

Habilidades socioemocionales: Emociones, relaciones y experiencias universitarias en lo remoto y presencial.

Valentina Muñoz Miglianelli

Juliana Navarro Medina

Director: Mario Fernando Gutiérrez Romero, PhD.

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Psicología

Trabajo de Grado

Pregrado en Psicología

Mayo 2022

Tabla de Contenido

Resumen.....	4
Abstract.....	5
Introducción.....	6
Marco Teórico.....	8
Las Emociones.....	9
La Inteligencia Emocional.....	10
Las Habilidades Socioemocionales (HSE).....	17
<i>Autoconciencia</i>	25
<i>Conciencia Social</i>	26
<i>Autocontrol o Regulación Emocional</i>	26
<i>Habilidad Para Relacionarse</i>	27
Habilidades Socioemocionales En El Contexto Educativo.....	31
Planteamiento Del Problema.....	40
Objetivos.....	47
Objetivo General.....	47
Objetivos Específicos.....	47
Método.....	48
Tipo de investigación.....	48
Diseño.....	48

Población y Muestra	49
Instrumentos.....	49
Categorías de Análisis.....	50
Procedimiento	52
Resultados.....	53
Discusión y Conclusiones.....	69
Referencias.....	80
Anexos	88

Resumen

La presente investigación explora las habilidades socioemocionales de estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana, mediante un estudio exploratorio y descriptivo de los resultados obtenidos en un formulario que indagó tres aspectos: Habilidades emocionales, sociales y las perspectivas de los estudiantes respecto a su experiencia universitaria en las modalidades, remota y presencial, que surgieron del aislamiento preventivo por Covid-19. Los resultados arrojaron una relación opuesta de emociones en cada modalidad, indicando “tristeza” y “soledad” en lo remoto y “alegría” y “amistad” en lo presencial. Empero, la ansiedad y el miedo son un factor común en la experiencia universitaria, evidenciando la importancia de trabajar en las habilidades socioemocionales del estudiante desde el Medio Universitario, como prevención primaria y secundaria. Además, se encontró que, al estudiante javeriano, se le facilitó mantener las amistades constituidas en lo presencial, indicando la importancia de fortalecer actividades sociales e integrativas con aquellos que iniciaron su carrera remotamente.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales, emociones, experiencia universitaria, relacionamiento, presencialidad y virtualidad.

Abstract

This research explores the socio-emotional skills of students at the Pontificia Universidad Javeriana, through an exploratory and descriptive study of the results obtained in a form that investigated three aspects: Emotional and social skills, and the perspectives of the students regarding their university experience in the modalities, remote and face-to-face, that arose from the preventive isolation by Covid-19. The results showed an opposite relationship of emotions in each modality, indicating "sadness" and "loneliness" in the remote and "joy" and "friendship" in the face-to-face. However, anxiety and fear are a common factor in the university experience, evidencing the importance of working on the student's socio-emotional skills from the University Environment, as primary and secondary prevention. In addition, it was found that the Xaverian student was able to maintain friendships established in person, indicating the importance of strengthening social and integrative activities with those who began their career remotely.

Keywords: Socio-emotional skills, emotions, university experience, relationship, presence and virtuality.

Introducción

Al momento de hablar sobre lo que se conoce como habilidades socioemocionales, es posible entrar en un mundo compuesto de una gran variedad de miradas que permiten comprender la manera en la que una persona desarrolla las habilidades que le van a permitir, a lo largo de su ciclo vital, interactuar, relacionarse, sentir y comprender el mundo en el que se encuentra. Si bien hay múltiples miradas con lo que respecta a las habilidades socioemocionales, se comprende una gran variedad de habilidades según los distintos autores, se ha considerado importante poder aterrizar este aspecto del funcionamiento humano a un contexto en particular donde estas habilidades se han visto inmersas en una problemática de gran relevancia, como lo ha sido la pandemia por Covid-19 y las consecuencias que ésta ha desencadenado para la población de estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá.

Siendo así, la presente investigación busca explorar las habilidades socioemocionales de los jóvenes estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana en el contexto generado por la pandemia por Covid-19 en las modalidades remota y presencial. Para esto, es de gran importancia poder definir los conceptos base que permitirán el desarrollo de la investigación y la comprensión de la problemática en sí misma. Siendo así, será necesario poder definir lo que son las habilidades socioemocionales desde la teoría, al igual que especificar la manera en la que se tomarán las mismas para el presente trabajo.

En primer lugar, se abordarán las *Habilidades emocionales*, partiendo de las bases que comprenden lo que es la emoción, la manera en la que cada persona comprende e identifica sus propias emociones y las de los demás, y la manera en la que es capaz de regular esas emociones. En segundo lugar, las *habilidades sociales* mediante las cuales un individuo es capaz de formar y mantener relaciones con otros; y, por último, la *Experiencia universitaria*, la cual nos da una

visión más cercana a la percepción individual y grupal de los estudiantes como respuesta al cambio de modalidad. Con esta claridad, se facilita el adentrarse a comprender los evidentes efectos generados por el aislamiento por COVID-19, en la población estudiantil javeriana.

Ahora bien, el interés principal del presente trabajo de grado surge a partir de la necesidad de comprender y navegar los efectos que tuvo el aislamiento y el cambio repentino de modalidad en los jóvenes javerianos. Indagando por los cambios en la socialización y aprendizaje, en el marco de la experiencia universitaria remota, así como la manera en la que los estudiantes javerianos reconocen y manejan sus emociones, y su interacción con otros. Es importante resaltar que este cambio se dio de manera abrupta en una etapa en la que los jóvenes se encuentran en constante cambio.

A partir de lo anterior, mediante dicha investigación se busca poder *explorar las habilidades socioemocionales de los jóvenes universitarios en las dos modalidades de estudio (remota y presencial) que surgieron del aislamiento preventivo por Covid-19 en la Pontificia Universidad Javeriana*. Esto, indagando en la manera en la que su comprensión y regulación emocional, su forma de relacionamiento y su experiencia universitaria varía y se ve afectada por el cambio de modalidad, remota y presencial, ante el regreso al campus.

Para lograrlo, se implementa un diseño cuantitativo, no experimental, de tipo exploratorio para la realización de la investigación transeccional o transversal en la cual se hace una única recolección de datos mediante la creación, aplicación y distribución de un cuestionario en la plataforma de Google Forms a 151 estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, entre los 17 y los 26 años.

Marco Teórico

Ante los cambios que se han producido como consecuencia de la condición de **la** emergencia sanitaria durante el último año y medio (18 meses) en el país y a nivel global, uno de los campos que más se ha visto afectado ha sido el educativo, el cual se ha tenido que adaptar en corto tiempo para poder seguir garantizando a los estudiantes su derecho a la educación. En este tema tan amplio, y a su vez relevante, la atención suele dirigirse al tema académico, al contenido educativo proporcionado a los estudiantes, dejando de lado los aspectos individuales de los mismos que se desarrollan como parte de la interacción con sus pares y con sus profesores en el ambiente escolar (Ramírez, et al., 2020). El haber tenido que implementar estrategias de educación remota, no solo afectó el desempeño de las clases tradicionales, sino también la manera en la que los estudiantes han podido asumir el cambio desde sus necesidades sociales y emocionales (Ramírez, et al., 2020), teniendo en cuenta cómo se relacionan consigo mismos y con sus compañeros a través de la virtualidad.

Teniendo esto en cuenta, es posible plasmar dicha preocupación en torno a cuáles son los efectos e implicaciones que ha tenido el aislamiento preventivo a causa de la pandemia por Covid-19, al igual que el regreso progresivo a la presencialidad a las instituciones educativas, en las habilidades socioemocionales de los jóvenes según con pares y profesores.

Siendo así, se entiende como competencias o habilidades socio emocionales, la capacidad que tiene una persona para comprender, analizar, regular y manejar los aspectos sociales y emocionales mediante los cuales se enfrenta a diferentes situaciones y realidades en la vida cotidiana, como lo es formar y mantener relaciones interpersonales y resolver problemas (Elias M et al., 1997 citado en Hoang y Vu, 2016). Desde esta definición, es posible reconocer que los aspectos considerados bajo el desarrollo de las habilidades socio emocionales, hacen parte

fundamental de la manera en la que los jóvenes entienden el funcionamiento de su entorno con sus normas, al igual que la manera en la que ellos mismos adoptan un rol en el funcionamiento de ese contexto. Por esta razón, es importante tener en cuenta que para tener una comprensión adecuada de lo que implican las habilidades socioemocionales, es necesario reconocer las bases de esta concepción y la manera en la que se implementa en el desarrollo de los adolescentes y jóvenes adultos.

Las Emociones

Existen múltiples teorías con lo que respecta al origen de las emociones, dentro de las cuales se destacan tres grandes explicaciones. La primera teoría es aquella denominada fisiológica, que plantea que por una respuesta física del cuerpo ante un estímulo externo se emana la emoción; se reconoce dentro de esta categoría a William James y a Carl Lange por su *teoría de la emoción James-Lange* (James, 1884, citado en Cherry, 2020). En segundo lugar, encontramos las teorías neurológicas que por el contrario plantean que es la actividad cerebral la que da lugar a estas respuestas emocionales; Cannon y Bard (1930) son un gran ejemplo de esta explicación (Friedman, 2010, citado en Cherry, 2020). Y por último las teorías cognitivas, las cuales, así como Schachter y Singer (1962, citados en Cherry, 2020) dicen, son los pensamientos los que forman una respuesta emocional. De modo que el proceso es el siguiente: un estímulo conduce a una respuesta fisiológica primero, la cual luego se interpreta y se etiqueta cognitivamente, y de estas dos ocurrencias resulta la emoción (Schachter y Singer, 1962, citados en Cherry, 2020)

Sin embargo, en esta investigación se define la emoción como una respuesta que resulta en cambios físicos y psicológicos que influyen en el pensamiento y el comportamiento del sujeto, permitiéndole un acople y adaptación al contexto (Myers, 2004; Schachter y Singer,

1962; Cannon y Bard, 1930; James, 1884; Darwin, 2003; citados en Cherry, 2020). Siendo así, las emociones se han clasificado según diferentes autores en las que denominamos básicas, como lo son el miedo, la sorpresa, la alegría, la ira, el asco y la tristeza; y hay diferentes conceptos con las emociones que se derivan de las básicas o también llamadas complejas, aquellas que pueden no ser tan identificables mediante las expresiones faciales. Recordemos que la emoción además de ser adaptativa cumple un papel comunicativo muy importante, pues da a conocer el mensaje de una reacción a otro ser humano mediante una expresión facial y una conducta no verbal específica (Ekman, et al., 1972), esto permite que, sin importar el idioma, la situación o el lugar, se entienda fácilmente por lo que está pasando la persona de enfrente, y de igual forma, reconocer nuestros propios afectos.

Siendo así, se pueden entender las emociones como estados afectivos que tienen una función adaptativa y comunicativa además de ser subjetivas a cada individuo, dependiendo de su experiencia previa, aprendizaje, personalidad y demás factores, permiten el acople de su identidad (Darwin, 2003).

La Inteligencia Emocional

En la revisión de la literatura, se ha encontrado la importancia de abordar el concepto de inteligencia ya que este engloba lo que son las habilidades sociales y emocionales previamente mencionadas. Cabe destacar que el concepto de inteligencia ha sido uno de los constructos psicológicos más complejos de analizar y comprender, puesto que no se ha podido consensuar en su definición y por tanto tampoco su funcionamiento, lo que dificulta la medición y evaluación de este. Es decir, y utilizando el adjetivo de Bisquerra, et al. (2015), es un constructo hipotético de la psicología, pues se ha estudiado con base en hipótesis de algo que no es tangible ni

observable, meramente un constructo de la ciencia para intentar dar explicación a algo que como seres humanos nos ha cuestionado por mucho tiempo.

Por ese motivo surgieron diferentes definiciones y teorías explicativas al respecto, dentro de las cuales se destacan los autores Alfred Binet y William Stern (1907) quienes se aproximaron por primera vez a lo que hoy se conoce como el coeficiente intelectual (CI); Alfred Binet y William Stern (1907) con la inteligencia fluida y la cristalizada; Howard Gardner (1983, 1993) el padre de la teoría de inteligencias múltiples; y de más autores que a lo largo de la historia han ido aportando al estudio psicológico.

Para fines de esta investigación será comprendido el concepto de inteligencia desde la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1998, citado en Paoloni y Schlegel, 2018). El psicólogo y neurólogo Gardner hace un cambio en el paradigma de la ciencia al preocuparse por el estudio de la comunicación humana y creación de significados, cuestionando el reduccionismo que implica el estudio de la inteligencia en su momento, el cual se reducía a la cognición humana. Por tanto, él cuestiona la idea tradicional de inteligencia como única y general, y presenta su condición de pluralidad. De esta forma, se plantea que en realidad tenemos por lo menos ocho inteligencias, las cuales cada sujeto, de forma única, combina y utiliza en diferentes contextos.

