

Acciones de orientación universitaria en la era pos-COVID: regreso a las aulas

Cristina Vidal-Martí*

<https://orcid.org/0000-0003-2501-1913>, Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Barcelona, España

Citar como: Vidal-Martí, C. (2022). Acciones de Orientación Universitaria en la Era Pos-COVID: Regreso a las Aulas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), e1585. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1585>

Recibido: 15/12/2021. **Revisado:** 21/02/2022. **Aceptado:** 23/05/2022. **Publicado:** 30/06/2022.

Resumen

Introducción: El regreso a las aulas después de un largo periodo de formación online, debido a la pandemia del COVID-19, conllevó un proceso de adaptación de los estudiantes y del profesorado. Este artículo explica una propuesta docente en una asignatura de tercer curso de Pedagogía para facilitar dicho proceso de regreso a las aulas. **Objetivos:** acompañar a los estudiantes, de manera especial aquellos que presentan dificultades, crear un buen clima de apoyo y ayuda mutua, y reforzar participación e implicación. **Método:** uso de la metodología del aula inversa, el trabajo cooperativo en pequeño grupo, el refuerzo del feedback en el retorno de las actividades evaluables y actividades que fomenten la autoeficacia. **Discusión:** la experiencia está en proceso de evaluación. Sin embargo, los datos que se disponen mediante los instrumentos de evaluación permiten afirmar que la orientación psicopedagógica es una estrategia facilitadora del proceso de adaptación de los estudiantes.

Palabras clave: metodología; adaptación del estudiante; competencias del docente; enseñanza superior; pandemia.

University Guidance Actions in the Pos-COVID Era: Returning to the Classroom

Abstract

Introduction: The return to the classroom after a long period of online, training due to the COVID-19 pandemic, entailed a process of adaptation for both students and teachers. This article explains a teaching proposal in a third year Pedagogy course to facilitate the process of returning to the classroom. **Objectives:** Accompany students, especially those who have difficulties, create a good climate of support and mutual help, as well as reinforce participation and involvement. **Method:** Use of the flipped classroom methodology, cooperative work in a small group, reinforcement of feedback in the return of evaluable activities and activities that promote self-efficacy. **Discussion:** The experience is in process of evaluation. However, the available data through the evaluation instruments allow us to affirm that the psychopedagogical orientation is a facilitating strategy for the adaptation process of the students.

Keywords: methodology; student adaptation; teaching skills; higher level education; pandemic.

*Correspondencia:

cristinavidal@ub.edu

Introducción

El 31 de diciembre de 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la emergencia sanitaria internacional por el brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19) (World Health Organization, 2020). Esta declaración, que fue un evento extraordinario, significó que la OMS evidenciara la grave situación y el alto riesgo para la salud pública que conllevaba la enfermedad. Su propagación requería de una acción internacional inmediata y coordinada, con el objetivo de evitar su expansión y, en la medida de lo posible, controlar y dar una respuesta desde la salud pública para erradicar sus consecuencias (Ministerio de Sanidad, s.f.). Con motivo de la declaración de la OMS (World Health Organization, 2020), cada Estado estableció sus respectivas medidas y, en concreto, el gobierno del Estado español proclamó el estado de alarma el 14 de marzo de 2020 (Presidencia del Gobierno, 2020).

La aprobación del estado de alarma, mediante un real decreto, supuso una restricción de las actividades de los ciudadanos (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020). Se adoptaron cuatro grandes medidas: a) la limitación de la circulación de personas por vías o espacios de uso público entre las 23 y las 6 horas de la mañana; b) la restricción de la entrada y la salida de las personas en el territorio de cada comunidad; c) la delimitación de la permanencia de los grupos de personas en los espacios públicos y privados, estableciendo un máximo de seis personas (a excepción de miembros de una misma unidad de convivencia) y d) la limitación de acceso a los espacios de culto (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020).

A su vez, conjuntamente con el estado de alarma, se dictaminaron medidas de confinamiento para evitar la propagación de la pandemia. El confinamiento significó quedarse en casa y solo salir para realizar actividades prioritarias como ir a trabajar en ocupaciones esenciales e ir a comprar alimentos básicos. En consecuencia, se instauró que todas aquellas actividades no esenciales, como por ejemplo la educación, fueran realizadas en casa. El confinamiento obligó a

paralizar todas las clases de manera presencial y se retomaron vía virtual.

Inicialmente, se establecieron quince días de confinamiento total, pero la evolución de la pandemia obligó al gobierno a alargar dichas medidas durante meses. Sería el 13 de septiembre de 2020, cuando las escuelas infantiles y de primaria y los institutos de secundaria empezaron sus actividades de manera presencial; sin embargo, se recomendó a las universidades mantener las clases online para evitar la propagación de la pandemia. A finales de marzo de 2021, se retomaron parcialmente las clases presenciales con grupos reducidos del 50%, combinando la presencialidad con la virtualidad.

