

## ***Satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento del estrés entre estudiantes del grado de educación social durante la pandemia por COVID-19***

**Satisfaction with life, academic satisfaction, self-efficacy and stress among students of the degree of social education during the COVID-19 pandemic.**

525

**Èlia Viladelbosch y Fran Calvo, *Departament de Pedagogia, Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida, Universitat de Girona***

### **Resumen**

*La pandemia por COVID-19 y las medidas adoptadas para prevenir sus consecuencias afectaron a la organización del sistema educativo universitario. El objetivo de este estudio fue analizar las diferencias entre el alumnado de diferentes cursos del Grado en Educación Social con relación a la satisfacción con la vida, la satisfacción académica, la autoeficacia y el afrontamiento del estrés académico durante la pandemia. A partir de un diseño transversal y analítico se obtuvieron diferencias entre los alumnos de primer y cuarto curso. Los alumnos de primer curso obtuvieron mayor sensación de disponer de un entorno confortable y adecuado para el estudio, mayor sensación de apoyo académico por parte de sus profesores, mayor satisfacción con la vida, mayor satisfacción académica y autoeficacia. Por otro lado, los alumnos de cuarto curso obtuvieron mejores resultados en planificación, indicador de un menor estrés académico. Se discute sobre si las diferencias relacionadas con la disposición de un entorno confortable pudieran estar influidas por el cambio en la movilidad estudiantil y el lugar de residencia de los estudiantes. La alteración de las rutinas, expectativas y el aumento de responsabilidades también pudo influir a nivel de bienestar psicológico. En conclusión, este estudio aporta conocimiento sobre la afectación en el alumnado de las medidas tomadas para hacer frente al COVID-19.*

**Palabras clave:** satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia, estrés académico, COVID-19, virtualidad, educación social

### **Abstract**

*The COVID-19 pandemic and the measures adopted to prevent its consequences affected the organization of the university education system. The objective of this study was to analyse the differences between the students of different courses of the Degree in Social Education in relation to satisfaction with life, academic satisfaction, self-efficacy and coping with academic stress during the pandemic. A cross-sectional and analytical design was conducted. Differences were obtained between first- and fourth-year students. First-year students had a*



*greater sense of having a comfortable and suitable environment for study, a greater sense of academic support from their teachers, greater academic satisfaction and self-efficacy. On the other hand, fourth-year students obtained better results in planning, an indicator of less academic stress. It is discussed whether the differences related to the provision of a comfortable environment could be influenced by the change in student mobility and the place of residence of the students. The alteration of routines, expectations and increased responsibilities could also have a psychological well-being influence. In conclusion, this study provides knowledge on the impact of the measures among the students taken to deal with COVID-19*

**Keywords:** Satisfaction with life, academic satisfaction, self-efficacy, academics stress, COVID-19, virtuality, social education.

Fecha de recepción: 20/08/2021

Fecha de aceptación: 17/10/2021

### **Satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento del estrés entre estudiantes del grado de educación social durante la pandemia por COVID-19**

En el mes de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró un estado de pandemia global a causa del riesgo de infección por un tipo de coronavirus descubierto en 2019, también conocido como COVID-19. Ante el riesgo de una rápida propagación del virus a nivel internacional, gobiernos de diferentes países se vieron obligados a adoptar medidas drásticas para proteger la salud de la población (Paricio y Pando, 2020).

El sábado 14 de marzo de 2020 fue decretado el segundo *Estado de Alarma* de la historia reciente del estado Español con el objetivo de contener la propagación del virus. Como principales medidas se incluyeron la prohibición de la libre circulación y la obligatoriedad de confinamiento de personas en el propio domicilio con excepción de los desplazamientos para adquirir productos de primera necesidad (alimentación, productos de higiene, medicinas) o para acudir al lugar de trabajo, si procedía (BOE, 2020).

Estas medidas afectaron de manera drástica en el ámbito universitario, sobre todo en cuanto a la cancelación de las clases presenciales, que se adecuaron a un formato virtual generando una *nueva normalidad* en el contexto educativo (Tesar, 2020). La virtualidad fue el remedio para

dar continuidad a la actividad académica en una situación de pandemia, pero muchas personas de la comunidad universitaria (profesores y alumnos) expresaron opiniones negativas en relación con la efectividad y las interacciones de este nuevo método de impartir clases (Xiong et al, 2020).