De esta forma, para poder bautizar a las diferentes inteligencias, el autor consideró que una inteligencia se define como aquella habilidad que es necesaria para dos cosas; en primer lugar, la resolución de un problema; y segundo para la elaboración de productos claves en un contexto cultural (Gardner, 1995). En otras palabras, son capacidades del ser humano que tienen relevancia y reconocimiento en cualquier contexto cultural y social. Siendo así, las capacidades que hasta el momento cumplen con estas dos características y que en la teoría de inteligencias

múltiples han sido nombradas son las siguientes: Inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia cinestésico-corporal, inteligencia espacial, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, inteligencia naturalística dentro de las cuales se encuentran la inteligencia moral e inteligencia existencial (Macías, 2002).

Comprendiendo así la existencia de ocho inteligencias según el modelo de inteligencias múltiples, Mayer y Salovey (1997, citado en Extremera y Fernández, 2003) se inspiran en la investigación de este nuevo paradigma que buscaba priorizar la comunicación y creación de significados en el ser humano. En sus estudios, destacaron la importancia de las habilidades emocionales y sociales, sin demeritar las cognitivas, razón por la cual llegan a dar la primera definición de lo que llamaron inteligencia emocional (IE).

Antes de profundizar en la IE, es importante reconocer la importancia de valorar la emoción dentro de la psique humana. Este constructo ha sido consecuencia de múltiples estudios desde las diferentes humanidades por comprender la relación entre la cognición y la emoción, comprendiendo que el nivel adaptativo del ser humano aumenta en gran medida cuando este es capaz de reconocer y manejar sus emociones y las de los demás. De esta forma la emoción sería una pieza clave en la mente humana, ya que es reguladora y precursora de la motivación y la cognición, dos aspectos importantes en la conducta y adaptación del sujeto.

Volviendo al tema que nos ocupa, la IE es realmente un constructo que nace de la unión entre la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. De esta forma la inteligencia emocional es un conjunto de características y aspectos individuales como lo son los rasgos de personalidad, motivación, las mismas habilidades socio-emocionales y, a su vez, las competencias cognitivas que permiten utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional; la inteligencia intrapersonal que se refiere a

las capacidades de autorreflexión mediante la identificación de sus deseos, fortalezas y debilidades; y la inteligencia interpersonal, que es la habilidad de reconocer los sentimientos y pensamientos ajenos (Paoloni y Schlegel, 2018).

Adicionalmente, la IE se refiere más puntualmente al siguiente conjunto de habilidades: [...] la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y por último la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, citado en Extremera y Fernández, 2003, p.10)

Esta inteligencia, abarca según diferentes autores, una serie de áreas de la psicología que permiten la comprensión de habilidades tanto sociales como emocionales. Con el objetivo de centralizarse en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, esta investigación identifica dentro de la IE atributos de la personalidad (autoconciencia y manejo del estrés), rasgos motivacionales (automotivación y voluntad) y áreas comportamentales (manejo de las relaciones interpersonales).

Se identifican estos tres atributos puesto que, desde el estudio de los diferentes modelos de la inteligencia emocional, se ha encontrado que la medición de esta se ha basado en gran medida en auto informes (Bisquerra et al., 2015; Mayer y Salovey, 1997, citado en Extremera y Fernández, 2003), los cuales, desde una visión crítica, no miden la habilidad ni la capacidad emocional, sino que por el contrario dan un puntaje respecto a los rasgos de personalidad que el sujeto reconoce e identifica. Siendo así, se ha de evaluar desde diferentes ámbitos, comprendido la complejidad del concepto.

A continuación, se hablará de los diferentes modelos de inteligencia emocional brevemente, con el objetivo de dar paso al que se utilizará en esta investigación. El primer modelo es el de Salovey y Mayer (1990, citado en Bisquerra et al., 2015), este modelo ha sido base para muchos estudios posteriores por ser pionero en la conceptualización, y por abarcar los diferentes ámbitos (motivación, personalidad y empatía). En resumidas palabras el modelo deduce que la IE incluye tres aspectos importantes: la valoración y expresión de emociones propias y ajenas, regulación emocional y utilización de las emociones. Estos tres aspectos permiten el procesamiento y la adaptación de la información afectiva con la cognitiva. Sin embargo, vuelven a retomar su modelo en 1997 dado que consideraban un poco reduccionista sólo hablar del reconocimiento de emociones y no del “pensar” sobre estas, así que introducen un cuarto aspecto: la comprensión de emociones. Sin embargo, se le ha criticado su organización jerárquica y sus métodos de evaluación pues el MSCEIT (Mayer et al., 2002, citado en Bisquerra et al., 2015) es más un test de conocimiento verbal de las emociones o lo que también se denomina IE rasgo, más que de la capacidad de inteligencia como tal.

El siguiente modelo es el de Goleman (1995, 2001, citado en Bisquerra et al., 2015), quien propone que la IE se caracteriza por dos grandes habilidades: la regulación y el reconocimiento de emociones. Estas dos posteriormente se aplican a la competencia personal y la social. De ahí se derivan sub-habilidades, como la autoevaluación, autoconfianza, empatía, motivación y otras que se explicitan en la Tabla 1. Este modelo es hasta el momento el más reconocido dentro del estudio de esta inteligencia, sin embargo, Goleman ha sido muy explícito en que él ha denominado competencias emocionales a aquellas habilidades que en otras teorías se denominan inteligencias.

Tabla 1

Modelo de competencias emocionales de Goleman (2001, citado en Bisquerra et al., 2015)

	Competencia personal	Competencia social
Reconocimiento	Autoconciencia emocional	Empatía
	Autoevaluación	Orientación al cliente
	Autoconfianza	Conciencia organizacional
Regulación	Autocontrol emocional	Desarrollo de los demás
	Formalidad	Influencia
	Responsabilidad	Comunicación
	Adaptabilidad	Gestión de conflictos
	Motivación de logro	Liderazgo
	Iniciativa	Catalización del cambio
		Construcción de alianzas
	Trabajo en equipo	

Fuente: Goleman (2001, citado en Bisquerra et al., 2015)

A continuación, está el modelo de Bar-On (1997). Este modelo se caracteriza porque a diferencia de los anteriores, Bar-On se refiere a una inteligencia social y a una emocional, las cuales se dividen en cinco componentes; el primero es la inteligencia intrapersonal, como bien se explicó anteriormente se refiere a la autoconciencia emocional, la asertividad, autoestima, autorrealización e independencia. En segundo lugar, está la inteligencia interpersonal que incluye habilidades como la empatía, el relacionamiento interpersonal y la responsabilidad social. En tercer lugar, encontramos la adaptabilidad, se refiere a la resolución de problemas, el correcto ajuste a la realidad y la capacidad de flexibilidad. Seguido de esto encontramos el cuarto subtipo que sería la gestión del estrés, refiriéndose a la tolerancia de este y la gestión de impulsos. Y finalmente el quinto subtipo que el autor destaca es el estado de ánimo general, este es referido a un indicador general de felicidad y otro de optimismo. Estas cinco áreas de la IE se miden a

través de un instrumento diseñado por él mismo: el EQ-i. (Bar-On, 1997, citado en Bisquerra et al., 2015)

El modelo de Petrides y Furnham (2001, citados en Bisquerra et al., 2015) también llamado Modelo Circular de Inteligencia Emocional o WESC tiene como característica su visión sistémica de la inteligencia, y determina qué existen cuatro factores dentro de lo que es la inteligencia emocional: bienestar (Factor B), emocionalidad (Factor E), sociabilidad (Factor S) y autocontrol (Factor A); además dos facetas independientes que son la adaptabilidad y la automotivación. Dentro de los cuatro factores ya mencionados, hay diferentes facetas: el factor A incluye manejo del estrés, baja impulsividad y autorregulación; el factor E incluye: expresión, relaciones, percepción y empatía; Factor S: heterorregulación, asertividad y conciencia social; y Factor B: felicidad, optimismo y autoestima. Sin embargo, lo que más se reconoce de este modelo, es su alta validez empírica y su instrumento por excelencia de evaluación, el TEIQue. Este modelo ha demostrado tener bases teóricas y empíricas muy fuertes que permiten la correcta medición de la inteligencia emocional rasgo, esto quiere decir que, como varios modelos previos, identifica el factor personalidad dentro de la inteligencia, por lo que al momento de medirse se tienen en cuenta autoinformes y tests que engloban la habilidad por aparte (Bisquerra et al., 2015).

Autores como Mikolajczak (2009, citado en Bisquerra et al., 2015) han propuesto modificaciones a modelos previos como lo pueden ser el Mayer y Salovey (1997, citado en Extremera y Fernández, 2003), también están presentes Zeidner et al, (2003, citado en Bisquerra et al., 2015) que traen una idea innovadora al incluir el temperamento dentro de los factores de la inteligencia emocional, y otros varios investigadores que han ido aportando a la medición de este constructo hipotético de la psicología. Sin embargo, en esta investigación se utilizarán como base

teórica los modelos de Mayer y Salovey, así como los modelos de Bar-On y Goleman, esto dado que se encontró una gran similitud en las características y categorías que proponen, obviando la diferencia en sus nombres y organización, los tres modelos convergen en la idea de unas habilidades internas y otras en relación con lo externo.

Las Habilidades Socioemocionales (HSE)

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantean las habilidades que conforman el concepto de habilidades socioemocionales como un elemento principal de la inteligencia emocional. En el estudio de estas habilidades se ha encontrado una amplia variedad de definiciones y modelos, sin embargo, se ha encontrado que existe una congruencia en las habilidades que cada uno rescata.

Si bien los nombres varían según el modelo y el autor, se ha encontrado similitud en las siguientes habilidades: el reconocimiento de emociones propias y de los demás, la capacidad de la regulación emocional, resolución de problemas y la interacción social. El nacimiento de estos estudios surge de los autores Mayer y Salovey (1997), quienes puntualizan su modelo de habilidad de inteligencia emocional (IE), en el cual se organizan las diferentes habilidades emocionales que la integran. Dicho orden no es al azar, se ubican de forma ascendente iniciando con los procesos psicológicos más básicos, como la percepción, evaluación y expresión de emociones, seguido por la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión y análisis de la información emocional, utilización del conocimiento emocional y, finalmente, los de mayor complejidad, como la regulación de los estados afectivos y emocionales.

En cuanto a los procesos de percepción, evaluación y expresión emocional, se destacan las habilidades para identificar emociones en los estados físicos y psicológicos propios, así como la habilidad para identificar emociones en otras personas. El segundo ámbito se destaca por la facilitación emocional del pensamiento, esto quiere decir que los sujetos cuentan con la habilidad

de redirigir y priorizar el pensamiento según los sentimientos asociados, esta habilidad permite generar y revivir emociones, las cuales facilitarán recuerdos, juicios y permitirán la toma de decisiones, la cual nos lleva a la habilidad de usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas. El tercer segmento implica la habilidad de comprender cómo se relacionan las diferentes emociones, al igual que las causas y las consecuencias de estas. Por último, la habilidad considerada la más compleja, es la regulación emocional, que además de indicar el control y manejo de las emociones propias y ajenas, significa la aceptación y comprensión de los afectos tanto negativos como positivos (Mayer y Salovey, 1997, citado en Extremera y Fernández, 2003).

Cómo bien se mencionó las habilidades destacadas son: el reconocimiento de emociones propias y de los demás, la capacidad de la regulación emocional, resolución de problemas y la interacción social. Sin embargo, se considera importante complementar la información desde un punto de vista más educativo, para esto se indagaron las habilidades planteadas por el programa Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2003): la autoconciencia, la conciencia social, la autogestión, las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables.

Evidentemente se ha encontrado una gran similitud entre lo propuesto por CASEL (2003) y el modelo de IE anteriormente planteado. Para tener una mejor comprensión del programa se explicarán las cualidades de cada habilidad. La primera, la conciencia de sí mismo, es la capacidad que tiene el sujeto de identificar sus propias emociones y sus fortalezas. Después se encuentra la conciencia social, que ya se dirige hacia una conciencia exteriorizada, es decir, la capacidad de comprender los sentimientos de los demás, así como la habilidad de valorar las diferencias.

En cuanto a la autogestión, se comprende como la habilidad de gestionar las emociones y plantear metas y objetivos en el proyecto de vida. Por otro lado, las habilidades para relacionarse de un sujeto serían definidas por su capacidad de comunicación, negociación, construcción de relaciones y la capacidad que tiene para decir que no. Y finalmente, la última competencia es la toma de decisiones responsables, la cual parte de poder analizar las situaciones a las que se enfrenta una persona, asumiendo una responsabilidad en relación a sí mismo y a los demás, por medio del respeto, para así lograr encontrar soluciones a los problemas.