La universidad empezó sus clases de manera regular el curso 2021-2022. La universidad, objeto de estudio, recomendó la asistencia presencial de los estudiantes a las aulas en un 70 %, y delegó a las facultades la potestad de adaptación. La Facultad de Educación redujo el porcentaje (50 %) y comenzó el curso académico el 19 de septiembre, combinando la presencialidad con el streaming. Fue el 13 de octubre de 2021, casi un mes más tarde, cuando la comisión académica de la Facultad de Educación determinó el regreso del 100 % de los estudiantes a las aulas. La propuesta docente que se explica en este artículo se implementó en una Facultad de Educación de Barcelona.

Consecuencias del cierre de las aulas

El 13 de marzo de 2020, un día antes de la aplicación del estado de alarma, fue el último día que se impartieron clases presenciales en la Facultad de Educación. No sería hasta 19 meses más tarde, el 13 de octubre de 2021, cuando se retomó la presencialidad con la totalidad de los estudiantes. A lo largo de estos tres semestres la formación fue online. Este cambio de modalidad formativa en consecuencia obligó tanto a profesores como a estudiantes adaptarse a una metodología distinta a la que tradicionalmente conocían y a un mayor incremento del aprendizaje autónomo.

A su vez, la no presencialidad a las aulas comportó cambios y alteraciones en los estilos de vida y en las rutinas diarias (Extremera, 2020), nuevos aprendizajes de carácter tecnológico (García-Peñalvo et al., 2020), compartir un mayor tiempo y espacio con los familiares y/o personas con las

que se convivía y una manera distinta de relacionarse con los amigos y/o compañeros de clase, porque los encuentros eran en entornos virtuales (Ortega et al., 2021; Torales et al., 2021).

La manera cómo se vivió la incertidumbre de la pandemia y el malestar ocasionado por los cambios en el estilo de vida y las continuas restricciones y limitaciones del estado de alarma generaron situaciones de tensión que se expresaron con desequilibrios afectivos, de ansiedad y alteraciones psicosociales, afectando a la salud mental (García, 2021; Sandín et al., 2020).

El miedo y la tristeza fueron las emociones más presentes a lo largo de la pandemia (Jiloha, 2020; Sandín et al., 2020; Valero et al., 2020). La incertidumbre de cuándo llegaría su fin, el desconocimiento de los síntomas, el temor al contagio, el miedo a transmitir el coronavirus a otras personas más vulnerables, las dudas de la eficacia, el grado de inmunidad de las vacunas y sus posibles efectos secundarios, entre otros fueron algunas de las incógnitas vividas a lo largo de estos meses de pandemia que favorecieron dicho malestar (Saravia-Bartra et al., 2020; Tamayo et al., 2020; Velastegui-Hernández & Mayorga-Lascano, 2021; Vivanco-Vidal et al., 2020).

Los estudiantes, como ciudadanos y jóvenes, no quedaron al margen. Tuvieron que adaptarse a los cambios en el entorno académico y en sus distintos contextos de desarrollo, situación que afectó de manera directa en sus relaciones e interacciones sociales (Montenegro-Rueda et al., 2021). A su vez, fue el colectivo que la opinión pública etiquetó como irresponsable, de una manera generalizante, conllevando una estigmatización social y una atribución causal incorrecta como grupo causante de un mayor número de personas infectadas (Calderón, 2021; Murillo-Llorente & Perez-Bermejo, 2020; TV Perú 2021). Dichas acusaciones, sin un fundamento teórico claro por parte de la comunidad científica, reforzaron más los estigmas hacia la población más joven (Arévalo, 2020; Del-Moral-Pérez et al., 2021).

Apertura de las aulas

El regreso a las aulas significó un nuevo proceso de adaptación. Durante los meses que duró el confinamiento, los estudiantes realizaron las clases

y su proceso de aprendizaje desde casa. Volver a clase conllevó una nueva acomodación a la situación. Los estudiantes de tercero y cuarto grados se acordaban de cuando asistían presencialmente a la Facultad; pero la experiencia fue novedosa para los estudiantes de primero y segundo. Los primeros porque empezaban su etapa como estudiantes universitarios y los segundos porque solo asistieron, con cierta regularidad a clase, los primeros meses del curso anterior.