El cierre de los centros educativos no solo afectó las dinámicas académicas, sino que también provocó grandes cambios en las rutinas y hábitos de vida de los estudiantes que, unidos a los factores estresantes intrínsecos en el hecho de vivir una emergencia sanitaria, tuvieron una influencia determinante en su salud mental (Paricio y Pando, 2020). Los estudiantes valoraron la virtualidad como una herramienta transitoria, echando de menos los vínculos y los aprendizajes presenciales, colectivos y cooperativos, especialmente en las formaciones en las que la parte práctica es esencial (Aenelle et al, 2021).

La situación de pandemia y su prolongación tuvieron un fuerte impacto en la situación vital de los estudiantes universitarios en el ámbito psicológico y académico. Esta situación vital cambiante tiene una relación con la satisfacción con la vida y la resiliencia percibidas (Lozano et al, 2020). Se puede considerar la satisfacción vital como a una valoración cognitiva global y subjetiva que las personas hacen respecto a diferentes aspectos de su vida (Diener et al, 1999). Por consiguiente, esta situación excepcional también ha podido afectar a la satisfacción académica, que comprende, además del bienestar en sí mismo, el disfrutar de las experiencias vividas como estudiante (Lent y Brown, 2008) y que se encuentra estrechamente relacionada con la permanencia y la culminación de los estudios universitarios (Lent et al, 2007). Por otro lado, el confinamiento provocó un incremento del estrés (González, 2020). En el contexto educativo este estrés se ha definido como estrés de autoeficacia en los estudiantes (Pereyra et al, 2019). Se puede definir la autoeficacia como la creencia que poseen las personas sobre sus capacidades de organizar y ejecutar las acciones que les permitan conseguir un buen rendimiento en dominios específicos (Bandura, 1987).

Todos estos factores pueden haberse visto influidos por la situación excepcional de pandemia y pueden haber contribuido de manera diferente a los diversos cursos académicos, ya que cada uno de ellos ha seguido su itinerario particular. Cabe destacar en este punto que los primeros cursos de las formaciones universitarias del año académico 2020-2021 comenzaron el curso académico en pleno estado de alarma, por lo que su conocimiento del medio universitario se

limitaba a esta excepcionalidad. En cambio, los alumnos de otros cursos sí que tenían experiencias previas en la universidad, dado que ya habían cursado otros cursos anteriormente, cosa que pudo influir en sus percepciones y puntos de vista.

El objetivo de este estudio fue hacer un análisis comparativo sobre satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento el estrés entre el primer curso académico y el cuarto curso académico del Grado de Educación Social de la Universitat de Girona del año académico 2020-2021.

## Método

### *Diseño*

Estudio transversal, observacional y analítico.

### *Población*

La población objeto de estudio fueron el alumnado de primer y cuarto curso del Grado de Educación Social de la Universitat de Girona del curso 2020-2021.

### *Muestra*

La muestra, no probabilística, estuvo conformada por 50 alumnos de primer curso y 60 alumnos de cuarto curso del Grado de Educación Social de la Universitat de Girona de las promociones 2020-2024 y 2017-2021 respectivamente, es decir, el 79,4% de la totalidad de los alumnos de primer curso y el 88,2% de la totalidad de los alumnos de cuarto curso.

### *Procedimiento*

Se accedió a los estudiantes a través del profesorado de la Universitat de Girona y se mantuvo contacto con las delegadas de las respectivas clases para hacer llegar los cuestionarios en línea. El cuestionario fue administrado en el mes de abril de 2021, cuando la universidad permitió algunas clases *in situ* para los primeros cursos en un momento de abertura progresiva hacia la presencialidad. En el caso de los alumnos de primer curso, se acudió a las aulas y se explicó el funcionamiento y el objetivo del cuestionario que respondieron a través de sus ordenadores y sus dispositivos móviles. Los alumnos de cuarto curso fueron contactados a través de las redes sociales de mensajería instantánea. El cuestionario se respondió a través de un formulario virtual y los datos agregados fueron tratados de forma anónima y confidencial.