Adicional a esto, es relevante identificar la manera en la que se encuentran las habilidades socioemocionales en el campo de la psicología del desarrollo de una persona, abordando el ciclo vital que concierne a esta investigación, la transición a la universidad y su interacción desde las modalidades remota y presencial. De esta manera se debe revisar cuál es su participación en los diferentes tipos de desarrollo, sociomoral, cognitivo, afectivo y de la personalidad.

Como bien se mencionó, las habilidades socioemocionales dentro del estudio de la psicología complementan el desarrollo junto con las funciones cognitivas en el proceso educativo y de aprendizaje. Los procesos cognitivos están adscritos a aquellas habilidades y procesos mentales que el sujeto utiliza para la comprensión y adquisición de conocimientos generales y específicos. La cognición le permite al sujeto procesar la información del ambiente recibida por los sentidos, almacenarla, analizarla, organizarla y con base en eso poder tomar decisiones.

Los procesos cognitivos permiten la adquisición de las funciones cognitivas, como son la atención, la memoria, la percepción, el lenguaje, la inhibición, planificación y la metacognición (Rivas-Navarro, 2008). Sin embargo, estas habilidades en el proceso de aprendizaje y desarrollo han de estar de la mano con las socioemocionales. El proceso de aprendizaje es muy complejo, y

en la psicología ha tenido un recorrido histórico muy nutrido de diferentes teorías, sin embargo, es claro que el desarrollo de habilidades para la vida no solo se manifiesta desde la capacidad lógico-matemática y analítica; el componente emocional y social cumple un rol crucial. Las habilidades sociales en el proceso de aprendizaje han demostrado tener un efecto positivo en la motivación, la actitud respecto al proceso, la comprensión de los conceptos, la resolución de problemáticas y demás capacidades que son necesarias para el correcto relacionamiento, comprensión y procesamiento de la información que se recibe del ambiente (Hoang y Vu, 2016).

En cuanto al campo de la personalidad, se ha encontrado que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos e inamovibles de la personalidad. Sin embargo, existen ciertas características o rasgos de la personalidad que pueden potenciar o frenar el desarrollo de algunas habilidades o comportamientos socioemocionales (Betina y Contini de González, 2011). Este campo de estudio también determina la importancia de considerar los apegos y los vínculos que conforman los sujetos a la hora de relacionarse. El apego y los rasgos de personalidad influyen en la forma en que un sujeto se acerca y conforma amistades, así como su forma de reaccionar a ciertos estímulos o situaciones, pero también un aspecto importante en el desarrollo de la personalidad es que la buena adquisición de estas habilidades permite que el sujeto conforme una identidad segura y una confianza en sí mismo que posteriormente le sirva de prevención para lo que el contexto le pueda presentar. Lo que en otras palabras significa que, si bien las habilidades socioemocionales se aprenden mediante una interacción social, el contexto educativo, familiar y demás, influyen en la potencialización de estas (Carr, 2007).

Así mismo, desde el desarrollo sociomoral, aunque suele ser un campo que aborda diferentes problemáticas o situaciones del desarrollo de una persona y su comportamiento, a lo que se aborda desde la enseñanza de habilidades socioemocionales; se ha encontrado que el

enfoque que se le suele dar a los estudios que evalúan los resultados de los programas de enseñanza de las habilidades socioemocionales, se centran en revisar el comportamiento desde lo agresivo y lo pro-social (Elias, Parker, Kash, Weissberg y O'Brien, 2008, citados en Campbell, 2019). Adicional a esto, es importante reconocer el rol que cumplen ciertas habilidades para el desarrollo de un sentido moral al momento de ser un agente activo en la sociedad.

Según el modelo propuesto por Nucci (2019, citado en Campbell, 2019), es posible encontrar una relación relevante entre ciertas habilidades socioemocionales como la autoconciencia y la autogestión, y el desarrollo moral, al ser las competencias encargadas de que el individuo sea consciente de sus actos y de la manera en la que se da su propio comportamiento, en este caso en sociedad.

Igualmente, desde las habilidades de conciencia social, la habilidad de relacionarse y de tomar decisiones responsables, se ve el otro lado de las interacciones, siendo estas las que corresponden a la forma en la que una persona se relaciona con los demás y es capaz de reconocer, por medio de la empatía, las emociones y necesidades del otro (Campbell, 2019). Sin embargo, es importante aclarar que la presencia o aprendizaje de estas habilidades, no son sustento suficiente para el desarrollo completo de una conducta moral prosocial, pues deben estar acompañadas de un sentido de moralidad que les permita comprender las consecuencias de sus actos.

Ahora bien, al momento de considerar la relación entre las habilidades socioemocionales y el desarrollo afectivo de una persona, es importante tener en cuenta la manera en la que los distintos estilos de apego se conectan con las habilidades socioemocionales de los sujetos al momento de crear relaciones con sus pares y demás personas con las que interactúan. Si bien esta conexión no se da de manera explícita entre cada una de las habilidades mencionadas

anteriormente y los estilos de crianza, Eceiza, Ortiz y Apodaca (2011) presentan una propuesta bajo la cual se puede reconocer la forma en la que se evidencian diferencias en la forma de relacionarse de los niños y niñas a partir de su estilo de apego con sus figuras parentales o de cuidado. Al encontrarse un estilo de apego seguro en algunos de los niños, se pudo empezar a identificar una tendencia en ellos que les permitía tener mayor control de sus emociones y su regulación, contar con mayor comprensión sobre las acciones y emociones de los demás, al igual que empezar a desarrollar la capacidad de tomar responsabilidad sobre las propias acciones, pensando en las consecuencias personales y sociales.

De la misma manera, afirman que en los casos en los que, por el contrario, se encontró un apego evitativo, era donde se empezaban a identificar dificultades en el comportamiento y la manera de relacionarse con sus pares. En este caso, no solo se evidencian las dificultades en la formación de relaciones con pares, sino que entra en juego el factor de la agresividad, ante la falta de afecto con la figura principal de apego de los niños.

La teoría del apego es relevante para esta investigación dado que esta plantea que la relación que construye el bebé con sus cuidadores principales da lugar al desarrollo de su identidad y personalidad, estructurando sus patrones de comunicación y relacionamiento más adelante (Bowlby, 1969). De esta forma permite dar cuenta del relacionamiento y construcción de vínculos que los jóvenes universitarios utilizarán en el regreso a la presencialidad. Siendo así, se entiende que hay una tendencia a replicar el tipo de vínculo que se creó con los cuidadores, cuando se realiza una segunda socialización, por lo tanto, se pueden comprender los patrones de relacionamiento de los jóvenes y sus estrategias de socialización una vez llegados a la universidad.

Por otro lado, las habilidades socioemocionales como bien se pudo evidenciar en los apartados previos, han permitido que el ser humano tenga un acercamiento más riguroso y acertado al proceso de aprendizaje, socialización y hasta procesos internos de autoconcepto y personalidad. De igual forma, estas habilidades han sido facilitadoras de los procesos de transición a lo largo del ciclo vital del ser humano, pues permiten el óptimo manejo de los nervios y la inseguridad, así como una adaptabilidad y flexibilidad frente a los factores novedosos que se puedan encontrar en el ambiente. Este último aspecto, adaptabilidad, se ha convertido en un concepto importante dada la coyuntura de la pandemia por COVID-19, la cual será explicitada más adelante, ya que ha puesto en juego la capacidad que hemos desarrollado como humanidad para adaptarnos a situaciones inéditas, que nos retan a una adaptación casi inmediata.

En cuanto al ciclo vital, visto como un proceso de cambios continuos que promueven el desarrollo del ser humano en su trayectoria de vida (Dulcey y Uribe, 2002), es importante reconocer que estos cambios y transiciones requieren de un manejo emocional y social para poder llevarse a cabo adaptativamente.

Por tanto, se reconoce en esta investigación la importancia de plasmar la transición a la universidad en una coyuntura como el confinamiento y la modalidad remota. En otras palabras, se presentan dos cambios importantes en el ciclo vital de los jóvenes, la universidad y la transición entre modalidades, acompañado de emociones y sentimientos, dificultades económicas producto de la disminución en el mercado por la misma pandemia, un distanciamiento social y reducción de comunicaciones e interacciones presenciales, alimentado por un alto número de enfermos y fallecidos, y de más aspectos que convierten a esta transición en objeto de investigación y observación.

Siendo así, se presentará primero el proceso transitorio y de cambio que precede al sistema educativo colombiano, dentro del cual en este documento identificamos los siguientes procesos de transición según el modelo educativo presentado por el Ministerio de Educación de Colombia (2022):

1. El paso de la educación en casa (educación inicial), es decir la crianza ejercida por los cuidadores al niño/a; a una institución de educación de primera infancia cómo son los jardines infantiles o guarderías.
2. La transición de una escuela infantil o preescolar a la educación básica que se constituye en primera instancia por la escuela primaria que consta de cinco grados.
3. Dentro de la escuela básica se presenta un segundo cambio importante en el ciclo educativo, y es la entrada a la educación secundaria (cuatro grados).
4. Para culminar el proceso de educación inicial se adentra al estudiante en la educación media (dos grados) y culmina con el título de bachiller.
5. Por último, se encuentra la educación superior que se caracteriza por el ingreso a las universidades y toda educación posterior a esta.
6. Sin embargo, es relevante hablar de la introducción al mundo laboral. Lo característico de esta transición, y lo que la diferencia de las previas es que no ocurre en un momento lineal ni específico del ciclo educativo, pues puede ocurrir de forma simultánea a otros procesos educativos.

Estos cambios suelen venir acompañados de inducciones y acompañamientos para que el estudiante se acople a los nuevos mecanismos y dinámicas de la institución, con el objetivo académico de permitir un buen ajuste en el proceso de aprendizaje y una continuidad en los contenidos educativos. Sin embargo, la emoción ha sido objeto clave en el proceso educativo,

por lo cual las instituciones se fijan en que la inducción permita un acople social, para así promover la motivación y disposición del estudiante en los procesos (Álvarez et al., 2012).

Este ajuste entre transiciones educativas es de vital importancia para prevenir el aumento en la tasa de deserción escolar, problemáticas de salud mental y dificultades en el ingreso al mundo laboral (Figuera et al., 2003). Ahora, a esto habría que sumarle las transiciones que ha tenido que vivir el sistema educativo como consecuencia del COVID-19. En 2020 por decreto de emergencia sanitaria en Colombia se trasladó la educación superior, y en general todas las actividades cotidianas, a una modalidad remota o en casa, la cual ha ido transformándose y retornando paulatinamente a una modalidad mixta, y como objetivo final un regreso a la presencialidad.

Cómo bien se mencionó, el ejercicio de definición de las siguientes habilidades surgió de una combinación de diferentes modelos (Mayer y Salovey, 1997; CASEL, 2003; Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Petrides y Furnham, 2001). Sin embargo, el confinamiento por covid-19 ha puesto en perspectiva las habilidades socioemocionales y su efecto en la adaptación del ser humano. Para este trabajo nos concentramos únicamente en las siguientes cuatro habilidades, esto dado que se ha encontrado una relevancia en el ámbito emocional y de interacción social en el contexto académico universitario.

Autoconciencia

Cómo resultado de la integración de los cinco modelos de inteligencia emocional, en esta investigación se definirá autoconciencia como el conjunto de habilidades que le permiten al sujeto percibir una emoción cuando aparece e identificarla, así como comprender las emociones, pensamientos y valores propios y cómo estos influyen en el comportamiento (Mayer y Salovey, 1997 citado en Extremera y Fernández, 2003; CASEL, 2003). De igual forma esta habilidad le

permite al sujeto crear confianza en sí mismo (Goleman, 1995, citado en Bisquerra et al., 2015), reconocer sus fortalezas, sus cualidades y por ende la construcción de su personalidad y su autoestima (Bar-On, 1997, citado en Bisquerra et al., 2015). El poder reconocer sus fortalezas y crear una vinculación de los sentimientos, valores y pensamientos propios, le permite al sujeto experimentar la autoeficacia, que en otras palabras es la confianza en la propia capacidad para lograr los resultados pretendidos (CASEL, 2020). Por ende, al indagar a profundidad en esta habilidad, se buscará que el sujeto pueda reconocer y comprender sus propias emociones, pensamientos, valores y capacidades.

Conciencia Social

Esta habilidad para algunos autores va ligada a la anterior (Mayer y Salovey, 1997, citado en Extremera y Fernández, 2003), pues requiere de las mismas capacidades solo que referidas a un otro. Sin embargo, en este documento se abordarán cómo dos habilidades diferentes y se definirá como la capacidad de comprender las emociones, pensamientos, valores y perspectivas de los demás y a partir de eso generar empatía. Es la capacidad reconocer la diversidad y la diferencia, como son los diversos orígenes, culturas y contextos; permitiendo al individuo sentir compasión, comprender normas histórico-sociales según el entorno y reconocer los recursos y potencialidades de la familia, la universidad, la comunidad y demás redes de apoyo con las que pueda contar (Betina y Contini de González, 2011; CASEL, 2020).

