



## TRAYECTORIAS DE BIENESTAR EN UNIVERSITARIOS DURANTE LA PANDEMIA POR SARS-CoV-2: ANÁLISIS COMPARATIVO EN DOCENTES Y ESTUDIANTES DE TRAYECTORIA CONTINUA

**Anna Belykh**

*Universidad Autónoma de Tlaxcala, Centro de Investigación Educativa*  
anna.belykh@uatx.mx

**Mariela Sonia Jiménez Vásquez**

*Universidad Autónoma de Tlaxcala, Centro de Investigación Educativa*  
msjimenez06@hotmail.com

**Área temática:** Procesos de Aprendizaje y Educación

**Línea temática:** 11. Impacto de la contingencia sanitaria por la COVID-19 en el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los estudiantes

**Tipo de ponencia:** Reporte parcial o final de investigación



### Resumen

Desde un modelo de bienestar basado en la dicotomía individuo-sociedad (hedonia-eudaimonia) se analizó el desarrollo socioemocional que se dio en los universitarios durante la pandemia. El contexto de la investigación fue una universidad pública mexicana, la Facultad de Ciencias de la Educación. Participaron 122 estudiantes de licenciatura y posgrado y 65 docentes de la Facultad como resultado de muestreo censal de participación voluntaria con el criterio de inclusión basado en la continuidad de su trayectoria escolar/académica durante la contingencia sanitaria por la COVID-19. Los resultados muestran diferencias significativas en las dinámicas de bienestar entre docentes y estudiantes, apuntando, por un lado, a las diferencias socioeconómicas en las que estos dos grupos vivieron la pandemia, pero poniendo de relieve, por el otro lado, que dichas diferencias no fueron determinantes para la continuidad de las trayectorias. El aporte principal de estos hallazgos consiste en señalar la importancia de un discurso diferenciado respecto al desarrollo socioemocional en los docentes y en los estudiantes a la par con el entendimiento del papel secundario de la comodidad hedónica para los resultados escolares y con la necesaria desestigmatización de la emotividad negativa que, como se aprecia, no se contrapone con el aprendizaje, ni con la continuidad escolar.

**Palabras clave:** bienestar estudiantil, bienestar del profesor, trayectoria académica, trayectoria escolar, educación superior

## Introducción

El desarrollo socioemocional de los agentes educativos durante la pandemia es un tema relevante pues se ha demostrado que está estrechamente relacionado con el aprendizaje de los estudiantes (Fredrickson, 2013; Armenta, Fritz, & Lyubomirsky, 2017; Wong, 2011; Wooley & Fishbach, 2022). Si se entiende como la dinámica de bienestar, dicho desarrollo podría plantearse desde la afectividad positiva y negativa (Watson & Clark, 1999; Watson, Clark & Tellegen, 1988; Beri & Jain, 2016; Stewart, 2014) y desde lo hedónico (placentero) y eudaimónico (prosocial: Huta, 2018), para un panorama completo de altas y bajas, disfrute y excelencia (Braaten et al., 2019; Giuntoli et al., 2021).

El presente reporte parcial de una investigación enfocada en las trayectorias (Jiménez-Vásquez, 2014; Sánchez-Olavarría, 2019) con énfasis en resiliencia y bienestar de los agentes educativos de educación superior en pandemia (Belykh & Jiménez-Vásquez, 2023) aborda las tendencias generales que han tenido en su bienestar aquellas personas, estudiantes y docentes, que no han interrumpido su trayectoria a pesar de las adversidades sanitarias y de aislamiento social, definiéndose como individuos resilientes con trayectoria exitosa. El objetivo principal es socializar dichas tendencias desde categorías dicotómicas de análisis comparativo por tipo de bienestar y por rol académico: a) estudiante – docente; b) hedonia – eudaimonia; c) afecto positivo – afecto negativo. No se han asumido hipótesis debido al carácter subexplorado de estas dinámicas en condiciones de pandemia y desde la perspectiva de trayectorias de resiliencia.

