

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

**LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL ESTUDIANTADO DE
EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN REMOTA
EMERGENTE**

POR:

GRACIELA EDITH GÓMEZ CHAPARRO

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

JUNIO, 2025



CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

MAYO, 2025

Nombre de la obra. Las habilidades socioemocionales en el estudiantado de educación superior y su relación con la educación remota emergente

Tesis presentada por Graciela Edith Gómez Chaparro como requisito parcial para obtener el grado de Maestra en Innovación Educativa, ha sido aprobado y aceptado por:

Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Mtra. Eva Méndez Salcido
Coordinadora Académica

Dra. Aixchel Cordero Hidalgo
Presidente(a)

Fecha: mayo 2025

Comité:

Director(a) de Tesis: Dra. Paola Margarita Chaparro Medina
Codirector(a): Dr. Hugo Martínez Ochoa
Secretario(a): Dr. Erslem Armendáriz Núñez

Se certifica, bajo protesta de decir verdad, que las firmas consignadas al pie del presente documento son de carácter original y auténtico, correspondiendo de manera inequívoca a los responsables de las labores de dirección, seguimiento, asesoría y evaluación, en estricta conformidad con lo dispuesto en la normatividad vigente de esta institución universitaria.



Las Habilidades Socioemocionales en el estudiantado de educación superior y su relación con la Educación Remota Emergente

Graciela Edith Gómez Chaparro

Universidad Autónoma de Chihuahua

Notas del Autor:

Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Investigación y Posgrado, Maestría en Innovación Educativa (MIE)

Proyecto financiado por el Programa de Becas Nacionales del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

Graciela-Edith Gómez-Chaparro



Director de Tesis: Dra. Paola Margarita Chaparro Medina



Comité de Tesis: Dra. Paola Margarita Chaparro Medina, Dr. Hugo Martínez Ochoa, Dra. Aixchel Cordero Hidalgo y Dr. Erslem Armendáriz Núñez.

Los datos y el contenido de esta tesis se comparten en acceso abierto en el repositorio de la Universidad Autónoma de Chihuahua: <http://repositorio.uach.mx/>

Se manifiesta que no existen algún conflicto de intereses.

La correspondencia relacionada con esta tesis debe dirigirse a Graciela Edith Gómez Chaparro. Correo electrónico: 

Citar en APA (7ª edición): Gómez-Chaparro, G (2025). *Las habilidades socioemocionales en el estudiantado de educación superior y su relación con la educación remota emergente* [Tesis Maestría, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH. <http://repositorio.uach.mx>



Resumen

El cierre de las escuelas motivado por la pandemia de Covid 19 impulsó de manera repentina la adopción de la modalidad remota emergente por parte de las instituciones educativas, lo cual generó importantes desequilibrios en las esferas académica, familiar y emocional del estudiantado.

La presente investigación pretende conocer la manera en que los estudiantes de Educación Superior utilizaron sus habilidades socioemocionales (HSE), en el contexto de la Educación Remota Emergente, debido al cierre de las escuelas por la pandemia, puesto que uno de los objetivos recientes de la Educación es promover el desarrollo cognitivo a la par con el desarrollo emocional.

En la actualidad se reconoce que la convivencia interpersonal tanto en la familia, la escuela y la sociedad, permite el desarrollo de habilidades como el autoconocimiento, autocontrol, la empatía, autonomía, perseverancia, autorregulación, mismas que en su conjunto se les conoce como “habilidades socioemocionales” y se consideran una fortaleza humana que permite interacciones sanas, convivencia armónica, alcance de objetivos, superación de obstáculos en la vida cotidiana y la mejora de la calidad del entorno social.

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con la participación de estudiantes de octavo semestre del nivel superior, en una entrevista semiestructurada, diseñada de manera específica como instrumento de recolección de datos, con la intención de realizar un análisis profundo de la interpretación de los significados que los participantes atribuyen a la situación vivida. El estudio permitió fundamentar teóricamente que las HSE como la autorregulación, el autocontrol, la capacidad de adaptación, empatía y solidaridad, son, no sólo necesarias, sino fundamentales para hacer frente a los cambios derivados de la ERE.

Los resultados mostraron la manera en que los estudiantes interpretaron esa vivencia y trazaron un camino para proponer estrategias pedagógicas pertinentes encaminadas a fortalecer el apoyo socioemocional del estudiantado. Finalmente, se comprobó que el retorno a las clases presenciales, representó una oportunidad para el impulso de las HSE en la formación integral del estudiantado.

Palabras clave: Habilidades Socioemocionales, Educación Remota emergente, Gestión emocional.



Abstract

The closure of school due the covid-19 pandemic prompted the sudden adoption of the emergency remote education (ERE) modality by educational institutions, which led to significant disruptions in the academic, family, and emotional spheres of students.

This research aims to understand how students faced this crisis by making use of their socioemotional skills (SES), both individually and collectively, given that these skills are considered a fundamental pillar for successfully addressing everyday challenges and enhancing the quality of interpersonal interactions.

Using a qualitative and constructivist approach, semi-structured interviews were applied as the main data collection instrument, allowing for an in-depth analysis from the students' own perspectives. The study revealed that socioemotional skills such as self-regulation, self-control, adaptability, empathy, and solidarity were essential in coping with the effects of the changes brought about by ERE.

The results provide valuable insights into how students interpreted and experienced this period, which makes it possible to propose more relevant pedagogical strategies and to strengthen socioemotional support in the face of future crises. Finally, it is concluded that the return to in-person learning not only signifies a physical return to classrooms, but also represents an opportunity to reflect on the role that socioemotional skills play in the comprehensive development of students.

Keywords: Socio-emocional skills, Emerging Remote education, Emotional Management.



Contenido

Capítulo 1. Introducción	9
Planteamiento del Problema	10
Preguntas de Investigación	12
Pregunta Eje	12
Preguntas Específicas.....	12
Objetivos de la Investigación.....	12
Objetivo General	13
Objetivos Específicos.....	13
Justificación.....	13
Capítulo 2. Marco Referencial	16
Propuesta Teórica.....	20
Capítulo 3. Marco Metodológico.....	25
Naturaleza y Tipo de Investigación.	25
Diseño de Investigación.....	26
Técnicas e Instrumentos de Producción de Datos	28
Delimitación	31
Estrategias de Análisis.....	32
Codificación abierta.....	33
Codificación axial	34
Codificación selectiva	35
Capítulo 4. Análisis de Datos	36
Capítulo 5. Discusión	57
Capítulo 6. Conclusiones	59
Referencias.....	62
Anexos.....	68
Anexo 1. Pauta de Entrevista	68
Anexo 2. Consentimiento Informado	71
Anexo 3. Estudio Sociodemográfico	71



Lista de Tablas

Tabla 1 Prácticas educativas derivadas de la ERE.....	37
Tabla 2 Experiencias en la gestión de HSE a nivel individual.....	41
Tabla 3 Experiencias en la gestión de HSE a nivel grupal.....	49
Tabla 4 Cierre.....	54



Lita de Figuras

Figura 1 Prácticas educativas derivadas de la ERE	41
Figura 2 Experiencias en la gestión de HSE a nivel individual	48
Figura 3 Experiencias en la gestión de HSE a nivel grupal	54



Capítulo 1. Introducción

El presente capítulo analiza el impacto del cierre de las escuelas en la educación y en la estabilidad emocional del estudiantado de Educación Superior, destacando la relevancia de las Habilidades Socioemocionales en este contexto.

El entorno escolar es concebido como el espacio clave para aprender y convivir. La escuela se percibe como un lugar de encuentro e interacción entre iguales, y se reconoce como el lugar donde se realiza uno de los procesos de socialización más significativos a lo largo de la vida. Pese a ello, esta dinámica de interacción escolar, se vio interrumpida debido al confinamiento que tuvo lugar a nivel global con la finalidad de contener el avance de una crisis sanitaria. De manera sorpresiva y acelerada, la pandemia tuvo un impacto devastador, con una pérdida significativa de vidas humanas, generando una profunda crisis de ansiedad en miles de habitantes ante la constante de contagio, muerte y pérdida de familiares, amigos y conocidos (Sánchez-Loyo et al., 2021).

En México, la respuesta gubernamental en materia de política educativa implicó la suspensión de clases presenciales en todos los niveles escolares como una parte de las acciones para detener los contagios. Este fue uno de los países donde las escuelas permanecieron cerradas por más tiempo (Guevara et al., 2022) obligando a los alumnos a enfrentar los desafíos educativos desde sus hogares durante más de 17 meses. Ante esta situación las escuelas tuvieron que reorganizarse y responder a una realidad para la cual estaban escasamente preparadas (Backhoff, 2021). Se utilizaron los recursos disponibles para implementar el trabajo remoto de manera emergente, manejando equipos tecnológicos, dispositivos móviles, plataformas institucionales y redes sociales según se las capacidades de cada institución. Este abrupto cambio tuvo un impacto significativo en la población estudiantil, independientemente del nivel educativo o la carrera que estaban cursando, sufrieron episodios de estrés (López y Contreras, 2022) debido a la incertidumbre del confinamiento, lo cual transformó sus hábitos sociales y académicos, aumentando en ellos la dificultad para la concentración derivada de la ansiedad, la depresión, el miedo y la angustia (Ceberio, 2020).

El Instituto de Ciencias de la Salud Global (2021), en su Estudio de caso titulado *La respuesta de México al COVID-19*, presentó cifras que evidenciaron la vulnerabilidad y deterioro de la salud emocional que afectó a un amplio sector de la sociedad desde los primeros momentos de la emergencia sanitaria, al afirmar que:



Se produjo un drástico deterioro de la salud mental de la población desde el inicio de la pandemia. Los estudios preliminares indicaron que más del 30% de la población mostró signos de ansiedad y la incidencia fue mayor entre personas de escasos recursos (p 31).

Estudiantes de todas las edades enfrentaron situaciones que modificaron totalmente la manera en que atendieron su ámbito académico, familiar, social y cultural. Este contexto brinda la oportunidad de comprender los recursos socioemocionales utilizados por el estudiantado de una escuela formadora de docentes, en su modalidad escolarizada, ubicada en la ciudad de Chihuahua, a lo largo del cierre de las escuelas. El análisis de las distintas interpretaciones de la experiencia vivida, desde el propio punto de vista de los actores involucrados, logró una reflexión conjunta de la manera (conciente o no) en que gestionaron sus HSE.

Dado que en el ser humano las emociones son involuntarias y en ocasiones imposibles de controlar, tienen una presencia constante en los entornos sociales, siendo el contexto escolar uno de ellos. Las emociones permanecen en el individuocuando éste ingresa a la escuela, e intervienen en el proceso de construcción de saberes (Benitez-Hernández y Victorino, 2019). La interacción humana, con el cúmulo de emociones, requiere de comportamientos que proporcionan estabilidad y generan respuestas asertivas, éstas son conocidas como HSE, las cuales permiten reconocer, comprender y manejar tanto las emociones y pensamientos propios, como los de los demás; por lo cual se entiende la dificultad para ponerlas en práctica en entornos remotos.

Planteamiento del Problema

Ante el cierre de los planteles escolares, por la contingencia sanitaria, las instituciones educativas priorizaron la construcción de competencias cognitivas y eludieron la atención de las HSE del estudiantado.

Dichas habilidades son esenciales para el desarrollo académico, personal y social del estudiantado y están en consonancia con “La Nueva Escuela Mexicana” (NME) cuyo objetivo es brindar calidad educativa a la par de fortalecer el ámbito socioemocional (Gobierno de México, 2020), destacando la importancia del aspecto socioemocional en la formación del estudiantado de todos los niveles e instituciones educativas; algunos autores como García y Luna (2018); Huerta (2018); Castro-Córdova, et al. (2019), enfatizan que la escolaridad presencial favorece el desarrollo de las HSE del estudiantado, debido a que facilita el diálogo entre pares, la oportunidad



de compartir experiencias, hacer amistades, cambiar de entorno, distraerse de lo rutinario, así como estar activos física y mentalmente.

De manera progresiva se ha dado reconocimiento a la importancia que tienen las HSE en el desempeño educativo, ya que intervienen de manera positiva en el desempeño individual y social, mejora el auto concepto y la estima recíproca (Cuadra et al., 2018). García y Luna (2018) afirman que las HSE producen un efecto positivo en la autoestima, y en las habilidades cognitivas y metacognitivas que favorecen el aprendizaje, al mismo tiempo que permiten el control del estrés y las conductas problemáticas en el aula

Con el cierre de los planteles y la transición a la educación remota, se hizo necesario por parte de instituciones y docentes, la adaptación de los contenidos, plan de estudios y la metodología de enseñanza, con el propósito de mantener la continuidad del aprendizaje; y aún pese a estos esfuerzos quedó demostrado que el sistema educativo no tenía las condiciones necesarias para afrontar una crisis de esta magnitud.

Diversos factores como el cambio en las dinámicas familiares, el acceso limitado a internet, la crisis económica, la violencia intrafamiliar y las situaciones de salud, impactaron negativamente en la trayectoria educativa y en la construcción de aprendizajes. Según el Instituto de Ciencias de la Salud Global, en su estudio de caso “*La respuesta de México al COVID-19*” al dejar de asistir a la escuela el estudiantado quedó expuesto a factores de violencia doméstica en sus propios hogares, abuso verbal y físico, entre otros. “Las tensiones y la violencia doméstica ... aumentaron un 34.2% en 2020, mientras que el número de llamadas al 911 por violencia doméstica llegó a 586 834 en los primeros 10 meses del 2020” (p 31).

De esta manera resultó difícil para los y las jóvenes estudiantes atender las tareas escolares de manera remota o virtual, mientras la capacidad de concentración se veía disminuida por la tensión presente en las otras esferas de la vida (familiar, económica, laboral, de salud) que estaban desenvolviéndose a la par de las exigencias escolares; de igual forma, la multiplicidad de tareas por realizar, requirieron una serie de HSE para lidiar con la manera de adaptarse, conjugar y llevar a efecto todo lo que de cada estudiante estaba requiriendo, lo cual afectó el actuar de los estudiantes en el ámbito educativo, por la falta de descanso (García y Luna 2018).

El tránsito de la enseñanza presencial a la modalidad remota, también evidenció la manera en que las HSE ayudan a afrontar las exigencias escolares y adaptarse a las nuevas circunstancias. Estas habilidades, como señala Garaigordobil y Peña (2014), “aumentan la autoestima, la empatía



y favorecen la resolución de problemas interrelacionales” (p. 552), y son esenciales para manejar el estrés y la incertidumbre (Shigemura et al., 2020). Razón que motiva comprender cómo el estudiantado de la institución educativa en la que se llevó a cabo la investigación en la ciudad de Chihuahua, vivió esta experiencia, cómo gestionó sus habilidades socioemocionales y la manera en que éstas influyeron en su desenvolvimiento académico y social durante este periodo.

Esta investigación centra su interés en indagar la manera en que el estudiantado de una escuela formadora de docente, de modalidad escolarizada de la ciudad de Chihuahua puso en práctica sus HSE tanto de manera individual como colectiva para afrontar los desafíos impuestos por la Educación Remota Emergente (ERE) y los requerimientos institucionales. El estudio de este proceso resulta fundamental para conocer la interpretación y significado atribuidos a la situación vivida, y junto con esto, la manera de afrontarlo.

La información ha sido analizada rigurosamente generando así un conocimiento teórico surgido de la realidad estudiada (Contreras, 2019). Este análisis permite comprender los significados atribuidos por el estudiantado al proceso vivido, desde el inicio de la ERE hasta el regreso a la presencialidad en la institución escolar, destacando el papel de las HSE vinculadas con este proceso. El conocimiento contribuirá a mejorar las estrategias educativas y fortalecer el apoyo socioemocional en situaciones de crisis futuras.

Preguntas de Investigación

Pregunta Eje

¿Cómo se pusieron en práctica las HSE en el estudiantado de una escuela formadora de docentes, en el contexto de la ERE por la pandemia de Covid-19?

Preguntas Específicas

- a) ¿Cómo fueron las prácticas educativas derivadas de la ERE, según las experiencias del estudiantado durante este periodo?
- b) ¿Cuáles fueron las HSE presentes en el estudiantado en el contexto de la ERE?
- c) ¿Cómo gestionaron las y los estudiantes sus HSE según sus experiencias individuales previas?
- d) ¿Cómo fueron manejadas las HSE del estudiantado a nivel grupal durante la ERE?

Objetivos de la Investigación



Objetivo General

Indagar la manera en que se pusieron en práctica las HSE en el estudiantado de una escuela formadora de docentes en el contexto de la ERE por la pandemia de Covid-19.

Objetivos Específicos

- a) Conocer las prácticas educativas derivadas de la ERE, según las experiencias del estudiantado durante este periodo.
- b) Conceptualizar las HSE presentes en el estudiantado durante la ERE.
- c) Descubrir cómo gestionaron los estudiantes sus HSE según sus experiencias individuales previas.
- d) Explorar la gestión de las HSE del estudiantado a nivel grupal durante la ERE.

Justificación

En los años recientes, la notabilidad de las HSE, conocidas también como habilidades no cognitivas, ha ido en aumento, ya que se conciben como herramientas que permiten a los individuos gestionar sus emociones para responder a diferentes situaciones. Habilidades como la perseverancia, el autocontrol, el autoconocimiento y la empatía facilitan lograr los objetivos, el desarrollo de relaciones sociales saludables y la capacidad de tomar decisiones. García (2018) sostiene, que dichas habilidades benefician el desempeño académico y social de los individuos en diversos ambientes.