Autocontrol o Regulación Emocional

Esta competencia se refiere a las habilidades para manejar y regular las emociones, los pensamientos y los comportamientos propios efectivamente sin importar el lugar, la situación y el contexto, siempre buscando lograr cumplir las metas y objetivos propuestos (CASEL, 2020; Arias, et al., 2020; Betina y Contini de González, 2011). De forma más puntualizada las

actividades que conforman esta habilidad son: el poder manejar las emociones propias, identificar y utilizar estrategias de regulación efectivas, uso de habilidades organizativas y de planificación, tener la capacidad de adaptarse al contexto y las emociones que se produzcan, tener iniciativa y la gestión de los impulsos (CASEL, 2003; Bisquerra et al., 2015).

Habilidad Para Relacionarse

Esta será la cuarta habilidad que se tomará en cuenta para esta investigación. Siendo así, es necesario tomar como punto de partida lo que son las relaciones y que tipos de relaciones se pueden formar entre individuos, en sus diferentes entornos. Es importante diferenciar entre lo que son las relaciones y las interacciones, pues si bien las primeras son el resultado de la constante presencia de las segundas, no significa que, por el hecho de interactuar, se ha de formar una relación. Hinde (1979, citado en Blumstein y Kollock, 1988) explica que, para la creación de una relación, se tiene presencia de la interdependencia entre los individuos involucrados, por lo cual se entiende que ha de haber un efecto generado por las acciones de uno de estos, en las acciones y formas de interactuar del otro, a futuro.

Además de esto, es importante entender que, aunque las interacciones se den en repetidas ocasiones, es necesario que ambas partes sean conscientes de lo que aporta cada uno de los miembros de la relación a la misma (Blumstein y Kollock, 1988), de manera que, en el caso de los estudiantes universitarios, es importante que estos reconozcan con quiénes se genera la interdependencia en la interacción en pro de reconocer con quién se está formando una relación y con quien no.

Igualmente, Blumstein y Kollock (1988) proponen dos tipos de relaciones que se pueden formar, las relaciones cercanas y las relaciones personales. Para dar explicación a estos tipos de relaciones, se puede tener un acercamiento a lo que socialmente se connota como cercano y

personal, haciendo claridad que la manera en la que estas se generan no es única y exclusiva. Por un lado, en cuanto a las relaciones cercanas, comúnmente se puede entender que son aquellas en las que se encuentra una alta presencia de emociones positivas, acercamientos y con la presencia de vínculos fuertemente formados; sin embargo, Kelley, et al (1983 citados en Blumstein y Kollock, 1988) propone una definición para relaciones cercanas que parte de la idea de que son aquellas en las que la interdependencia, mencionada anteriormente, se encuentra en altos niveles, de manera que esta interdependencia entre las dos personas implicadas se evidencia en repetidas ocasiones y de distintas formas.

Por otro lado, se encuentran las relaciones personales, las cuales se pueden tomar como el siguiente paso en la creación y fortalecimiento de una relación. Se podría comprender que la manera en la que funcionan este tipo de relaciones es a partir de un nuevo nivel de interdependencia en el que la presencia y actuar del otro es altamente relevante, de manera que se vuelve deseada y necesaria para la resolución de diversas situaciones y conflictos por los que pasan los miembros de la relación (Blumstein y Kollock, 1988). Siendo así, y entendiendo lo planteado por Blumstein y Kollock (1988) y Kelley et al. (1983) (citados en Blumstein y Kollock, 1988), podemos llegar a la conclusión de que este tipo de relaciones son aquellas en las que se cumple una función de formar la propia identidad y de aportar en la formación de identidad del otro.

Finalmente, se podrían mencionar las relaciones sociales, formales y/o estructuradas, en las que no se plantea realmente un sentido de interdependencia en gran nivel, como en las relaciones anteriores, sino que se parte del cumplimiento de un rol asignado en las interacciones que componen la relación (Blumstein y Kollock, 1988).

Además, la habilidad para relacionarse consta de la capacidad para establecer y mantener relaciones sanas que le permitan al individuo explorar el entorno de forma segura. Esto incluye la capacidad para comunicarse asertivamente, el poder de la escucha activa, la habilidad de cooperar y trabajar en equipo (CASEL, 2020). Esta habilidad es importante reconocer que las relaciones que se han de conformar deben ser positivas y han de aportar al desarrollo del sujeto, esto promoverá su resolución de conflictos constructiva y toma de decisiones, además de crear una resistencia a la presión social negativa y una promoción de los buenos valores, liderazgo y hacer valer los derechos de los demás (Bisquerra et al., 2015; CASEL, 2003).

De este modo, y antes de continuar con esta investigación, es importante ir a las bases del concepto de relación y el proceso de crear esas relaciones para, de la misma forma, comprender la importancia de las habilidades para relacionarse de una persona. Según lo propuesto por Hinde (1979, citado en Blumstein y Kollock, 1988), el proceso de crear relaciones parte de la idea de que entre las dos personas implicadas debe existir la interdependencia, la cual sería la encargada de generar efecto en las acciones de cada uno de los individuos a causa del actuar del otro. Esto quiere decir que, según como se forme la relación de una persona con otra, esta se verá en una posición donde su toma de decisiones, respecto a sí misma, a los demás y a su entorno, se podrá ver influenciada por su relación, y por ende constantes interacciones, con la segunda persona. Esto, entonces, nos da entrada a repensar el proceso de socialización y así entender la manera en la que el crear relaciones hace parte de un proceso aún más general, desde los distintos contextos a los que se enfrenta un sujeto.

Ahora bien, al momento de hablar sobre la socialización que se ha visto afectada por los cambios en el funcionamiento de las instituciones educativas, es importante saber reconocer los tipos de socialización que existen para, así, poder centrarnos en la de mayor pertinencia para la

presente investigación. Si bien la acción de socializar es una acción que hace parte del ciclo vital de la mayoría de las personas, consciente o inconscientemente, no existe una definición exacta de lo que esta es, ni de los tipos de la misma. Sin embargo, desde distintas áreas y visiones se ha llegado a una clasificación inicial en la que podemos diferenciar entre socialización primaria y socialización secundaria, la cual es de mayor interés para poder profundizar en los efectos que tuvo la contingencia por COVID-19 y los aislamientos en la población estudiantil.

Por un lado, la *socialización primaria* se entiende como aquella socialización que, comúnmente, está a cargo de la familia, los padres o cuidadores principales, en las primeras etapas del desarrollo de una persona; durante esta etapa de la socialización se abarcan aspectos como el aprendizaje de la norma, los valores y la conexión emocional que se puede desencadenar de este mismo proceso (Crisogen, 2015), de esta forma las personas cuando son niños, son capaces de reconocer la manera en la que se comportan los padres y empezar a tomarlo como una guía sobre el funcionamiento de las relaciones interpersonales.

Por otro lado, se encuentra la *socialización secundaria*, la cual se entiende como el periodo en el que los niños/as empiezan a interactuar fuertemente con ambientes y contextos distintos al familiar, como sucede en la primera socialización (Crisogen, 2015). Esta se suele relacionar a aquella socialización que se da en el contexto escolar durante la transición o entrada al colegio, es decir a las etapas iniciales de la misma. Si bien es cierto que, desde algunas posturas sociológicas, esta etapa se define de esta manera, se encuentra pertinente la visión que afirma que la segunda socialización no necesariamente se debe reducir a la infancia y niñez, sino que es posible encontrarla como parte de otras etapas del ciclo vital, permaneciendo en etapas de formación como lo es el colegio, la universidad y los centros educativos (Marín, 1986) además de grupos profesionales y formativos (Crisogen, 2015).

Desde la perspectiva alternativa, se puede encontrar que hay autores que consideran que la socialización secundaria se reduce al periodo entre los 6 o 7 años de edad hasta la adolescencia; por esta razón, para explicar las posteriores etapas de socialización se remontan a la *socialización continua*, la cual plantea que después de la socialización secundaria, los adolescentes, jóvenes y demás personas deben seguir socializando para poder conectar lo aprendido y formado durante los años anteriores, con los nuevos escenarios a los que se enfrentan, como lo es, en el caso de la presente investigación, la universidad (Crisogen, 2015).

Siendo así, y volviendo a la pertinencia que tiene el acercamiento a los tipos de socialización para la comprensión de las habilidades socioemocionales, la *socialización secundaria* tomada como una etapa de constante cambio en la vida social de una persona, es la visión más adecuada para el análisis a realizar sobre los cambios en la forma de relacionarse de los estudiantes universitarios ante los cambios generados por la pandemia por Covid-19. Al considerar este tipo de socialización, podemos ampliar las posibilidades de cambio en las interacciones entre los jóvenes, al no limitar por edad o por etapa las habilidades sociales para relacionarse que deberían o no tener, lo que permite considerarlos como sujetos en cambio constante.

Habilidades Socioemocionales En El Contexto Educativo

Estas habilidades además de ser importantes para el desarrollo del ser humano, como se evidenció previamente, han sido significativas en el ámbito escolar, ya que han demostrado que permiten potenciar la motivación y afectividad del estudiante, mejorando así su rendimiento académico y su adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas (Ashdown y Bernard, 2011). Por estas razones se ha integrado al sistema educativo la necesidad de educar en lo socioemocional. El aprendizaje social y emocional, también llamado SEL por sus siglas en

inglés, es como bien se mencionó, una parte integral de la educación y el desarrollo humano, puesto que es el proceso educativo mediante el cual los sujetos ponen en funcionamiento lo aprendido, ya sean herramientas, habilidades y/o conocimientos, con el fin de construir una identidad propia, regular e identificar sus emociones, proponerse y lograr metas, ser empáticos y tomar decisiones responsables (CASEL, 2020).

Sin embargo, la importancia de recurrir a la integración de las habilidades socioemocionales en la escuela nace de que estas se adquieren a través del aprendizaje y el reforzamiento social (Michelson, et al., 1987). En cuanto al ciclo vital de un niño, la escuela cumple varios propósitos, dentro de los cuales uno muy importante es el de su segunda socialización. Se refiere a segunda socialización el hecho de que un sujeto pasa de interactuar con su ámbito familiar o contexto de socialización usual y primario, a interactuar con un ambiente más amplio y novedoso, en el caso de la educación va ligado a la interacción con pares y docentes.

Entonces, la educación surge dentro de un contexto social, que permite el aprendizaje de habilidades sociales, como son: la empatía, que significa comprender y proteger al otro; asumir responsabilidades, pero no solo asumirlas, sino hacerse responsable de las consecuencias de sus actos; hacer cosas por los demás, respetar turnos y valorar al compañero.

El impacto de la interacción con otros en la adquisición de estas competencias sociales surge de la necesidad de encajar, por ende, el halago de un compañero, la imitación y la comparación con otros son recursos claves para que se mantengan y se desarrollen estas actitudes. Sin embargo, este aprendizaje no se limita únicamente a lo que ocurre en la interacción con otros, las habilidades emocionales, como bien se mencionó previamente, tienen un componente individual. La escuela y el proceso educativo le permite al sujeto, mediante su

interacción con adultos, aprender a regular emociones, comprender sus pensamientos, construir una identidad mediante el seguimiento de instrucciones y la comprensión de problemáticas (Betina y Contini de González, 2011).

Al ser habilidades sociales, el entorno tiene una influencia constante y relevante, razón por la cual la interacción social es crucial en la adquisición de estas (Michelson, et al., 1987). Por ejemplo, la interacción con pares permite la adquisición de empatía y la resolución de conflictos. Mientras que la interacción con adultos, como se mencionó anteriormente, cumple un rol dirigido más hacia un modelo a seguir, es decir, el adulto promueve y da lugar al aprendizaje de habilidades como la regulación emocional, puesto que le puede ayudar al menor a comprender el cómo al momento de darle nombre a la emoción, o, por otro lado, ser una guía de cómo comunicarse con los demás o comprender los propios pensamientos.

Siendo así, el ámbito escolar suele cumplir un rol principal en el desarrollo de una persona desde varios ámbitos. En el caso de las habilidades socioemocionales, estas se ven altamente influenciadas por las relaciones e interacciones que se dan en el contexto educativo, pues es un espacio para que los estudiantes, sin importar la edad, puedan relacionarse con pares y profesores, razón por la cual en el ámbito universitario se encuentra relevante el estudio y manejo de la educación emocional y social, pues mantiene la importancia de las interacciones en un ámbito controlado.

El mencionado programa CASEL (2020), es un buen ejemplo de cómo las habilidades socioemocionales pueden ser aplicadas en el ámbito educativo, así como el familiar y el cultural. Desde la educación, es decir el aprendizaje de las habilidades (SEL por sus siglas en inglés), se abordan las 5 habilidades, anteriormente mencionadas: la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social, las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables. El

programa, así como otros estudios del tema, ha demostrado los beneficios de reconocer estas habilidades dentro y fuera del ámbito académico, pues no solo permiten una mejor adaptación al entorno, sino que permiten una mejor realización de las tareas, una mejor comprensión de las temáticas, un pensamiento crítico, reconocer cual es la demanda y la oportunidad, así como también el trabajo en equipo y el liderazgo.