## Desarrollo

El análisis del desarrollo socioemocional precisa de una definición de puntos de referencia para su medición y análisis. Tradicionalmente, las emociones se dividen en positivas y negativas (Watson, Clark, & Tellegen, 1988) en función de los efectos fisiológicos que producen en el cuerpo humano, refiriéndose específicamente a la presencia o ausencia de respuesta de estrés comúnmente manifestado por un estado de ‘pelear o huir’ (*fight or flight* en inglés). En un contexto educativo, lleno de la construcción de significados y de propósito, este eje de afectividad requiere de ser complementado por la orientación de dicha afectividad en términos de sentido (Belykh, 2019), específicamente en términos de hedonia, basada en lo disfrutable y lo desagradable como descriptores de nuestra experiencia y de aquello que buscamos en la vida, y en términos de eudaimonia, la orientación hacia lo prosocial relacionada con los valores morales, la búsqueda del bien común y de la justicia social (Huta, 2018). Estos dos ejes fueron articulados en un todo coherente a partir del modelo de inversión emocional (Apter, 1982, en Belykh, 2019) que permite visualizar tanto mapas de bienestar como trayectorias socioemocionales de los agentes educativos a partir del modelo ACERCA (Belykh, 2019; véase Figura 1). Fue con base en esta interpretación de lo socioemocional, en la que lo social es representado por el balance individuo-comunidad (hedonia-eudaimonia) y lo emocional en

términos de valencia positiva y negativa, que se llevó a cabo el estudio cuyo método se expone a continuación.

## Método

### *Participantes*

El muestreo fue de tipo censal, la continuidad de trayectoria durante la pandemia se asumió como criterio de inclusión. Un criterio adicional fue haber entrado a la universidad con anterioridad al inicio de la pandemia. Cumplieron con el criterio 122 estudiantes y 65 maestros de la Facultad de Ciencias de la Educación de una universidad pública. La submuestra estudiantil fue 70% femenina, edad promedio fue de 27 años (DE = 9.48), la submuestra docente fue 51% femenina, edad promedio de 46 años (DE = 11.46).

### *Instrumento*

Se aplicó un instrumento de elaboración y validación propia (Belykh, 2019). Titulado ACERCA (por ser creado para medir el Área Cognitivo-Emocional para el Resguardo de Capacidad de Aprendizaje), dicho instrumento cuenta con 24 ítems, desde la operacionalización de los constructos de afecto positivo y negativo, ambos en sus dimensiones hedónica y eudaimónica. Al estar relacionado con trayectorias de bienestar, o dinámicas socioemocionales durante la pandemia, en enfoque de medición fue en el aumento o disminución en la presencia de los elementos de bienestar durante la pandemia, evaluado en términos generales en una situación de postpandemia. La evaluación psicométrica se realizó sobre una escala de 11 puntos, de cero a diez, donde el cinco correspondió a un punto neutro que indica ausencia de cambio, el cero indica una fuerte disminución y el diez un fuerte incremento. La medida de adecuación muestral de KMO fue de .905, la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó el Chi-cuadrado aproximado de 2121.364, sig. .000; el valor Alfa de Cronbach fue de  $\alpha = .85$ . La confiabilidad de las cuatro subdimensiones del cuestionario osciló entre  $\alpha = .74$  y  $\alpha = .85$ , correspondiendo a un excelente rango de confiabilidad.

### *Diseño de la investigación*

Fue un estudio transversal ex post facto de alcance comparativo. La participación fue voluntaria, anónima y no remunerada. El instrumento se aplicó mediante la plataforma gratuita de Formularios Google con restricción de una respuesta por participante y orden aleatorio de preguntas. La aplicación no fue supervisada: se envió el enlace a los correos institucionales y se dejó una semana para la recopilación de los datos. El consentimiento informado se recibió en el mismo cuestionario, en su apartado final.

## Resultados

Los resultados descriptivos y estadísticos se presentan en las Tablas 1 y 2. Una visualización gráfica adicional en las Figuras 2, 3 y 4 permite la identificación de tendencias complementarias en las orientaciones (hedonia versus eudaimonia), en los afectos (positivo versus negativo) y en las cuatro subdimensiones. A continuación, se describen dichos resultados.