Todo esto expone un campo de investigación poco explorado en materia educativa. Desde la década de 1940, algunos psicólogos hicieron notar que la educación debe abarcar múltiples dimensiones, incluyendo el desarrollo cognitivo y el socio-emocional, sosteniendo la idea de que el aprendizaje se genera mejor cuando existen habilidades “blandas”, “no cognitivas” (Huerta, 2018). El reconocimiento de que las HSE juegan un papel importante en la educación es un tanto reciente, no obstante, la realidad muestra que aún se dedican mayores tiempos y esfuerzos al desarrollo de habilidades cognitivas, que a las “no cognitivas”.

Organizaciones internacionales como la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial, han puesto en la mesa de discusión la relevancia de promover las HSE (Huerta, 2018), señalando que las escuelas no están dedicando atención suficiente para desarrollarlas en sus estudiantes, y realizan un exhorto para concentrar los esfuerzos en las HSE y preparar a los jóvenes ante los retos de un entorno cambiante. Las HSE desempeñan un papel trascendental en el desarrollo de la



personalidad del individuo. Según Bassi et al. (2012), “la responsabilidad, la autoestima y el autocontrol son capacidades aparentemente incluso más importantes cuando se trata de explicar las diferencias de resultados entre los individuos” (p 4).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM 2018) en su Plan y Programas de Estudio busca fortalecer tanto aprendizajes como habilidades, entre los que se encuentra: Estilos de vida saludables y habilidades socioemocionales; valores, trabajo en equipo. “para resolver necesidades ... de salud y estabilidad socioemocional que deben atenderse para asegurar su adecuado desarrollo en un proyecto de vida propio” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p.5). No obstante, aún persisten carencias conceptuales que obstaculizan la puesta en práctica de estas habilidades no cognitivas.

La pandemia de COVID-19 resaltó la relevancia de las HSE, dado que el confinamiento y la educación remota transformaron radicalmente la manera de estudiar y de interactuar de los jóvenes. Esta situación generó una serie de emociones negativas como incertidumbre, ansiedad, estrés y miedo, comprometiendo la estabilidad emocional y la resiliencia de muchos. Según Pedroza (2021), este periodo tuvo un “impacto psicológico en la población ... con consecuencias en la salud física y mental” (p.14). No obstante, quienes que lograron manejar adecuadamente sus habilidades socioemocionales obtuvieron mejores resultados en su adaptación y bienestar.

El interés por la presente investigación surge al observar la manera en que los estudiantes respondieron a la nueva modalidad de ERE. El manejo adecuado de las habilidades socioemocionales por parte del estudiantado, les permitió afrontar eficazmente los requerimientos escolares. Este estudio busca identificar los recursos emocionales y las habilidades que los estudiantes utilizaron para superar esta crisis, así como aquellos que no se aprovecharon por la falta de conocimiento o práctica.

Mediante el presente trabajo se pretende aportar elementos que ayuden a entender cómo el manejo de las habilidades socioemocionales impacta en los resultados emocionales y académicos del estudiantado. Esto facilitará la realización de prácticas adecuadas que favorezcan su desarrollo y permanencia.

La presente investigación tuvo como marco referencial a los estudiantes de octavo semestre de una escuela formadora de docentes de modalidad escolarizada, de la ciudad de Chihuahua, siendo ellos y sus familias los primeros beneficiados con este estudio, ya que les permitirá reflexionar acerca de sus principales emociones sentidas y las respuestas generadas



durante el confinamiento, con la intención lograr una comprensión de lo realizado, y tomar decisiones más conscientes en el futuro. Este análisis también será de utilidad para otros estudiantes, docentes y directivos de diversas instituciones, incluyendo el programa de Maestría en Innovación Educativa (MIE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UACH, ya que proporcionará herramientas para gestionar actividades que fortalezcan las habilidades socioemocionales, mismas que permitan la generación de respuestas adecuadas ante contingencias subsiguientes.



Capítulo 2. Marco Referencial

En el presente capítulo se exponen algunos resultados que anteceden a la presente investigación y son afines al objeto de estudio. Se consideraron diversos trabajos de investigación los cuales han explorado las diversas emociones experimentadas por estudiantes durante el cambio a la nueva modalidad de educación no presencial y los esfuerzos realizados por docentes y estudiantes para enfrentar este nuevo desafío académico. Asimismo, se revisan investigaciones previas y marcos normativos que respaldan la importancia de fortalecer estas habilidades en los distintos niveles de educación, especialmente en escenarios de crisis.

Se han analizado estudios que examinan las afectaciones socioemocionales provocadas por el confinamiento, coincidiendo en que las instituciones educativas en México enfrentaron serias dificultades para responder a esta demanda que parecía fuera de su alcance. Sin embargo, estas investigaciones profundizan en distintos aspectos que incrementaron los índices de ansiedad y estrés en el estudiantado.

Una línea de trabajo expone que, durante la pandemia, factores como la falta de condiciones adecuadas para el aprendizaje en casa, tales como, conectividad limitada, espacios inadecuados y las relaciones intrafamiliares disfuncionales, afectaron significativamente el bienestar de los estudiantes. En esta dirección se incluyen los estudios de Backhoff (2021); De Hoyos (2021); Cifuentes-Fraura (2020) y el informe de CEPAL-UNESCO (2020).

Otra vertiente se centra en la insuficiencia de recursos tecnológicos en las instituciones escolares y en la carencia de habilidades digitales tanto en estudiantes como docentes, lo que puso de manifiesto la vulnerabilidad del servicio educativo ante la exigencia de mantener el distanciamiento físico sin interrumpir el aprendizaje. Esto ha sido señalado por López y Contreras (2022); Kalman y Osorio (2021); Fernández et al. (2020); Lloyd (2020); y el informe de CEPAL-UNESCO (2020).

Por otro lado, investigaciones como las de García y Luna (2018); Cifuentes-Fraura (2020) y el informe de CEPAL-UNESCO (2020), han identificado afectaciones emocionales derivadas de la falta de interacción cara a cara, como miedo, angustia, soledad, y ansiedad subrayando la importancia intangible del apoyo socioemocional en la esfera escolar.

Entre los descubrimientos encontrados es de resaltar que existe una discordancia en algunos términos utilizados, pues mientras unos autores nombran a ese tiempo de cierre de las escuelas, como modalidad de educación a distancia, (Mancera et al., 2020) otros se refieren a ella



como modalidad virtual (Ortega, 2021) y hay quien se refiere a esta como educación remota emergente (Carro-Olvera, 2022); en el presente estudio se elige nombrarla “Educación Remota Emergente” debido a que surge como una medida inesperada, no prevista en la fase inicial de planeación, sino como la respuesta a una situación involuntaria, que demandaba pronta solución, por lo que se crearon de manera expedita, espacios en línea cargados de lecturas, videos, tareas por entregar, y aunado a esto la creación de reuniones virtuales sincrónicas, intentando aproximarse a las aulas de clases temporalmente desoladas. Así se menciona en el informe UNESCO IESLAC (2020):

Esta entrada abrupta hoy en una modalidad docente compleja, con múltiples opciones tecnológicas y pedagógicas, y con una curva de aprendizaje pronunciada puede saldarse con resultados poco óptimos, frustración y agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca antes experimentada sin la correspondiente capacitación para ello (p. 26).

La presente investigación busca profundizaren cómo los estudiantes de una escuela formadora de docentes, emplearon sus habilidades socioemocionales para adaptarse a esta nueva realidad académica. A partir de los estudios revisados, se pretende identificar cómo estas habilidades contribuyeron al manejo de los retos tecnológicos, académicos y familiares durante la pandemia, sentando las bases para diseñar estrategias que fortalezcan el desarrollo socioemocional en contextos de crisis.

En el nivel de estudios universitarios, la transición acelerada de la educación presencial a la modalidad remota representó un reto. Estudios como los de López y Contreras (2022) y Kalman y Osorio (2021) revelan que el cierre de las escuelas trastocó diferentes esferas de su vida estudiantil. Gran parte del estudiantado nivel de licenciatura, carecían de las herramientas tecnológicas necesarias, acceso a internet o “competencias digitales informacionales o mediáticas” adecuadas, (Kačínová y Sádaba, 2022), computadoras o equipo electrónico disponible para cada estudiante o trabajador de la familia lo que dificultó la realización oportuna de tareas académicas.

De acuerdo con estudios recientes: (Cifuentes-Fraura, 2020; Aguilar, 2020; Backhoff, 2021; Fernández et al., 2020; y Martínez et al., 2014), se pudo apreciar que no todo el estudiantado contaba con un lugar adecuado para hacer sus deberes escolares, con el espacio necesario, la iluminación, el silencio oportuno para favorecer la atención y concentración, aunado a esto, el aumento en la carga de trabajo, el incremento de lecturas por realizar, la escasa colaboración entre compañeros, la desmotivación, la sensación de aislamiento y la dificultad que



tuvieron algunos docentes para transitar a la modalidad remota, hicieron de este ejercicio una realidad no prevista y con una mayor dificultad de lo esperado, para poder superarla. Esto, sumado a la carga de trabajo, la insuficiente motivación y la sensación de aislamiento, complicó aún más su adaptación.

Un estudio relevante de López-Aguilar et al. (2022) analizó la relación entre la capacidad de adaptabilidad de los estudiantes del nivel superior, de la Universidad de La Laguna, España (ULL), durante el confinamiento por Covid 19 y la intención de abandono escolar. En él se menciona que “la adaptabilidad exige el dominio de determinadas competencias para hacer frente a las transiciones, a los requerimientos académicos y al enfrentamiento a nuevos retos” (p. 239). Los hallazgos destacan que la adaptabilidad, entendida como el dominio de habilidades clave para enfrentar transiciones y desafíos se asocia con el potencial de los estudiantes para afrontar los cambios. La investigación estuvo orientada a los escolares que cursaban el primero y segundo en la Universidad de La Laguna, España (ULL), encontrando que los cambios más sentidos por los estudiantes de este estudio fueron: situación económica compleja en el seno familiar, presión que impone el confinamiento, poco apoyo de familiares, amigos y compañeros de curso, sensación de aislamiento social, dificultad para socializar, falta de competencias digitales básicas, alta carga de trabajo, dificultades académicas, incremento de lecturas, autogestión del aprendizaje, falta de motivación hacia los estudios, compromiso académico, desvinculación académica, desmotivación transmitida por algunos docentes, nuevas metodologías, nuevas formas de evaluar. El estudio concluye que existe una vinculación entre la habilidad adaptativa y la propensión al abandono escolar del alumnado universitario; y asevera que: “la adaptación se logra cuando las personas activan competencias adecuadas para responder a las exigencias que plantean las nuevas situaciones” (p. 251). A estos resultados se pueden sumar los encontrados por Pérez-López (2021), quien afirma que: “la comunidad universitaria no estaba preparada para la actividad académica en entornos virtuales” (p. 341), y la educación remota expuso al estudiantado a exigencias diferentes a las esperadas por ellos mismos.

En función de los estudios previamente revisados, se puede decir que las nuevas situaciones a las que se enfrentaron los y las estudiantes, durante la educación remota emergente se dividen en tres grupos. Las relacionadas con el manejo de los dispositivos tecnológicos y plataformas institucionales, las vinculadas a los trabajos académicos y las nuevas metodologías y aquellas asociadas a la organización del contexto familiar, económico y social.



Asimismo, otros estudios subrayan los beneficios de desarrollar habilidades socioemocionales (HSE) en los escolares de todos los niveles. Entre ellas se encuentran las realizadas por Bisquerra y Chao (2021), García y Luna (2018); Garaigordobil y Peña (2014); García (2018), quienes coinciden en que las HSE se construyen y la interacción entre pares es un escenario idóneo; mejoran el rendimiento académico, el ambiente escolar y la motivación para el aprendizaje. Sin embargo, destaca una investigación realizada por Hernández et al. (2018), la cual fue a dada a conocer por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en ésta se reconoce que las HSE desarrollan en las personas la capacidad de comprender y regular sus emociones, entender las ajenas, formar relaciones armoniosas, tomar decisiones informadas y lograr sus metas.

El estudio da a conocer diferentes estrategias implementadas en escuelas de México, durante los años de 2014-2016 por el programa “Construye T” con la intención de desarrollar HSE en más de 30,000 docentes y directivos de 4000 planteles de Educación Media Superior en todo el país, convirtiéndolo en el programa educativo más grande de Latinoamérica, y concluye mencionando los retos por alcanzar siendo algunos de ellos la integración de las HSE en el plan de estudios.

En un contexto internacional, el estudio de Huerta (2018), “Evaluación de las habilidades socioemocionales y transversales: Un estado del Arte”, resalta la importancia de valorar la promoción de las HSE en los escolares de todos los niveles educativos, para alinear y priorizar las competencias que necesitan desarrollarse en los estudiantes. Es un estudio que compara las competencias transversales socioemocionales (CTSE) evaluadas en diferentes países, para optimar lo realizado en los diferentes niveles escolares. En dicho estudio fueron evaluadas diversas habilidades, como responsabilidad, autoconocimiento, autoestima, autoconfianza, resiliencia, manejo de emociones, entre otras. Sin embargo, cada país analizó un conjunto distinto de habilidades, con un rango de entre 5 y 10 por nación. Como conclusión, se resalta la importancia de medir las HSE, para comprender su estado actual en niños y jóvenes, lo que permite identificar, priorizar, y alinear las competencias necesarias para su desarrollo.

Aún, cuando el estudio le llama “competencias” (CTSE), dentro del mismo menciona que las reconoce como competencias-habilidades que no son académicas, sin embargo, se tomó la decisión de llamarlas “competencias transversales socioemocionales” (CTSE) a fin de atender los intereses de las diferentes partes implicadas. Por su parte, García (2018), las llama “Habilidades socioemocionales” ya que al referirse a ellas como habilidades les otorga una connotación de



educabilidad. Aunque este trabajo reconoce la utilidad de diversas herramientas de evaluación de las habilidades, también advierte sobre los “sesgos de referencia” (p. 11) en los métodos de “auto reporte” y sugiere utilizar instrumentos más confiables como los ya diseñados por otros investigadores que evalúan la autorregulación, perseverancia, persistencia, autocontrol, autoeficacia, empatía, asertividad, motivación académica y relación con los pares mediante una escala de Likert, que otorga valores a elegir como “nunca”, “rara vez”, “a menudo”, “siempre”, por lo cual el punto de convergencia entre éstos investigadores radica en la necesidad de evaluar las HSE del estudiantado como un punto de partida hacia un mejor desarrollo personal.

También México ha participado en las evaluaciones de las HSE a través del Plan Nacional para el desarrollo de los aprendizajes (PLANEA), el cual evalúa el alcance de los aprendizajes clave de los estudiantes y explora las HSE de los escolares de educación básica y reconoce que “el desarrollo de HSE puede ser un factor relevante para tener éxito dentro y fuera de la escuela” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018, p. 18).

En Estados Unidos, una evaluación en ocho distritos escolares de California, durante el ciclo escolar 2014-2015, encontró que las habilidades como la autorregulación, autoeficacia, mentalidad de crecimiento y conciencia social, están estrecha y positivamente relacionadas con la práctica educativa. La participación en este trabajo fue de 450, 000 estudiantes de tercero a doceavo grado. Los hallazgos indican que las escalas utilizadas en el trabajo mencionado tuvieron una confiabilidad significativa. Sin embargo, todos estos estudios fueron realizados en condiciones normales de asistencia presencial, mientras que la ERE plantea nuevos retos, aún poco explorados. No se encontraron estudios que le acrediten a la pandemia, efectos positivos en el aspecto académico de los estudiantes y mucho menos en el desarrollo de HSE.

Propuesta Teórica

La emergencia sanitaria vivida y las restricciones sociales impuestas por los gobiernos para contener los contagios generaron, desde la perspectiva de los estudiantes, una serie de estrategias para enfrentar la situación académica, familiar y social que el momento exigía, al tiempo que permitieron revalorar el sentido de la educación (Backhoff, 2021). Estas estrategias involucraron diversas habilidades previamente adquiridas por los estudiantes en su trayectoria escolar, las cuales fueron utilizadas en mayor o menor medida para afrontar los desafíos del momento mediante la toma de decisiones que les permitieron superar los momentos críticos.



El Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2018) incorpora explícitamente el desarrollo de HSE (autoconocimiento, autorregulación, autoestima, autocontrol, perseverancia, solidaridad, empatía, colaboración, tomar decisiones que generen bienestar presente, trabajar en equipo, solucionar problemas), como parte del perfil de egreso de la Educación Media Superior (EMS), valorando su relevancia en el desarrollo integral de sujetos capaces de asumir retos personales, académicos y sociales de manera constructiva.

El cierre abrupto de las escuelas forzó la utilización de la tecnología digital en las instituciones educativas para dar continuidad, de manera remota, al proceso de aprendizaje. Este cambio representó un reto de adaptación tanto para las instituciones escolares como para sus actores (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL – UNESCO], 2020. Informe Covid19). Sin embargo, las condiciones de vida de los estudiantes eran tan diversas, que los jóvenes requirieron numerosos esfuerzos adicionales, y el desarrollo de HSE para responder a las exigencias de esta nueva modalidad de educación.