Sin embargo, en el estudio de las habilidades socioemocionales y la IE, se ha encontrado una gran variedad de herramientas y métodos de medición que varían en gran medida en sus estrategias, pero son similares en que los investigadores emplearon medidas que evaluaban aspectos que se presuponen relacionados con la IE. Esto quiere decir que para la medición del tema que se concierne en este trabajo, se han de desglosar las habilidades y afectos que aborda cada gran ámbito; es decir que para el estudio de la autoconciencia se han de medir, por ejemplo, la confianza, la percepción y la motivación, mientras que para otras habilidades sociales se ha de medir la empatía, el asertividad, la integración de puntos de vista, entre otros.

Dentro de lo indagado, se han identificado tres grandes métodos de medición cuando se habla de educación e inteligencia emocional. El primero utiliza los instrumentos de medición basados en cuestionarios y autoinformes que desarrolla el propio alumno, estos constan de enunciados verbales cortos en los que el individuo evalúa sus propios índices en determinadas habilidades emocionales, algunos autores llaman a este resultado: el índice de inteligencia emocional percibida o auto informada, y permite conocer las creencias del alumno respecto a su percepción, discriminación y control emocional. Algunos cuestionarios utilizados en esta metodología son escala de perseverancia o determinación de Duckworth y Quinn (2009), la de autoeficacia (Schwarzer y Jerusalem, 1995), o la de autoestima (escala de Rosenberg) y el

inventario EQ-i de Bar-On (1997, citado en Bisquerra et al., 2015) o el cuestionario de Inteligencia Emocional (CIE) de Mestre (2003).

El segundo grupo incluye medidas para observadores externos, es decir, cuestionarios que son rellenos por compañeros de este primer alumno o por los profesores. En este método se busca indagar más por aquellas habilidades sociales, como la interacción del sujeto con el resto de los compañeros, su resolución de conflictos en el aula, y sus estrategias de afrontación y manejo del estrés. Se ha encontrado que la entrevista semiestructurada ha sido de gran implementación en este grupo, así como cuestionarios que abarque una visión externa, como el EQ-i Bar-On (1997).

Por último, el tercer grupo está dirigido a la medición de las habilidades socioemocionales que permiten la ejecución de la IE. En otras palabras, evalúa cómo el estudiante resuelve ciertos problemas emocionales expuestos, y esto posteriormente es comparado con los criterios de puntuación ya predeterminados. Se han utilizado múltiples cuestionarios que abordan las habilidades, sin embargo, se ha recomendado el uso del cuestionario MEIS y su versión más actualizada, el MSCEIT.

No obstante, se ha encontrado que el concepto de inteligencia emocional y habilidades emocionales, aunque se aborda desde finales de 1990, aún está en crecimiento, pues en múltiples instituciones educativas la formación del alumno sigue siendo muy dirigida a las habilidades cognitivas. Pues si bien, en múltiples sistemas educativos de América Latina y el Caribe se han identificado estándares de aprendizaje que incorporan el desarrollo socioemocional en los alumnos, tan solo cuatro países, Chile, Ecuador, México y Perú, han incluido específicamente una asignatura y/o espacio en el currículo dedicado al desarrollo de estas habilidades socioemocionales (HSE). De los cuatro currículos, se ha encontrado que tres abordan las 5

dimensiones socio emocionales: Autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (Arias, et. al., 2020).

Es interesante observar cómo, si bien no todos dedican una clase específica al desarrollo de estas habilidades, son 6 los países (Argentina, Brasil, Colombia, Honduras, Perú y República Dominicana) los que incluyen objetivos vinculados al desarrollo de HSE en sus planes nacionales de educación. Pero sólo en el caso de Colombia, en su Plan Decenal de Educación 2016-2026, van más allá de mencionar o referenciar la importancia de las HSE; este plan las incluye de manera explícita la formación de alumnos y su rendimiento escolar y de vida, y lo incluye como parte de la formación de los docentes y como parte de los indicadores de avance. Cabe resaltar que Colombia implementó en el año 2003 un programa que llamó los “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas para Primaria y Secundaria”. Estas competencias se caracterizan por ser un conjunto de habilidades tanto cognitivas, emocionales, como comunicativas, que le permiten al sujeto actuar en pro de la sociedad y de la democracia, creando así un ambiente favorable para la ciudadanía (MinEducación, 2004). Estas habilidades se han de desarrollar dentro de la escuela, sobre todo en la clase de sociales, y fuera del ámbito escolar. Y se miden mediante cuestionarios a estudiantes a nivel nacional (Pruebas SABER), que miden las habilidades de manejo de emociones, empatía, el reconocimiento y expresión de emociones, el trabajo en equipo y la autoconfianza (Arias, et. al., 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior y en virtud de este trabajo se abordan estas 5 habilidades por el beneficio que implican dentro del ámbito educativo del sujeto. En primer lugar, se encuentra el autocontrol, este se refiere a las habilidades para manejar las emociones, los pensamientos y los comportamientos propios efectivamente sin importar el lugar, la situación y el contexto, siempre buscando lograr cumplir las metas y objetivos propuestos. Sin embargo, el

autocontrol en el ámbito educativo permite el control del estrés y promueve la motivación y la voluntad para el cumplimiento de las aspiraciones, generando así autodisciplina y automotivación mediante la creación de habilidades organizativas y de planificación. Estas últimas, como visto previamente, son habilidades muy conectadas con lo cognitivo, razón por la cual han de ser complementarias para su desarrollo adecuado (CASEL, 2020; Arias, et al., 2020; Betina y Contini de González, 2011).

De igual forma encontramos la autoconciencia, la cual es imprescindible para el control emocional, pues esta se refiere al desarrollo de habilidades que permiten comprender las emociones, pensamientos y valores propios, al igual que comprender cómo estos influyen en el comportamiento. En lo educativo la autoconciencia permite reconocer las fortalezas y limitaciones, afianzando el sentido de confianza y propósito en los estudiantes. Al desarrollar este propósito el sujeto aprende a tener una mentalidad de crecimiento, lo que le permite desarrollar intereses propios y colectivos (CASEL, 2020; Arias, et al., 2020).

Por otro lado, encontramos aquellas habilidades más relacionadas a lo social, como son la conciencia social. Esta se define como la capacidad de comprender las perspectivas de los demás y generar empatía con los otros; en contraste con las dos habilidades previas, esta profundiza en el reconocimiento de aquello que hay en el ambiente. Para reconocer lo que los otros perciben, se debe poder reconocer la diversidad y la diferencia, como son los diversos orígenes, culturas y contextos. Esta habilidad le permite al individuo sentir compasión, comprender normas histórico-sociales según el entorno y reconocer los recursos y potencialidades de la familia, la escuela y la comunidad (Betina y Contini de González, 2011; CASEL, 2020).

Pero esta conciencia va de la mano con la habilidad para relacionarse, es decir, la capacidad para establecer y mantener relaciones sanas que le permitan al individuo explorar el

entorno de forma segura. Esto incluye la capacidad para comunicarse asertivamente, el poder de la escucha activa, la habilidad de cooperar y trabajar en equipo. Estas cualidades permiten desarrollar en el estudiante la resolución de problemas, así como la negociación cuando hay conflictos, siempre desde una perspectiva constructiva. Las habilidades sociales, permiten la conexión y reconocimiento del otro, así como también le permiten al sujeto crear capacidades que le permitan explorar diferentes contextos y situaciones, reconociendo en cada una de ellas las oportunidades y exigencias. Esto promueve la resolución de conflictos constructivamente, la capacidad de resistir a la presión social negativa, así como también crea en el sujeto liderazgo positivo, el cual busca el trabajo cooperativo en el que se defiendan los derechos de los demás (CASEL, 2020).

Finalmente, la habilidad de toma decisiones responsables. Esta última competencia no es menos importante que las anteriores, pero si es el complemento de muchas, en tanto que es la capacidad para tomar decisiones y elecciones constructivas, basándose en su comportamiento, así como en sus interacciones y relaciones sociales. Esto solo es viable cuando se considera y se interiorizan las normas éticas, se evalúan los beneficios y consecuencias y se busca un objetivo que abarque el bienestar personal, social y colectivo (CASEL, 2020).

Sin embargo, las habilidades socioemocionales aplicadas al contexto educativo actual han tenido que adaptarse a diferentes factores contextuales y situacionales muy particulares. En primera instancia, es crucial reconocer la situación de pandemia por COVID-19 que ocurrió desde finales del 2019 hasta el presente. Esta situación impactó de forma inesperada varios contextos de la vida humana, desde lo más individual, lo sanitario, hasta lo educativo. La educación tuvo que de forma instantánea recurrir a la modalidad remota, la cual se establece

mediante las clases virtuales, aulas y plataformas digitales, lecturas en línea y otras herramientas asincrónicas.

No obstante, se ha encontrado una falencia en la educación socioemocional, lo que pone en cuestionamiento de si se presentó una dificultad en la adaptación a los cambios tan repentinos producidos por la emergencia sanitaria por COVID-19. Razón por la cual se considera clave el estudio de las diferentes vivencias de los estudiantes universitarios y sus experiencias en las diferentes modalidades (remota y presencial), para indagar los beneficios del uso adecuado de las HSE en los ámbitos emocionales, sociales y académicos (visto como aquellas actividades que se remontan al ámbito universitario, ya sean clases o grupos estudiantiles y afines).

Siendo así, y habiendo comprendido los aspectos teóricos que anteceden a la problemática de esta investigación, se busca dar a forma de síntesis las definiciones y conceptos relevantes para la continuidad del documento. Ergo, se abordarán las siguientes habilidades socioemocionales: el reconocimiento de emociones propias y de los demás, visto cómo la capacidad de nombrar y puntualizar en las emociones internas y la identificación y entendimiento de las emociones de los otros. La capacidad de la regulación emocional, entendida como las estrategias utilizadas para el manejo de sus emociones. Y la interacción social, vista como el proceso de socialización en el contexto universitario.

Planteamiento Del Problema

A finales del año 2019 la Organización Mundial de la Salud (OMS) fue alertada por la identificación de un nuevo patógeno, el SARS-CoV-2. El cual se caracteriza por su alta tasa de contagio, razón por la cual poco tiempo después de registrarse el primer caso se extendió provocando una pandemia y emergencia sanitaria mundial denominada COVID-19 (Escallón, et al., 2021). Con el despliegue de la emergencia sanitaria, surgió un cambio inédito e inesperado en la humanidad, un periodo de aislamiento social dictado por la OMS. Este constó de un confinamiento estricto en donde los habitantes de los países afectados debían permanecer en casa de manera permanente, a excepción de las actividades que satisfacen las necesidades básicas (OMS, 2021).

El 6 de marzo se confirmó el primer caso en Colombia. Lo que llevó a que el 12 de marzo del 2020 se ejecutara la Resolución 385, declarando la emergencia sanitaria por causa del Coronavirus en Colombia y, posteriormente, el Decreto 457 del 22 de marzo de 2020 en el cual se ordenó el aislamiento preventivo obligatorio (Ministerio de salud y protección social, 2020). A partir de esa fecha, se dio seguimiento a las medidas para garantizar el manejo de la pandemia por Covid-19, prolongando y alterando los tipos de aislamiento, las restricciones y excepciones mediante las cuales se iría dando el regreso a la presencialidad para distintas actividades, cómo las del ámbito educativo.

Cómo bien se mencionó anteriormente, a causa de la pandemia por Covid-19 la educación tuvo un giro repentino y abrupto en su funcionamiento, pues ante los estrictos confinamientos que ocurrieron en diferentes países del mundo, la educación se vio obligada a trasladarse a un ámbito virtual, dejando de lado su interacción cara a cara. Esto generó preocupaciones e inquietudes con respecto al desarrollo y aprendizaje de los niños, niñas,

adolescentes y jóvenes pues es una metodología que no se había utilizado a tan gran escala previamente.

UNICEF realizó un estudio en el que indaga por el impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes. Los resultados indicaron que, de 8.444 participantes de 13 a 29 años en nueve países, un 27% sintió ansiedad y un 15% depresión en los siete días previos a la encuesta. Además, un 46% reportó disminución en su motivación para hacer actividades que disfrutaba y un 36% tiene menos motivación para las actividades cotidianas (UNICEF, 2020).

Dentro del estudio de las actividades universitarias, los estudios indicaron un miedo ascendente en los estudiantes por desertar o no tener la capacidad de concluir sus estudios por una inadaptación al nuevo sistema (Visser y Law-van, 2021). Siendo así, diferentes estudios retomaron la importancia de las habilidades socioemocionales en situaciones de estrés académico. En otras palabras, la inteligencia emocional y más específicamente las habilidades emocionales son recursos psicológicos protectores del bienestar psicológico, y por tanto se deben promover en los ambientes educativos, como lo es la universidad (García, et al., 2021).