## Instrumentos

Los instrumentos utilizados para realizar el cuestionario fueron:

- Un cuestionario ad hoc que incluía información sociodemográfica (edad, género, curso), sobre el acceso a Internet y los dispositivos de que el alumnado disponía, sobre la adaptación que tuvieron que hacer para poder desarrollar sus estudios de forma virtual, sobre el espacio de que se disponía para dedicar al estudio, sobre si se había padecido COVID-19 o había algún caso cercano y que ello hubiera podido dificultar el desarrollo de la actividad académica individual, así como su percepción de apoyo por parte del profesorado de la universidad.
- Escala de satisfacción con la vida (SWLS) (Deiner et al, 1985; Atienza et al, 2000; Pons et al, 2002). Escala autoaplicada que consta de cinco ítems con tal de poder evaluar la satisfacción vital. Las respuestas son de tipo Likert (1-5) des del 1 (muy desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo). La escala ha estado validada al castellano por Moyano et al (2013).
- Cuestionario de Satisfacción Académica (CSA), una adaptación al castellano del Questionário de Satisfação Académica (QSA) autorizada por Soares y Almeida (2001) y validado por Izunza et al (2014). El cuestionario autoadministrable consta de 13 ítems enfocados a conocer la satisfacción académica del estudiante en tres dimensiones: social/relacional, institucional y el plan de estudios. Las respuestas del cuestionario son tipos Likert (1-5) siendo la respuesta del 1 “muy insatisfecho” y la respuesta del 5 “muy satisfecho”.
- General Self-Efficacy Scale (GSE) en su versión adaptada al castellano, la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarcer, 1996). Esta es una escala autoadministrable con 10 ítems con respuestas tipo Likert (0-10). La escala tiene como objetivo evaluar el sentimiento estable de competencia personal para gestionar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes (Sanjuán et al, 2000). La escala ha sido validada en población española por Sanjuán et al (2000).
- Escala de Afrontamiento Académico del Estrés (A-CEA) (Cabanach et al, 2009). Esta es una escala autoaplicable de 23 ítems que evalúan como afrontan el estrés las personas y en concreto, los estudiantes universitarios. Estos 23 ítems se pueden agrupar bajo 3 grandes temas: reevaluación positiva, planificación y en busca de ayuda. Las respuestas son

cerradas y solo hay cinco opciones: Nunca/Alguna vez/Varias veces/Muchas veces/Siempre.

### **Análisis estadísticos**

Se emplearon medidas de tendencia central y dispersión para las variables cuantitativas y frecuencias absolutas y relativas para las cualitativas. Las variables categóricas se compararon con el uso de tablas de contingencia y se compararon promedios por medio del estadístico t de Student. El nivel de confianza fue del 95% y el nivel de significación de 0,05.

530

### **Aspectos éticos**

Antes de la participación en el cuestionario, los participantes recibieron una explicación de los objetivos del estudio y firmaron un consentimiento informado. Sus datos fueron tratados de forma anónima y confidencial en todo momento.

### **Resultados**

#### ***Análisis descriptivo***

Participaron 110 personas, un 83,3% de la población (n=132) de las cuales 50 personas (45,5%) fueron de primer curso y 60 personas (54,5%) de cuarto curso. La media de edad fue de 22,3 años (DE=4,5).

El 14,5% de los participantes fueron hombres (n=16) y el 82,7% fueron mujeres (n=91). Hubo un 1,8% que refirieron su género como no binario (n=2) y un 0,9% de personas que prefirieron no pronunciarse (n=1).

#### ***Virtualidad y apoyo académico***

El promedio de puntuación del ítem sobre la buena conexión y un buen acceso a Internet fue de 4,2/5 (DE=0,8). Por otro lado, en respuesta a si se disponía de un dispositivo propio adecuado para realizar las clases y las tareas virtuales, la media de la puntuación fue de 4,6/5 (DE=0,6).

Un total de 28 personas tuvieron que hacer una inversión económica para poder adaptar su realidad a las necesidades que requiere la virtualidad universitaria (25,2% de los

participantes). Estas personas invirtieron una media de 160,3 euros que fueron destinados mayoritariamente a comprar nuevos dispositivos (sobre todo ordenadores), adaptar un espacio en casa para poder trabajar y mejorar su conexión a Internet cambiando de compañía telefónica o aumentando los datos móviles disponibles, ya que no disponían de conexión Wi-Fi.

Sobre su percepción de disponer de un espacio confortable y privado para realizar las clases y tareas virtuales los alumnos respondieron con una puntuación media de 3,8/5 (DE=1,0).

El sentimiento de apoyo académico por parte del profesorado obtuvo una puntuación promedio de 3,2/5 (DE=0,9).

531

### *Infección por COVID-19*

Un 10% del alumnado fue diagnosticado por infección del virus COVID-19 (n=11), pero ninguno de ellos tuvo que ser hospitalizado.

Los participantes consideraron con una puntuación media de 2,9/5 que su rutina se vio afectada por algún caso próximo de infección por COVID-19 (DE=1,4). Por otro lado, consideraron con una puntuación de 3,2/5 que sus responsabilidades personales y familiares se vieron afectadas como consecuencia de la pandemia (DE=1,1).