La educación tuvo que transformarse rápidamente, pasando de la presencialidad a la modalidad no presencial. Aunque coloquialmente se empezó a llamar modalidad a distancia, la cual es entendida como la que “no requiere de la presencia de estudiantes y docentes en un mismo espacio” (Mancera et al., 2020, p. 1), o la caracterizada por el distanciamiento físico entre estudiantes y docentes (Carro-Olvera, 2022), lo vivido fue diferente, fue la respuesta educativa para dar solución y atender un imprevisto y dio origen al concepto de “Educación Remota Emergente” (ERE), misma que guarda diferencias con la educación a distancia que está diseñada desde su origen para atender al estudiantado a través de una plataforma virtual, para el manejo de los contenidos y evaluaciones estructuradas desde el inicio del ciclo escolar, dado que lo vivido durante la crisis biosanitaria no se considera que se apegue a las condiciones de una modalidad educativa a distancia, sino una “educación remota emergente”. Hodges et al. (2020) señala que:

A diferencia de las experiencias que se planifican desde el principio y se diseñan para estar en línea, la enseñanza remota emergente es un cambio temporal de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que, de otro modo se impartirán de forma presencial o como cursos mixtos o híbridos que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia hayan disminuido (p. 13).



De esta manera lo que se conoce como “educación a distancia” es un concepto preestablecido que ha operado por varias décadas, en donde el rol docente es el de presentar en una plataforma virtual una serie de trabajos y actividades diseñados con indicaciones específicas para que el estudiante acceda a ellos y realice las tareas solicitadas y las entregue en el tiempo señalado. Por su parte la ERE, fue utilizada como recurso alternativo y adaptado para dar continuidad al proceso educativo interrumpido de manera abrupta por una pandemia que llegó para dejar su rasgo distintivo.

En este contexto de disrupción en la educación presencial, de aislamiento y distanciamiento social, las prácticas educativas también se vieron transformadas. Los docentes debieron reorganizar los contenidos, replanificar actividades y rediseñar las estrategias de evaluación. Sin embargo, ante la premura de la nueva exigencia, algunos docentes recurrieron a métodos tradicionales antes superados como el dictado, el pase de lista en voz alta, el uso excesivo de cuestionarios (Kalman y Osorio, 2021). Por su parte, los estudiantes tuvieron que mejorar sus conocimientos tecnológicos y digitales para poder atender simultáneamente tareas escolares y familiares (Backhoff, 2021), utilizando herramientas como videoconferencias, redes sociales, aplicaciones de mensajería y otros medios de comunicación electrónica.

La suspensión de actividades presenciales también significó una interacción humana limitada, afectando el bienestar socioemocional de la comunidad escolar. “Esto ha incidido en alteración de conductas y emociones como ansiedad, dolor, ira y violencia, afectando el rendimiento académico e impactando tanto el abandono escolar como las habilidades del lenguaje, comunicación, e interpersonales” (Guevara et al., 2022, p. 1).

La escuela, como espacio de interacción humana, favorece el desarrollo integral del individuo mediante la integración de habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales. Las habilidades cognitivas permiten procesar y retener información y desarrollar otras habilidades. En palabras de Frías et al. (2017), permiten al individuo “conocer, pensar, recordar información, organizarla y transformarla hasta generar nuevos productos... tomar determinaciones, resolver problemas y lograr aprendizajes perdurables y significativos” (p. 204).

Las habilidades relacionadas con la comunicación comprenden las actividades de lectura, escritura, escucha y hablar, ya que se consideran herramientas que permiten la construcción de conocimientos, la organización del pensamiento, la producción de ideas y su efectiva comunicación así como el desarrollo de la capacidad para discriminar la información; en este



sentido cobra relevancia la afirmación de Riciardi (2023) de que la comunicación “tiene una dimensión social que la escuela no puede ignorar” (p. 5).

Por su parte las HSE son recursos clave para promover el autoconocimiento, el autocontrol, la gestión de emociones, la comunicación asertiva, la capacidad de resolver conflictos y la adaptación a las demandas del entorno. Bisquerra y Pérez (2007) las definen como “El conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en uno mismo y los demás” (p. 68).

Estas habilidades se desarrollan de forma continua, gradual y permanente a lo largo de toda la vida y “se debe trabajar de manera secuencial y a lo largo de varios años” (Bisquerra y Chao, 2021 p. 24), en entornos educativos formales e informales, por lo que permanecen presentes en el ciclo de vida, y no quedan circunscritas sólo a las instituciones escolares; y en este mismo sentido la SEP (2017) reitera que “las HSE no se adquieren de forma inmediata, y en ocasiones tampoco a lo largo de un año escolar, sino gradualmente al aplicarlas en diversas y repetidas situaciones” (p. 540). Su importancia radica en que contribuyen al desarrollo integral, fortalecen la identidad y la autoestima y mejoran las relaciones interpersonales aún en situaciones de crisis, sin perjudicar la calidad de las relaciones interpersonales (Solís, 2021). La SEP (2017) las define como “herramientas mediante las cuales las personas pueden entender y regular las emociones; establecer y alcanzar metas positivas; sentir y mostrar empatía hacia los demás; establecer y mantener relaciones positivas; y tomar decisiones responsablemente” (p. 665).

Hasta hoy, en la escuela se ha priorizado el desarrollo de habilidades intelectuales y comunicativas y ha prestado menor atención al desarrollo de las HSE, prescindiendo del hecho de que éstas últimas mejoran el desempeño académico (Cebeiro, 2018).

Las HSE son esas cualidades intangibles pero evidentes, que se manifiestan tanto en las interacciones personales como en la construcción de saberes. Estas habilidades aparecen en mayor o menor proporción, en el diario vivir de cada individuo. En momentos de crisis como la pandemia, se convierten en herramientas esenciales para gestionar la ansiedad o el estrés, y para generar respuestas reflexivas frente a situaciones adversas.

El desarrollo de estas habilidades no sigue un curso lineal, sino interrumpido, que nunca llega a su final y siempre tiene influencia de la educación formal e informal. Es por esto que la escuela tiene un papel activo en su promoción ya que puede fortalecer estas capacidades en un entorno guiado y estructurado. La manera en que las personas experimentan y gestionan sus



emociones afecta significativamente sus interacciones con los demás. Como lo señala Bourdin (2016), “Las emociones son fenómenos psíquicos que involucran la dimensión del cuerpo, son pensamientos corporeizados” (p. 56), lo que resalta la estrecha conexión entre el mundo emocional y los procesos cognitivos y sociales.

De acuerdo con Goleman (2020), “cuando nos sentimos emocionalmente alterados decimos que no podemos pensar correctamente, y la perturbación emocional constante puede crear carencias en las capacidades intelectuales deteriorando la capacidad de aprender” (p. 4), por lo que comprender las emociones sentidas es el primer paso de un individuo para conocerse, y poder manejar de manera razonada diversas situaciones de la vida. El manejo conveniente de las propias emociones se conoce como autocontrol, lo cual no significa que estas alteraciones se oculten o no se atiendan, sino que se gestionan o se transforman, de manera consciente para efectuar acciones voluntarias y no reacciones involuntarias.



Capítulo 3. Marco Metodológico

Naturaleza y Tipo de Investigación.

El presente capítulo, aborda los fundamentos teóricos que dan soporte a esta investigación, analizando el papel de las HSE en el contexto educativo y su función en el proceso de adaptación de los estudiantes a la ERE.

La perspectiva constructivista sustenta esta investigación, interpretada a la luz del paradigma hermenéutico interpretativo, con un enfoque cualitativo, y el propósito de observar, indagar e interpretar la gestión de las HSE de los jóvenes participantes, como una herramienta para responder a las exigencias de la ERE.

El enfoque cualitativo emplea un conjunto de técnicas de análisis interpretativo que posibilitan el entendimiento, la reconfiguración y representación del mundo de manera relevante (Fuster, 2019). Se adoptó este enfoque con el fin de atribuir sentido a la información o a las experiencias de los estudiantes, en relación a las HSE, utilizadas en este periodo vivido. Se interpretaron las experiencias particulares de los estudiantes, valorando los detalles y las vivencias que permitieron una comprensión profunda de las habilidades empleadas en este episodio histórico. Para ello se recurrió al método inductivo, el cual, como menciona Palmett (2020), avanza desde la experiencia hacia una idea abstracta. “La idea abstracta es la teoría o los conceptos, mientras que la experiencia son los pensamientos, percepción y opinión del sujeto, que ha cultivado desde el quehacer cotidiano, diario, laboral, profesional u otro campo”. (p. 38)

Al adoptar el enfoque inductivo, esta investigación comenzó con la recolección de datos como punto de partida, posteriormente la información se organizó, analizó e interpretó para generar una interpretación alineada con los referentes teóricos revisados. Como indica Fuster (2019) en la investigación cualitativa, en lugar de partir de una teoría específica para luego contrastarla con la realidad y verificar su validez, el investigador inicia explorando el mundo social y a partir de esta observación, construye una teoría que se ajusta y da sentido a los datos recopilados.

El abordaje de esta investigación fue procedimental, partiendo de la premisa de que el manejo de las HSE permite afrontar situaciones de desequilibrio emocional. Los datos obtenidos provinieron tanto de fuentes documentales como de los propios participantes, con la intención de generar nuevo conocimiento. Estos datos no son estandarizados ni predeterminados, sino contruidos desde las perspectivas únicas de los participantes (Fuster, 2019).



El regreso a la presencialidad se consideró como un primer paso para entender las vivencias del confinamiento y la manera en que los estudiantes enfrentaron las adversidades, utilizando los recursos disponibles. Estas experiencias representaron procesos de transformación interna, que, a diferencia de los cambios reversibles, son irreversibles y profundamente significativos.

Diseño de Investigación

Esta investigación se caracteriza por lo siguiente:

- a) Según su enfoque paradigmático la investigación es de carácter cualitativo.
- b) Por su naturaleza este trabajo de investigación es no experimental.
- c) Por su finalidad el estudio es de tipo descriptivo.
- d) La temporalidad del estudio se caracteriza por ser de tipo transversal.

La investigación adoptó un enfoque metodológico orientado por la teoría fundamentada, que Corbin y Strauss han definido como “una teoría derivada de datos obtenidos de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Varela y Sutton. p 1). Este enfoque es “libre de prejuicios y sesgos teóricos preestablecidos” (Contreras, 2019, p. 4), y se caracteriza por la flexibilidad y creatividad del investigador al analizar los datos y construir una interpretación sobre la realidad estudiada.

El propósito básico de este diseño de investigación consistió en aportar una nueva comprensión de la realidad social vivida por los participantes, es decir, aumentar el conocimiento existente, en relación al tema de estudio, fundamentado en los datos construidos. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002) “Tanto la teoría como el análisis de los datos exigen una interpretación, pero al menos se trata de una interpretación basada en una indagación que se realiza de manera sistemática” (p. 17).

Debido a que el contexto particular en el que se enmarcó la investigación, no ha sido previamente estudiado en relación con las habilidades socioemocionales como recurso frente a la pandemia, por ser un fenómeno sumamente reciente, se hizo “necesario salir al campo para descubrir lo que sucedió en la realidad” (Strauss y Corbin, 2002, p.18), y fundamentar los hallazgos en los datos obtenidos. Esto permitió generar aportaciones novedosas que emergieron directamente de las experiencias de los participantes, creando un bucle recursivo, entre los datos y las interpretaciones teóricas. Palmett (2020) indica que el desarrollo “de una teoría parte de la hipótesis desde la premisa que el investigador hace inferencia en la veracidad de los datos, para



que a partir de allí se llegue a la validación de estos... que posteriormente se convertirán en sabiduría” (p. 39).

La teoría fundamentada requiere un análisis detallado de los datos superando la mera descripción del fenómeno para ofrecer nuevas perspectivas interpretativas (Espriella y Gómez, 2018). “La sensibilidad teórica del investigador” (Espirella y Gómez, 2020, p. 129) es determinante en la identificación de patrones y diferencias en los datos permitiendo la construcción de nuevas explicaciones que “ayude a la comprensión y a la acción en el área de investigación, descubrir explicaciones universales de la conducta preexistentes” (Contreras, 2020, p. 5). Es por esto que la teoría fundamentada, como metodología que prima en este estudio goza de un carácter de idoneidad, debido a que no se pretende probar hipótesis alguna de la realidad vivida por los estudiantes, sino por el contrario, la finalidad es exponer en un marco explicativo, el sentir y significado que los involucrados dieron a la realidad vivida, desde su propio contexto y vivencia, lo cual tendrá como resultado una comprensión del comportamiento de una realidad única, retomada desde la experiencia que se indaga, y está orientada a construir una “explicación fundada en el descubrimiento y la inducción” (Espriella y Gómez, 2018, p. 2).

Este enfoque metodológico requirió de una organización y análisis de los datos producidos, a través de un tratamiento sistemático que permitió encontrar categorías de análisis, y conceptualizaciones para explicar el fenómeno investigado. Estrada-Acuña (2021), menciona que la codificación es un elemento ineludible durante el procesamiento de los datos; por medio de ella se seleccionaron y etiquetaron los datos que aportaron las diversas categorías, que, al ser interpretadas, generó una nueva apreciación teórica. Se hizo necesario aventurarse por caminos no explorados con anterioridad, y mantener la conexión entre creatividad, flexibilidad y objetividad necesaria.

El diseño metodológico se enfocó en el descubrimiento de los significados que el estudiantado atribuyó a los eventos dentro de su contexto. Este diseño también integró elementos narrativos y fenomenológicos. Por un lado, las narrativas permitieron comprender las experiencias de vida de los participantes; por otro, el enfoque fenomenológico permitió el análisis de “la información de carácter subjetivo que no es posible detectar a través de los sentidos y la inducción” (Corona, 2018, p. 73), con el objetivo de analizar y comprender los fenómenos desde la perspectiva de los involucrados. Los participantes refirieron una experiencia vivida y el significado que para cada uno de ellos tuvo. Lo relevante fue la manera en que la describieron, “en



su propia lengua y con sus propios términos”, (Natera et al., 2010, p. 194) por lo que los resultados de las entrevistas, se procesaron para obtener la conclusión a la que se llegó en la investigación.

Técnicas e Instrumentos de Producción de Datos

Para la obtención de datos, se utilizó la entrevista semiestructurada, técnica que proporcionó una visión profunda de las vivencias de los involucrados y comprender los significados atribuidos a dichas vivencias (Fuster, 2019).

La muestra, la cual se define como “un subconjunto seleccionado de individuos, eventos o entidades extraídos de una población total o universo, con el propósito de llevar a cabo un estudio y hacer inferencias sobre dicha población” (Vizcaíno, P. et al., 2023, p 9750); no tuvo un nivel de relevancia significativo debido a que el interés de esta investigación no era garantizar que sus hallazgos fueran válidos y aplicables a la población en general. En cambio, se buscó específicamente llevar a cabo una interpretación detallada de la experiencia vivida por el grupo seleccionado para el estudio.

La presente investigación estuvo basada en la captura de experiencias relatadas por los participantes, mismas que fueron grabadas en audio e inmediatamente fueron transcritas de manera completa, dejando registro de las respuestas y algunas observaciones del contexto con la intención de llegar a conclusiones de manera inductiva, obtenidas directamente de los instrumentos (entrevistas semiestructuradas) aplicados a una muestra, la cual no lleva la intención de ser representativa, pero sí de relevancia por los resultados que se obtengan. Dicha muestra, conformada por 97 estudiantes, fue seleccionada por muestreo no probabilístico extraída de los 579 alumnos de la institución seleccionada.

El número de entrevistas se determinó al llegar a la saturación de datos, lo que significa que el número exacto de participantes no estuvo determinado de manera preconcebida, sino según la relevancia y profundidad de la información recuperada. Para ser más precisa, se consideró la información útil, relevante y novedosa que facilitó la consecución de los objetivos y el abordaje de las preguntas de investigación, asegurando la no repetición o redundancia y logrando alcanzar la saturación teórica cuando se llegó a la entrevista número 13.

La entrevista dentro de la metodología cualitativa consistió en una conversación bien llevada, bien pensada y sobre todo con ética, en la que se manejó con discreción lo que aportaron las personas participantes. Según Corona, (2018) la entrevista cualitativa consiste en un diálogo entre el investigador e investigado con el fin de obtener información espontánea y abierta que



permita comprender a través de la interacción con los participantes, las perspectivas y experiencias que ellos tienen respecto a la situación vivida. No solo se trató de que los estudiantes externaran las emociones experimentadas, las habilidades gestionadas en las respuestas obtenidas, sino se logró un acercamiento a la intimidad de los sujetos por medio de la conversación, creando una idea holística de lo que realmente sucedió en la esfera socioemocional de los estudiantes en este contexto sociohistórico cultural.

La entrevista semiestructurada se eligió como herramienta, por la ventaja de ser flexible para su conducción, lo que permitió recolectar información necesaria. En ella “se determinaron previamente los temas a tratar con el entrevistado” (Bernal, 2010, p. 257), sin embargo, fue una conversación con un objetivo predeterminado en la que se empleó una guía de preguntas a formular, con pocos cuestionamientos generales, fue el entrevistador quien animó a la persona para que hablara con detalle acerca del tema de interés, pudiendo realizar preguntas subordinadas, para abundar en la información obtenida.