Estudios durante el confinamiento, dieron como resultado que la aplicación de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo no solo redujo los niveles de estrés, ansiedad y depresión (Sturgill, et al., 2021), sino que cuando la universidad brinda herramientas y acompañamiento en la educación de dichas habilidades, los niveles de rendimiento académico, compromiso académico y autoeficacia de los estudiantes en el confinamiento mejoró (Moreno, et al., 2020). Razón por la cual es importante el ejercicio de las habilidades socioemocionales y la inteligencia emocional en el ámbito universitario, para así poder dar lugar a una adaptación ideal, una mejora en la estabilidad emocional y en la formación de relaciones, que pueda resultar en una buena ejecución en los ámbitos académicos de la vida universitaria.

Teniendo en cuenta lo anterior se evidencia una problemática latente, pues es importante reconocer que la manera en la que las personas se relacionan entre sí depende y está determinada por una gran variedad de factores individuales, sociales y contextuales, que a lo largo del ciclo vital se van transformando e influyendo en el comportamiento.

Una de las variables que influyen en la manera de relacionarse son las habilidades socioemocionales, las cuales son sujeto de estudio en el presente trabajo de investigación. Se reconocen como un factor altamente relevante y cambiante en el día a día de los jóvenes universitarios, quienes al transicionar a la etapa universitaria experimentan una serie de cambios personales y relacionales, y más aún en el marco de una pandemia como lo ha sido el último periodo desde marzo del 2020 hasta la actualidad.

Como ya se ha mencionado, la socialización hace parte fundamental del desarrollo de las habilidades socioemocionales, pues estas se determinan y adoptan, principalmente, por medio de su aprendizaje, imitación y repetición (Betina y Contini de González, 2011). Por esta razón, es de gran relevancia tener en cuenta la interrupción que se ha dado a esta socialización, en este caso secundaria, en los jóvenes universitarios. El haber tenido que someterse a un confinamiento/aislamiento durante los picos de la situación de pandemia por Covid-19, implica una serie de consecuencias a evaluar, con relación a las afectaciones que pudieron o no haber sufrido las habilidades socioemocionales que habían puesto en práctica en el tiempo previo a la cuarentena obligatoria.

Reconociendo que las habilidades socioemocionales son claves para el bienestar psicológico (García et al., 2021) y además promueven la adaptación en el ámbito educativo (Sturgill et al., 2021; Moreno et al., 2020), se demuestra un vacío en el estudio de estas durante el periodo de confinamiento, y los efectos a los que nos vemos enfrentados en el regreso a la

presencialidad. Razón por la cual surge la siguiente pregunta problema: ¿De qué forma las habilidades socioemocionales de los jóvenes universitarios se vieron influenciadas por el cambio de modalidad de estudio (remota y presencial) que surgieron del aislamiento preventivo por Covid-19 en la Pontificia Universidad Javeriana?

Justificación

Reconociendo las implicaciones que presentó el confinamiento y la virtualidad obligada en el periodo de pandemia por COVID-19, se reconoce la importancia de trabajar las habilidades socioemocionales de los jóvenes con el fin de crear una prevención ante el bienestar y la salud mental, aumentando así su adaptabilidad y resiliencia una vez salgan al mundo laboral.

Esto se vuelve aún más relevante cuando se comprende que la pandemia fue tan solo una excusa para afrontar una realidad que viene creciendo desde hace más de 7 años, la educación virtual es una modalidad con tendencia a aumentar en sus usuarios. En Colombia la educación virtual se concretó como una alternativa en la educación desde mediados del 2015; el Ministerio de Educación la definió como “el desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio” (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

No obstante, en el 2010 ya se registraban 12.000 estudiantes matriculados en educación virtual en Colombia, cifra que aumentó a 65.000 para el año 2015 que sería cuando se reguló oficialmente, para el año 2017 ya se tenían 80.000 estudiantes en educación virtual, continuando con la tendencia a incrementar, en el 2018 fueron 200.046 estudiantes matriculados en virtualidad (MinEducacion, 2017; Becerra, 2017; El Nuevo Día, 2019). Esto comprendiendo una existencia de 500 programas virtuales de distintos rangos formativos, desde técnicos, pregrado y posgrados (Becerra, 2017; El Nuevo Día, 2019).

Comprendiendo que desde antes de la pandemia la virtualidad ha ido arrasando en la educación, el confinamiento sólo destapó para muchos una realidad, las universidades han de implementar modalidades virtuales en sus programas. Esta innovación puede ser desde actividades, cursos y/o seminarios, o hasta programas completos, esto permitirá acoplarse a las necesidades del estudiante y la sociedad y además promoverá la adaptación de la institución a las

nuevas tecnologías y usos de las TICs. No obstante, DeVaney et al. (2020) indican que las universidades deben concentrarse en transferir cursos en línea más que en ampliar el aprendizaje digital con el fin de garantizar la continuidad académica de los estudiantes y disminuir el riesgo de deserción (DeVaney et al., 2020).

Comprendiendo lo anterior, se reconoce que la Pontificia Universidad Javeriana ha implementado un programa de educación continua con un gran abanico de más de 40 cursos y diplomados virtuales, apuntando hacia una integración del ciberespacio dentro de las modalidades de estudio. De igual forma incluye un campus virtual dentro del cual se puede acceder a videoconferencias, tareas virtuales y hasta contenido digital que aportan a los programas educativos actuales (Pontificia Universidad Javeriana, 2021).

Entendiendo que existe una tendencia al aumento de la virtualidad en los ámbitos educativos es importante retomar que el comportamiento del estudiante durante el distanciamiento social y la virtualidad obligada por la Covid-19 resultó en un aumento de la depresión y la ansiedad (UNICEF, 2020; Sturgill et al., 2021; Moreno et al., 2020; García et al., 2021), razón por la cual es crucial el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes con el fin de subsanar los riesgos y prevenir un malestar psicológico. Mediante esta investigación se proveerán datos que permitirán un censo de cómo el estudiante javeriano hace uso de sus habilidades emocionales y sociales en el ámbito académico, y cómo estas se vieron afectadas por las diferentes modalidades (presencial y remota), que posteriormente puede ser insumo para la creación de planes de intervención desde la Vicerrectoría del Medio Universitario. El cuidado del bienestar del estudiante es responsabilidad ética de la institución, así como objeto de estudio de la psicología; mediante la metodología de esta investigación se

permitirá potenciar el alcance de las intervenciones y el fortalecimiento del bienestar de la comunidad javeriana.

Objetivos

Objetivo General

Explorar las habilidades socioemocionales de los jóvenes universitarios en las dos modalidades de estudio (remota y presencial) que surgieron del aislamiento preventivo por Covid-19 en la Pontificia Universidad Javeriana.

Objetivos Específicos

1. Investigar las habilidades emocionales de los jóvenes universitarios javerianos al cambiar su interacción de lo remoto a lo presencial en el contexto educativo.
2. Estudiar las habilidades sociales de los jóvenes universitarios javerianos al cambiar su interacción de lo remoto a lo presencial en el contexto educativo.
3. Indaga en la percepción de los estudiantes javerianos respecto a su experiencia universitaria (académica y social) a partir de la modalidad en la que esta se da (remota-presencial).

Método

Tipo de investigación

La presente investigación se hará desde un acercamiento cuantitativo, lo cual “implica una recolección de datos con el objetivo de probar una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico” (Hernández, et al., 2014, pág. 4). De esta manera, dar lugar a la posibilidad de visualizar la interacción de las variables y cómo éstas dan lugar a la variedad de afectaciones en las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Es importante aclarar que será de tipo no experimental, pues no se manipulará ninguna de las variables independientes, sino que se estudiarán en su contexto natural, lo que permite un desenlace individual y espontáneo de las respuestas, al igual que el relacionamiento entre variables (Hernández, et al., 2014).

Siendo así, será de tipo exploratorio, debido a que busca indagar sobre una problemática reciente y por lo tanto poco comprendida (Hernández, et al., 2014). Teniendo en cuenta que la situación de la pandemia por COVID-19, el confinamiento producido por esta y las actividades remotas surgieron de forma repentina en el 2020, los estudios con respecto a las afectaciones producidas son todavía escasos y están en actual estudio. De la misma forma, se considera una problemática poco estudiada ya que el regreso a las actividades presenciales, posterior al distanciamiento social preventivo en Colombia, iniciaron en enero del 2022, año actual.

Diseño

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación será transeccional o transversal, puesto que se recolectarán datos en un único momento, con el propósito de describir y analizar las variables en ese momento dado (Hernández, et al., 2014); siendo así, en el marco de lo

descriptivo se busca indagar los niveles de cada una de las habilidades socioemocionales según las diferentes características de la población estudiada (Hernández, et al., 2014).

Población y Muestra

En este estudio participaron 151 estudiantes de pregrado la Pontificia Universidad Javeriana, (98 mujeres, 49 hombres, 2 personas no binarias y 2 que prefirieron no reportarlo) con edades entre los 18 y 26 años, (3 fueron menores de 18 años (se contó con su asentimiento), 55 entre los 18-20 años, 76 entre los 21-23 años y 17 entre los 24 y 26 años).

La muestra fue seleccionada de forma aleatoria en las diferentes carreras que tiene la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá D.C (Colombia) y los estudiantes son en su mayoría pertenecientes a un estrato socioeconómico medio-alto (4-6), sin embargo, se cuenta con datos de estudiantes de otros estratos (2-3) por la variedad de la población que abarca la Javeriana.

Instrumentos

Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario digital el cual se distribuyó mediante la plataforma de Google Forms ® (ver Anexo 3) el cual fue validado por dos profesionales en psicología con nivel de doctorado (ver Anexo 1), docentes en la Pontificia Universidad Javeriana. En la primera parte de este se incluye el asentimiento informado (ver Anexo 2). Posteriormente se encuentran 23 preguntas de las cuales 10 están dirigidas a indagar sobre las características sociodemográficas y contextuales de los participantes: género, edad, carrera universitaria, semestre, estrato socioeconómico, asistencia psicológica, personas con las que reside y redes de apoyo.

El siguiente apartado consta de 9 preguntas que corresponden a la categoría de análisis *Habilidades emocionales*. De las cuales cuatro se midieron mediante una escala Likert, siendo dos de “Muy difícil a Muy fácil” y dos de “No es importante a Es muy importante”.

Posteriormente, se presentaron dos preguntas en donde se les pedía a los participantes escribir 5 palabras descriptivas. Igualmente, se les pidió a los participantes señalar, a partir de una lista de estrategias para la regulación emocional, aquellas que aplicarían para su respectivo caso; esto se llevó a cabo en dos preguntas distintas que responden a dos situaciones independientes. Y, por último, se presentó una situación problema para que los participantes analizaran.

El tercer apartado responde a la categoría de *Habilidades sociales*. La primera pregunta está dividida en 6 afirmaciones que se califican mediante la escala Likert (de Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo) y la segunda corresponde a una lista de cuatro opciones de posibles estrategias de relacionamiento de los participantes.

El último apartado consta de dos (2) preguntas que corresponden a la *Experiencia universitaria* de los participantes, como última categoría de análisis. Estas tenían como instrucción el responder con 5 palabras descriptivas.

Categorías de Análisis

En esta investigación se abordarán tres categorías de análisis para el estudio de la problemática:

Habilidades Emocionales

Se entiende por habilidades emocionales, las capacidades de un sujeto de comprender, utilizar y controlar sus estados emocionales, entendiéndose cómo la respuesta a un estímulo externo, que resulta en una serie de cambios físicos y psicológicos, los cuales influyen en el pensamiento y el comportamiento del individuo (Cherry, 2020; Myers, 2004) que se da en diferentes contextos y ámbitos de su vida (CASEL, 2020).

Habilidades Sociales

Las habilidades sociales o, como las hemos mencionado a lo largo del presente trabajo investigativo, la habilidad para relacionarse se entiende como la capacidad que tiene una persona para establecer y mantener relaciones cercanas entre personas que den entrada a la exploración del entorno y la formación de la propia identidad de forma segura (CASEL, 2020).

Experiencia universitaria: la importancia de las diferentes modalidades

Desde la manera en la que se puede comprender el comportamiento de los jóvenes universitarios en su contexto educativo, se debe ser consciente de que el paso por la universidad no consiste únicamente en los aspectos del aprendizaje académico, sino que se constituye de varios factores, sociales, emocionales, relacionales y, claro está, académicos, que determinan cómo una persona percibe su *experiencia universitaria*.