El regreso a las aulas comportó un nuevo proceso de reacomodación, al igual que el proceso de cierre. Sin embargo, aunque puedan parecer procesos similares, se identifican cinco diferencias. Una primera es el estilo de vida, hábitos y rutinas. Los estudiantes, durante los más de 19 meses que estuvieron en casa, modificaron sus pautas y hábitos. En el momento de regresar a las aulas necesitaron una reorganización de tiempo, espacio y persona.

La reorganización temporal representó una acomodación a los nuevos horarios en función de las tareas por realizar y de sus respectivos compromisos. Por ejemplo, el tiempo de desplazamiento fue un elemento de dicha reorganización; el estudiante debía planificar y dedicar un tiempo para ir de casa a la Facultad. Este trayecto, que no era necesario estando en casa, implicó una readaptación horaria del día a día y de sus respectivas tareas cotidianas. Una segunda reorganización fue la espacial. Las aulas volvieron a ser un espacio formativo; y por consiguiente hay una serie de condicionantes que contextualizan el espacio. Y una tercera es la personal, entendida como el cuidado personal, el hecho de arreglarse para compartir un tiempo y un espacio con otros.

A lo largo de la pandemia, han cambiado algunos códigos y normas de relación. Esta segunda diferencia ha conllevado un proceso de resituación. En concreto, los cambios de códigos se visualizan en conductas como dejar de dar la mano, el abrazo o los besos como manera de saludarse. En estos momentos de reingreso a una cierta normalidad, algunos de estos códigos están en cuestión y cada persona decide, según sus preferencias o en función de la otra persona con quien se relaciona, la forma de aproximarse. Dicha desritualización puede ser fuente de malestar y algu-

nas personas, al no saber cómo actuar, se pueden bloquear y/o paralizar.

El miedo ha condicionado, en mayor o menor medida el regreso a las aulas (Aristovnik et al., 2020; Browning et al., 2021). La instauración de esta emoción básica sería una tercera diferencia respecto al periodo de confinamiento. El miedo a revivir lo vivido, a contagiarse, a transmitir el coronavirus a otros... son algunos de los temores que socialmente están latentes. Este miedo puede visualizarse, por ejemplo, en una autolimitación a participar en determinadas actividades académicas o asistir menos a clase. El miedo como emoción disfuncional puede auto restringir y coartar las acciones e ilusiones de la persona (Lizeretti, 2012).

Una cuarta diferencia son las dificultades de atención sostenida. Uno de los problemas observados en el aula es la dificultad de prestar atención durante más de 25-30 minutos. El periodo de incertidumbre, los cambios y vivencias experimentados en la pandemia, el trabajo desde casa, la proximidad con elementos distractores, la diversificación de tareas realizadas a la vez, entre otros, probablemente han sido factores que contribuyeron a una mayor dispersión que se trasladó a las aulas (García-Peñalvo et al., 2020).

Una quinta y última diferencia es la distancia social. El confinamiento, derivado de la pandemia, implicó una limitación de los contactos. Durante este largo periodo las personas por el aislamiento se comunicaban mediante videoconferencias o telefónicamente y consecuentemente la distancia social se convirtió en física. Este doble distanciamiento, el social y el físico, tuvo consecuencias en el regreso a las aulas. En concreto, se identifican cinco.

Una primera consecuencia es la distancia física. Los expertos establecieron que el COVID-19 se contagia mediante aerosoles y su riesgo se incrementa en espacios cerrados, aunque se mantenga la mascarilla y la distancia (Organización Mundial de la Salud, 2020). En consecuencia, el regreso a las aulas significaba que dicha distancia se debía de mantener como medida de protección, pero en algunos momentos y/o situaciones dicha distancia podría ser vulnerada. Dicha vulneración era vivida por algunos estudiantes con cierta incomodidad; en cambio, había otros que

no estaban preocupados por dicha cuestión.

Una segunda consecuencia fue la distancia relacional. La pandemia nos acostumbró a reducir nuestros encuentros sociales. Durante meses, cuando había medidas de confinamiento y solo se podía salir de casa para trabajar en actividades esenciales o ir a comprar, las personas estuvimos únicamente en contacto físico con nuestros allegados. A medida que el proceso de vacunación facilitó que las medidas de restricción se flexibilizaran, porque aumentó el porcentaje de personas vacunadas y se incrementó la inmunidad de grupo, los contactos y encuentros se restablecieron.

La vivencia del grupo es una tercera consecuencia resaltante. El confinamiento obligó a limitar los contactos sociales de manera progresiva y, en la medida que la situación lo permitía, se restablecieron los encuentros, pero limitando el número de personas. Regresar a la Facultad de manera presencial comportaba ampliar los círculos y estar más en contacto con otras personas. El reingreso a las aulas podía ser vivido por algunos estudiantes de manera positiva; sin embargo, había otros cuya vivencia era de cierta incomodidad por el temor a contagiarse, por el hecho de sentirse mejor en grupos reducidos o por otras cuestiones de malestar debidas a dichos cambios.