Para la presente investigación se diseñó una pauta de entrevista semiestructurada, de elaboración y diseño propio conformada de filas y columnas (Anexo 1). Cada una de las filas tiene correspondencia con los objetivos específicos. La primera fila recuperó el significado que los participantes atribuyeron a la educación remota emergente, y la conceptualización de las HSE presentes, para lo cual las preguntas fueron encaminadas a recuperar los detalles de lo vivido por el grupo participante en la investigación, en relación a esta experiencia.

En la segunda se intentó descubrir cómo gestionaron las y los estudiantes sus habilidades socioemocionales de acuerdo a sus experiencias previas, en la tercera fila de la entrevista se buscó descubrir si hubo manejo de las habilidades socioemocionales grupales o colectivas que permitieron tener un avance y continuidad en el desempeño escolar.

La última parte de la pauta de entrevista, se dedicó al cierre de la misma, permitiendo a los participantes expresar los aprendizajes generados con la experiencia vivida, transmitiendo una versión única de lo ocurrido, conociendo los detalles de sus vivencias desde su realidad propia y otorgando el espacio para expresar la serie de habilidades que pusieron en práctica y que marcaron una diferencia. Por último, se extendió el agradecimiento por haber aceptado formar parte de esta investigación.

Aunado a esto la pauta de entrevista se diseñó con 5 columnas, en las cuales, la primera columna mantuvo correspondencia con los objetivos específicos, la segunda incluyó preguntas



detonantes, que se hacen con la intención de orientar la conversación en esa dirección y lograr la producción de datos. La tercera columna abarcó preguntas que sirvieron para orientar la entrevista, en caso de que la persona entrevistada brindara una respuesta tan corta o superficial que no permitiera la producción de datos. La cuarta sirvió como una guía que evitó la dispersión de la atención por parte del entrevistador al contener los elementos que orientaron la entrevista, y la quinta columna marcó el tiempo estimado para dedicar a cada parte de la entrevista.

Para validar la redacción, calidad, coherencia y pertinencia de la pauta de entrevista semiestructurada, fue compartida con 4 expertos en investigación cualitativa, relacionados con el área educativa, doctorados en diversas áreas, para su revisión, análisis y enriquecimiento de la misma, con la intención de integrar las observaciones, valoraciones y propuestas recibidas para obtener los mejores resultados en esta investigación.

Los expertos, que participaron en la revisión y enriquecimiento de la pauta de entrevista son cuatro, con la siguiente trayectoria académico-laboral:

- a) Psicólogo/a de profesión; Dr(a). en Psicología; Profesor(a) de la Escuela de Psicología y Terapia ocupacional de la Universidad Central de Chile.
- b) Psicólogo/a de profesión; Dr(a). en Psicología; Profesor(a) de la Escuela de Psicología, director(a) de la Maestría en Psicología Educacional y Gestión de la Convivencia Escolar de la Universidad Central de Chile.
- c) Dr(a). En el área de Ciencias Sociales, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con amplia experiencia en investigación social y territorial.
- d) Dr(a). En el área de Educación y Humanidades, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con experiencia relacionada en aspectos socioculturales.

Una de las observaciones recibidas fue que se realizara un primer acercamiento con el grupo de estudiantes previsto, con la intención de sostener un diálogo referente a la investigación de la cual serían parte, así mismo se hiciera la invitación a participar, y se solicitara el consentimiento libre, informado, específico e inequívoco de los participantes en la investigación (Anexo 2), mismo que consistió en otorgar autorización explícita por escrito para participar de manera voluntaria en esta investigación y la aceptación del tratamiento confidencial de sus respuestas. Otra de las sugerencias fue la incorporación de un estudio sociodemográfico (Anexo 3) que brinde información que sirva de antecedente contextual de la entrevista y permita agendar la fecha y lugar de la entrevista a realizar, así mismo como el consentimiento de solicitar una ampliación de la entrevista en caso de que hubiera aspectos para volver a cuestionar.



Es importante expresar que la presente investigación estuvo enmarcada por la voluntariedad de los participantes, de tal manera que cada uno estuvo en libertad para colaborar o abandonar la entrevista sin que existiera la necesidad de dar explicación de las razones que tuvo para desistir. Se destaca que en las entrevistas se recogieron datos sensibles de los participantes, los cuales fueron manejados con responsabilidad ética de confidencialidad y anonimato, con la intención de proteger las esferas de intimidad de los sujetos de investigación que aceptaron participar, y ofrecer garantía de privacidad y protección de datos de los entrevistados; para esto se solicitó la firma autógrafa de un consentimiento informado por parte de los involucrados, que les aseguró que sus datos estarían resguardados y protegidos de esta manera (Anexo 2).

El anonimato garantizó la no revelación de los nombres e identidades y el respeto a la imagen e intimidad personal o familiar de los participantes, tales como creencias, estados de salud físicos o psíquicos o hábitos, mientras la confidencialidad certificó que lo que se dialogó en el marco de la entrevista, no sería revelado como dato explícito, sino como interpretación de significados.

Los participantes fueron entrevistados en la propia institución escolar, por ser un sitio seguro, neutral y conocido por ellos, a la vez que era de su conocimiento cómo llegar al plantel. La duración de cada entrevista fue de aproximadamente entre 30 y 40 minutos y se grabó para su posterior transcripción, misma que se permitió realizar el análisis de los datos.

Delimitación

El trabajo de investigación se realizó en una escuela formadora de docentes de la ciudad de Chihuahua, en su modalidad escolarizada. Esta Institución se fundó desde 1960, por decreto del Gobernador Teófilo Borunda Ortiz (Trujillo 2014), y operó por años atendiendo durante las vacaciones de verano a los docentes en servicio, siendo ellos la población que asistía. En el año 2011 se implementó la modalidad escolarizada, por lo que actualmente la institución tiene 2 modalidades, la modalidad mixta y la escolarizada. La modalidad mixta está dirigida a docentes en servicio que desean capacitarse para poder trabajar en educación secundaria, particularmente aquellos que laboran en educación básica. Por otro lado, la modalidad escolarizada está diseñada para jóvenes recién egresados del nivel medio superior, con edades entre 19 y 24 años, quienes se prepararon para obtener el grado de Licenciado(a) en Educación Secundaria. Durante el ciclo escolar 2023-2024, esta modalidad estuvo organizada en grupos de segundo, cuarto, sexto y



octavo semestre, atendiendo a un total de 579 estudiantes: 247 en segundo semestre, 105 en cuarto, 130 en sexto y 97 en octavo semestre.

El criterio de inclusión utilizado para esta investigación se centró en los estudiantes de octavo semestre, quienes fueron de nuevo ingreso en la institución en el periodo de clases no presenciales. Esto implicó que desde el inicio de su formación superior el entorno fue completamente en un ambiente virtual, debiendo adaptarse a una nueva realidad escolar. Estos jóvenes regresaron a la presencialidad en cuarto semestre, cuando el programa académico de la institución indicaba la realización de prácticas pedagógicas en las escuelas oficiales de educación secundaria, para las cuales no se sentían preparados, pues los semestres anteriores no tuvieron un acercamiento progresivo con las instituciones donde realizarían sus prácticas. Su formación como docentes se vio afectado por el confinamiento, dado que su experiencia había sido exclusivamente remota. Este momento crítico puso en juego la capacidad de adaptación, por parte del estudiantado, a los escenarios cambiantes de la realidad educativa; quienes pusieron en marcha los recursos socioemocionales que tenían y fue sorprendente su capacidad de resiliencia.

La muestra de estudio fue obtenida por conveniencia, mediante un muestreo no probabilístico, sin determinar anticipadamente un número específico de participantes. Los 97 estudiantes de octavo semestre fueron considerados para participar en las entrevistas, las cuales se realizaron hasta alcanzar la saturación teórica. Es decir, esta se logra una vez que se tuvieron los datos suficientes para la comprensión del fenómeno, y posteriormente se elaboró el informe final de investigación, fundamentando una versión detallada de lo ocurrido, que reflejara la realidad vivida por los participantes.

Este trabajo se desarrolló a lo largo de dos años, en paralelo a los estudios de la Maestría en Innovación Educativa de la UACH. Su diseño, de corte transversal, permitió la concentración de datos contextualizados, sin una trazabilidad longitudinal. Para ello se diseñó y utilizó en la segunda mitad del año escolar 2023-2024, un instrumento de entrevista semiestructurada, con la intención de recuperar el significado que los participantes atribuyeron a la realidad vivida.

Estrategias de Análisis

Para realizar el análisis de los datos en esta investigación, esencialmente inductiva, se comenzó tomando en cuenta la producción de los primeros aportes, que brindaron la posibilidad descifrar los primeros significados y patrones presentes en los datos. La secuencia del proceso



comprendió tres etapas de codificación: abierta, axial y selectiva, las cuales se vinculan para formar un todo cohesionado, garantizando un análisis cuidadoso y preciso.

Codificación abierta

La codificación abierta constituyó el primer momento del análisis cualitativo y se enfocó en identificar y segmentar las unidades de significado dentro del texto. Este proceso consistió en extraer pasajes, conceptos o formulaciones “importantes” que permitieron un análisis de la información; la codificación abierta implicó fraccionar los datos en fragmentos más manejables, como palabras, frases o párrafos clave, que facilitarían el análisis. En esta fase la información fue seccionada en elementos menores (fragmentación), se cotejaron los fragmentos identificados en busca de concordancias (comparación), se identificaron los temas en los fragmentos (conceptualización); y se organizaron los conceptos en una estructura jerárquica en categorías y subcategorías (categorización). A continuación, se presentan las principales categorías que surgieron de esta etapa.

- Competencias digitales
- Comunicación telemática
- Enseñanza en línea
- Red lenta, problemas de conectividad
- Falta de competencias digitales
- Enseñanza sincrónica y asincrónica
- Compañerismo digital
- Disminución de interrelaciones interpersonales
- Autodidactismo
- Nuevas experiencias para el aprendizaje
- Sobrecarga de trabajos y escasa convivencia familiar
- Administración del tiempo
- Priorización de actividades escolares
- Responsabilidades familiares
- Reuniones virtuales en equipo
- Ausencia de vínculos afectivos
- Dificultad para crear vínculos con docentes
- Agotamiento psicológico



- Depresión por confinamiento
- Presión por cuidar a la familia
- Distractores en el hogar
- Intermittencia en el desarrollo de actividades
- Procrastinación
- Trasmutación en el orden de prioridades
- Colaboración en equipo
- Dificultades de coordinación
- Manejo y superación de dificultades
- Reflexión del propio quehacer
- Mejora en el uso de la tecnología
- Capacidad de adaptación
- Resiliencia

Este procedimiento permitió la visualización de patrones emergentes, o comportamientos graduales que proporcionaron un acercamiento al fenómeno estudiado.

Codificación axial

El proceso continuó con la codificación axial la cual se enfocó en examinar profundamente las interrelaciones entre las categorías y subcategorías identificadas en la codificación abierta, con la intención de integrar los datos fragmentados en un esquema que les proporcionara cohesión, estableciendo patrones que permitieron la interpretación de los resultados. Este proceso incluyó la identificación de las interacciones entre las categorías, determinando conexiones causales, contextuales o de dependencia; la agrupación de categorías afines para formar modelos iniciales capaces de explicar distintos aspectos del fenómeno investigado, y poder situar las categorías en un marco más amplio considerando factores contextuales, temporales o sociales que influyeron en los datos.

La codificación axial permitió la unión de los datos, después de haberlos separado en la codificación abierta, con la intención de generar una comprensión de los diferentes aspectos que se destacaron en los resultados.



Codificación selectiva

La codificación selectiva constituyó la etapa final del análisis y consistió en la construcción de un modelo holístico que articuló las categorías alrededor de un fenómeno central. Este proceso implicó: la selección de una categoría central, identificando la que mejor sintetiza el núcleo del fenómeno estudiado; la integración de categorías, relacionando unas con otras, estableciendo un argumento central que sirvió como marco explicativo; la síntesis conceptual, al elaborar una narrativa teórica que explicaba los hallazgos, conectando los datos con la teoría existente o generando nuevas interpretaciones. Mediante la codificación selectiva se eligieron las categorías centrales para encontrarles una relación con otras categorías, construyendo un argumento central que implicó una explicación conceptual al relato escrito, acuñando un concepto central, con posibilidad de ser totalmente nuevo o tomado parcial o totalmente de la literatura. En esta etapa se logró la comprensión global del fenómeno, organizando las categorías emergentes alrededor de un concepto principal que dio sentido a las interacciones y patrones identificados.

Estas tres etapas de codificación fueron los pasos que permitieron el análisis de datos de manera específica en este enfoque de Teoría Fundamentada, ya que descomponer, relacionar y sintetizar la información al de manera lógica tomando en cuenta los detalles relevantes, evitó interpretaciones preconcebidas y proporcionó una descripción detallada del fenómeno de estudio y una interpretación fundamentada en los hallazgos, que contribuyen con el desarrollo del conocimiento en este estudio.



Capítulo 4. Análisis de Datos

El análisis de datos se inició con la información recopilada por medio de las entrevistas realizadas al estudiantado de octavo semestre de la Licenciatura en educación secundaria; para lo cual se diseñó una pauta de entrevista congruente con los objetivos específicos de la investigación. La muestra, elegida por conveniencia, estuvo conformada por 97 jóvenes, y con la entrevista número 13 se alcanzó la saturación teórica.

La interpretación de los resultados, se estructuró en cuatro secciones correspondientes al orden de los objetivos específicos de la investigación. En cada sección se presentó una tabla que contiene los aspectos evaluados, las dimensiones y categorías identificadas en las respuestas de los participantes. En seguida, se presenta una interpretación fundamentada en la codificación realizada, el texto integra fragmentos literales de las conversaciones mantenidas durante las entrevistas, y por último se muestra un esquema visual que sintetiza y organiza los conceptos clave identificados en el texto.

Los datos generados a través de las entrevistas son considerados un fundamento desde el cual interpretar y comprender la realidad de los estudiantes en su contexto específico, atribuyendo significado a las vivencias.

Mediante el enfoque cualitativo adoptado, se logró capturar las experiencias subjetivas de los participantes, explorando en detalle la intensidad de las vivencias, lo que contribuyó a una comprensión más plena de sus HSE en este contexto. Las narrativas compartidas mostraron los desafíos enfrentados, las habilidades de adaptación y resiliencia desarrolladas. Este enfoque destacó que es fundamental considerar cómo se interpretan las vivencias, para mejorar las prácticas educativas en situaciones de emergencia.

La información obtenida quedó organizada en 4 diferentes tablas, correspondientes con las 4 partes contenidas en la pauta de entrevista. Cada tabla contiene el aspecto a evaluar, así como las dimensiones y categorías surgidas de las entrevistas.

A continuación, se presentan las respuestas de la primera parte de la entrevista, mismas que permiten comprender a detalle las prácticas educativas surgidas a partir de la ERE.

**Tabla 1** Prácticas educativas derivadas de la ERE

ASPECTO A EVALUAR	DIMENSIÓN	CATEGORÍA
Prácticas educativas derivadas de la ERE	¿Cómo fue la dinámica de clases, actividades, interacción entre estudiantes y profesores durante la modalidad virtual?	
	Creatividad en el uso de la tecnología	Competencias digitales
		Comunicación telemática
	Dinámica académica	Compañerismo digital
		Disminución en interrelaciones personales
		Enseñanza sincrónica/asincrónica
	Retos emergentes	Organización del estudiantado
		Control grupal
		Control de estrés
		Administración del tiempo
	¿Hubo mayores requerimientos en la modalidad remota?	
	Exigencias de la ERE	Horario de clases recortado
		Carga de trabajos
		Menor exigencia en Educación a Distancia
	¿Cómo describirías tu experiencia durante la modalidad remota?	
	Tendencia al aislamiento	Aprendizaje descontextualizado
		Dificultad para socializar
		Generador de estrés
	¿Qué obstáculos afrontaste en relación con la modalidad remota?	
	Distancia emocional y afectiva	Ausencia de vínculos afectivos
		Dificultad para crear vínculos con docentes
	Virtualización del aprendizaje	Red lenta
		Enseñanza en línea
	Distorsión y tergiversación en la comunicación	Distractores en el hogar
		Vulnerabilidad
		Trasmutación del orden de prioridades
	¿Cómo reorganizaste tu vida familiar para cumplir con tus compromisos?	
	Multiplicidad de tareas	Gestión de tiempos
		Sobrecarga de trabajos y escasa convivencia familiar
		Optimización de recursos

Fuente: Elaboración propia.



La pandemia generó consecuencias considerables en el ámbito educativo, uno de los más notables fue el cambio de la educación presencial a la ERE, que transformó las dinámicas académicas, desvelando desafíos y oportunidades de adaptación y aprendizaje.

Según los testimonios de los estudiantes que participaron, las nuevas dinámicas académicas mantuvieron una alternancia entre actividades sincrónicas y asincrónicas, lo que dio por resultado interacciones diferentes a las que estaban habituados, y que se pueden llamar “compañerismo digital”. Este nuevo concepto se refiere a las interacciones limitadas por el entorno virtual, que pretenden replicar el apoyo mutuo tan común en el ámbito presencial. Sin embargo, la modalidad ERE, tuvo la ausencia de contacto directo, lo cual provocó el debilitamiento de las relaciones interpersonales. El “compañerismo digital” permitió el intercambio de ideas, más no favoreció la formación de vínculos profundos susceptibles de haberse formado en las clases presenciales.