Al mismo tiempo, es importante que consideremos la manera en la que esta experiencia universitaria se ha visto afectada por las distintas modalidades que se han empleado durante el periodo entre marzo de 2020 y la actualidad. Si bien se ha tenido un acercamiento a los cambios que ha sufrido el sistema educativo en el país, y en el mundo, a causa de la emergencia sanitaria, este ha sido enfocado en la manera en la que se adapta el componente académico a la modalidad remota y de vuelta a la modalidad presencial; no obstante, se ha dejado de lado la manera en la que los espacios sociales y relacionales de los estudiantes se han visto afectados, pues las interacciones generadas en medio de la virtualidad pueden ser distintas a las generadas en presencialidad, teniendo un contacto directo *uno a uno*. Por esta razón, es indispensable tener una mirada abierta a la forma en la que los jóvenes universitarios han experimentado su experiencia universitaria desde las distintas modalidades, al igual que el rol que le asignan a la universidad como institución en dicha experiencia.

Procedimiento

Se contactaron a estudiantes de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana de las diferentes carreras y semestres, de forma aleatoria y voluntaria, por medio de redes sociales como Instagram y WhatsApp. A estos se les hizo llegar el enlace para responder el formulario virtual mediante un mensaje en el que se daba una corta explicación del sentido de la presente investigación. Una vez ingresados en el formulario, se adjuntaba un consentimiento/asentimiento informado dentro del cual no solo se profundiza en la investigación, sino que se les daba la opción de continuar o retirarse en el proceso voluntariamente. Esto según las políticas de tratamiento de datos (Ley 1581 de 2012). Una vez iniciado el formulario y aceptado el consentimiento/asentimiento, los participantes pudieron proseguir a responder los 23 ítems que lo componen. Para su respuesta, los participantes no tenían un tiempo límite y en promedio tardaron 5 minutos cada uno.

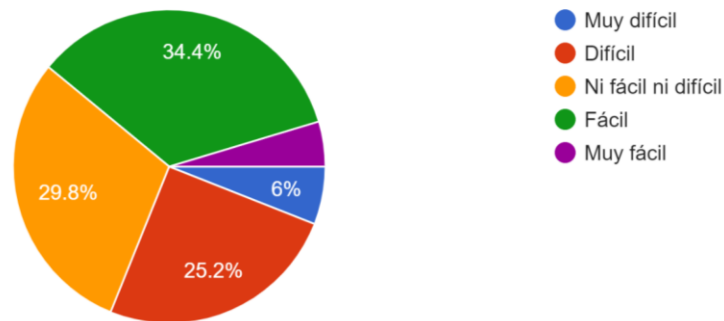
Resultados

Teniendo en cuenta que la investigación tiene un fin exploratorio descriptivo, se buscará delinear las categorías de análisis previamente descritas.

En la categoría de habilidades emocionales, se contó con 9 preguntas que indagaban por la habilidad de los estudiantes para identificar, comprender y controlar las emociones propias y ajenas. El fin de estas preguntas estaba en comprender la presencia y desarrollo de la habilidad en cada participante.

Figura 1.

Respuestas a la pregunta: “Identificar mis propias emociones me resulta:”

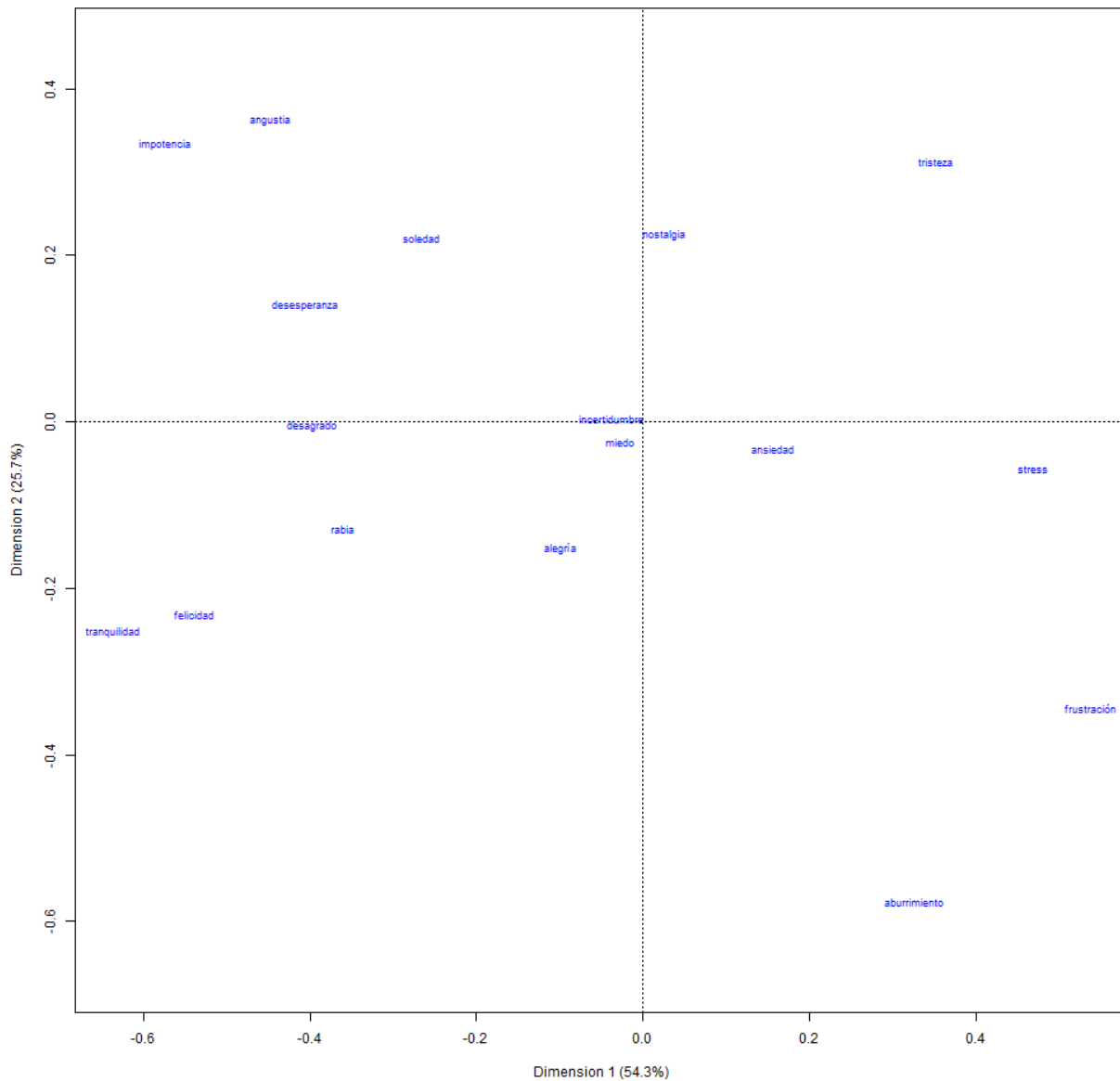


En la Figura 1, se exponen los resultados a la afirmación sobre la facilidad de identificar las propias emociones de los encuestados, se puede evidenciar que existe una tendencia hacia la respuesta “Fácil” con un porcentaje del 34.4%, seguido por una reñida competencia entre “ni fácil ni difícil” con un 29.8% y “Difícil” con un 25.2% de las 151 respuestas. Mientras que la respuesta con menor aceptación fue la de “Muy Fácil” con un total 4.6% que son siete respuestas.

En la figura 3 se puede observar, según el tamaño de las palabras, la frecuencia con la que estas fueron reportadas por los participantes cuando se les preguntó por las cinco (5) emociones que más sintieron durante el periodo de modalidad remota. Siendo así, se puede reconocer que las palabras de mayor frecuencia fueron “miedo”, “rabia” y “tristeza”.

Figura 4.

AFC de emociones que se han identificado en la modalidad remota.

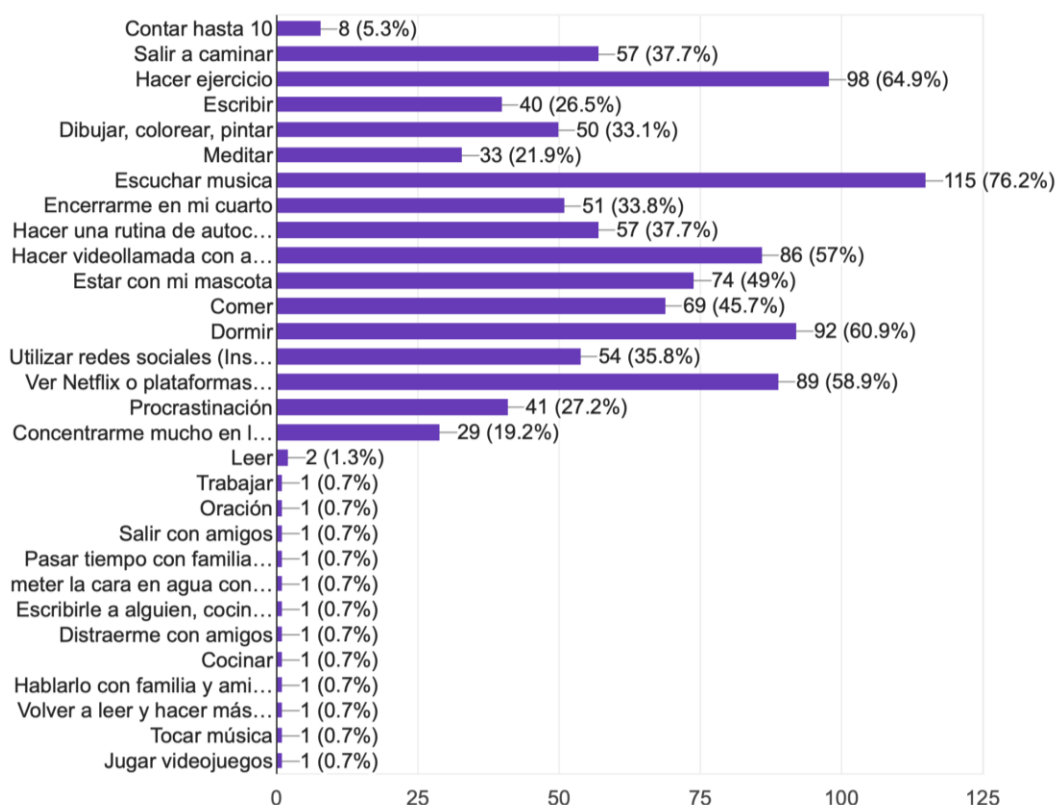


Nota: Las palabras entre más cercanas al centro mayor frecuencia y relevancia tienen dentro de las variables evaluadas.

En la Figura 4 se representa mediante un AFC, realizado en Iramuteq, la frecuencia y prevalencia de las emociones identificadas en la modalidad remota. Esto quiere decir que, la incertidumbre y el miedo son las más destacadas, seguidas por el desagrado y la ansiedad.

Figura 5.

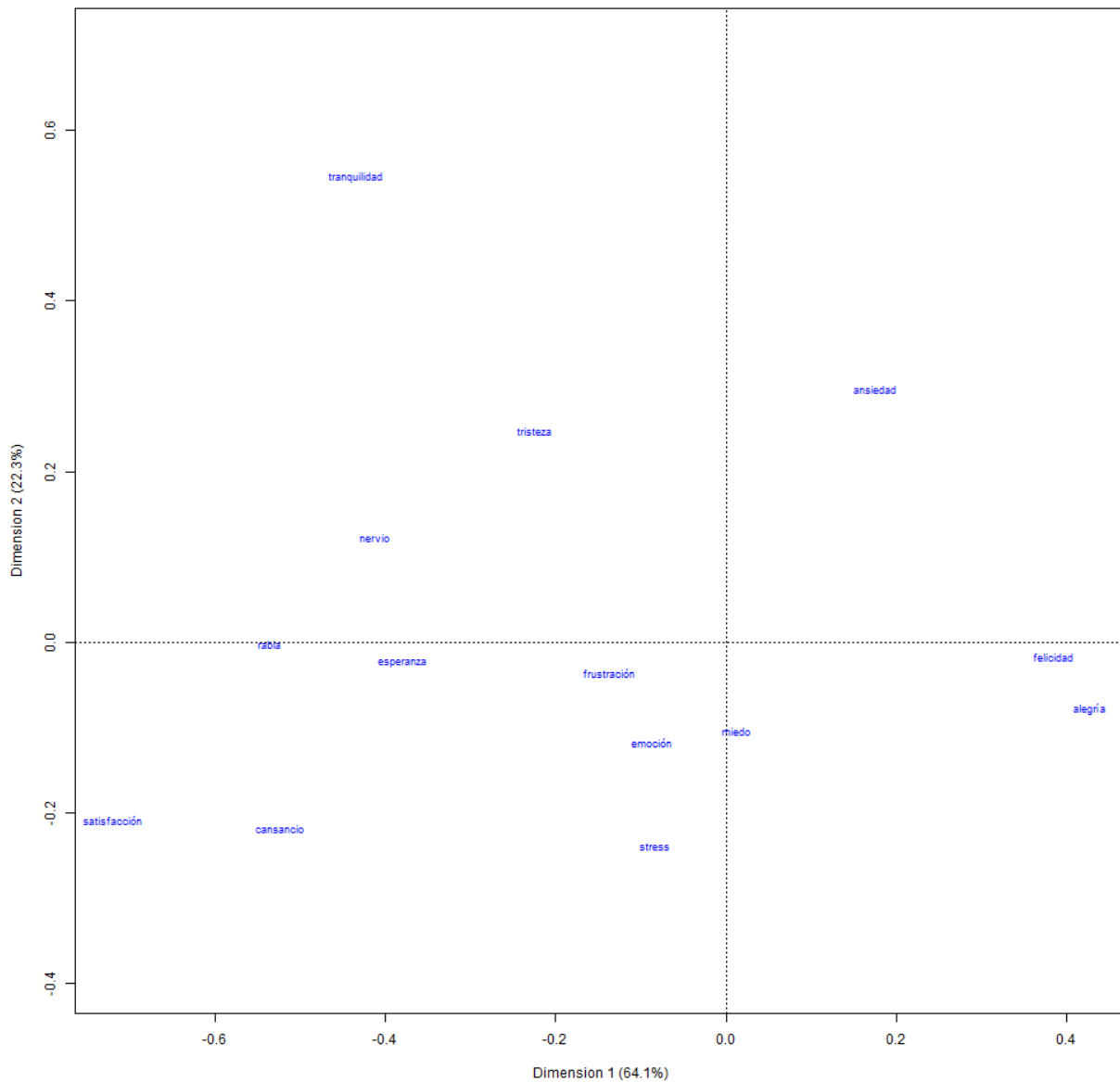
Estrategias de manejo emocional que los estudiantes consideraron más efectivas en la modalidad remota.