Una última consecuencia es hasta qué punto la distancia física ha comportado un mayor distanciamiento afectivo y social. No se encontraron estudios que pongan de relieve si la pandemia tendrá consecuencias sociales en las relaciones humanas y en si se establecerán más o menos límites con el entorno; pero dicha cuestión será un tema de interés en el ámbito educativo en un futuro próximo.

Antes de finalizar este apartado se plantean cuestiones relacionadas con las consecuencias de la pandemia y su incidencia en la futura sociedad. Preguntas como: el periodo que estuvimos reclusos en casa a causa de la pandemia, ¿posibilitará una sociedad más inclusiva? ¿O será todo lo contrario? ¿Tendrá consecuencias directas en las percepciones y actitudes de los estudiantes actuales? ¿Cuáles? Al día de hoy no se encontraron datos para responder a dichas cuestiones; pero, a nuestro entender, los futuros estudios sobre las consecuencias sociales de la pandemia probablemente abordaran estos temas.

Propuesta docente: la implementación de la orientación en el aula

La propuesta docente que, a continuación, se describe está enmarcada en el curso 2021-2022. Concretamente, se instauró el 15 de octubre de 2021, cuando los estudiantes regresaron el 100 % a clase. La asignatura donde se puso en práctica fue "Diagnòstic i Orientació Educativa"; una asignatura básica de tercer curso del grado de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, donde la autora de este artículo imparte dicha asignatura.

Los participantes de la propuesta docente fueron 91 estudiantes; 61 del turno de mañana y 30 del turno de la tarde. Las edades eran entre los 20 a 23 años y en relación al género, 78 fueron mujeres y 13 hombres.

La experiencia se proyectó debido a la necesidad de disponer de un espacio de orientación psicopedagógica dentro del aula para prevenir las dificultades de readaptación y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alfonso & Serra, 2016; López & González, 2018; López et al., 2013). Los motivos que justificarían dicha propuesta son los expuestos en el apartado anterior y la necesidad de reforzar la orientación en una asignatura, de la que dicha cuestión es un pilar fundamental.

En esta propuesta docente se adopta la definición que Bisquerra (1996) realiza de la orientación educativa, posteriormente denominada psicopedagógica, entendida como "un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida" (p.152).

Los objetivos propuestos fueron tres: a) acompañar a los estudiantes para facilitar su proceso de regreso a las aulas, de manera especial aquellos con mayores dificultades de adaptación (Figuera & Álvarez, 2014); b) crear una supportive atmosphere entre estudiantes y profesora y entre los mismos estudiantes para fomentar la ayuda mutua entre iguales y la promoción de estrategias de apoyo (López, 2016; Nunn, 1996); y c) situar o resituar al estudiante para que este sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje en el aula, reforzando la participación e implicación estudiantil (Vidal-Martí & Padilla-Petry, 2021).

La metodología utilizada en esta propuesta docente fue el aula inversa; una estrategia de aprendizaje idónea para trabajar las competencias establecidas en la asignatura y fomentar el aprendizaje autónomo, tanto fuera como dentro del aula (Medina, 2017). Esta metodología posibilita que una gran parte de la sesión se dedique a resolver dudas y preguntas que los estudiantes puedan tener con base en un material que previamente se proporcionó (Castro et al., 2020).

Dicha metodología se complementó con el trabajo en pequeño grupo. Mediante una planificación quincenal, la profesora presentaba los materiales con los que los estudiantes debían trabajar y las actividades de aprendizaje y evaluativas relacionadas. Por consiguiente, las clases se convertían en espacios donde se trabajaban actividades de relación, elaboración y análisis de visionados con el fin de promocionar la transferencia de conocimientos a los contenidos de la asignatura.

A su vez, se propusieron actividades de carácter integrador basadas en la metodología del caso para promocionar la consolidación de competencias y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Figuera & Pérez, 2014). Es decir, se establecieron actividades evaluativas de carácter autónomo, donde los estudiantes tenían que adquirir las competencias propias de la asignatura y las transversales del grado.

A su vez, la metodología se complementó con una mayor retroalimentación de las actividades, el fomento del trabajo en equipo y el refuerzo de la autoeficacia mediante actividades de aprendizaje (González-Benito, 2018).