Los estudiantes tuvieron que reorganizar sus actividades para cumplir con una pluralidad de tareas escolares en un entorno virtual. Uno de los mayores desafíos fue el desarrollo de la habilidad de adaptación a las nuevas metodologías de enseñanza, que requirieron trabajos de carácter digital, la administración de tiempo y la organización de equipos en tiempo reducido, lo cual era generador de estrés. Los relatos demostraron que la ERE también promovió el desarrollo de habilidades digitales, incrementó el uso de instrumentales tecnológicos como plataformas de videoconferencias (Meet, Zoom), aplicaciones de mensajería y videollamadas (WhatsApp). Sin embargo, en las respuestas recuperadas también se apreció que este avance no logró fomentar una interacción significativa entre pares.

Una de las estudiantes entrevistadas, Susana, relató:

Pues había muy poca comunicación por vía de WhatsApp y no tenía la misma confianza como estar en persona, la modalidad virtual pues me permitió conocer diferentes herramientas tecnológicas que desconocía como videollamadas, Meet, y Zoom (Entrevista realizada el 4/03/2024).

Entre las dificultades más comunes señaladas por el estudiantado en este periodo se encontraron los problemas de conectividad, la falta de tiempo debido a responsabilidades familiares o laborales, los trabajos en equipo y extra clase y la adaptación a herramientas tecnológicas desconocidas. Además, la interacción limitada afectó la calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes, contribuyendo al desinterés en las clases sincrónicas, el cual se



reflejaba en que los micrófonos y cámaras de los equipos de los estudiantes permanecían apagados, mismo que ocasionaba una desconexión emocional significativa. La escasa interacción y falta de comprensión y retroalimentación afectiva por parte de algunos docentes en relación a los problemas técnicos, digitales, de conectividad, de tiempo o económicos de los estudiantes tuvo un impacto en la motivación académica de algunos escolares, en ocasiones promoviendo el aislamiento y la deserción escolar, como lo expresó Sonia:

Soy de un pueblito donde a duras penas había wifi, y cuando llegué aquí tuve que aprender a usar la nube, drive, y aplicaciones que ni sabía que existían. Me costó mucho adaptarme a eso, y me costó más, creo, que algunos profes no entendían que trabajaba. Trabajar y estudiar al mismo tiempo fue muy complicado (Entrevista realizada el 5/03/2024).

Para comprender la experiencia vivida por el estudiantado durante la modalidad remota, se identificó que cualquier acción digital dentro de una dinámica educativa en el actual contexto, está limitada por la estructura artificial del sistema escolar, dado que los involucrados percibieron sus aprendizajes como descontextualizados, por lo que lo vivido resultó una experiencia académica no enriquecedora. Esta situación permitió reflexionar sobre las condiciones emocionales, materiales, familiares y de competencias digitales que el estudiantado estaba viviendo, evidenciando que estos factores representaron obstáculos para el fomento de las interacciones personales, la cercanía docente-estudiante, pero sobre todo para la construcción de aprendizajes útiles y aplicables en la inmediatez de la situación que se estaba afrontando. Todo esto generó en una parte del estudiantado dificultad para socializar, que se tradujo en tendencia al aislamiento; sin embargo, algunos estudiantes se mostraron con una mentalidad abierta y lograron adaptarse a diferentes situaciones, rescatando de la vivencia diversos aprendizajes, más allá de los simplemente académicos.

A nivel pedagógico, las clases a distancia llevaron una metodología de enseñanza más flexible, como un horario de clases recortado, pero también generaron una carga de trabajos debido a que se abusó de la exposición de temas por parte del estudiante, la entrega de infografías, mapas mentales, resúmenes de artículos de investigación con explicaciones limitadas lo que disminuyó la exigencia académica. A pesar de estas limitaciones, algunos estudiantes lograron adaptarse y generaron aprendizajes valiosos, como mencionó Gaby: “considero esta experiencia como una lección, porque aprendí a valorar lo que mis padres me han dado y a entender que debo esforzarme para cumplir mis sueños” (Entrevista realizada el 11/03/2024).



Analizar el impacto de los obstáculos y problemas vividos durante la Educación Remota Emergente, permitió identificar los elementos que dificultaron la realización natural del proyecto educativo, encontrando diversas dimensiones clave. La primera evidenció la distancia emocional y afectiva, debido a la ausencia de vínculos afectivos e interacción real y cercana entre estudiantes y docentes lo cual generó desánimo y en ocasiones deserción escolar. En la segunda dimensión, se identificó la virtualización del aprendizaje, que se tradujo en la enseñanza remota, por medio de plataformas y aplicaciones digitales. La problemática más sentida se debió a la intermitencia en los servicios de internet, la ralentización de la red de internet debido a la saturación en la conectividad, misma que generaba fallas en la plataforma institucional y dificultad para enviar los trabajos solicitados, aunado a la falta de competencias digitales, lo cual se tradujo en obstáculos para la entrega oportuna de los trabajos académicos y la construcción de aprendizajes útiles para la situación que se estaba viviendo.

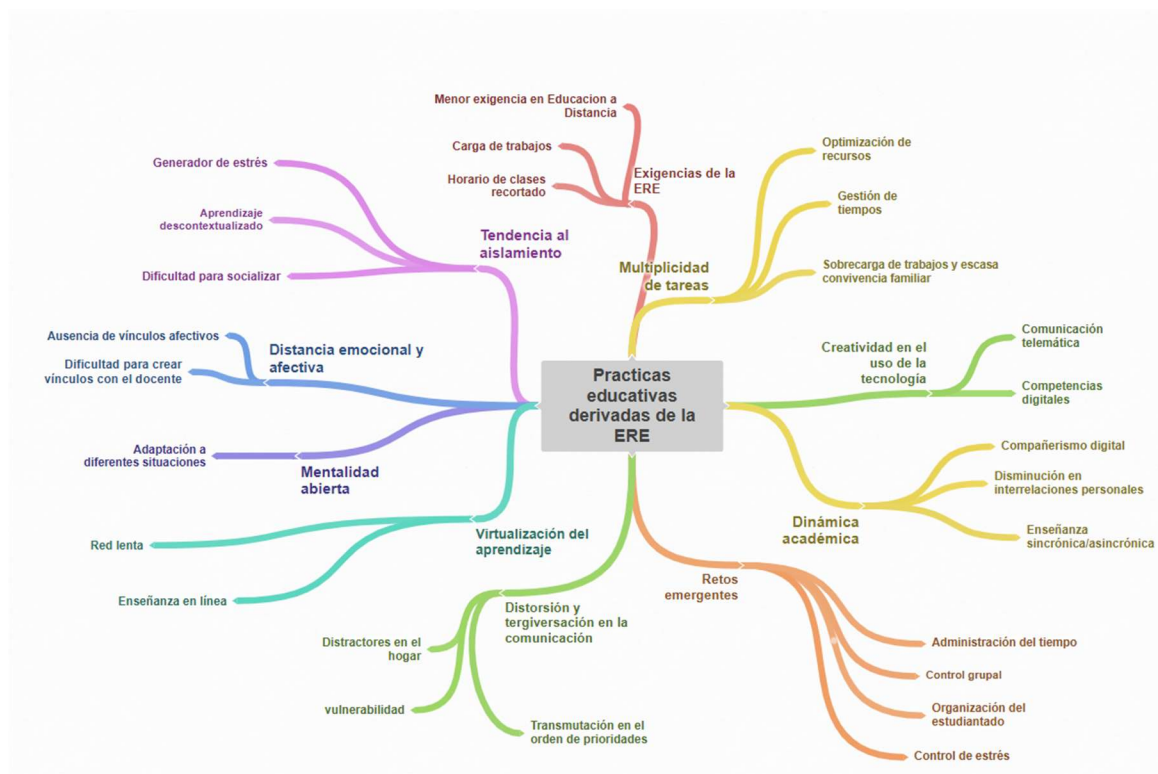
Uno de los obstáculos más sentidos entre este grupo de estudiantes fue la falta de espacios privados y las distracciones en el entorno doméstico que afectó la concentración y limitó las interacciones con los docentes dificultando el aprendizaje para los jóvenes menos extrovertidos.

Los estudiantes tuvieron que reorganizar sus vidas para cumplir con sus compromisos académicos, dado que la educación remota no mantuvo el mismo esquema pedagógico de un curso presencial, con horarios preestablecidos y la guía del docente. En este sentido las respuestas de los entrevistados son coincidentes en que hubo una multiplicidad de tareas, que requerían una gestión eficiente del tiempo, para enfrentar la sobrecarga de trabajos escolares, que a su vez reducía el tiempo destinado a la convivencia familiar, por lo que, quienes además de ser estudiantes, eran padres de familia, debieron conciliar las clases y las responsabilidades en el hogar. Fátima compartió su experiencia: “En la mañana estaba con los niños, entreteniéndolos en alguna caricatura mientras tomaba mis clases, el durante los recesos aprovechaba para desayunar con ellos. Los horarios se extendieron y las comidas se retrasaron hasta que terminaba mis clases” (Entrevista realizada el 19/02/2024).

En algunos casos, las limitaciones tecnológicas obligaron a los estudiantes a cambiar de residencia para acceder a una mejor conectividad, como lo relató Sonia: “Tuve que mudarme porque donde yo vivía no llegaba la señal de internet, y tenía que estar enterado de los trabajos y utilizar el ciber espacio para poder cumplir” (Entrevista realizada el 5/03/2024).



Figura 1 Prácticas educativas derivadas de la ERE



Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la segunda parte de la entrevista permitió conocer las HSE presentes en el estudiantado en el contexto de la ERE y la manera en que fueron gestionadas a nivel individual.

Tabla 2 Experiencia en la manera de gestionar las HSE a nivel individual

ASPECTO A EVALUAR	DIMENSIÓN	CATEGORÍA
Experiencias en la gestión de HSE a nivel individual	¿Qué hiciste para cumplir con lo solicitado en la escuela?	
	Gestión de las emociones	Agotamiento psicológico
		Disminución de la comunicación
		Esperanzado
		Tranquilo
		Incertidumbre en la salud
	Gestión del tiempo	Sobre carga de trabajos
		Priorizar actividades escolares
		Responsabilidades familiares
	Interacción social	Beneficios de la ERE
		Reuniones virtuales en equipo



	Necesidad de estar conectados
	¿Qué fue lo que más se te dificultó?
Adaptación a los nuevos requerimientos escolares	Autodidactismo
	Disciplina para el autoaprendizaje
	Nuevas experiencias de aprendizaje
Nuevos desafíos	Falta de competencias digitales
	Intermitencia en la red de internet
	Problemas de conectividad.
	¿Cómo percibiste tu bienestar emocional?
Trastorno del estado de ánimo	Tristeza por aislamiento
	Ansiedad
	Decaído. Sin ánimos de continuar
	Depresión por confinamiento
	Estrés
	Presión por cuidar a la familia
	¿Qué tan fácil fue para ti tomar decisiones sin consultar a otros?
Heteronomía	Motivación entre compañeros
	Necesidad de la presencialidad
Falta de autocontrol	Enfado
	Impaciencia
	Reacciones impulsivas
	Sentimiento de frustración
	¿Qué te obstaculizaba terminar lo iniciado?
Alternancia continua de la atención	Dependiente de las redes sociales
	Múltiples distracciones
	Procrastinación
	Intermitencia en el desarrollo de actividades
	¿Era necesario que familiares o compañeros te recordaran los trabajos que tenías que entregar?
Perseverancia	Atento a entregas de trabajos
	Enfocado
	Trabajo combinado con estudios
	Diligencia al hacer las cosas

Fuente: Elaboración propia.



De improviso, el estudiantado tuvo que realizar cambios significativos en sus rutinas familiares y académicas para responder a las demandas de la ERE. Con fundamento en los relatos de los entrevistados, se pudo dar cuenta que la incertidumbre surgida por el confinamiento influyó de manera profunda en su manera de pensar, actuar y relacionarse, provocando ciertas emociones como miedo al contagio, angustia ante la falta de seguridad y preocupación constante por el aprendizaje; lo cual impactó en la comunicación entre pares y dificultó la toma de decisiones y generó una sensación de agotamiento psicológico.

Existe una coincidencia en las respuestas de los entrevistados quienes mencionan que, para cumplir con los requerimientos escolares, era preciso ser disciplinado para el aprendizaje, enfocado en la realización de tareas y asertivo en la priorización de actividades. Esto les permitió atender tanto los trabajos académicos como los compromisos familiares, manteniendo un enfoque consciente en sus responsabilidades. David, uno de los entrevistados, compartió su experiencia sobre cómo la práctica de la escritura le ayudó a procesar sus emociones:

En pandemia ... para poder desarrollar cierta disciplina, cierta constancia, en una libreta que tenía, escribía cómo me sentía y cómo podía mejorar. Eso me ayudó bastante porque, pude darme cuenta de mis errores, qué era lo que estaba haciendo mal, o en ocasiones qué es lo que si me estaba ayudando, como por ejemplo una vez estaba muy, muy mal de ánimo, y ni quería escribir, no quería hacer nada, mejor era dejar todo por la paz ya no quería estresarme, ni frustrarme, ni nada; y al escribir en mi libreta, pude darme cuenta de que verdaderamente era sólo un bajón por un corto período de tiempo, que tarde o temprano se me iba a pasar, y me ayudó, porque pude liberar lo que sentía, pude liberar lo que llevaba adentro y solamente escribiendo (Entrevista realizada el 4/03/2024).

Además del manejo emocional, la organización efectiva del tiempo fue imprescindible para atender la abundancia de trabajos académicos a la par de las tareas familiares. Esto requirió una planificación meticulosa y la priorización de actividades para cumplir con los requerimientos escolares, y, al mismo tiempo, atender las obligaciones del hogar. La respuesta de Karen, una de las estudiantes entrevistadas, nos permitió advertir su sentir en ese momento, a través de su respuesta:

Organizar mi tiempo, eso fue lo que me ayudó mucho, disciplinarme también, porque tenía que entregar parte de mi vida, parte de mi tiempo, todos los días al trabajo, a la escuela y a mi familia. Si no hubiera habido organización por mi parte, siento que no lo hubiera logrado, porque parte de eso fue mi disciplina. El estar constante en el estudio, constante



en mi trabajo y también tenía que cuidar a mi familia, tenía que cuidar a mis hermanas porque mis papás trabajaban y mis hermanos y yo también teníamos que aportar (Entrevista realizada el 1/03/2024).

Asimismo, los dispositivos móviles se convirtieron en herramientas esenciales para establecer comunicación mediante diversas aplicaciones, promoviendo la interacción virtual y creando una necesidad de conectividad. Saúl, otro estudiante entrevistado, relató cómo incluso en circunstancias extremas, como estar hospitalizado debido al contagio, tuvo que adaptarse:

Pues, por ejemplo, en la pandemia yo sí me contagié y estuve internado, casi que me intubaban y aun así a pesar de comunicarles eso no tuve respuesta, entonces un día después de que me internaron, tuve que solicitarle a mi mamá que metieran al hospital mis cosas, y ahí mismo conectarme con mis clases mientras estaba aislado en el hospital (Entrevista realizada el 11/03/2024).

Los participantes de este estudio enfrentaron desafíos inesperados para los cuales no estaban preparados. Algunos estudiantes señalaron que sus experiencias de aprendizaje se modificaron significativamente, adoptando un enfoque más autodidacta. La disciplina adquirió mayor importancia en este proceso para manejar la saturación de trabajos escolares y responsabilidades familiares. Esta desestabilidad generó una sensación de estar en una carrera contra el tiempo, acompañada de angustia para atender la multitud de tareas pendientes.

La ERE desarrolló en los estudiantes competencias digitales a una velocidad sin precedentes. Este contexto presentó nuevos desafíos como la necesidad de adquirir conocimientos y habilidades tecnológicas para localizar, evaluar, comprender y difundir información científica, profesional y académica. No obstante, la población estudiantil enfrentó dificultades significativas en la comunicación telemática, incluyendo problemas de conectividad e inestabilidad en las redes, la saturación y ralentización de la red. Abril, fue una de las estudiantes entrevistadas, que nos compartió su experiencia:

Yo creo que la falta de internet fue una de las mayores dificultades, porque, como a la mayoría nos pasó, que se nos iba el Internet. En esas situaciones, recuerdo que sí nos tenían consideración, porque era un problema general. Entonces exponíamos la situación y nos permitían entregar las actividades en otro momento (Entrevista realizada el 6/03/2024).



Por su parte, Susana destacó los retos relacionados con las herramientas digitales: “la mayoría de las actividades eran virtuales, y yo desconocía muchas herramientas que podía utilizar, como Canva y otras plataformas. Eso fue muy complicado para mí”.

Los desafíos que los estudiantes afrontaron durante el cierre de las escuelas, no se limitaron a la falta de habilidades digitales, sino también estuvieron relacionados con los trastornos en los estados de ánimo, debido a que las repercusiones emocionales del aislamiento obligatorio oscilan entre la tristeza, ansiedad, cansancio, estrés, depresión, desánimo, tendencia al aislamiento, presión y cambio de personalidad entre otros.

Las declaraciones de los estudiantes respaldan lo mencionado, a continuación, se presentan las respuestas de Sonia y David, respectivamente: “Emocionalmente esta situación nos afectó mucho. En mi caso se desataron muchas situaciones de ansiedad, de depresión, de estrés, porque no podíamos hacer nada, teníamos que atenernos a las reglas, a lo que estaban establecido” (Entrevista realizada el 5/03/2024).