### *Descriptivos del bienestar psicológico y académico del total de la muestra*

Los alumnos puntuaron con una media de 17,1/25 (DE=4) en la escala SWLS de satisfacción vital y con una media de 41/65 (DE=6,5) en la escala CSA de satisfacción académica. En relación con la escala de autoeficacia GSL, la puntuación promedio fue de 71,6/100 (DE=10,1) y en relación con la escala A-CEA de afrontamiento de estrés académico, las puntuaciones fueron de 76,8/115 (DE=12,5) en el total, que se concretaron en un 28,4/35 (DE=5,6) en el factor 1 (revaluación positiva), en un 26,4 (DE=6,1) en el factor 2 (planificación) y en un 21,1/35 (DE=4,10) en el factor 3 (busca de ayuda).

### *Análisis comparativo bivariado*

El alumnado de primer curso tuvo una media de edad menor con 19,9 años (DE=3,2) respecto al alumnado de cuarto curso con 24,3 años (DE=4,5).



En el primer curso hubo un 14% de hombres (n=7), un 82% de mujeres (n=41), un 2% prefirió no especificarse (n=1) y un 2% era género no binario (n=1). En el cuarto curso, hubo un 15% de hombres (n=9), un 83,3% de mujeres (n=50) y un 1,7% prefirió no especificarse (n=1). No se encontraron diferencias significativas en la distribución de género por curso.

### *Virtualidad y apoyo académico*

No se encontraron diferencias entre el primer y cuarto curso en relación con la calidad de la conexión de acceso a Internet o el acceso o posesión de un dispositivo adecuado para la realización de las tareas académicas. En cambio, las personas de primer curso consideraron disponer de un entorno más confortable que las de cuarto (4,2/5; DE=0,9 vs. 3,5/5; DE=0,10).

Al respecto de la sensación de apoyo académico por parte del profesorado, los alumnos de primer curso obtuvieron una puntuación promedio de 3,6/5 (DE=0,8) frente a un resultado de 2,8/5 (DE=0,9) de los alumnos de cuarto curso.

### *Satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento del estrés*

Se encontraron diferencias significativas en la puntuación de la escala de satisfacción con la vida, que fue mayor en los alumnos de primer curso (18,2/25 puntos; DE=4,0 vs. 16,2/25 puntos; DE=3,7). También hubo diferencias en las puntuaciones de la escala de satisfacción académica que fueron más elevadas también en el primer curso (43,5/65 puntos; DE=5,2 vs. 38,1/65; DE=6,8). Lo mismo sucedió en la escala de autoeficacia (73,1/100; DE=7,1 vs. 69,6/100 (DE=11,2).

En cuanto a la escala A-CEA de afrontamiento del estrés académico no se dieron diferencias entre los dos cursos analizados ni en el factor 1 (revaluación positiva) (primer curso=28,7/45; DE=5,7; cuarto curso=28,2; DE=5,6), ni en el factor 3 (en busca de ayuda) (primer curso=22,3/35; DE=4,5; segundo curso=21,7/35; DE=5,4) ni en la puntuación total (primer curso=75,9/115; DE=12,3; cuarto curso=77,6; DE=12,3). Sí que se dieron estas diferencias en el factor 2 (planificación), que fueron más elevadas en cuarto curso que en primero 24,8/35; DE=6,9 vs. 27,7/35; DE=5. Ver Tabla 1.



**Tabla 1:** Descripción y comparación de las variables sociodemográficas, de conectividad, académicas, estrés, autoeficacia, satisfacción vital y satisfacción académica.

