad, responsabilidad, seguridad cuidado, interés, alegría, agradecimiento y seguridad (Hernández, González, y Hernández, C., *Op. Cit.*); (Johnson, Saletti, y Tumas, *Op.Cit.*).

En ese mismo sentido, la UNICEF (2020), mencionó que los adolescentes generaron trastornos de depresión, ansiedad y estrés postraumático, lo que coincide con Ávila, Euan y Sánchez, (2021), cuando hacen referencia a los altos niveles de ansiedad y que, según Rodríguez, Carbajal, Narvaez, y Gutiérrez, (2020); Santillán, (2023) y Moreano, Saltos, Gavilanes y Andrade (2023), impactaron significativamente en su rendimiento académico. Lo que Maldonado, Rivadeneira, Campoverde, Muñoz y Muñoz M. (2023), precisaron que la ansiedad y la frustración fomentaron la desmotivación y bajo rendimiento académico.

Conforme el tiempo pasó, el alumnado que logró gestionar sus emociones y adaptarse a la nueva realidad, concluyó y aprobó los semestres, otros, tomando como base la creencia que no aprenderían en la modalidad remota, aunado a patrones emocionales rígidos, problemas familiares y económicos, suspendieron sus estudios. Recibir la formación en línea, también implicó ventajas como: dormir más, comer en familia a las horas adecuadas y sentirse resguardados y seguro en el hogar (Flores, Morales y Rojas, 2023).

El regreso al aula

Dos años y medio en reclusión y de tomar clases a través de la tecnología, les dio seguridad, tanto en su salud como en adaptarse a una forma de aprender. Comodidad porque en su proceso de adaptación, organizaron las horas de comida, sueño y trabajo, en síntesis, lograron una estabilidad ante las circunstancias adversas. Por fin la espera prolongada había llegado a su fin y era el momento de regresar a las instalaciones universitarias, para algunos, era conocerlas por primera vez, para otros reencontrarse con profesores y sus pares. Nuevamente era un proceso de transición, dejar el lugar que los protegió, la casa y ahora enfrentarse al regreso a clases; nuevos horarios, trasladarse a la universidad, encontrarse nuevamente con compañeros que, a pesar de haber cursado al menos dos semestres, se desconocían. Un pensamiento reiterativo era constatar que tanto había aprendido, si en realidad tenían los conocimientos para comprender las temáticas nuevas y el reto que representaba, retomar las prácticas profesionales ya sea en la escuela o bien en las instituciones receptoras. Sobre los sentimientos que se presentaron, Villalba, Pinedo, Cibils, Cabral y Gerometta, (2021) y Bricio, Arceo, Bricio J., *et al.*, (2023), mencionan que la felicidad y alegría estuvieron más presentes que el miedo. Por su parte Bricio, Arceo, Bricio J., *et al.* (*Óp. Cit.*), comentan que el regreso generó sentimientos negativos derivados del encierro, lo que dificulta su habilidad para comunicarse con profesores y compañeros. Aldana, Barraza, Rodríguez y Pesqueira (2023) consideraron que el alumnado presentó estrés postraumático, debido al encierro prolongado.

Con base a lo antes planteado, es un hecho que el estudiantado, en el proceso de adaptación tanto en la educación remota de emergencia como de regreso a la presencialidad, repercutió en sus sentimientos, por tal motivo, la doble transición es una invitación para preguntarse ¿Qué sentimiento experimentó el alumnado durante las transiciones? ¿En cuál de ellas fueron más intensas? ¿Los sentimientos tuvieron algún impacto en la salud física del alumnado? Para contestar los cuestionamientos anteriores, se realizó una investigación que tuvo como objetivo, dar cuenta de cuáles fueron los sentimientos que presentó un grupo de estudiantes de la carrera de médico cirujano y sus manifestaciones a nivel orgánico en el confinamiento y de

regreso a la presencialidad. Para lograr lo antes planteado, se elaboraron las siguientes categorías:

- Sentimientos: emociones que el alumnado puede dar cuenta que vivenciaron durante la educación remota de emergencia y el regreso a la presencialidad, tanto positivas como negativas.
- Reacciones fisiológicas: Alteraciones temporales que tiene el organismo antes un estímulo estresor del ambiente, producidos por eje hipofisiosuprarrenal y el sistema nervioso vegetativo.
- Enfermedades psicosomáticas: alteraciones orgánicas, vinculadas a emociones y sentimientos provocados por estímulos adversos en el ambiente.
- Impacto en el rendimiento académico: alteraciones en su aprendizaje debidas al estado anímico que presentó el alumnado.
- Rendimiento académico: resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje en donde se entretujan diversos factores, entre ellos los sentimientos.

Dado el objetivo ya planteado, el método empleado fue el descriptivo, debido a que el interés está centrado en conocer de manera general los sentimientos del estudiantado, sin otro tipo de intervención (Hernández, Fernández y Batista 2003, citado en Bazalar 2004). Además, también fue transversal porque la intervención se realizó en una sola ocasión, y mixto, porque los resultados se procesaron en forma cuantitativa y cualitativa (Guevara, Verdesoto y Castro, 2020).

Participaron en este estudio 110 estudiantes de la carrera de médico cirujano pertenecientes a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala que se encontraban cursando el segundo, tercero y cuarto semestre (16%, 58%, 26% respectivamente).

El 69% mujeres, 30 % hombre y el 1% otros; su edad promedio fue de 19 años.

Siguiendo los lineamientos del método descriptivo, la población estudiantil fue seleccionada por conveniencia, con el único requisito que fueran estudiantes de la carrera de medico cirujano. La técnica que se empleó fue el cuestionario con

preguntas abiertas y cerradas que se elaboró con base a las categorías ya mencionada, bajo la modalidad de formularios de Google.

Una vez concluido y revisado el cuestionario, se contactó con los jefes de grupos a quienes se les dio la invitación para que la hicieran extensiva a sus compañeros, haciendo énfasis que su participación era voluntaria y respetando el anonimato. A los interesados se les envió vía correo electrónico la liga para que contestaran el formulario.

Los resultados se obtuvieron a través de porcentajes, Las preguntas cerradas directamente del cuestionario y las abiertas, primero se categorizaron las respuestas y posteriormente se obtuvieron los porcentajes.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados por categorías en forma comparativa. Primero los sentimientos, después las respuestas fisiológicas y las enfermedades psicosomáticas. En cada una de ellas se obtuvieron las diferencias de los porcentajes que aumentaron o disminuyeron durante y después de la pandemia y se complementan con la exposición de los porcentajes y comentarios que el alumnado mencionó sobre si existió una relación entre los sentimientos y el rendimiento académico.

Sentimientos

El alumnado mencionó que, en la educación remota de emergencia, se presentaron sentimientos positivos, los cuales, de regreso a la presencialidad, se incrementaron. Como se observa en la tabla 1, la alegría se incrementó un 51%, seguida de la felicidad con 44%, entusiasmo 36%, satisfacción y gratitud con un 30% y 21%; la única que presento una disminución de 1% fue seguridad, el alumnado ligeramente se sentía menos seguros en el regreso a las clases presenciales (Tabla 2 y 3).

| Sentimiento | Educación remota | Presencial | % Incremento |
|--------------|------------------|------------|--------------|
| Felicidad | 31% | 75% | 44% |
| Alegría | 24% | 75% | 51% |
| Satisfacción | 24% | 54% | 30% |
| Entusiasmo | 18% | 54% | 36% |
| Gratitud | 17% | 38% | 21% |

Tabla 2. Sentimientos positivos que incrementaron

| Sentimiento | Educación remota | Presencial | % Incremento |
|-------------|------------------|------------|--------------|
| Seguridad | 23% | 22% | 1% |

Tabla 3. Sentimientos positivos que decrementaron

En relación a los sentimientos negativos que se incrementaron al regresar al sistema presencial, como presentan en la tabla 4, la ansiedad, el miedo y la vergüenza, aumentaron un 19%, seguida por la culpa, angustia y frustración con 12%, 9% y 6%; el resentimiento solo se elevó 3%.