La verdad todo se percibía muy gris, muy decaído. En algunos momentos pensaba dejar la escuela, porque sentía que no iba a durar. También el tiempo del trabajo, decía: prefiero trabajar que estudiar, pero me dije a mí mismo que no podía dejarme caer, no puedo dejarme derrotar por simplemente estar triste o depresivo, tengo que salir adelante (Entrevista realizada el 4/03/2024).

Identificar los factores que influyeron directa y positivamente en el desempeño escolar representó uno de los principales desafíos en esta investigación. Los datos producto de las entrevistas, revelaron un conjunto de características y comportamientos vinculados con el desarrollo de la autonomía y la heteronomía, la autorregulación, las reacciones emocionales y las habilidades en la toma de decisiones.

La autonomía, entendida como la capacidad de actuar de manera independiente, tomar decisiones propias y gestionar la vida sin depender de otros, es una habilidad socioemocional clave que permite orientar la vida según las metas y valores. En contraposición la heteronomía refleja una falta de independencia, evidenciada por la dificultad para tomar decisiones o la ausencia de autocontrol.

Las respuestas proporcionadas por los participantes, mostraron que quienes lograron tomar decisiones y gestionar las actividades de su vida cotidiana de manera autónoma, aprovechando sus habilidades y recursos personales, se adaptaron con mayor facilidad a las tareas



de la modalidad a distancia. En contraste, aquellos que dependían de opiniones y sugerencias externas enfrentaron mayores dificultades para ajustarse a este entorno. Un ejemplo claro se encontró al comparar las respuestas de Sonia y Abril, quienes lograron desarrollar autonomía como una habilidad socioemocional clave, para afrontar la nueva situación, con las de Saul y Gaby, cuyas respuestas reflejan una carencia en este aspecto. Las respuestas se presentan en el orden en que han sido mencionados.

“Pues desde el momento en que no vivo con mis papás, supongo que siempre he tenido que tomar decisiones por mi cuenta. Por lo tanto, para mí es algo normal, no lo considero complicado” (Entrevista realizada el 5/03/2024).

Yo creo que siempre he sido una persona que toma sus propias decisiones. Claro que sí hay momentos en los que es necesario consultar a otras personas o buscar opiniones, pero en general siempre he tenido la disposición y la confianza de decidir por mí misma (Entrevista realizada el 6/03/2024).

“No, super difícil. Era algo que simplemente no podía hacer, yo no era capaz de tomar decisiones por mi cuenta” (Entrevista realizada el 4/03/2024).

Era muy difícil, la verdad. Siempre he sido de seguir al grupito como borregos. Si decían: ¡Ah! Tenemos que hacer esto, vamos a hacerlo todos. Pero cuando no teníamos esa comunicación, para mí era frustrante. No saber qué teníamos que hacer, cómo hacerlo y si lo estábamos haciendo bien o no, era muy complicado (Entrevista realizada el 11/03/2024).

Los datos demostraron una posible tensión entre la autonomía y la heteronomía, es decir entre la habilidad de tomar decisiones de manera independiente y la dependencia de factores externos, como la influencia de otras personas o circunstancias, para orientar el comportamiento y satisfacer la necesidad de interacción social directa. Además, la presencia de factores emocionales como el enfado, el miedo y la impaciencia, combinados con conductas impulsivas y la falta de autocontrol, resaltaron la relevancia de favorecer el desarrollo de HSE que impliquen la regulación emocional y el manejo de la frustración e impaciencia.

La investigación puso de manifiesto que los estudiantes prestaban atención breve e intermitente hacia sus tareas escolares, misma que se vio afectada por las características de la modalidad remota y las interacciones familiares. Los jóvenes entrevistados señalaron que mantuvieron una conexión constante a redes sociales, y un uso intensivo de dispositivos móviles



y plataformas digitales, que les exigió pasar abruptamente de actividades académicas a actividades familiares y viceversa.

Compatibilizar las actividades académicas y las familiares generó ruido mental que afectó negativamente tanto su desempeño académico como su bienestar emocional. El fenómeno suele ser llamado “multitarea”, más es en realidad un proceso de “alternancia en la atención”, que requirió una transmutación en el foco de atención entre distintas actividades de manera constante y rápida, para dar respuesta a las demandas del entorno. En el contexto de la ERE, los estudiantes tuvieron la necesidad de equilibrar múltiples responsabilidades académicas, familiares y personales, manteniendo una conexión constante a dispositivos electrónicos, lo cual intensificó la “alternancia en la atención”, que si bien permitió el abordaje de diversas tareas simultáneamente, también disminuyó significativamente la concentración dado que el cerebro humano no tiene la capacidad de concentrarse plenamente en dos tareas complejas al mismo tiempo.

Esta alternancia en la atención exigió un esfuerzo mental adicional para redirigir el enfoque y recuperar el contexto de la tarea anterior. La dinámica resultó adaptativa frente a las exigencias del entorno remoto y causó un incremento los niveles de estrés afectando la calidad de los trabajos realizados, ya que los estudiantes no lograban dedicar el tiempo y la atención necesaria a cada actividad. Reconocer que esta práctica puede ser menos eficiente y más desgastante de lo que parece, permitió priorizar las tareas y dirigir la concentración en una sola actividad, con la intención de desarrollar estrategias que permitan equilibrar y distribuir la atención sostenida. Así lo comentan Luis y Gaby respectivamente.

“Sí era muy complicado mantener mi enfoque, sobre todo porque por al estar encerrados nos volvimos muy dependientes de las redes sociales y resultaba más entretenido estar en tic tok que hacer otras tareas” (Entrevista realizada el 27/02/2024).

“Pues en ese momento sí fue difícil, porque no me enfocaba en mis metas, hasta que casi toqué fondo” (Entrevista realizada el 11/03/2024).

Uno de los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas reveló que la capacidad de autorregulación fue un factor determinante para que los estudiantes lograran mantenerse al día con la entrega de trabajos y pudieran combinar de manera efectiva sus responsabilidades académicas, laborales y familiares. Aquellos estudiantes que lograron organizar y gestionar el tiempo enfrentaron con mayor éxito estas demandas, priorizando tareas y estableciendo rutinas.

Sin embargo, la procrastinación y la desconcentración también hicieron su aparición debido a la novedad en el uso de plataformas digitales y la multiplicidad de tareas. Algunos de los participantes del estudio comentaron la dificultad que tuvieron para adaptarse a entornos digitales, y la manera en que las distracciones afectaron su nivel de compromiso con las actividades académicas.

En cambio, la solidaridad y el compañerismo destacaron como actitudes favorables que promovieron la entrega oportuna de trabajos gracias al apoyo mutuo. Se pudo apreciar que especialmente en contextos donde los estudiantes enfrentaron dificultades económicas y tuvieron que equilibrar trabajo y estudio, estas actitudes formaron parte del bienestar grupal. En relación con esto, la perseverancia emergió como una habilidad de suma importancia, dado que permitió a los estudiantes superar los obstáculos y cumplir con los requerimientos académicos a pesar de las dificultades. Estos factores ponen de relieve la necesidad de favorecer el desarrollo de las HSE, tales como la autorregulación en entornos de aprendizajes digitales.

Figura 2 Experiencia en la manera de gestionar las HSE a nivel individual



Fuente: Elaboración propia.



El análisis de las respuestas de la tercera sección de la entrevista proporcionó una visión de las HSE gestionadas a nivel grupal.

Tabla 3 Experiencias en la gestión de las HSE a nivel grupal

ASPECTO A EVALUAR	DIMENSIÓN	CATEGORÍA
Experiencias en la gestión de HSE a nivel grupal	¿Cómo se dio la interacción con tus compañeros desde la distancia?	
	Inclusión e interacción	Conocimiento e interacción previa
		Colaboración y solidaridad
		Calidad de la interacción
		Colaboración en equipo
	¿Cómo se organizaban para hacer los trabajos en equipo?	
	Organización y gestión del trabajo	Colaboración entre pares
		Organización temática
		Dificultades de coordinación
		Autonomía del equipo
	¿Cómo superaron las dificultades tus compañeros de clase?	
	Resiliencia y apoyo interpersonal	Solidaridad y apoyo mutuo
		Interacción y comunicación
		Adaptación al cambio de modalidad
	¿Percibiste el sentir de tus compañeros respecto a los trabajos académicos?	
	Manejo y superación de las dificultades	Estrés y emociones
		Esfuerzo y ayuda mutua
		Desafíos
		Conflictos

Fuente: Elaboración propia.

Las dinámicas de convivencia y colaboración fueron fundamentales para garantizar tanto el desempeño como el bienestar de los individuos. Durante la ERE la integración entre compañeros no ocurrió de manera inmediata, sino que el proceso de socialización y construcción de vínculos interpersonales, fue lento y paulatino, especialmente porque los miembros del grupo no se conocían previamente. Esta falta de conocimiento e interacción inicial dio lugar a una convivencia limitada, así como en una falta de apoyo o solidaridad, según lo manifestaron los participantes de este estudio al reflexionar sobre cómo se desarrollaron las relaciones de convivencia entre compañeros durante la ERE: “Muy leve, la verdad, sólo para la realización de trabajos; platicábamos muy poco, en realidad no había mucha convivencia porque no nos conocíamos en persona” (Entrevista realizada a Luis el 27/02/2024).



Una de las claves para superar estas primeras dificultades fue la realización de trabajos en equipo con una actitud solidaria, lo que favoreció la construcción de una convivencia positiva y enriquecedora. Esto se debió a que los procesos de integración influyeron en la calidad de las interacciones. Sin embargo, la interacción y convivencia no resultaron sencillas, ya que diversos factores como el estado civil o las diferencias personales representaron barreras para la inclusión. Este aspecto fue ilustrado por Susana quien describió la calidad de las interacciones entre pares.

La interacción entre pares fue mala, pues resulta que nadie quería trabajar con una mamá, ahí fue cuando entendí, desde luego, que mis compañeros pensaban que me iban a hacer la tarea. Pero en el momento en que se dieron cuenta de que yo no necesitaba que ellos hicieran mi trabajo, entonces fue cuando me incluyeron un poquito más, pero al principio fue muy difícil (Entrevista realizada el 04/03/2024).

Durante la ERE, organizar los equipos para realizar trabajos fue crucial para alcanzar el éxito académico. Ante los nuevos desafíos, las complicaciones en coordinación y la desincronización de horarios, resultó imprescindible adoptar estrategias eficaces que fomentaran la colaboración y garantizaran un desempeño de calidad. Para lograr esta organización de equipos fue necesario la asignación adecuada de roles, la distribución equitativa de tareas y la definición de objetivos claros. En un entorno educativo convencional, la colaboración entre pares facilita el intercambio de ideas y fomenta la unión en los equipos, mas en un contexto remoto y digitalizado, la falta de convivencia presencial representó todo un desafío para lograr la racionalización del trabajo, y la optimización de recursos para poder garantizar la no duplicidad de tareas, y el cuidado de aspectos importantes, pretendiendo un resultado final de calidad. Teresa, una de las participantes del estudio, describió esta experiencia:

No era fácil, porque no coincidíamos todos en el mismo horario, teníamos que hacer otro grupo aparte de los grupos que ya teníamos, y luego nos distribuíamos los temas, una persona realizaba en la presentación, entonces a esa persona le mandábamos toda la información y luego ella o él lo diseñaba el formato en el que lo íbamos a exponer. Poco a poco nos empezamos a acostumbrar, pero al principio si se complicaba un poco (Entrevista realizada el 06/03/2024).

La solidaridad dentro de un grupo no solo fortaleció los vínculos entre sus miembros, sino que también potenció el desempeño colectivo al generar un espacio de confianza y colaboración. Este comportamiento fue progresivo, no surgió de manera inmediata; fue el resultado de la puesta en marcha de una habilidad socioemocional que implicó escuchar, comprender y actuar con



sensibilidad a las necesidades y emociones de sus compañeros. Cada integrante del grupo mostró una comprensión y empatía activa ante las dificultades que enfrentaron sus compañeros de clase. Este proceso también mejoró la comunicación y fue de gran ayuda en la solución de conflictos ante diferencias de opinión, la percepción del reparto desigual de trabajo o las limitaciones tecnológicas. En definitiva, la solidaridad contribuyó a la cohesión tanto de los equipos como del grupo en general y facilitó la adaptación a esta compleja situación.

En el recorrido entre modalidades remota y presencial, el apoyo mutuo se convirtió en elemento importante para enfrentar los nuevos desafíos. La resiliencia, entendida como la habilidad para sobreponerse a circunstancias desfavorables, permitió a los estudiantes resistir la inseguridad, el agobio y los apremios del entorno académico remoto. Los jóvenes enfrentaron además de la transición entre modalidades de aprendizaje, situaciones personales complicadas, como el caso de quienes debieron compaginar trabajo y estudios además del cuidado de familiares enfermos. En estos casos, el apoyo mutuo y la solidaridad fueron clave para que los integrantes del grupo pudieran continuar de manera conjunta. David compartió su perspectiva al respecto.

Primero que nada, también ellos trabajaban y lo sé porque también me comentaban: “yo también estoy trabajando”. Siento que para algunos también tuvo que ser difícil, porque tenían trabajo o tenían que cuidar algún familiar. Yo percibía que algunos sí se les dificultaba mucho y algunos tenían la oportunidad de no trabajar y que sus papás o familiares les brindaran todo, hubo algunos que no tuvimos esa facilidad porque teníamos que trabajar, y algunos de mis compañeros estaban estresados o con problemas de ansiedad (Entrevista realizada el 04/03/2024).

Al mismo tiempo, el apoyo interpersonal, manifestado en la disposición para ayudar, comprender y responder con empatía a las necesidades de los demás, contribuyó a formar vínculos más sólidos y significativos entre los miembros del grupo. Esta combinación de resiliencia y apoyo mutuo no solo favoreció el logro de objetivos comunes, sino que también propició un entorno propicio para que cada participante pudiera expresar sus preocupaciones y limitaciones, sintiéndose respaldado por un colectivo dispuesto a colaborar para superar las situaciones que se fueron presentando.

Sin embargo, en la modalidad remota, varios estudiantes subrayaron una falta de interacción entre pares, o interacciones muy superficiales, limitadas al cumplimiento de tareas específicas, lo que impidió el desarrollo de una convivencia más profunda entre ellos. Estas interrelaciones poco profundas afectaron la percepción del grupo como un equipo unido,



generando distanciamiento emocional. Al regresar a la presencialidad, los estudiantes notaron un cambio significativo en su manera de relacionarse, percibiendo una mayor cercanía y una comunicación más efectiva. No obstante, este cambio trajo consigo dificultades relacionadas con las nuevas formas de trabajo grupal. Algunos participantes reportaron que el cambio reveló la naturaleza compleja de las dinámicas grupales. Así lo expresó Saúl, un estudiante entrevistado: “Las personalidades que mostraban en pantalla no fueron las mismas que tuvieron en la presencialidad” (Entrevista realizada el 11/03/2024).

No se puede ignorar que la ERE trajo consigo una serie de desafíos consustanciales, a nivel individual y de equipo, la gestión de emociones y la interacción entre compañeros afectaron el rendimiento académico. Bajo estas demandas el ambiente estaba cargado de estrés y frustración con una batalla constante por cumplir con los plazos y las responsabilidades, muchas veces en medio de limitaciones como la falta de tiempo y las dificultades personales, todo esto afectó la participación y el desempeño en clase. La manera en que cada uno enfrentó los retos, fue única, algunos gestionaron sus emociones logrando manejar de manera adecuada las adversidades, otros lograron canalizar estas emociones hacia un esfuerzo colaborativo, buscando soluciones y apoyando a sus compañeros que requirieron de más apoyo. Aún cuando las emociones negativas predominaron, permaneció un fuerte sentido de asistencia, colaboración y reciprocidad mutua dentro de los equipos. El esfuerzo por ayudarse entre sí, estuvo presente, conscientes de las dificultades que estaban viviendo, hicieron lo que estuvo a su alcance para formar un ambiente solidario, aún y cuando la manera de interrelacionarse fue diferente; hubo estudiantes que construyeron muy buenas interacciones, y otros que tuvieron poca interacción, lo que se vio reflejado en un progreso menor. La poca participación en las clases se relacionó con el agotamiento emocional de los estudiantes.

La mayoría de los participantes mencionó que la falta de tiempo para coordinarse en equipo y cumplir con las entregas intensificó el estrés. Mas pudieron resolver esas adversidades compartiendo estrategias, redistribuyendo tareas y aprovechando los recursos disponibles, lo cual demostró una capacidad de adaptación y resiliencia que ellos mismos no imaginaban.

Partiendo de la base de que los desacuerdos son un elemento inherente a las relaciones humanas y pueden gestionarse exitosamente mediante el uso de estrategias adecuadas, se indagó acerca de la existencia de conflictos, que necesitaran la mediación entre estudiantes; siendo coincidentes las afirmaciones de que fueron escasos, en la modalidad remota, los desacuerdos ocasionales estuvieron presentes, aunque no fueron predominantes, y al regresar a la



presencialidad la interacción cercana facilitó una comunicación más clara y disminuyó los malentendidos.