En el diseño de la propuesta docente se definió la metodología y la evaluación, explicitando las técnicas de recogida de datos. Se estableció un enfoque metodológico mixto, con finalidad descriptiva, para identificar las dificultades de adaptación de los estudiantes en su regreso a la clase y aprendizaje. Las técnicas de recogida de datos propuestas eran tres: a) la observación participante (Hammersley & Atkinson, 2007), b) la autoevaluación y c) la encuesta. La observación participante es un método que posibilita recoger información de cada sesión, identificar las percepciones de la realidad sin una implicación afectiva y seguir manteniendo una relación de cor-

dialidad entre estudiantes y profesora (Rekalde et al., 2014). Al finalizar cada sesión, se propuso dedicar un tiempo para tomar notas de campo y complementar los registros de seguimiento, donde se registraban conductas y acciones de los estudiantes con el fin de identificar dificultades de readaptación y quienes las presentaban (Reimer et al., 2009). La autoevaluación es una actividad evaluadora donde los estudiantes reflexionan en torno a su proceso de aprendizaje y desarrollo (García-Beltrán et al., 2016). Se diseñó una rúbrica como instrumento. La última técnica de recogida de datos es una encuesta, mediante un cuestionario ad hoc, con preguntas abiertas y cerradas con la finalidad de valorar la satisfacción de la formación recibida en la asignatura y otras cuestiones de interés. La propuesta docente hace un mes que se puso en práctica y la información que se dispone es insuficiente para su evaluación. Sin embargo, mediante las notas y los registros de la observación participante se empiezan a identificar dos elementos que deberán ser analizados con el resto de datos obtenidos. Un primer elemento es la poca implicación. Se observa en la irregularidad de la asistencia y el uso del correo electrónico, como herramienta para solucionar las dudas,

y evitando buscar las respuestas en clase. La dificultad de estar en clase es un segundo elemento. La mala colocación de la mascarilla en clase, la necesidad de levantarse de la silla cuando se está trabajando en pequeño grupo y las dificultades para mantener la atención (mirar de manera continuada el móvil, levantarse más respecto a otros miembros...) serían algunas conductas observadas que explicitarían dicha dificultad. En resumen, las dos dificultades observadas se identifican en algunos estudiantes y, por consiguiente, se deberá analizar si dichas conductas son debidas a sus dificultades de acomodación o a cuestiones de personalidad.

Discusión

En la actualidad no se disponen de datos para evaluar la propuesta docente en su totalidad. Sin embargo, en este apartado y con base en la información disponible, se analiza la implementación de la experiencia educativa teniendo en cuenta las necesidades detectadas y los objetivos establecidos.

Tabla 1

Técnicas, Instrumentos y Criterios de Evaluación

Técnicas	Instrumentos	Criterios de evaluación	Momento de administración
Observación participante	Notas de campo Registros de seguimiento	Grado de asistencia, de participación, actividades entregadas, número de preguntas y el tipo, conductas impropias de clase, grado de impuntualidad o marcha antes de la hora prevista sin una notificación, otras conductas de interés registra	A lo largo del semestre
Autoevaluación	Rúbrica	Valoración del proceso de volver a la presencialidad en el aula, relación con los compañeros y el grupo clase, participación en pequeño grupo y clase, logro de la asignatura.	Última semana de semestre
Encuesta	Cuestionario ad hoc	Dificultades de volver al aula y de aprendizaje, grado de satisfacción de la asignatura y cuestiones relacionadas con la valoración de la asignatura (contenidos, metodología, criterios de evaluación, entre otros)	Última semana de semestre

Resaltar dos cuestiones para analizar. Una primera es la necesidad de acompañar. A grandes rasgos, las competencias docentes de los profesores universitarios son tres: a) detectar, implementar y desarrollar la acción de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades del contexto, a las individuales y al perfil profesional definido, b) propiciar oportunidades de aprendizaje y c) orientar y acompañar a los estudiantes mediante la acción tutorial (Lobato & Ilvento, 2013; Ruiz et al., 2008).

Como se evidenció en el inicio de este artículo, la pandemia obligó a modificar pautas de conductas, hábitos y maneras de actuar. El regreso a las aulas, después de un largo periodo de confinamiento, conllevó una resituación y nuevos cambios. Se detectó como una prioridad la necesidad de orientar especialmente a quienes presentaban mayores dificultades.

Con el fin de orientar y acompañar era necesario reforzar la comunicación entre estudiantes y profesora. Por ese motivo, en el diseño de la propuesta educativa se estableció el feedback como estrategia para su consecución (Boud & Molloy, 2015; Brookhart, 2017). Se planificaron e implementaron dos tipos distintos de feedback.

Uno de carácter general, donde la profesora, después de evaluar las actividades entregadas por los estudiantes, exponía ante el grupo clase. Esta retroalimentación consistía en resaltar todos aquellos aspectos positivos realizados en un plano general y, a su vez, subrayar los elementos de mejora no identificados en los trabajos realizados en pequeños grupos.