Variable	Total M (DE)/n (%)	Curso Educación Social M(DE)/n(%)		Valores		
		Primero	Cuarto	X <sup>2</sup> / t	gl	p
<b>Edad</b>	22,3 (4,5)	19,9 (3,2)	24,3 (4,5)	-5,917	105,4	<0,001
<b>Género</b>						
Hombres	16 (14,5)	7 (14,0)	9 (15,0)			
Mujeres	91 (82,7)	41 (82,0)	50 (83,3)			
No binario	2 (1,8)	1 (2,0)	1 (1,7)	1,241	3	0,743
No especificado	1 (0,9)	1 (2,0)	0 (0)			
<b>Virtualidad</b>						
Buena conexión	4,2 (0,8)	4,2 (0,9)	4,2 (0,7)	0,561	93,2	0,576
Dispositivo adecuado	4,6 (0, 6)	4,5 (0,8)	4,7 (0,5)	-1,741	108	0,084
Entorno confortable	3,8 (1)	4,2 (0,9)	3,5 (0,10)	3,962	196,3	<0,001
<b>COVID-19</b>						
Positivo en COVID-19	11 (10)	3 (6)	8 (13,3)	1,630	1	0,202
Rutina afectada caso próximo	2,9 (1,4)	2,8 (1,5)	3 (1,3)	-1,031	96,89	0,305
Aumento responsabilidad	3,2 (1,1)	3,2 (1,1)	3,3 (1,1)	-0,637	105,7	0,525
<b>Apoyo profesorado</b>	3,2 (0,9)	3,6 (0,8)	2,8 (0,9)	5,250	108	<0,001
<b>SWLS</b>	17,1 (4)	18,2 (4,0)	16,2 (3,7)	2,680	100,3	0,009
<b>CSA</b>	41,0 (6,5)	43,5 (5,2)	38,10 (6,8)	3,944	107,1	<0,001
<b>GSE</b>	71,6 (10,1)	73,10 (7,10)	69,6 (11,2)	2,402	105,5	0,018
<b>A-CEA</b>						
Revaluación positiva (F1)	28,4 (5,6)	28,7 (5,7)	28,2 (5,6)	0,528	103,3	0,599
Planificación (F2)	26,4 (6,1)	24,8 (6,9)	27,7 (5)	-2,558	108	0,012
En busca de ayuda (F3)	21,1 (4,1)	22,3 (4,5)	21,7 (5,4)	0,712	108	0,478
Total A-CEA	76,8 (12,5)	75,9 (12,7)	77,6 (12,3)	-0,696	102,9	0,488

SWLS: Escala de satisfacción con la vida, CSA: Cuestionario de satisfacción académica, GSE: Escala de satisfacción con la vida, A-CEA escala de afrontamiento del estrés académico, F1: Factor 1, F2: Factor 2, F3: Factor 3. Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar las diferencias entre el alumnado de primer y cuarto curso de Educación Social de la Universitat de Girona durante el curso académico 2020-21, en relación con su situación sociodemográfica y sobre su percepción de satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento del estrés durante la pandemia por COVID-19. Los principales hallazgos indicaron que los alumnos de primer curso obtuvieron mejores resultados en la percepción de un entorno confortable para desarrollar sus responsabilidades académicas. Por otro lado, tuvieron una mayor sensación de apoyo



académico por parte del profesorado y una mayor puntuación en las escalas de satisfacción con la vida, satisfacción académica y autoeficacia. Contrariamente, el grupo de cuarto curso obtuvo mejores puntuaciones en el factor 2 de afrontamiento del estrés (planificación).

### ***Virtualidad y apoyo académico***

En el análisis sociológico de las desigualdades se incluye como una de las necesidades humanas básicas aquellas relacionadas con las comunicaciones, como lo son el acceso a Internet y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que las diferentes formas de relación con esta tecnología generan consecuencias desiguales, por ejemplo, en la educación (DiMaggio et al, 2001). La división entre aquellos que tienen acceso adecuado a Internet y los que no, se puede definir con el concepto de *brecha digital* o *digital divide* (Hargittai, 2001). En el presente estudio, no se encontraron diferencias entre los estudiantes de primer y cuarto curso en relación con esta cuestión. Una explicación para ello es que no existen diferencias de tipo sociolaboral o cultural que separe a los estudiantes que se distinguen únicamente por haber comenzado el grado universitario con unos años de diferencia (Castaño, 2011). Por otro lado el hecho de que los estudiantes hayan tenido que hacer una inversión económica para adaptarse a los requerimientos de la virtualidad, sumado al elevado desempleo juvenil, acentuado por el desempleo provocado por la pandemia, las dificultades del plan de Boloña para compaginar trabajo y estudio (la presencialidad de las clases reduce la posibilidad de que el estudiante gane su propio dinero) se traduce en un esfuerzo económico significativo para muchas familias, especialmente para aquellas que más se vieron afectadas por el efecto socioeconómico de las restricciones del estado de alarma y cuyos miembros están formados por más personas en edad estudiantil.

Aun y esta inversión económica media, los participantes consideraron que disponían de un dispositivo adecuado y no se encontraron diferencias significativas entre los dos niveles de grado. En la educación superior la práctica totalidad de los estudiantes disponen de infraestructuras propias para acceder a internet (Huang y Russell, 2006). Las TIC forman parte del entorno cotidiano para la mayor parte de estudiantes (Marquès, 2001). Las universidades presenciales suelen complementar la presencialidad física con herramientas de soporte como los *campus virtuales*, cosa que dificulta la plena participación académica en el caso de no disponer de un dispositivo adecuado o una buena conexión a Internet. Esta situación se ha visto más afectada con la situación de pandemia, donde se ha pasado



totalmente a la virtualidad, especialmente de aquellos alumnos con menores posibilidades de acceso desde su vivienda y que son usuarios habituales de las redes públicas como las bibliotecas universitarias (Rodicio-García et al, 2020).