La Tabla 1 permite apreciar grandes semejanzas en la ordenación de los elementos socioemocionales en función de los puntajes que se les atribuyeron por los participantes, mostrando grandes afinidades entre docentes y estudiantes tanto en el cuartil superior (*top 6*) como en el cuartil inferior (*bottom 6*). Entre las diferencias se destacaría la completa positividad en los elementos que más se intensificaron en los docentes, mientras que en estudiantes la que más se intensificó fue la saturación mental, elemento de afecto negativo eudaimónico. De manera similar, en el cuartil inferior se encuentran únicamente las emociones negativas para los docentes, mientras que para los estudiantes hay dos elementos de afecto positivo en el cuartil inferior. Adicionalmente, los elementos inferiores a 5 (que disminuyeron en pandemia) son 4 para los docentes, mientras que es uno solo en los estudiantes, común don los docentes: le vergüenza. Por último, es interesante notar que los puntajes en promedio fueron más bajos en docentes que en estudiantes.

La Tabla 2 contiene varios resultados estadísticamente significativos en cuanto al comparativo docente-estudiante. En el nivel de los ítems, las diferencias de dinámica son altamente significativas en saturación, hostilidad, enojo e insatisfacción, todos ellos elementos negativos inferiores en los docentes. También fue altamente significativa la diferencia entre el afecto negativo, hedonia y subafecto eudaimónico negativo. A este efecto, la Figura 2 muestra tendencias de desarrollo de hedonia y de eudaimonia que fueron calculadas no a partir de promedios directos, los cual omitiría la valencia del afecto negativo, pero convirtiendo el incremento del afecto negativo a escala de positividad (restando el promedio del puntaje máximo de 10). Con esta lógica, debido a la comparativamente fuerte tendencia ascendente de negatividad en los estudiantes, los docentes muestran una dinámica más positiva tanto en hedonia como en eudaimonia, todas por encima del puntaje neutro en los docentes, con puntaje inferior al 5 en hedonia para los estudiantes. La Figura 3 sobre los afectos positivo y negativo muestra una intensificación emocional importante con base en ambos, mientras que los docentes incrementan notablemente el afecto positivo, en mayor medida que los estudiantes, y el promedio del afecto negativo queda muy cercano al punto neutro, al cinco. La Figura 4 aporta la precisión que es sobre todo el afecto negativo en su aspecto hedónico, al disminuir durante la pandemia en promedio para los docentes que deja la negatividad cerca del punto de no cambio en esta submuestra.

## Conclusiones

A partir de la configuración de este estudio enfocado en aquellos agentes educativos que perseveraron en la pandemia manteniendo trayectorias continuas, estos resultados nos muestran que los casos de éxito han tenido, en términos de análisis comparativo, trayectorias de bienestar distintas. Por un lado, las diferencias respecto a la negatividad y la hedonia (el disfrute) se explican por las diferencias socioeconómicas tomando que en cuenta que los estudiantes de la universidad en cuestión, en su mayoría, no contaron con espacios exclusivos para sus actividades escolares, con una computadora ni servicio de Internet en su vivienda (Comisión MHIC, 2021). Por otro lado, demuestran que ni la intensificación emocional en general, ni el incremento del afecto negativo en particular ni las incomodidades contextuales en las que los encontró la pandemia representaron un impedimento para la construcción de trayectorias estudiantiles continuas. Todo ello representa un insumo informacional importante para la orientación del discurso, análisis e intervenciones postpandémicas de índole socioemocional al apuntar a la necesidad de entender dinámicas distintas por las que pasaron docentes y estudiantes, por un lado, y al reivindicar la desestigmatización de la negatividad en contextos académicos puesto que observamos que no se contraponen ni con el aprendizaje ni con la continuidad escolar.

### Tablas y figuras

**Tabla 1. Elementos de bienestar en docentes y en estudiantes, en orden descendente**

Bienestar en estudiantes	Media, n = 122	DE	Media, n = 65	DE	Bienestar en docentes
Saturación	8.11	2.14	7.49	2.43	Determinación
Interés	7.66	6.84	7.26	2.31	Sentirse bienvenid@
Determinación	6.99	2.61	7.25	2.54	Interés
Alerta	6.80	2.64	7.17	2.37	Autoconexión
Sentirse bienvenid@	6.74	2.41	7.14	2.46	Alerta
Orgullo	6.67	2.66	6.92	2.53	Orgullo
Enojo	6.66	2.70	6.75		Saturación
Tristeza	6.59	3.06	6.69	2.49	Alegría
Frustración	6.57	2.72	6.51	2.69	Inspiración
Inconformidad	6.56	3.01	6.51	2.73	Ansiedad
Autoconexión	6.54	2.75	6.46	2.51	Entusiasmo
Ansiedad	6.52	2.80	6.28	2.68	Miedo
Alegría	6.33	2.58	6.03	2.72	Elevación
Insatisfacción	6.30	2.85	5.65	2.78	Sosiego