| Sentimiento | Educación remota | Educación presencial | % de aumento |
|---------------|------------------|----------------------|--------------|
| Ansiedad | 63% | 82% | 19% |
| Frustración | 56% | 62% | 6% |
| Angustia | 42% | 51% | 9% |
| Miedo | 33% | 52% | 19% |
| Vergüenza | 18% | 37% | 19% |
| Resentimiento | 9% | 12% | 3% |
| Culpa | 9% | 21% | 12% |

Tabla 4. Sentimientos negativos que incrementaron

También hubo sentimientos negativos que decrementaron, la sensación de pérdida fue la más importante con una diferencia de 18%, seguida de nostalgia con 11%. Los que tuvieron menores cambios fueron la incertidumbre y la ira con 3% y 2%. Solo la tristeza mantuvo sus porcentajes (Ver tabla 5).

| Sentimiento | Educación remota | Educación presencial | % de disminución |
|----------------------|------------------|----------------------|------------------|
| Nostalgia | 56% | 45% | 11% |
| Incertidumbre | 48% | 45% | 3% |
| Tristeza | 41% | 41% | 0% |
| Sensación de pérdida | 36% | 18% | 18% |
| Ira | 22% | 20% | 2% |

Tabla 5. Sentimientos negativos que decrementaron

Reacciones fisiológicas experimentadas

Como se observa en la tabla 6, dos fueron las reacciones que se incrementaron, la cefalea y los Tics nerviosos con un 12%, no siendo así con el insomnio que solo aumentó un 1%.

| | Educación Remota | Presencialidad | % de aumento |
|----------------|------------------|----------------|--------------|
| Insomnio | 62% | 63% | 1% |
| Cefalea | 52% | 64% | 12% |
| Tics nerviosos | 50% | 62% | 12% |

Tabla 6. Reacciones fisiológicas que se incrementaron en la presencialidad

En relación al decremento que se presentó, la tabla 7, muestra que disminuyeron el aumento de apetito y el cansancio con 19% y 11%, no siendo así con los mareos que tuvieron una diferencia de 1%.

| | Educación remota | Presencialidad | %de disminución |
|--------------------|------------------|----------------|-----------------|
| Aumento de apetito | 55% | 36% | 19% |
| Mareos | 39% | 38% | 1% |
| Agotamiento | 32% | 21% | 11% |

Tabla 7. Reacciones fisiológicas que decrementaron en la presencialidad

Enfermedades psicosomáticas

Desde la vivencia del alumnado solo consideraron dos enfermedades vinculadas con los sentimientos, la gastritis, que tuvo un incremento del 18% y la migraña con un 4% (Ver tabla 8).

| Enfermedad | Educación Remota | Educación Presencial | Aumento |
|------------|------------------|----------------------|---------|
| Migraña | 54% | 58% | 4% |
| Gastritis | 39% | 57% | 18% |

Tabla 8. Enfermedades psicosomáticas

Impacto de los sentimientos en el rendimiento académico

En relación a sí los sentimientos tienen relación con su rendimiento académico de los 110 estudiantes, solo dos consideraron que no y 108 si, sus respuestas se analizaron y se organizaron en tres categorías:

Sentimientos positivos e impacto positivo: Diez estudiantes mencionaron que, los sentimientos positivos, impactan favorablemente en su rendimiento académico, debido a que “hacen que me esfuerce más” “me dan ganas de estudiar” “mis calificaciones sube y me siento satisfecha y orgullosa”

Sentimientos negativos e impacto positivo: Ocho alumnos comentaron que los sentimientos negativos, influyen positivamente en sus calificaciones debido a que “hacen que me esfuerce más” “no permito que me detengan” “aprendo para ser mejor” “cambian mi manera de ver el mundo” “mejoran mi aprendizaje”

Sentimientos negativos e impacto negativo: La mayoría del estudiantado (90) consideró que los sentimientos negativos propician que su aprendizaje se vea severamente afectado, porque “me hacen sentir que soy insuficiente” “que no puedo” “me doy por vencida” “me paralizan” “no me esfuerzo”; provocando que dificulte el aprendizaje, la concentración, la comprensión, además les genera “cansancio, insomnio, caía del cabello”, “ansiedad y gastritis” (Ver Figura 1)