Un segundo tipo de feedback era en grupo pequeño. Durante el espacio de clase, mientras los demás grupos trabajaban en nuevas actividades evaluativas, se establecía un encuentro similar a la tutoría donde se reunían los miembros del grupo de trabajo y la profesora. En este espacio, se valoraba el trabajo realizado con mayor detalle, poniendo especial énfasis en los aspectos bien elaborados y en ayudar a reconocer los aspectos incorrectos o que precisaban corrección.

Los feedbacks resultaron ser una buena herramienta para la promoción de la comunicación entre estudiantes y profesora. La fluidez comunicativa, la bidireccionalidad de la comunicación y el intercambio continuado en el tiempo facilitó

la creación de un clima de confianza, de apoyo y de aproximación relacional entre estudiantes y profesora.

El principal objetivo de los feedbacks, de manera especial el realizado en grupo pequeño, era que los estudiantes pudieran identificar los aprendizajes consolidados y todos aquellos que se necesitaban trabajar. Por parte de la profesora, esta estrategia de feedback tenía dos finalidades. Una primera que posibilitaba personalizar la atención y una segunda que permitía detectar las dificultades.

Se entiende por personalizar la atención el hecho de responder a las preguntas planteadas, resolver las dudas y acompañar a los miembros del pequeño grupo en aprendizajes no adquiridos y en cuestiones no resueltas. Una segunda finalidad era detectar las dificultades en el espacio de feedback. El hecho de reunirse el grupo pequeño y la profesora, posibilitaba que esta hiciera preguntas tanto en relación al progreso del aprendizaje como a la adaptación a la nueva situación en el aula.

Favorecer una actitud de escucha activa, subrayar los aspectos positivos y promocionar un clima cálido y de cortesía reforzaron la comunicación entre estudiantes y profesora. Los primeros, al no sentirse juzgados, se mostraron más abiertos, expresaron dudas y preguntas en relación con los aprendizajes y, a su vez, visibilizaron las dificultades encontradas (López, 2016). La profesora pudo dar respuesta a las cuestiones planteadas de manera más concreta, reforzar los aspectos positivos y acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en la identificación de dificultades.

Los resultados de los dos tipos de feedback se visibilizaron de manera rápida: el número de intervenciones de los estudiantes en clase aumentó, se incrementó el número de interacciones y preguntas en los espacios de feedback y el número de actividades de evaluación entregadas era superior al 94 % de los estudiantes matriculados.

Una segunda cuestión por comentar es la cooperación entre los estudiantes para promover espacios de ayuda mutua, que facilitarían que todos los miembros se implicaran y se ayudaran, de manera especial, quienes presentaban mayores dificultades de adaptación a las aulas. Por consi-

guiente, el fomento del trabajo en equipo como elemento metodológico fue básico para el fomento de dicha cooperación.

Trabajar en grupo pequeño facilita el diálogo entre los miembros del grupo, el intercambio de ideas, perspectivas, maneras de hacer y de actuar (Vidal-Martí, 2022). A su vez, contribuye a generar un espacio de riqueza relacional, donde la implicación de todos sus miembros es indispensable para el logro de la tarea (Imants & van Veen, 2010).

A su vez, incentiva el aprendizaje de competencias comunicacionales y de relación, la consecución de la tarea y, si se fomenta la cooperación, contribuye a la mejora de las competencias cognitivas, sociales y emocionales (Vidal-Martí, 2020). En esta propuesta docente se incentivó la metodología cooperativa.

El trabajo en equipo posibilita desarrollar vínculos y espacios de comunicación donde la meta es la elaboración de las actividades tanto de aprendizaje como de evaluación de la asignatura. Desde la cooperación y la ayuda mutua, cada miembro del grupo se orienta a superar la asignatura, adquiriendo sus aprendizajes y competencias de desarrollo integral como estudiante y futuro profesional educativo (Hagenauer & Volet, 2014; Wootton, 2006).

Mediante la cooperación se promociona la mirada al compañero. Por consiguiente, si hay dificultad de adaptación, acomodación o bien de aprendizaje es el equipo, de igual a igual, quien puede ayudar. La cooperación se puede reforzar mediante actividades de aprendizaje de metodología cooperativa que refuerzan la autoeficacia (Bandura, 1995).