Alrededor de la disposición de un entorno confortable, se encontraron diferencias significativas entre el alumnado. Los alumnos de primer curso refirieron disponer de un espacio más cómodo para estudiar. Es presumible pensar que el motivo de esta diferencia se debe en gran parte a la reducción de la movilidad estudiantil (Marginson, 2020; Mok et al, 2021). Como hipótesis se formula que la incertidumbre provocada por el estado de alarma pudo llevar a los alumnos de primer curso a quedarse a vivir en sus residencias familiares habituales. Los alumnos de cuarto ya disponían de viviendas de estudiantes de cursos anteriores y modificar o rechazar los contratos de alquiler sin saber cuál sería el final de la pandemia resultó que muchos de ellos conservaran pisos estudiantiles que, probablemente, no tuvieran las mismas comodidades que el hogar familiar.

Finalmente, en este apartado, los alumnos de primero consideraron tener un mayor apoyo por parte del profesorado. Es fácil pensar que esta percepción estuvo condicionada por la presencialidad adoptada solamente para los cursos de primero, durante el segundo semestre del curso 2020-2021 y con el objetivo de ayudar a los alumnos más inexpertos en el tránsito del Instituto de Educación Secundaria a la universidad. Esta oferta de presencialidad parcial durante el segundo semestre que no tuvieron los alumnos de cuarto curso pudo influir en la percepción de apoyo en los de primer curso, ya que el contacto con el profesor fue más próximo, directo y fluido (Carhuaz , 2020).

### ***Influencia de la infección por COVID-19***

Uno de cada diez alumnos fue diagnosticado por infección de COVID-19, aunque ninguno de ellos tuvo que ser hospitalizado. Los participantes vieron como aumentaban sus responsabilidades a causa de la reestructuración de las tareas familiares o el cuidado de personas, cosa que acotaba el tiempo que podían dedicar a los estudios.

El cierre de los centros educativos y el confinamiento domiciliario prolongado supusieron cambios importantes en las rutinas y hábitos de la vida de los niños y adolescentes (Paricio y Pando, 2020), especialmente por el sufrimiento generado por la incertidumbre ante la situación postpandémica así como una alteración prolongada llamada *nueva normalidad*

(Álvarez, 2020). Todo ello influyó en el malestar psicológico de la población general, pero siendo el colectivo de personas jóvenes aquellos en los que más ha empeorado el bienestar psicológico (Balluerka et al, 2020).

No es extraño pensar que todos estos factores derivaran en alteraciones de rutinas repercutiendo en el tiempo a dedicar a los estudios y en la calidad de este.

### ***Satisfacción con la vida, satisfacción académica, autoeficacia y afrontamiento del estrés.***

Se encontraron diferencias significativas con relación a la satisfacción vital, la satisfacción académica y la autoeficacia entre los dos cursos, siendo los de primero los que obtuvieron resultados más positivos.

La satisfacción vital tiene una estrecha relación con el autoconcepto académico, que a su vez se relaciona con la percepción de autoeficacia (Casadiego et al, 2018). Por otro lado, el apoyo social percibido es el constructo que presenta una gran relación con la satisfacción vital (Novoa y Barra, 2015). Podemos añadir, pues, la influencia y relación existente entre la percepción positiva de apoyo académico por parte de los alumnos, ya que en un contexto universitario, el apoyo social, ya sea el proveniente del profesorado o de la familia, tiene un efecto positivo directo en el rendimiento académico (Aguirre et al, 2019).

En relación con la satisfacción académica, hay una serie de elementos que presumiblemente se relacionan con el hecho de que los alumnos de primer curso sacaran unos mayores resultados que los de cuarto curso. La interacción con el profesor tiene una fuerte relación positiva con la satisfacción académica (Curuba, 2020). Es fácil pensar que la percepción del alumnado de primer curso, que se sintieron más apoyados por el profesorado, influyera también en su satisfacción académica. La satisfacción académica también está relacionada con la presencialidad a causa de las interacciones sociales directas que producen una sensación de bienestar al alumnado, que sienten sus necesidades respecto a la educación cubierta (Carhuaz , 2020). Entonces, la obertura hacia espacios de presencialidad exclusivos para el alumnado de primer curso durante el semestre pudo ser un factor determinante a este respecto.