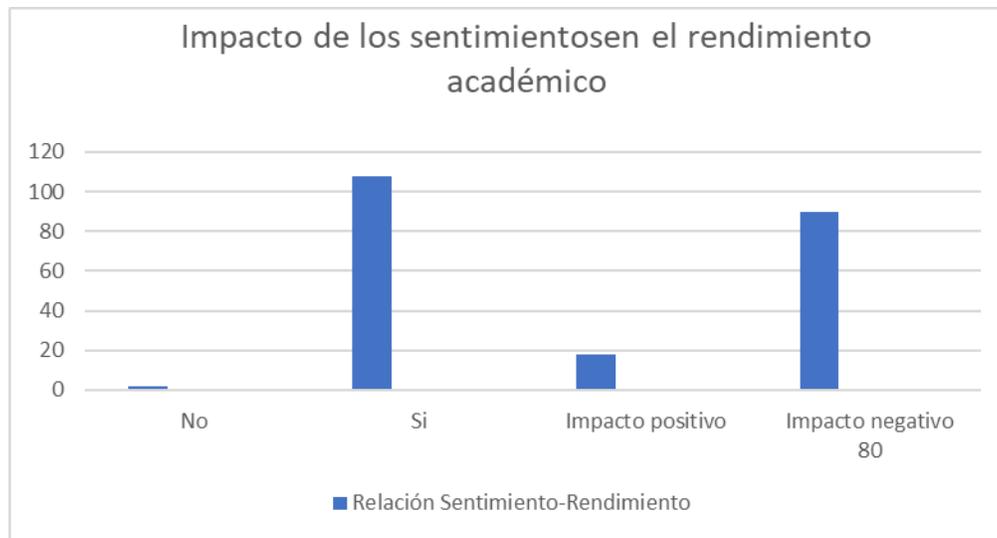


Fig. 1 Relación de las emociones y el rendimiento académico

Análisis y discusión de resultados

En un contexto social de desconcierto, incredulidad, angustia y miedo, generado por el incremento de contagios a nivel nacional del virus SAR-Cov2, se da el tránsito de la educación presencial a la remota de emergencia. Perder el salón de clases, significó la conclusión de los encuentros cotidianos entre el alumnado, profesorado para la construcción de conocimientos. Además, era el punto para la interacción entre pares para la realización de las actividades académicas, pero también la base para la convivencia social. Asistir a la universidad y estudiar una carrera, implicaba el desarrollo personal y la justificación idónea para ausentarse del hogar. La conclusión de este estilo de vida, generó, en palabras de Pichón (1985) un proceso de pérdida, que, de acuerdo al discurso del estudiantado se externalizó a través de sentimientos como: tristeza, ira, frustración y nostalgia; pero también sentimientos que manifestaban su incapacidad inconsciente para enfrentar el futuro a través de recursos tecnológico, generando miedo, angustia, ansiedad, incertidumbre y vergüenza. Sentimientos que coinciden con los resultados obtenidos por Pulido y Herrera (2017); Cobo, Vega y García (*Op. Cit.*) y Sandín, Valiente, García y Chorot (2020), quienes mencionan, que si bien antes de la pandemia los universitarios presentaban índices de ansiedad, depresión y estrés, durante el confinamiento, se

apreció un incremento significativo. Es importante señalar que la depresión no fue considerada por el estudiantado de la FES Iztacala.

Los sentimientos negativos ya planteados, fueron el resultado de emociones que generaron respuestas fisiológicas como insomnio, cefalea y tics nerviosos, mareos, agotamiento y aumento de apetito, lo que concuerda con Abdrasheva, Escribens, Sabzalieva, *et al.*, (2022), en lo relacionado con la presencia de trastornos alimenticios relacionados con la ansiedad y depresión, pero agregan pensamientos suicidas, mismos que no fueron mencionados por el alumnado de medicina.