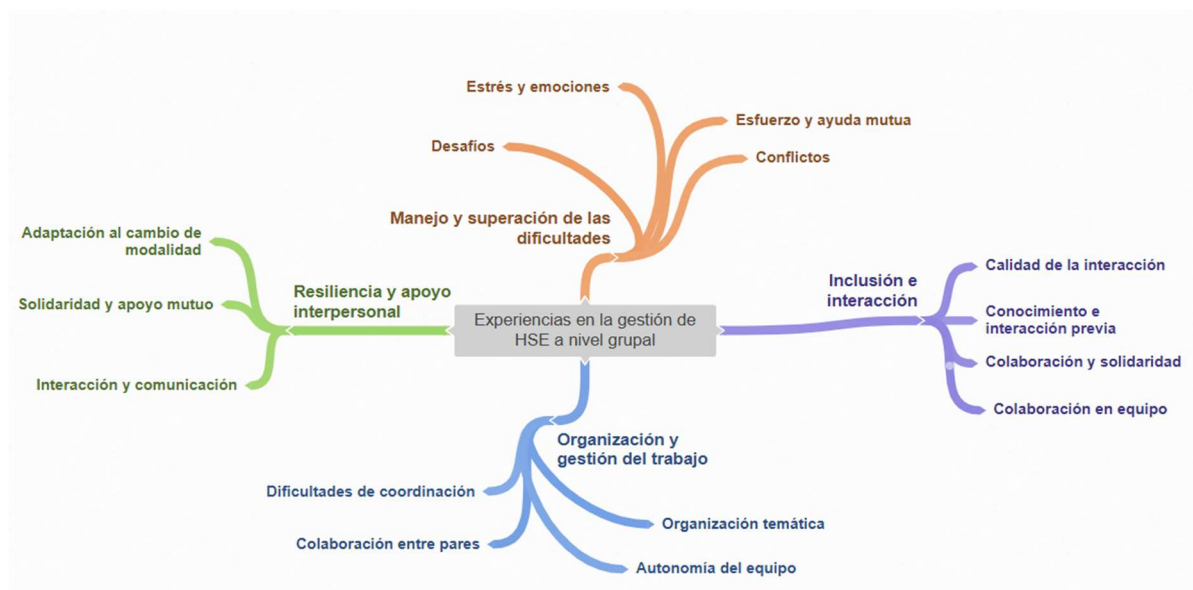
Los conflictos más comunes surgieron en torno a cuestiones organizativas. Entre ellos, destacan los desacuerdos relacionados con las fechas de entrega de trabajos, que en ocasiones generaron tensión debido a que hubo quienes percibieron una desigualdad en la repartición de trabajo o en la coordinación entre los miembros del grupo. La respuesta de Fátima permite darse cuenta de esto:

Ya cuando iba a terminarse lo de la pandemia, había situaciones en las que no estábamos bien de acuerdo algunos, porque algunos no tenían la necesidad de trabajar y otros sí, entonces al momento de realizar algún trabajo o al momento de entregar algún trabajo al profesor, ahí era la disyuntiva, decían es que yo no puedo entregarlo ahora porque trabajo, pero era mejor entregarlo a esa hora, a tener que entregar tarea por semana (Entrevista realizada el 19/02/2024).

Asimismo, hubo ciertos desacuerdos por la elección del jefe de grupo o la conformación de equipos, especialmente cuando las preferencias individuales chocaban con la dinámica grupal. A pesar de estos retos, la comunicación adecuada y el establecimiento de acuerdos permitieron mitigar las dificultades. El relato de Rosy es el siguiente:

Cuando eligieron al jefe de grupo, lo hicieron primero como que una parte, luego después lo cambiaron y me pusieron a mí, y ahí hubo como que disyuntiva y problemas y entonces yo externé: si van a pelear, mejor yo no quiero nada (Entrevista realizada el 27/02/2024).

Es importante resaltar que, en general, los conflictos no representaron un obstáculo significativo. Casi no hubo problemas graves, y las diferencias se resolvieron mediante el diálogo y el compromiso. Esto refuerza la idea de que un ambiente colaborativo, unido a una gestión eficiente de las discrepancias puede fomentar un mejor rendimiento grupal. Esta experiencia demostró que, aunque las diferencias de opinión son una parte inevitable en las interacciones humanas, su incidencia e intensidad pueden disminuirse significativamente con una buena organización, comunicación efectiva y una actitud cooperativa. La clave estuvo en abordar las diferencias de manera constructiva, fortaleciendo así la cohesión del grupo y promoviendo el éxito común.

**Figura 3** Experiencias en la gestión de las HSE a nivel grupal

Fuente: Elaboración propia.

Las declaraciones de cierre de la entrevista permitieron un mejor entendimiento de lo aprendido a lo largo de la experiencia y lo que los participantes cambiarían. Cada una de estas declaraciones invita a la reflexión.

Tabla 4 Cierre

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA/ LENGUAJE ESTANDARIZADO
Cierre	¿Qué hubieras hecho diferente?	
	Experiencias personales	Reflexión del propio quehacer
		Lecciones aprendidas
	¿Qué propondrías que se atendiera de manera diferente?	
	Interacción humana en un contexto digital	Comunicación
		Mejora en el uso de la tecnología
		Empatía
	¿Qué aprendizaje obtuviste con lo vivido en este periodo?	
	Aspectos positivos a retener en el futuro	Capacidad de adaptación
		Ventajas del aprendizaje presencial
		Destreza en el uso de la tecnología
		Resiliencia
	¿Tienes algún comentario adicional que quisieras aportar?	
	Fortalezas a conservar	Aprendizajes colectivos
		Aprendizajes individuales

Fuente: Elaboración propia.



Existe una opinion generalizada de que la adaptación a las herramientas digitales podía haber sido de manera gradual. Si bien la tecnología ha experimentado un desarrollo exponencial, la integración de las plataformas y nuevas formas de trabajo, ha representado desafíos considerables. La destreza en el uso de recursos digitales, o la falta de ésta, incidió directamente en la experiencia educativa, tanto en los aprendizajes como en las interacciones, ya que las competencias digitales eficientan la realización tareas y la comunicación.

El distanciamiento obligado permitió a los estudiantes valorar la empatía dentro de las interacciones. La poca cercanía afectó las emociones en las conversaciones tanto las palabras o gestos externados carecían de impacto emocional. La experiencia compartida generó entre los estudiantes la necesidad de ser más conscientes en la manera de comunicarse, procurando que la empatía fuera parte de la interacción, tanto en entornos digitales como en presenciales. La frustración fue parte del contexto digital dado que exigía aprender a utilizar nuevas herramientas y ajustarse a nuevas situaciones. La capacidad de adaptación y la flexibilidad permitieron encontrar en cada reto una oportunidad de crecimiento. Estas habilidades aunadas al desarrollo constante de habilidades digitales y tecnológicas, permitieron la obtención de provecho de las herramientas disponibles.

Uno de los aspectos que salieron fortalecidos fue la mejora continua en el uso de la tecnología. Se perfeccionó el dominio de una variedad de herramientas tecnológicas, como sistemas para reuniones virtuales, lo cual resultó beneficioso en el ámbito profesional y personal. También se incrementó la capacidad para el trabajo colaborativo a distancia, que además se considera una habilidad.

Aun cuando las plataformas en línea facilitaron el trabajo remoto, la interacción personal cercana siguió siendo más valorada, especialmente para actividades donde la sintonía emocional era importante. El aprendizaje presencial ofreció una riqueza emocional y humana fue insustituible aún con los medios virtuales.

Otro de los aspectos a considerar fue que las plataformas digitales y las herramientas tecnológicas presentaron barreras que impidieron la plena participación de todos, lo que generó exclusión digital de quienes carecían del conocimiento, las habilidades o el equipo tecnológico, o quienes tenían problemas de accesibilidad en el internet. En aras de incrementar la interacción en el entorno virtual, se advirtió la necesidad de crear espacios digitales más accesibles, capaces de facilitar la interacción en el ámbito educativo y digital, mediante la integración de más recursos digitales utilizables.



El contexto de la ERE trajo consigo desafíos y oportunidades que transformaron la comunicación y la interacción de las personas, en este escenario las relaciones interpersonales estuvieron mediadas por pantallas, plataformas y dispositivos tecnológicos, por consiguiente, la comunicación fue menos eficaz y menos personal que en la interacción presencial, generando un distanciamiento afectivo. A pesar de ello, esta nueva dinámica de interacción puso de relieve la importancia de cultivar la empatía digital, que implicaba entender cómo los gestos, posturas y tonos de voz transmitían las emociones subyacentes. El análisis de la experiencia indicó que al hacer concientes estas limitaciones y ajustar la forma de comunicarse, fue posible el establecimiento de puentes emocionales capaces de crear vínculos profundos.

Si bien, la tecnología impuso restricciones en las interacciones personales, fue una herramienta de utilidad considerable. El incremento en el uso de la tecnología fortaleció las habilidades sociales y digitales, creando un espacio seguro y de apoyo para la libre expresión, en un entorno de confianza y respeto mutuo, lo cual permitió superar los obstáculos propios del entorno a distancia. Cabe añadir que el uso de tecnologías interactivas, contribuyó a que los estudiantes superaran la impersonalidad de las plataformas y se logró el establecimiento de vínculos significativos.

La comunicación remota se convirtió en una prolongación natural del contexto presencial. El desafío principal consistió en equilibrar las ventajas de la modalidad remota, manteniendo el enfoque central en las personas, como lo más importante de la experiencia compartida.



Capítulo 5. Discusión

El presente capítulo aborda el análisis de los datos obtenidos de la investigación, vinculándolos con la literatura revisada acerca del tema. Se analizaron los principales patrones identificados en los testimonios y datos recopilados, para comprender los factores y dinámicas que influyeron en la experiencia de los estudiantes.

El propósito de la investigación estuvo dirigido a indagar la manera en que los estudiantes utilizaron las HSE para optimizar su adaptación y desempeño durante la ERE. Se examinó la función de la autorregulación, la resiliencia, la motivación, la gestión del estrés y la necesidad de organizar sus hábitos de estudio en el proceso de la ERE, así como los desafíos que enfrentaron los estudiantes ante la falta de interacción presencial.

Los resultados destacaron el papel preponderante de las HSE para afrontar los requerimientos académicos y personales en el contexto de la ERE. Estas habilidades contribuyeron a la gestión del estrés y la inseguridad originados por la crisis sanitaria, y permitieron la adaptación a nuevas dinámicas educativas y familiares, inducidas por esta modalidad educativa. Tanto la autorregulación emocional como la adaptabilidad resultaron ser habilidades esenciales para manejar la presión de los cambios, coincidiendo con lo señalado por Bisquerra y Pérez (2007), quienes plantearon que las HSE permiten comprender, expresar y regular emociones de manera adecuada y son clave para fomentar bienestar emocional.

El respaldo emocional de docentes y pares, aunado a las estrategias implementadas por la institución escolar, impactaron positivamente en el cumplimiento académico de los participantes

Mientras algunos estudiantes evidenciaron sus habilidades de planificación, autorregulación y manejo emocional para trabajar, otros tuvieron serios problemas, al sentirse afectados por el aislamiento social, la falta de habilidades digitales o las dinámicas familiares adversas. Como lo señala Mancera et al. (2020), el marcado contraste entre las diferentes condiciones contextuales y personales, impactó directamente en el afrontamiento de los desafíos de la ERE, que condicionaron el desarrollo y gestión de las HSE.

Los estudiantes percibieron una carga excesiva de trabajos académicos y una disminución de la interacción con docentes y compañeros, lo que limitó la práctica de habilidades como la organización en equipo, la colaboración y la empatía, poniendo de relieve el valor de la presencialidad en la construcción de vínculos sociales y afectivos, como lo destacan García y Luna (2018) y Huerta (2018).



El sentido de pertenencia se vio afectado por la falta de interacción física, lo que trajo por consecuencia el debilitamiento de las relaciones interpersonales y la dificultad el trabajo colaborativo. Por lo tanto, es posible afirmar que, aunque la tecnología permitió un avance continuo en educación, no logró reproducir con nitidez el entorno social y emocional inherente a un ambiente presencial. El compañerismo y el apoyo emocional y se tornaron como factores indispensables para superar los desafíos, lo cual coincide con lo planteado por Bisquerra y Chao (2021) acerca de la importancia del apoyo mutuo en contextos adversos.

Aunado a esto, la alternancia en la atención entró en juego, los estímulos constantes del entorno digital provocaron una concentración parcial, haciendo de la “multitarea” la norma, y no la excepción; por lo que hubo la necesidad de adoptar estrategias que permitieran a los estudiantes conservar el enfoque y organizar el trabajo académico.

El exceso de trabajos académicos y de responsabilidades familiares dificultaron el equilibrio personal, al intensificar, tal como lo señalan Shigemura et al. (2020), factores como la frustración, originada por la discrepancia entre el esfuerzo realizado y los resultados obtenidos, así como por la falta de apoyo intergrupal, las limitaciones en las habilidades digitales, la falta de recursos tecnológicos, y la no disponibilidad de una red de internet suficiente y adecuada a las exigencias del momento. Aún cuando algunos desarrollaron estrategias para gestionar estas emociones, fue perceptible una susceptibilidad emocional, reflejada por las condiciones del contexto.

Aún con los múltiples retos encontrados a lo largo de este periodo, fue posible el desarrollo de habilidades útiles tales como la autorregulación, la planificación y la empatía. Aunado a esto, se observó un crecimiento acelerado en el desarrollo de habilidades digitales, lo cual expuso la capacidad de adaptación y resiliencia del ser humano en un entorno en constante cambio.

A través de la interacción en línea, se construyeron redes de apoyo y solidaridad entre el estudiantado, para dar solución a las responsabilidades académicas que el momento estaba demandando. El apoyo constante y la solidaridad jugaron un papel crucial, y más aún en la situación afrontada, donde las interacciones estuvieron limitadas. Asimismo, como lo plantea Bassi et al. (2012), la vivencia durante la ERE permitió que los participantes constataran la importancia de las HSE, como habilidades necesarias para enfrentar las exigencias y desafíos en el ámbito académico y en la vida diaria.



Capítulo 6. Conclusiones

La investigación realizada permitió comprender los desafíos, limitaciones y experiencias vividas por los participantes de este estudio, mezcla de dificultades y aspectos positivos. La gestión de las HSE como elemento común, trajo consigo un aprendizaje valioso, adquirido gracias a la experiencia directa. Al analizar los hallazgos, se determinaron las siguientes conclusiones:

En el contexto de la ERE, caracterizado por la incertidumbre y el aislamiento, las HSE ocuparon un papel privilegiado en la gestión emocional y el manejo del estrés. La autorregulación, la resiliencia y la empatía fueron los cimientos que permitieron, a muchos estudiantes, adaptarse a los nuevos requerimientos, construir relaciones interpersonales benéficas para su equilibrio emocional y tomar decisiones convenientes para la combinación de factores y circunstancias que se estaban presentando. Lo anterior avala la idea de que las HSE son habilidades esenciales en cualquier etapa educativa, para afrontar las dificultades planteadas por situaciones inesperadas.

El cambio repentino de la presencialidad a la ERE no fue la causante de las insuficiencias estructurales en el sistema escolar, sólo las exhibió, dejando al descubierto la impericia tecnológica de estudiantes y docentes, para atender la nueva modalidad de estudio, lo cual provocó su inestabilidad emocional. La ausencia de convivencia presencial dificultó la creación de vínculos afectivos entre compañeros y dio énfasis a la necesidad de establecer un equilibrio en los esfuerzos institucionales para promover tanto las habilidades cognitivas como socioemocionales.

Este periodo estuvo marcado por altos niveles de estrés, ansiedad y frustración en el estudiantado originado por una percepción de sobrecarga de responsabilidades tanto académicas como familiares, la alternancia en la atención fue un desafío a vencer, las condiciones adversas de los distintos entornos domésticos incidieron en su bienestar emocional y experimentaron una gran dificultad para finalizar sus tareas. Esto comprobó que el bienestar socioemocional de los estudiantes es la base de los aprendizajes.

Con la ERE, la brecha digital existente salió a la luz, poniendo de manifiesto la insuficiencia de dispositivos tecnológicos y la mala calidad de la conexión a internet, muchos estudiantes tuvieron que resolver de manera inequitativa esta situación. Este contexto también evidenció la urgencia de fortalecer las competencias digitales como parte de la formación docente y estudiantil, tal como lo propone la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2018), al pretender integrar las competencias digitales en los programas educativos desde etapas tempranas.



Pese a de los desafíos emergentes, la capacidad de adaptación del estudiantado se puso de manifiesto para resolver las situaciones que se fueron presentando, habilidades como la disciplina, la perseverancia y la planificación fueron el factor diferenciador entre los estudiantes que lograron presentar con oportunidad sus trabajos y tareas y los que no. El desarrollo de competencias digitales, se percibió como un beneficio colateral de impacto positivo en sus éxitos académicos y profesionales. Estos aprendizajes no intencionados, ni programados en los contenidos académicos, demostraron la capacidad de resiliencia del ser humano, al transformar los desafíos en oportunidades de crecimiento personal. Fue en este contexto donde el compañerismo digital nació como un recurso de interacción.

Si bien las interacciones personales durante este periodo fueron limitadas, los participantes percibieron el compañerismo como una habilidad social que condujo a la armonía grupal y el cumplimiento de objetivos. La solidaridad y el apoyo mutuo fueron recursos que aumentaron la motivación y permitieron superar las diferencias individuales. Un aspecto a destacar, fue el retorno a la presencialidad, que logró una conexión de confianza y empatía, aún más fuerte y duradera.

Este estudio confirmó que, las HSE son igualmente esenciales que las habilidades cognitivas para el bienestar de los estudiantes en todos los contextos, e hizo énfasis en la urgencia de promover su desarrollo en las prácticas educativas, dando seguimiento a las directrices de la Nueva Escuela Mexicana y las recomendaciones de organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la OCDE.