La autoeficacia se concibe como las creencias personales sobre la capacidad para aprender o realizar actividades educativas de manera efectiva (Fernández & Bernardo, 2011; Nota et al., 2004). En esta propuesta docente, se diseñaron actividades con el propósito de ayudar a los estudiantes a percibir y valorar su proceso de aprendizaje. Se combinaron actividades de autoevaluación con coevaluación, de distintos niveles de dificultad, estrategias de aprendizaje distintas y una explicación clara de las metas para ayudar a visibilizar los futuros resultados de aprendizaje (Chan & Lam, 2010; Geitz et al., 2016).

En conclusión, la propuesta docente pretende acompañar a los estudiantes en su readaptación a las aulas, reforzando su proceso de aprendizaje y, a su vez, contribuir a crear un buen clima que optimice la participación, implicación y sitúe al estudiante como agente activo de su proceso de aprendizaje. Conscientes de las posibles limitaciones que dicha propuesta pueda tener, uno de los elementos positivos es facilitar que la orientación psicopedagógica sea un fundamento tanto en lo conceptual como vivencial en una asignatura de la que es el pilar primordial.

Por ese motivo, se da a conocer esta propuesta docente que, aunque está en proceso de evaluación, expone una experiencia educativa que aborda la necesidad de orientar a los estudiantes ante un nuevo escenario como es el regreso a las aulas.

Referencias

- Alfonso, I. A., & Serra, R. S. (2016). ¿Por qué es necesaria la orientación educativa en la universidad de hoy? *Revista Referencia Pedagógica*, 4(1), 16-27.
- Arévalo, A. I. (2020). Los desafíos éticos de los medios informativos en la cobertura de la Covid-19. *ComHumanitas: Revista Científica de Comunicación*, 11(3), 41-55. <https://doi.org/10.31207/rch.v11i3.273>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación psicopedagógica*. Narcea.
- Boud, D., & Molloy, E. (2015). *El feedback en la educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea.
- Brookhart, S. M. (2017). *How To Give Effective Feedback To Your Students*. Association for Supervision and Curriculum Development-ASCD.
- Browning, M. H., Larson, L. R., Sharaievska, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., Mullenbach, L., Cloutier, S., Vu, T., Thomsen, J., Reigner, N., Metcalf, E. C., D'Antonio, A., Helbich, M., Bratman, G., & Alvarez, H. O. (2021). Psy-

- chological impacts from COVID-19 among university students: Risk factors across seven states in the United States. *PloS one*, 16(1), e0245327. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327>
- Calderón, D. (2021). *Ser joven: entre la incertidumbre y la fatiga pandémica*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fundación FAD Juventud. <https://www.adolescenciayjuventud.org/blog/analisis-y-debate/entre-la-incertidumbre-y-la-fatiga-pandemica/>
- Castro, M. S., Paz, M. L., & Cela, E. M. (2020). Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: nuestra experiencia en una universidad pública. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1271. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v14n2/2223-2516-ridu-14-02-e1271.pdf>
- Chan, J. C., & Lam, S.F. (2010). Effects of different evaluative feedback on students' self-efficacy in learning. *Instructional Science*, 38(1), 37-58. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9077-2>
- Del-Moral-Pérez, M. E., Bellver-Moreno, M. C., Guzman-Duque, A., & López-Bouzas, N. (2021). Concienciación juvenil frente al COVID-19 en España y Latinoamérica: análisis de spots en YouTube. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 23-49. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1510>
- Extremera, N. (2020). Coping with the stress caused by the COVID-19 pandemic: future research agenda based on emotional intelligence. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 631-638. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783857>
- Fernández, E., & Bernardo, A. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 201-208.
- Figuera, P., & Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-50.
- Figuera, P., & Pérez, N. (2014). La metodología del caso en el área de orientación. En N. Pérez-Escoda (Coord.), *Metodología del caso en orientación* (pp. 31-42). Universidad de Barcelona.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Beltrán, Á., Martínez, R., Jaén, J. A., & Tapia, S. (2016). La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (50). <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/14>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2016). Changing learning behaviour: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75, 146-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.001>
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. Routledge.
- Imants, J., & van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. *International Encyclopedia of Education*, 7, 569-574. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00657-6>
- Jiloha, R. C. (2020). COVID-19 and mental health. *Epidemiology International*, 5(1), 7-9. <https://doi.org/10.24321/2455.7048.202002>
- Lizeretti, N.P. (2012). *Terapia basada en inteligencia emocional. Manual de tratamiento*. Milenio.
- Lobato, C., & Ilvento, M. C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5564>
- López, E. (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(9), 1007-1024.
- López, I., & González, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- López, I., González, P., & Velasco, P. J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 107-134. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5569>