Según Pichón (*Op. Cit*), la salud mental esta dada por la capacidad que se tiene de adaptarse funcionalmente a los cambios que la realidad presenta. En el caso del estudiantado, si bien se consideran que se tuvieron que adecuar a dos modalidades educativas, la realidad es que implicaron una cadena de cambios que tuvieron que hacer, como del espacio físico al virtual, el uso de los dispositivos tecnológicos, las formas de comunicación, las estrategias didácticas; además de la interacción cotidiana con amigos, a la permanente con familiares. Todo ello, implicó la necesidad de ajustarse a las situaciones actuales, en ellas hubo ganancias, como la seguridad por estar resguardado por la familia, alimentarse mejor y dormir más horas, entre los más relevantes. Llama la atención que Gaeta, Rodríguez, y Gaeta L, (2022) en un estudio que realizaron con 1290 universitarios mexicano, encontraron que también se generaron durante el confinamiento, sentimientos de gratitud, alegría y esperanza; lo que coincide con el estudiantado de la carrera de médico cirujano, quienes, además mencionaron sentimientos de felicidad satisfacción y seguridad, aunque en porcentajes bajos.

Es evidente que las condiciones que generaron el transitar a la educación remota trajeron como consecuencia una desorganización emocional, debido a que se enfrentaba una situación inesperada y desconocida; y que regresar al sistema presencial, no implicaría problema, debido a la historia que el alumnado tenía en esa modalidad. Sin embargo, la información que brindó el estudiantado mostró lo contrario. Sentimiento como ansiedad, frustración, angustia, miedo, vergüenza, y culpa, en el regreso a clase, presentaron un incremento considerable; lo que concuerda con los resultados obtenidos en las investigaciones que realizaron Bricio,

Arceo, Bricio J., *et al.*, (2023) y Aldana, Barraza, Rodríguez y Pesqueira, (*Op. Cit.*). Los datos anteriores, llaman la atención y permiten preguntar ¿a qué se debió este incremento? Si regresar al aula escolar, interactuar con sus pares y docentes, era una situación sumamente experimentada por ellos. Al respecto la UNESCO-IESALC (2020) consideraba que la carencia de contacto social, traería como consecuencia a largo plazo un impacto importante en el estado emocional de la población, puede ser una respuesta, pero hasta donde el ambiente social de miedo al contagio y la posible muerte, así como dudar del aprovechamiento del tiempo para lograr sus aprendizajes, también han fueron factores que contribuyeron al incremento de las emociones negativas.

El regresar al sistema presencial, también, como era de esperarse, fue un evento que por un lado, decrementó la sensación de pérdida y la nostalgia por dejar el hogar, más bien lo que represento fue un aumento muy importante en lo relacionado a la felicidad, alegría, satisfacción, entusiasmo e incluso la gratitud; resultados que también fueron compartidos por Villalba, Pinedo, Cibils, Cabral y Gerometta (2021); Bricio, Arceo, Bricio J, *et al.*, (2023) y Felipe, Beristain, y Guerrero, (2024).

Es importante mencionar que en cuanto las reacciones fisiológicas como insomnio, cefalea y tics nerviosos no observaron cambios sustanciales; lo anterior permite preguntarse ¿qué recursos y/o estrategias utilizaron para que los sentimientos negativos fueran manejables, pues decrementó el aumento de apetito y el agotamiento y solo se reflejó en el incremento de gastritis la presencialidad.

El estudiantado tiene claridad en como los sentimientos negativos reducen su nivel de aprendizaje manifestándose en bajas calificaciones o reprobación. En sus discursos, también se observó que una parte mínima de ellos, reconocen a sus sentimientos negativos como una oportunidad para establecer una lucha con ellos, que reditúan favorablemente en su rendimiento académico. Sin embargo, la mayoría manifestó que al no tener control sobre la ansiedad, el miedo, la vergüenza y la culpa, los paraliza y se dejan llevar, actitud que trae como consecuencia no estudiar, ni entregar las tareas, conductas que contribuyen a un deficiente aprendizaje, reflejándose en sus calificaciones, lo que hace referencia a lo planteado por Vera y Mejía (2024).