Inspiración	6.26	2.85	5.57	2.26	Diversión
Miedo	6.11	3.03	5.57	3.03	Frustración
Entusiasmo	6.02	2.73	5.51	2.77	Tristeza
Elevación	5.99	2.65	5.43	2.83	Inconformidad
Culpa	5.62	3.17	5.40	2.78	Enojo
Hostilidad	5.53	2.61	5.06	2.61	Insatisfacción
Diversión	5.46	2.59	4.57	2.85	<i>Hostilidad</i>
Obsesión	5.34	2.94	4.38	2.86	<i>Obsesión</i>
Sosiego	5.20	2.63	4.38	2.91	<i>Culpa</i>
Vergüenza	4.66	2.89	3.40	2.56	<i>Vergüenza</i>

*Nota.* La cursiva marca los puntajes referentes a un estado emocional cuya frecuencia disminuyó en pandemia (puntaje menor a 5, que es indicador de la ausencia de cambio). El sombreado gris continuo marca elementos que ocupan el mismo lugar en el orden descendente en cada grupo; el sombreado discontinuo marca cercanía entre los dos grupos respecto a cierto elemento.

**Tabla 2. La prueba t para igualdad de medida por rol académico**

	t	gl	Sig. (bilateral)
Elevación	-.095	185	.925
Autoconexión	-1.558	185	.121
Orgullo	-.625	185	.533
Inspiración	.498	185	.619
Determinación	-1.280	185	.202
Sentirse bien-venid@	-1.437	185	.152
Obsesión	2.147	185	.033*
Saturación	3.621	185	.000***
Culpa	2.427	185	.016*
Hostilidad	4.803	185	.000***
Inconformidad	1.662	180	.098
Vergüenza	2.938	185	.004
Alerta	-.868	185	.386

Diversión	-.289	185	.773
Alegría	-.932	185	.353
Entusiasmo	-1.070	185	.286
Interés	-.996	185	.321
Sosiego	-1.078	179	.283
Tristeza	2.381	185	.018*
Miedo	-.381	185	.704
Frustración	2.292	185	.023*
Enojo	3.019	185	.003***
Ansiedad	.020	185	.984
Insatisfacción	2.904	185	.004***
Eudaimónico +	-.655	185	.513
Hedónico +	-1.169	185	.244
Eudaimónico -	5.029	185	.000***
Hedónico -	.859	185	.391
Afecto positivo	-.955	185	.341
Afecto negativo	3.109	185	.002***
Eudaimonia	-2.186	185	.030*
Hedonia	-2.873	185	.005***

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

\*\*\*  $p < .005$

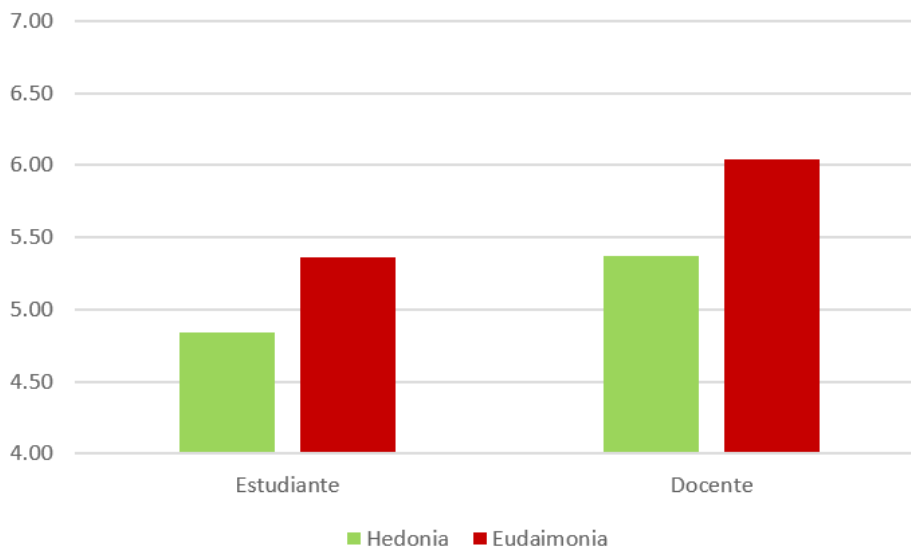
*Nota.* El sombreado marca separación entre ítems individuales, subdimensiones y dimensiones del instrumento.