- Medina, J. L. (Ed.). (2017). *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. Ediciones Octaedro.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2020). *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3692>
- Ministerio de Sanidad (s.f). *¿Qué es el reglamento sanitario internacional?* <https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/reglamentosanita/queEsRsi.htm>
- Montenegro-Rueda, M., Luque-de la Rosa, A., Sarasola Sánchez-Serrano, J. L., & Fernández-Cerero, J. (2021). Assessment in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Sustainability*, 13(19), 10509. <https://doi.org/10.3390/su131910509>
- Murillo-Llorente, M. T., & Perez-Bermejo, M. (2020). COVID-19: Social irresponsibility of teenagers towards the second wave in Spain. *Journal of Epidemiology*, 30(10), 483. <https://doi.org/10.2188/jea.JE20200360>
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Nunn, C. E. (1996). Discussion in the college classroom: Triangulating observational and survey results. *The journal of higher education*, 67(3), 243-266. <https://doi.org/10.2307/2943844>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19): orientaciones para el público*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>
- Ortega, D., Rodríguez, J., & Mateos, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: Adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1). <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1275>
- Gobierno de España, Consejo de Ministros. (2020, 14 de marzo). *El Gobierno decreta el estado de alarma para hacer frente a la expansión de coronavirus COVID-19*. https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Paginas/2020/14032020_alarma.aspx
- Reimer, Y. J., Brimhall, E., Cao, C., & O'Reilly, K. (2009). Empirical user studies inform the design of an e-notetaking and information assimilation system for students in higher education. *Computers & Education*, 52(4), 893-913. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.12.013>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>
- Ruiz, C., Mas, Ó., Tejada, J., & Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37(146), 115-132.
- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., & 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. <https://doi.org/10.5944/rppc.27569>
- Saravia-Bartra, M. M., Cazorla-Saravia, P., & Cedillo-Ramirez, L. (2020). Nivel de ansiedad de estudiantes de medicina de primer año de una universidad privada del Perú en tiempos de COVID-19. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 20(4), 568-573. <http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v20i4.3198>
- Tamayo, M. R., Miraval, Z. E., & Mansilla, P. (2020). Trastornos de las emociones a consecuencia del COVID-19 y el confinamiento en universitarios de las diferentes escuelas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 343-354. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).343-354](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).343-354)
- Torales, J., Barrios, I., Ayala, N., O'Higgins, M., Palacios, J.M., Rios-González, C. M., García, O., Ruiz, N., González, I., Navarro, R., Melgarejo, O., Solís, D., González-Ríos, A., Villalba-Arias, J., Castaldelli-Maia, J.M., & Ventriglio, A. (2021). Ansiedad y depresión en relación a noticias sobre COVID-19: un estudio en población general paraguaya. *Revista de salud pública del Paraguay*, 11(1), 67-73. <https://doi.org/10.18004/rspp.2021.junio.67>
- TV Perú (2021). "Por mi irresponsabilidad contagié a algunos miembros de mi familia", señaló un joven hospitalizado por COVID-19. Tv pe noticias TV Perú. <https://www.tvperu.gob.pe/noticias/nacionales/por-mi-irresponsabilidad-contagie-a-algunos-miembros-de-mi-familia-senalo-un-joven-hospitalizado-por-covid-19>
- Valero, N. J., Vélez, M. F., Mojica, Á. A. D., & Torres, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería investiga*, 5(3), 63-70. <http://dx.doi.org/10.31243/ei.uta.v5i3.913.2020>
- Velastegui-Hernández, D., & Mayorga-Lascano, M. (2021). Es-

- tados de ánimo, ansiedad y depresión en estudiantes de medicina durante la crisis sanitaria covid-19. *Psicología Unemi*, 5(9), 10-20. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp10-20p>
- Vidal-Martí, C. (2020). Aprendizaje cooperativo en los programas de entrenamiento de memoria multifactorial para personas mayores. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 154-163. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.12>
- Vidal-Martí, C. (2022). *Envejecimiento activo y empoderamiento*. Horsori.
- Vidal-Martí, C., & Padilla-Petry, P. (2021). El compromiso estudiantil a la universidad en tiempos de pandemia: Contrastando miradas. En F. J. Hinojo, S. Arias, N. Campos & S. Pozo (Coord.), *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp. 750-761). Dykinson.
- Vivanco-Vidal, A., Saroli-Aranibar, D., Caycho-Rodríguez, T., Carbajal-León, C., & Noé-Grijalva, M. (2020). Ansiedad por Covid-19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 197-215. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>
- Wootton, S. (2006). Changing Practice in Tutorial Provision within Post-Compulsory Education. En L. Thomas & P. Hixenbaugh (Ed.), *Personal Tutoring in Higher Education* (pp. 115-125). Trentham Books.
- World Health Organization. (2020). *Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV)*. [https://www.who.int/es/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/es/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))