CONCLUSIONES

Vivir implica una constante interacción con el ambiente, en él se presentan estímulos que generan emociones, sentimientos y reacciones fisiológicas en el organismo, por tanto, en el proceso de aprender, sería imposible que no estuvieran presentes, independientemente de la modalidad que se use. En el caso del alumnado que participó en este estudio, antes de la pandemia, también presentaban emociones y sentimientos generados por la interacción con los docentes, los conocimientos y sus pares, según los retos que enfrentaran. Este estudio, al comparar los sentimientos que el alumnado reconoció durante la educación remota de emergencia y de regreso a la presencialidad, fue una oportunidad para que reconocieran sus sentimientos, reacciones fisiológicas y enfermedades psicosomáticas y valoraran los logros obtenidos. Además, pone de manifiesto que los cambios que se presentaron en el ambiente, en este caso por la presencia del Covid-19 y el impacto en la educación, fue un elemento que generó sentimientos que también se presentaron de regreso a la presencialidad. Es importante considerar que tener el referente de un grupo de estudiante que pudieron dar cuenta de sus sentimientos, reacciones fisiológicas y enfermedades psicosomáticas durante y después de un semestre de regreso a la presencialidad, permitió conocer el estado emocional que prevaleció en ambas situaciones. Si bien predominaron los sentimientos negativos, el alumnado tuvo recursos para enfrentarlos y no permitir ser doblegados por ellos, pues ninguno mencionó incremento de enfermedades psicosomáticas, trastornos alimentarios graves, pesadillas y la incapacidad de seguir adelante.

Finalmente es necesario mencionar que estos resultados solo son válidos para la población que participó en este estudio, pero puede ser el punto de partida para indagar sobre cuáles son los recursos o estrategias que el alumnado tiene para enfrentar los sentimientos negativos, conocer los apoyos con que cuenta, ya sean familiares o institucionales o bien, regidos por lo que ellos expresaron, la vergüenza y la culpa, deciden vivirlos en soledad. No se trata de no sentir, sino de reconocer y aprender a manejar los sentimientos para evitar que el impacto no solo afecte su

rendimiento académico, sino evitar que genere un problema emocional mayor como puede ser trastornos depresivos o alimentarios que ponga en riesgo su vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdrasheva, D., Escribens, M., Sabzalieva, E., Vieira, D. y Yerovi, C. (2022). *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de covid 19 en la educación superior tras dos años de interrupción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402>
- ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, Diario Oficial de la Federación (DOF), 16/03/2020, (México). Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Aldana, S., Barraza. A., Rodríguez, M. y Pesqueira, L. (2023). Estrés pospandemia ante el regreso a clases en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27). Recuperado de: <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1673>
- Avila, U., Euán, M. y Sánchez R. (2021). ¿Una pandemia adicional? Percepción psicosocial ante la COVID-19 en la comunidad escolar. En Macías, O., Quiñonez, S. y Yucra, J. (Ed.). *Docentes en Iberoamérica frente a la pandemia. Desafíos y respuestas*. (pp. 36-43) España: Editorial Asociación Formación IB. RECU. Recuperado de: <https://formacionib.org/desafios.pdf>
- Bazalar, C. (2004). Reseña de "Metodología de la investigación" de Hernández R.; Fernández, C. y Baptista, P. *Persona*, 7, 169-170. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117764008>
- Bricio, E., Arceo, S., Bricio, J., Ochoa, S, Ramírez, M. y Flores, M. (2023). Autopercepción de las emociones de los universitarios en el regreso a las actividades presenciales tras el fin del aislamiento voluntario por el COVID. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Tecnológica*, 11(23) 95-107. Recuperado de: https://riiit.com.mx/apps/site/files_v2450/emociones_colima.6_riiit_jul-ago_2023.pdf
- Cao, W., Fang, Z, Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. y Zheng J. (2020). The psychological impact of the Covid-19 epidemic on college students in China.