**Figura 1. Modelo ACERCA (Belykh, 2019)**



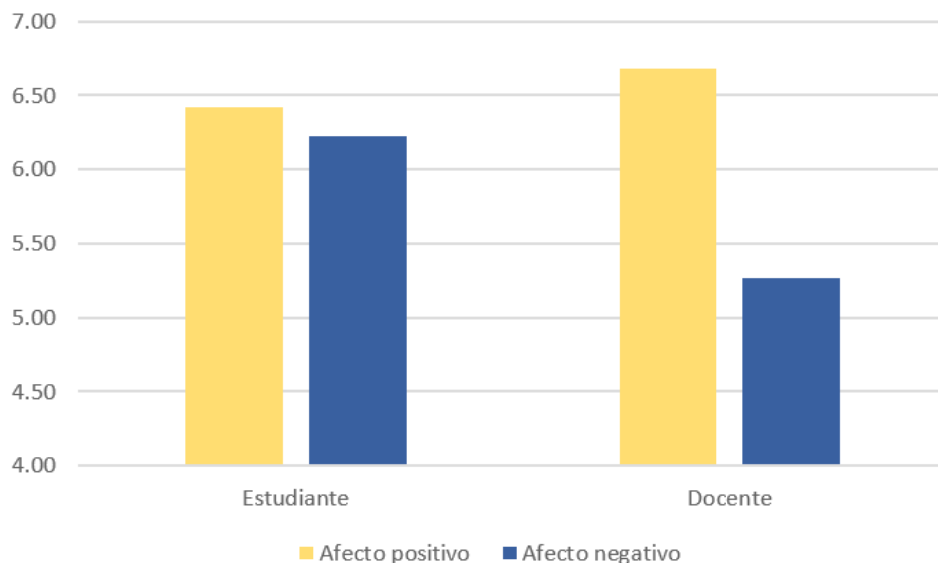
Nota. El modelo original fue adaptado al contexto de pandemia como se detalla en Belykh & Jiménez-Vásquez, 2023.