Aún y cuando la ERE enfrentó al estudiantado a retos no imaginados, se pudo notar que, a raíz de ésta, se incorporaron prácticas que favorecieron el desarrollo de HSE, y de competencias digitales. Por lo que se plantean algunas ideas para favorecer el desarrollo de las HSE en el ámbito educativo, entre las cuales se concibe necesario:

Capacitación a docentes en el fomento de HSE en los estudiantes, planteando una transversalidad en el desarrollo de las mismas.

La creación de programas educativos de contingencia, que permitan el fortalecimiento de las HSE, para lograr una respuesta eficaz ante situaciones no previstas.

Fortalecimiento del dominio de habilidades digitales que promuevan la igualdad de oportunidades en el acceso a dispositivos tecnológicos e internet de calidad y la participación



interactiva de los estudiantes mediante el uso de la tecnología, a través del fomento y desarrollo de infraestructuras digitales.

Los resultados prueban que se lograron aprendizajes con más valor que el meramente académico, como el aprecio y valoración de sus propios entornos familiares y educativos, el fortalecimiento de las HSE, así como la mejora de habilidades digitales.

Las condiciones de la ERE promovieron la reflexión de la situación vivida y de la gestión de las emociones para poder hacerle frente.

El estudio enfatiza lo expuesto por diversos autores, que las HSE dejan de percibirse como un complemento, para ser entendidas como una necesidad fundamental a atender en el desarrollo integral del estudiante, cambiando el estatus de percepción, pasando de ser solo desables, para ser concebidas como indispensables.

Mediante su consolidación se logra un estado de control de las emociones para enfrentar los desafíos que se presentan y mantener relaciones de respeto. Este estudio ofrece un punto de partida para investigaciones posteriores que busquen optimizar el desarrollo socioemocional de los estudiantes.



Referencias

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos*, 46, (3), 213-223. <https://bit.ly/3YmBpr9>
- Backhoff, E. (2021). Educación y Covid 19: lecciones aprendidas. Nexos. <https://bit.ly/3YmBMlx>
- Bassi, M., et al. (2012). Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Washington. <https://bit.ly/3RRxD6Q>
- Benítez-Hernández, M., y Victorino, L. (2019). Las habilidades socioemocionales e la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3 (5), 129-144. <https://goo.su/o4zdNE>
- Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación. Administración, economía, humanidades y ciencia sociales. (3ª ed.). Pearson.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *UNED Educación XX*. 1(10), 61-82. <https://bit.ly/3YFMAet>
- Bisquerra, R., y Chao, C. 2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. (1), 9-29. <https://riieb.iberro.mx/index.php/riieb/article/view/4/3>
- Bourdin, G. (2016). Antropología de las emociones: Conceptos y tendencias. Cuicuilco. *Revista de Ciencias Antropológicas*, 23(67). <https://bit.ly/3IbZ2NG>
- Carro-Olvera, A. (2022). La educación básica a distancia en tiempos de Covid-19 desde el análisis de la estrategia “Aprende en casa”, en Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*. 26(3). <https://acortar.link/oxzDql>
- Castro-Córdova, G., Luna-Vázquez, M., Mendoza-Reyna, I. 2019. El desarrollo de las habilidades socioemocionales en la formación inicial docente. *Eduscientia*. Divulgación de la ciencia educativa. 2(3), 63-68. <https://acortar.link/cPhiDE>
- Ceberio, M. (2020). Contexto y vulnerabilidad en la crisis del covid-19: Emociones y situaciones del durante e interrogantes acerca del después. *Ajayu* 19(1), 90- 126. <https://bit.ly/40JnvRq>
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19. <https://lc.cx/tHz63y>



- Cifuentes-Fraura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del cierre de escuelas por Covid-19: El papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e). <https://bit.ly/3jGySsR>
- Contreras, M. (2019). La teoría fundamentada como metodología de construcción teórica. *Pensamiento y gestión*, (47). <http://dx.doi.org/10.14482/pege.47.9147>
- Corona, J. (2018). Investigación Cualitativa: Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, 144, 69-76. <https://n9.cl/isvzq>
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F., Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext). 180-205. <https://bit.ly/3jJf5cd>
- De Hoyos, R. (2021). Empeñando el futuro de los más pobres. *Nexos* <https://lc.cx/pgDJtl>
- Espiella, R., y Gómez, C. (2018). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios: Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 49(2), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- Estrada-Acuña, R., Giraldo, C. y Arzuaga, M. (2021). Aproximación al análisis de datos cualitativos en Teoría Fundamentada desde la perspectiva clásica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la investigación Social*. 20(10). <https://n9.cl/swrec>
- Fernández, M., et al. (2020). Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano. *Revista Nexos*. <https://bit.ly/3XftYAH>
- Frías, M., et al. (2017). Las Habilidades cognitivas en el profesional de la información desde la perspectiva de proyectos y asociaciones internacionales. *Investigación Bibliotecológica* 31(71), 201-218. <https://bit.ly/3Yhofsx>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://n9.cl/n7l8>
- Garaigordobil, M., y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(3), 551-567. <https://bit.ly/3JRBBdy>



- García, B. (2018). Las interhabilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: Aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria (RDU)* 19(6). <https://bit.ly/3DWOoHR>
- García, B., y Luna, D. (2018). ¿Por qué es importante desarrollar las habilidades socioemocionales en la educación? *Nexos*. <https://bit.ly/3DWOBL9>
- Gobierno de México. (2020). La Nueva Escuela Mexicana (NEM) 2021-2022. <https://bit.ly/3HT6dZM>
- Goleman, D. (2020). Lo que la gente (todavía) se equivoca sobre la inteligencia emocional. *Harvard Business Review*. Digital Article. <https://n9.cl/mfhuud>
- Guevara, S., Aguilar, S., García, B. (2022). Una propuesta para atenuar el impacto de la pandemia en aprendizajes. *Nexos*. <https://bit.ly/3Yw3ewI>
- Hernández, M., Trejo, Y., Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Poniéndose al día*. 88-97. <https://bit.ly/3Iaabyf>
- Hernández, R., et al. (2010). Metodología de la Investigación. McGraw Hill/ Interamericana Editores, 5ª Ed. <https://bit.ly/3JTYaPo>
- Hodges, C., et al. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Revista Educause*, 27. <https://n9.cl/yzize>
- Huerta, M. (2018). Evaluación de las habilidades socioemocionales y transversales: Un estado del Arte. CAF- Banco de Desarrollo de América Latina. <https://bit.ly/3YnOm4c>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. <https://lc.cx/fztAYt>
- Instituto de Ciencias de la Salud Global. (2021). La respuesta de México al COVID-19. Estudio de caso. <https://bit.ly/40DZjzY>
- Kačínová, V., y Sádaba, Ch. (2022). Conceptualización de la competencia mediática como una “competencia aumentada”. *Revista Latina de Comunicación Social*. 80, 21 – 38. <https://lc.cx/ONFufO>
- Kalman, J., y Osorio, A. (2021). La complejidad educativa del regreso a clases: Entre lo urgente y lo confuso. *Nexos*. <https://bit.ly/3DPri68>



- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P., y Ravelo-González, Y. (2022). Capacidad de adaptabilidad e intención de abandono académico en estudiantes universitarios. *Revista de investigación Educativa*, 40(1), 237-255. <https://bit.ly/3I6o94d>
- López, M., y Contreras, A. (2022). El impacto de la pandemia por covid-19 en estudiantes mexicanos de educación media superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. <https://bit.ly/3JU1sSm>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas en tiempos de la pandemia. *Campus Milenio*. <https://n9.cl/lk3wpa>
- Mancera, C., Serna, L., Barrios, M. (2020). Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad. *Nexos*. <https://n9.cl/cwq63>
- Martínez, L., Caraballo, A., Pérez, A., y Del Valle, M. (2014). Sentido de pertenencia e inclusión social, desde las expectativas de los estudiantes de nuevo ingreso en la UDO ANACO. *Saber: Revista Multidisciplinaria de Consejo de Investigación de la Universidad Oriente*, 26(4), 472-479. <https://bit.ly/3I7boGH>
- Natera, S., et al. (2017). Interaccionismo simbólico y teoría fundamentada: un camino para enfermería para comprender los significados. *Cultura de los cuidados*, 21(49) 190-199. <http://hdl.handle.net/10045/72942>
- Ortega, O., Navarro, B., Quispe, A., Sifuentes, Y. (2021). La educación virtual en época de pandemia: Los más desfavorecidos en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 1456-1469. <https://n9.cl/mye4d>
- Palmett, A. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Petroglifos Revista Crítica Transdisciplinar*, 3, 36-42. <https://bit.ly/4iCkM4F>
- Pedroza-Cabrera, F. (2021). Evaluación y atención en línea de problemas de salud mental durante la pandemia de COVID-19. *Psicología Iberoamericana*, 29(Especial), 13-24. <https://bit.ly/3lle62v>
- Pérez-López, E., et a. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19. Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1). <https://bit.ly/3HLXTef>
- Riciardi, E. (2023). Macro habilidades de la lengua oral y rol docente. <https://n9.cl/7xgdcj>



- Román, F., et al. (2020). Resiliencia en docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*. 76-87. <https://bit.ly/3YAZzOh>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. <https://bit.ly/3YhgmpY>
- Sánchez-Loyo, L., Morfin-López, T., Vega-Michel, C. (2021). Vivencias de ansiedad por la pandemia por covid-19 en llamadas de urgencias psicológicas. *Psicología Iberoamericana*, 29(3), 119-136. <https://bit.ly/3jJkPTj>
- SEP, (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica. <https://acortar.link/SouAjj>
- SEP. Subsecretaría de Educación Media Superior. (2022). Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022. <https://bit.ly/3JXmQ94>
- Shigemura, J., et al. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: *Mental health consequences and target populations*. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 74(4), 281-282. <https://bit.ly/3XfeoFm>
- Solís-Pinilla, J. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional. *Saberes Educativos*. 6, 76-94. <https://acortar.link/CJYKWh>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquía. <https://bit.ly/3XiEGqe>
- Trujillo, J. (2014). Apuntes para la historia de la Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R. en *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua*. 15-36. <https://bit.ly/3HOh9aH>
- UNESCO IESLAC. (2020). COVID 19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impacto, respuestas políticas y recomendaciones. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe. <https://lc.cx/bg2loy>
- Urrutia, M., et al. (2020). Emociones docentes de la educación media superior ante los cambios del entorno durante el confinamiento por el COVID-19. *INFAD Revista de Psicología*, 2, 187-196. <https://goo.su/eaHoi8>



Varela, T., y Sutton, L. (2021) La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*. 10(40), 97-104. <https://n9.cl/wk72i>



Anexos

Anexo 1. Pauta de Entrevista

Temas	Preguntas gatilladoras	Preguntas subordinadas	Elementos por atender
Prácticas educativas derivadas de la ERE	• Tomando en cuenta tus experiencias como estudiante: – ¿Cómo fue la dinámica de las clases, las actividades, los trabajos en equipo, la interacción entre estudiantes y profesores durante la modalidad virtual a causa de la pandemia? – ¿Cómo describirías tu experiencia durante la modalidad virtual? – ¿Qué obstáculos o problemas relacionados con la modalidad virtual tuviste?	• ¿Consideras que hubo mayores exigencias o requerimientos en la modalidad virtual? – ¿En qué lo percibiste? – ¿Cómo reorganizaste tu vida familiar para dar cumplimiento a tus compromisos escolares?	• Conocer prácticas educativas derivadas: – Planificación de las actividades. – Interacción con los compañeros y con los docentes. – Resultados alcanzados.



Temas	Preguntas gatilladoras	Preguntas subordinadas	Elementos por atender
Experiencias en la gestión de HSE a nivel individual	• Pensando en tu experiencia personal: – ¿Qué es lo que tuviste que hacer para cumplir con lo que te pedían en la escuela? – ¿Qué fue lo que más se te dificultó? – En ese momento ¿Cuál era tu percepción de tu desempeño académico? – ¿Qué tan fácil fue para ti, tomar decisiones importantes, sin consultar a otros? – ¿Qué tan fácil fue para ti terminar lo iniciado?	• Durante ese período: – ¿Cómo percibiste tu bienestar emocional? – ¿Qué puedes mencionar acerca de tu grado de autocontrol ante lo que estabas viviendo? – ¿Crees que fue necesario que familiares o compañeros te recordaran los trabajos que tenías que entregar o las fechas de entrega?	• Determinar HSE individuales: – Autoconocimiento – Autorregulación – Autoestima – Autonomía – Autocontrol – Perseverancia
Experiencias en el manejo de HSE a nivel grupal	• Pensando ahora desde tu relación con tus pares: – ¿Cómo se dio la interacción con tus compañeros desde la distancia en esta modalidad? – ¿Cómo se organizaban para hacer los trabajos en equipo? – ¿Podrías proporcionar ejemplos de cómo se ayudaron entre compañeros durante este periodo? – ¿Cuál es tu percepción acerca de las dificultades que afrontaron tus compañeros de clases?	• Desde tu perspectiva: – ¿Pudiste percibir la manera en que se sentían tus compañeros en relación con los trabajos individuales o en equipo que tenían que entregar? – ¿Consideras que se presentaron conflictos en los que tuvieras que mediar o que tuvieran que mediar otros compañeros para llegar a acuerdos?	• Explorar manejo de HSE grupales: – Perseverancia – Empatía – Colaboración – Solidaridad



Temas	Preguntas gatilladoras	Preguntas subordinadas	Elementos por atender
Cierre*	• Para comenzar con la parte final de nuestra conversación, me interesa destacar lo que todo este proceso significó para ti, ¿qué hubieras hecho diferente? • ¿Qué aprendizaje obtuviste con todo lo que viviste en este periodo? • ¿Tienes algún comentario adicional que quisieras aportar?	• Si se presentara una contingencia similar: – ¿Qué propondrías que se atendiera diferente? – ¿Qué tipo de apoyo solicitarías?	• Identificación de las propuestas y expectativas del estudiantado ante escenarios similares. Comentarios finales



Anexo 2. Consentimiento Informado

Este documento tiene como objetivo brindarle la información necesaria para la toma de una decisión informada acerca de su participación en una investigación académica de la Universidad Autónoma de Chihuahua que lleva por título “*Las Habilidades Socioemocionales en el estudiantado de nivel superior y su relación con la Educación Remota Emergente*”.

El propósito de esta es indagar la manera en que se pusieron en práctica las HSE del Estudiantado de una escuela formadora de docentes, en el contexto de la Educación Remota Emergente.

Es importante destacar que su participación en este estudio es completamente voluntaria, lo que significa que tiene el derecho de negarse o retirarse en cualquier momento sin enfrentar consecuencias o dar explicaciones. Su participación en este estudio no implica ningún riesgo ni beneficio directo, pero se hace de su conocimiento que su colaboración permitirá la generación de información útil para lograr comprender la manera en el estudiantado gestionó sus HSE durante la ERE. Aceptar ser parte del proceso conlleva la realización de una entrevista individual, con duración aproximada de 30 minutos, en la que la cual se le solicita compartir sus experiencias y perspectivas en torno a lo vivido en este periodo de tiempo.

La entrevista será grabada y guardada en formato de audio, durante un periodo de 2 años y permanecerá en estricta confidencialidad y anonimato, protegiendo los nombres propios, nombres de instituciones y lugares; las respuestas recabadas únicamente serán utilizadas para los objetivos de este trabajo de investigación. Se le hará entrega de la transcripción de la entrevista, si así lo solicita. Una vez transcurrido ese período, los datos serán eliminados de forma segura. Si desea acceder a las publicaciones o los resultados del estudio, puede solicitarlos a la investigadora responsable: Graciela Edith Gómez Chaparro; Email: gracedith.gomez@gmail.com

Declaración de Consentimiento: Después de haber leído este documento, acepto participar voluntariamente en este estudio, entendiendo que, si así lo solicito, se me entregará una copia firmada de este formulario, y la entrevistadora conservará la otra copia.

Nombre y firma

Anexo 3. Estudio Sociodemográfico



- Nombre: _____
- Semestre escolar que cursas en esta Institución _____
- Aceptación de participar en la investigación “Las HSE del estudiantado y su relación con la ERE” en la siguiente fecha y hora _____
- Edad: 21 a 23 años _____ 24 a 26 años _____ Más _____
- Estado civil: Soltero(a) _____ Casado(a) _____
- Tiene Hijos Si _____ Cuántos _____ Edades _____ No _____
- Tenías algún empleo durante el confinamiento por la pandemia _____
¿El tiempo de la jornada laboral era : de tiempo completo _____ de tiempo parcial _____
- Qué personas vivían en tu casa, en el momento en que se interrumpieron las clases presenciales

Parentesco

Sexo

Edad

Ocupación

- ¿Estuviste a cargo del cuidado de otras personas durante el cierre de las escuelas?
No _____ Si _____ Quién(es) _____
- Para atender las actividades escolares, contabas con:
¿Equipo de cómputo? _____
¿Un lugar específico para realizar tus tareas escolares? _____
¿Buena iluminación? _____
¿Un espacio con silencio apropiado para favorecer la concentración? _____
¿Otorgas tu consentimiento para volver a contactarte en caso de ser necesario? _____
De ser afirmativo favor de escribir tu contacto de Whatsapp _____