Psychiatry Research, 287, 112934. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>

Castillo, R., Díaz, H., Rodríguez, F. y Ruán, C. (2020). La educación en tiempos de pandemia. Emociones y percepciones en estudiantes de nivel medio superior y licenciatura. *Política y Cultura*, 55, 121-148. Recuperado de:
<https://doi.org/10.24275/SJFF4067>

Cobo, R., Vega, A., y García, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277–284. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>

Delgadillo, A., Villagrán, S., Jasso, D. y Rodríguez, M. (2023). Factores emocionales en el aprendizaje y rendimiento académico del alumnado de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1538-1552. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4497

Departamento de Salud de Florida. (s/f). ESF-8, Reacciones comunes ante el estrés y consejos para afrontarlo. Departamento de Salud de Florida. Recuperado el 10 Agosto de 2024, de
https://www.floridahealth.gov/programs-and-services/emergency-preparedness-and-response/healthcare-system-preparedness/disaster-behavioral-health/_documents/esf8-common-reactions-to-stress-sp.pdf

Equis. (2020). *Las dos pandemias: Violencia contra las mujeres en México en el contexto de COVID-19*. Informe elaborado para la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias. Recuperado de: <https://equis.org.mx/las-dos-pandemias-violencia-contra-las-mujeres-en-mexico-en-el-contexto-del-covid-19/>

Escudero, M. (2019, 11 de junio). *Emociones y sentimientos. ¿Cuál es la diferencia?* Centro Manuel Escudero. Recuperado el día 20 de octubre, del 2024, de <https://www.manuelescudero.com/emociones-y-sentimientos-cuales-la-diferencia/>

Felipe, R., Beristain, I. y Guerrero, R. (2024). Vivencias ante la nueva normalidad por COVID-19 en los universitarios. *Horizonte Sanitario*, 23(1), 103-110. Recuperado de: <https://revistahorizonte.ujat.mx/index.php/horizonte>

Flores, M., Morales, M. y Rojas J. (2023). Dinámica del Trabajo en el Aula Virtual durante la pandemia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 26(2). Recuperado de:
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/86044>

Gaeta, M., Rodríguez, M. y Gaeta, L. (2022). Efectos emocionales y estrategias de afrontamiento en universitarios mexicanos durante la pandemia de covid-19.

Educación y Educadores, 25(1). Recuperado de:

<https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.492>

González, N., Tejeda, A., Espinosa, C. y Ontiveros, Z. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-1. En Hogla-Rodríguez, T y Nares-Rodríguez, M.L. (Coords). *Caminar Juntas en la Ciencia* (pp.,451-470). México: Tirant Humanidades ISBN: 978-84-19588-10-4

Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodología de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción. *Recimundo*, 3(3), 163-173. Recuperado de:

<http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>

Hernández, C., González, E. y Hernández, C. (2022). El impacto emocional durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de la Facultad de Pedagogía. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 5(10), 112-128. Recuperado de:

<https://eduscientia.com/index.php/journal/issue/view/14>

Hodges, Ch., Moores, S., Lockee, B. Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Johnson, M., Saletti, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del covid-19 en Argentina. *Ciencia and Saúde Colectiva*, 25(suplemento 1), 2447-2456. Recuperado de:

<https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>

López, J., Rodea, G., Vargas, V., Sánchez, A. y Martínez, M. (2022). Nivel del estado de ánimo en estudiantes universitarios durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 12(24), 47-54. Recuperado de: [https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/Publicaciones/revistas/Rev_Elec_Psico/Vol12_No_24/REP12\(24\)-art5.pdf](https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/Publicaciones/revistas/Rev_Elec_Psico/Vol12_No_24/REP12(24)-art5.pdf)

Maldonado, P., Rivadeneira, M., Campoverde, R., Muñoz, A. y Muñoz, M. (2023). Las emociones y su afectación en el sistema educativo universitario. *Revista De Ciencias Sociales y Económicas*, 7(2), 77-87. Recuperado de: <https://doi.org/10.18779/csye.v7i2.672>

Merino, G. (1993). Entidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía. *Perfiles educativos*, 60, 44-48. Recuperado de:

<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1993-60-identidad-y-plan-de-vida-en-la-adolescencia-media-y-tardia.pdf>

- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 13-40. Recuperado de: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Moreano, E., Saltos, L., Gavilanes, W. y Andrade, J. (2023). El estado emocional y el rendimiento académico. Una aproximación a la realidad actual. *Conciencia Digital*, 6(14), 524-550. Recuperado de: <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.4.2012>
- Pichón, E. (1985). *El proceso grupal, Del psicoanálisis a la psicología social Tomo I*. Argentina. Nueva Visión.
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112.
- Pulido, A. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Políticas*, 11(2), 29-39. Recuperado de: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2>
- Robles, A., Junco, J. y Martínez, V. (2021). Conflictos familiares y económicos en universitarios en confinamiento social por COVID-19. *Revista CuidArte*, 10(19), 35-47. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2021.10.19.78045>
- Rodríguez, L., Carbajal, Y., Narvaez, T., y Gutiérrez, R. (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo. *Revista EDUCA UMCH*, 16, 03-16. Recuperado de: <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.153>
- Rodríguez, P., De Pino, D. y Alvaredo, R. (2011). Emociones y salud. De lo psicológico a lo fisiológico. *Revista Psicología Científica.com*, 13(13). Recuperado de: <https://pscient.net/jjnyh>
- Sandín, B., Valiente, R., García, J. y Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de covid-19: efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1), 1-22. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/rppc.27569>
- Santillán, M. (2023, 29 de mayo). *Cómo afecta la salud mental en el rendimiento escolar*. Ciencia UNAM. Recuperado el 26 de octubre del 2024, <https://ciencia.unam.mx/leer/1412/como-afecta-la-salud-mental-en-el-rendimiento-escolar>
- Santos, A., Oliveira, C. y Dias, A. (2015). Características de las relaciones de los universitarios y sus pares: implicaciones en la adaptación académica.

Revista Psicología: Teoría e Práctica, 17(1), 150-163. Recuperado de:
<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/issue/view/449>

Tonon, G. (2005) Un lugar en el mundo. La universidad como espacio de integración social para los/las estudiantes. *Hologramática*, 3(3), 89-99. Recuperado de:
<https://cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=3&articulo=134&tipo=A&eid=3&sid=136&NombreSeccion=Articulos&Accion=Ver>

UNESCO-IESALC (2020) *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO IESALC.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>

UNICEF. (2021, 4 de octubre.). *Los efectos nocivos de la COVID-19 sobre la salud mental de los niños, niñas y jóvenes son solo la punta del iceberg*. Unicef.org. Recuperado el 9 de octubre de 2024, de
<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/efectos-nocivos-covid19-salud-mental-ninos-ninas-jovenes-punta-iceberg#:~:text=%E2%80%9CLas%20consecuencias%20de%20la%20pandemia,se%20les%20hab%C3%ADa%20prestado%20atenci%C3%B3n>

Valverde, L., Álvarez, N. y Bogantes, J. (2022). Elementos, transformaciones y estrategias que intervienen en la adaptación universitaria desde la mirada de estudiantes regulares y de primer de ingreso de la Universidad Nacional. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(2), 207-229. Recuperado de: DOI:
<https://doi.org/10.15359/rep.17-2.10>

Vélez, C., Pico, M. Escobar, M. y Jaramillo, C. (2022). Espacios educativos universitarios: una mirada desde los estudiantes. *Cultura y Educación Sociedad*, 13(2), 249-266. Recuperado en:
https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionsociedad/article/view/3588/4377#content/cross_reference_18

Vera, J. y Mejía, L. (2024). Factores emocionales y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 7(13), 1–15. Recuperado de:
<https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i13.0001>

Villalba, C., Pinedo, I., Cibils, M., Cabral, D. y Gerometta, R. (2024). Emociones percibidas por estudiantes universitarios en el regreso paulatino a la modalidad presencial. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 5(2), 43-47. Recuperado de: DOI:
[https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V5N2\(2021\)5](https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V5N2(2021)5)