**Figura 2. Dinámica de bienestar en docentes (n = 65) y en estudiantes (n = 122)**

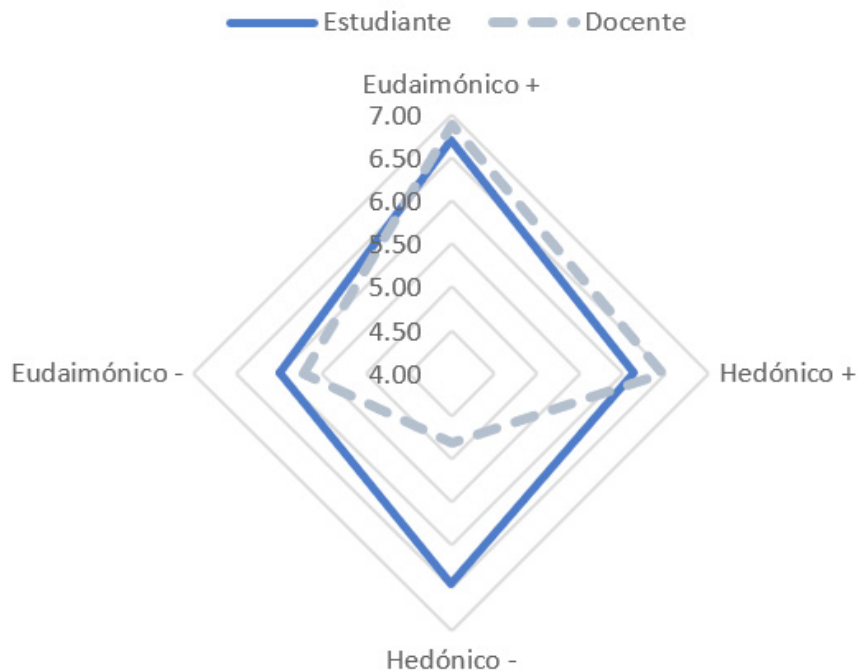




**Figura 3. Dinámica de afectos en docentes (n = 65) y en estudiantes (n = 122)**



**Figura 4. Dinámica de subafectos en docentes (n = 65) y en estudiantes (n = 122)**



## Referencias

- Apter, M. J. (1982). *The Experience of Motivation: The Theory of Psychological Reversal*. Academic Press.
- Armenta, C. N., Fritz, M. M., & Lyubomirsky, S. (2017). Functions of Positive Emotions: Gratitude as a Motivator of Self-Improvement and Positive Change. *Emotion review*, 9(3), 183-190. <https://doi.org/10.1177/1754073916669>
- Belykh, A. (2019). *El saber ser del estudiante: resiliencia y bienestar. Estudio comparativo en clases universitarias de idiomas* [Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Tlaxcala] Archivo digital. [https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/tesis\\_c\\_/2019\\_5.html](https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/tesis_c_/2019_5.html)
- Belykh, A., & Jiménez-Vásquez, M. S. (2023). Autorrealización estudiantil en pandemia: Estudio de trayectorias escolares exitosas. *Psicoperspectivas*, 22(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2781>
- Beri, N., & Jain, M. (2016). Personal Growth Initiative among Undergraduate Students: Influence of Emotional Self Efficacy and General Well Being. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 43-55. <http://rupkatha.com/v8n2.php>
- Braaten, A., Huta, V., Tyrany, L., & Thompson, A. (2019). Hedonic and eudaimonic motives toward university studies: How they relate to each other and to well-being derived from school. *Journal of Positive Psychology & Well-Being*, 3(2), 179-196. <https://journalppw.com/index.php/jppw/article/download/52/46/44>
- Comisión Modelo Humanista Integrador basado en Competencias. (2021). *La comunidad universitaria ante el confinamiento social por COVID-19*. [https://drive.google.com/file/d/1Celq9wkG9wQwI2qBJ9Tn05AJ\\_bxTZgjR/view](https://drive.google.com/file/d/1Celq9wkG9wQwI2qBJ9Tn05AJ_bxTZgjR/view)
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broad and build. Chapter 1 in P. Devine & A. Plant. (Eds.). *Advances in experimental psychology*, pp. 1-53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>.
- Giuntoli, L., Condini, F., Ceccarini, F., Huta, V., & Vidotto, G. (2021). The Different Roles of Hedonic and Eudaimonic Motives for Activities in Predicting Functioning and Well-Being Experiences. *Journal of Happiness Studies*, 22(1). <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00290-0>
- Huta, V. (2018). Eudaimonia versus Hedonia: What Is the Difference? And Is It Real? *International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy*, 7(2). [https://www.researchgate.net/publication/328315213\\_Eudaimonia\\_versus\\_Hedonia\\_What\\_Is\\_the\\_Difference\\_And\\_Is\\_It\\_Real](https://www.researchgate.net/publication/328315213_Eudaimonia_versus_Hedonia_What_Is_the_Difference_And_Is_It_Real)
- Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles Educativos*, 36(143), 30-48. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70608-7](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70608-7)

- Sánchez-Olavarría, O. (2019). Trayectorias escolares en el nivel medio superior: el caso de una institución pública. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.429>
- Stewart, A. B. (2014). *Emotional self-efficacy and other psychosocial variables as predictors of personal growth initiative*. [Tesis de doctorado. Universidad de Arizona del Norte] Archivo digital. <https://www.proquest.com/openview/a3cfb71035330a4b24878938ef35b5e0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Watson, D., & Clark, L. A. (1999). *The PANAS-X: Manual for the Positive Affect and Negative Affect Schedule – Expanded form*. Consultado en <https://ir.uiowa.edu/>
- Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69-81. <https://doi.org/10.1037/a0022511>
- Wooley, K., & Fishbach, A. (2022). Motivating Personal Growth by Seeking Discomfort. *Psychological science*, 33(4), 1-33. <https://doi.org/10.1177/09567976211044685>