En relación con la autoeficacia, es importante tener en cuenta el lugar desde el cual se utilizaron los dispositivos para conectarse a Internet, ya que los alumnos que solamente se conectan en el espacio físico de la universidad tienen mejores resultados académicos que los

que lo hacen desde más lugares (Duart et al, 2008). Se puede establecer una correlación entre la presencialidad de primer curso, que generó más posibilidades de conexión en la universidad, en detrimento de los alumnos de cuarto, que no pudieron usar el espacio físico universitario para sus conexiones. Este hecho es especialmente relevante en el alumnado cuyas conexiones a Internet, dispositivos o condiciones del entorno son peores. Por otro lado, la satisfacción académica y la autoeficacia también establecen una relación, ya que la satisfacción académica se relaciona con el ajuste académico, la integración social y la persistencia académica (Lent et al, 2009; Lent et al, 2007; Lent et al, 2013).

Al respecto de la variable de planificación (factor 2 del A-CEA), en la que los alumnos de cuarto curso obtuvieron mejores puntuaciones, cabe suponer que dicha planificación, entendida como la capacidad de anticipación mental sobre los pasos necesarios a seguir para conseguir un objetivo, fue más elevada en los alumnos de cuarto por su conocimiento elevado del entorno universitario y su funcionamiento. Es lógico pensar pues, que esta experiencia los dotó de ciertos aprendizajes que les conformó una mayor percepción de planificación.

Este artículo no está exento de limitaciones. En primer lugar, el estudio fue realizado con una muestra concreta, de una formación de grado y en un contexto determinado por lo que sería necesario comparar estos mismos resultados en otros lugares y con otros grados universitarios. Una fortaleza a este respecto es que se pudo recoger prácticamente la totalidad de la población de cada uno de los cursos académicos, por lo que los resultados obtenidos nos dotan de una fotografía temporal alrededor del estado de bienestar psicológico en unos estudios cuya necesidad de presencialidad como consecuencia de ser una formación eminentemente práctica, es muy elevada. En segundo lugar este estudio podría haberse complementado con un análisis cualitativo que hubiera arrojado más información sobre los objetivos abordados, sin embargo las dificultades de acceso a la muestra en el momento de la realización del estudio imposibilitaron la exposición al grupo el tiempo necesario como para poder hacerlo. Vías futuras de investigación pudieran incluir diseños mixtos para complementar la información cuantitativa con la cualitativa y viceversa.

En conclusión, este estudio indicó que los niveles de autopercepción sobre el entorno próximo para poder estudiar, así como el estado de bienestar psicológico, traducido en el análisis de la satisfacción con la vida, la satisfacción académica, la autoeficacia y el afrontamiento del estrés fueron elevados. Ello indica un buen bienestar psicológico de la totalidad de la muestra

analizada. Por otro lado, cabe destacar que los alumnos de primer curso obtuvieron mejores resultados en prácticamente todas las áreas analizadas, cosa que se relaciona con la posibilidad que tuvieron de asistir a las clases de forma presencial, oportunidad que no tuvieron los alumnos de cuarto curso. Por otro lado, el alumnado de cuarto curso presentó más capacidad de planificación que los alumnos menos experimentados, cosa que se relaciona con su mayor experiencia con el entorno universitario. Todo ello indica que, pese a los esfuerzos de la comunidad académica por adaptarse, en términos de virtualidad, a los requerimientos del estado de alarma a causa de la pandemia por COVID-19, la posibilidad de disponer de clases presenciales para todos los cursos y niveles, aun con poca frecuencia, pudiera condicionar en gran medida la percepción de bienestar psicológico y académico del alumnado, especialmente en el grado de educación social como formación teórico-práctica.

### Conflicto de intereses

La autora principal de este estudio era alumna de cuarto curso del Grado de Educación Social de la Universitat de Girona durante la realización de esta investigación.

### Agradecimientos

A todos los alumnos de primer y cuarto curso que participaron en el estudio.

### Referencias

- Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3) 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Aenelle, B., Giménez, A. y Robledo, S. (2021) Estudiantes universitarios y pandemia: aislamiento y virtualidad. *Revista de Políticas Sociales*, (7), 19-24.
- Álvarez, F. J. (2020). Estado de alarma o de excepción. *Estudios Penales y Criminológicos*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.15304/epc.40.6706>
- Antonio-Aguirre, I., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324>
- Balluerka, N., Gómez, J., Hidalgo, D., Gorostiaga, A., Espada, J. P., Padilla, J. L. y Santed, M. A. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento*. Universidad del País Vasco.





- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BOE. (2020). Boletín Oficial del Estado. Sumario del día 14/03/2020. *Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática*. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/>
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (a-cea). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Carhuaz, E. O. (2020). Satisfacción académica de los estudiantes universitarios en el marco de la educación virtual. *Revista Científica de Comunicación Social*, (2), 16-24.
- Casadiego, A. M., Trujillo, C., Gaitán, C. E., Chávarro, G. M., Cuervo, L. C. y Díaz, M. L. (2018). Factores predictores de la satisfacción vital en estudiantes de educación de la Universidad Surcolombiana. *Actualidades en Psicología*, 32(124), 1-13. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i124.26780>
- Castaño, J. (2011). El uso de internet para la interacción en el aprendizaje: *un análisis de la eficacia y la igualdad en el sistema universitario catalán*. Universitat Oberta de Catalunya, España.
- Curubo, J. (2020). *Satisfacción académica en estudiantes universitarios en modalidad remota por la pandemia COVID-19*. Pontificia Universidad Javeriana, Colòmbia.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, (2), 125, 276.
- Dimaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., y Shafer, S. (2004). Digital inequality: From unequal access to differentiated use. *Social Inequality*, 355-400.
- Duart, J. M., Gil, M. Pujol, M y Castaño, J. (2008). *La universidad en la sociedad red: Usos de Internet en Educación Superior*. Ariel, Barcelona, España.
- González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio i+d, innovación más desarrollo*, 9(25). <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Hargittai, E. (2001). *Second-level digital divide: Mapping differences in people's online skills, TPRC 2001*. <https://arxiv.org/ftp/cs/papers/0109/0109068.pdf>
- Huang, J., Russel, S. (2006). The digital divide and academic achievement. *The electronic library*, 24(2), 160-173. <https://doi.org/10.1108/02640470610660350>
- Inzunza, B., Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A.,... y Bustamante, C. (2015). Estructura factorial y confiabilidad del cuestionario de satisfacción académica en estudiantes de medicina chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(40), 73-82.
- Lent, R. W. y Brown, S. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21. <https://doi:10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K., Morrison, M. A., Wilkins, G. y Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 22-30. <https://doi:10.1016/j.jvb.2013.02.006>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. A., y Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97. <https://doi:10.1177/1069072706294518>





- Lent, R. W., Taveira, M., Sheu, H. y Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198. <https://doi:10.1016/j.jvb.2008.12.006>
- Lozano, A., Fernández, J. S., Figueredo, V. y Martínez, M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of Education*, 79-104. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Marginson, S. (2020, Julio 20). *Covid-19 and the market model of higher education: Something has to give, and it won't be the pandemic*. <https://www.researchcghe.org/blog/2020-07-20-covid-19-and-the-marketmodel-of-higher-education-something-has-to-give-and-it-wont-be-the-pandemic/>
- Marquès, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad. *Educator*, 28, 83-98.
- Mok, K.H., Xiong, W., Ke, G. y Cheung, J. O. W. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: Student perspectives from mainland China and Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, 105(101718), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101718>
- Novoa, C. y Barra, E. (2015) Influencia del apoyo social percibido y los factores de personalidad en la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Terapia psicològica*, 33(3).
- Organització Mundial de la Salut (OMS). (2020, abril 27). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS: comunicados de prensa*. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline--covid-19>
- Paricio, R. y Pando, V. (2020) Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de psiquiatria infanto-juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Pereyra, C. I., Páez, N., Del Valle, C., Pardo, R. y Trueba, D. A. (2019). Validación de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 37(2), 473-493. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.005>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Sanjuán, P., Pérez, A. M. i Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema* 12(2), 509-513.
- Tesar, M. (2020). Towards a post-Covid-19 “New Normality? “: Physical and social distancing, the move to online and higher education. *Policy Futures in Education*, 18(5), 556-559. <https://doi.org/10.1177/1478210320935671>
- Xiong, W., Mok, K. H. y Jiang, J. (2020). *Hong Kong University students online learning experiences under the Covid-19 pandemic*. <https://www.hepi.ac.uk/2020/08/03/hong-kong-university-students-onlinelearning-experiences-under-the-covid-19-pandemic>

---

**Para contactar**

Èlia Viladelbosch, email: [eliavipa@gmail.com](mailto:eliavipa@gmail.com)

Fran Calvo, email: [fran.calvo@udg.edu](mailto:fran.calvo@udg.edu)