Cuando se preguntó por las estrategias de regulación emocional durante la modalidad remota, se encontró una tendencia hacia la actividad de escuchar música (115 respuestas, 76.2% de los participantes), seguida por hacer ejercicio (98 respuestas, 64.9%), dormir (92 respuestas, 60.9%) y hacer uso de las plataformas de entretenimiento audiovisual como Netflix, Amazon

Figura 7.

AFC de emociones que se han identificado durante la presencialidad.



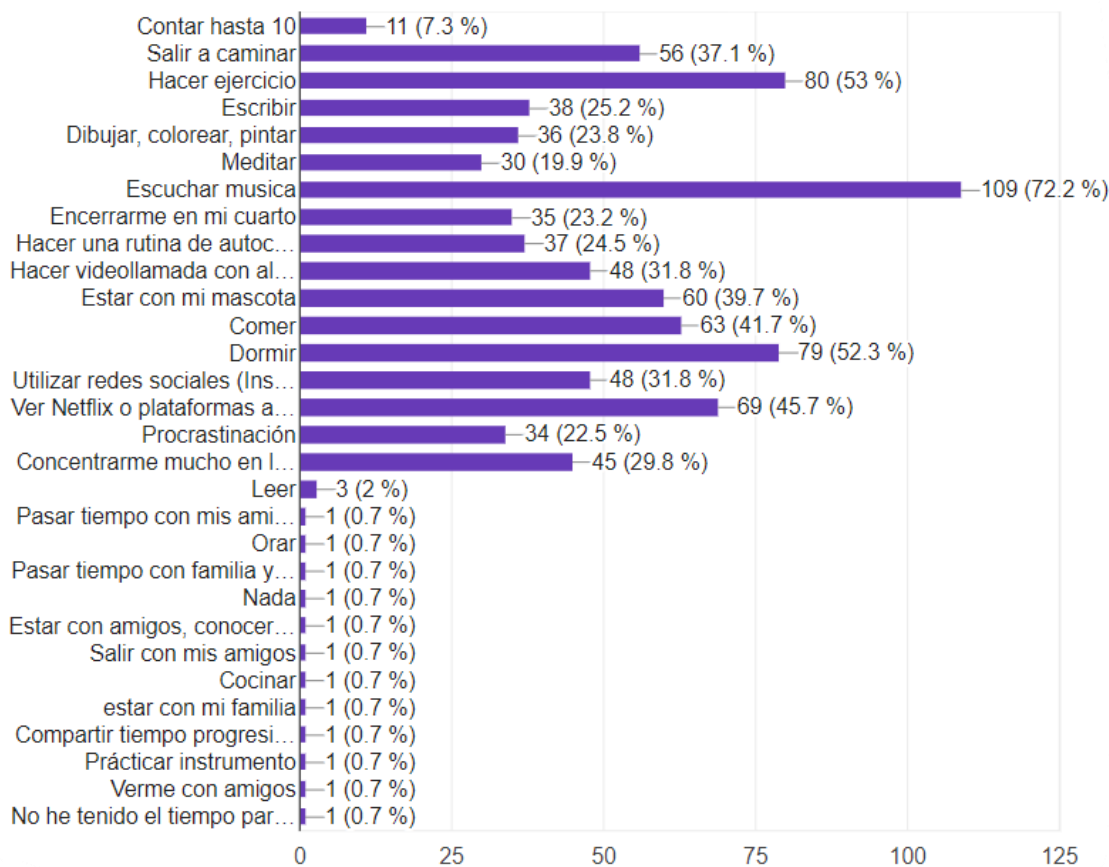
Nota: Las palabras entre más cercanas al centro mayor frecuencia y relevancia tienen dentro de las variables evaluadas.

En la Figura 7 se representa mediante un AFC, realizado en Iramuteq, la frecuencia y prevalencia de las emociones identificadas en la modalidad presencial. Siendo así, se puede

identificar que el miedo y la frustración son las más destacadas, no obstante, el cuadrante más positivo abarca la emoción de felicidad y alegría.

Figura 8.

Estrategias de manejo emocional que los estudiantes consideraron más efectivas en la modalidad presencial.

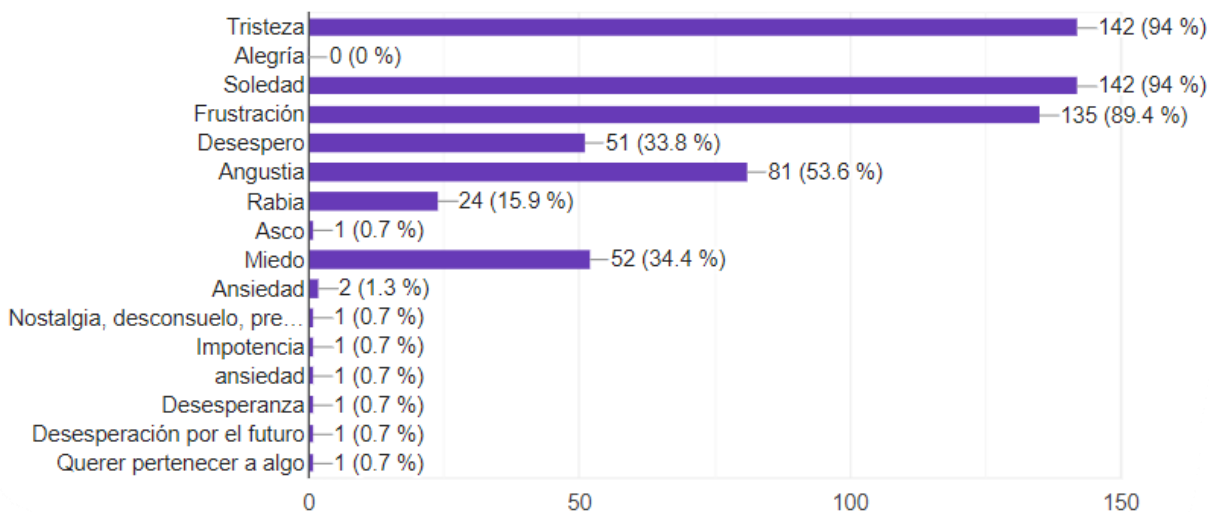


En la Figura 8 se puede observar que las estrategias de regulación emocional en el retorno a la presencialidad que los estudiantes participantes prefieren son: la actividad de escuchar música (109 respuestas, 72.2% de los participantes), seguida por hacer ejercicio (80 respuestas, 53%), dormir (79 respuestas, 52.3%) y hacer uso de las plataformas de entretenimiento audiovisual como Netflix, Amazon Prime y afines (69 respuestas, 45.7%). De las estrategias propuestas por las encuestadas, Contar hasta 10, fue la menos aceptada con 11

respuestas (7.3%); no obstante, se les dio la posibilidad de agregar otras opciones si lo consideraban necesario, dentro de las cuales los participantes agregaron: Leer, estar o salir con amigos y familiares, orar y cocinar.

Figura 9.

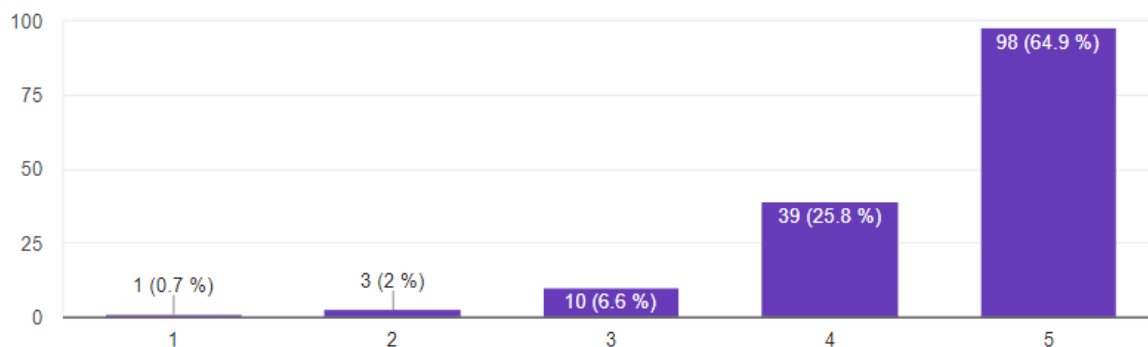
Emociones identificadas en la situación problema.



Para evaluar la capacidad de reconocimiento de emociones ajenas, se les pidió a los estudiantes participantes que nombraran las emociones que detectaban en una situación problema, similar a una publicación de Confesiones Javeriana. En la Figura 9 se puede observar que existe una tendencia casi unánime en el reconocimiento de la tristeza (142 respuestas, 94%) y Soledad (142, 94%), seguidas por frustración (135 respuestas, 89.4%) y angustia (81 respuestas, 53.6%). De las emociones que estaban dictadas en la lista de chequeo por las encuestadas la menos aceptada con cero (0) respuestas fue Alegría, seguido por asco (1 respuesta 0.7%); no obstante, se les dio la posibilidad de agregar otras opciones si lo consideraban necesario, dentro de las cuales los participantes agregaron: Ansiedad, desesperanza y desesperación, nostalgia e impotencia.

Figura 10.

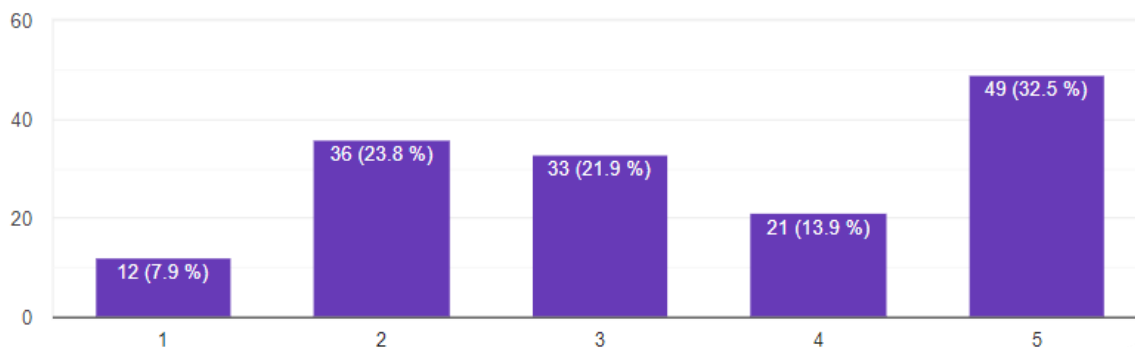
Importancia de conocer las emociones de los demás en la modalidad presencial.



Continuando con la habilidad de reconocimiento de emociones ajenas, se buscaba comprender la relevancia que cada estudiante le atribuía a esta capacidad. En la Figura 10, se demuestra una tendencia ascendente hacia una mayor importancia de reconocer las emociones ajenas, esto se evidencia ya que 98 estudiantes consideran “muy importante” (respuesta cinco (5)) el reconocer y comprender las emociones de los demás en el retorno a la presencialidad, seguido por 39 estudiantes que respondieron “importante” (respuesta cuatro).

Figura 11.

Importancia de conocer las emociones de los demás en la modalidad remota.



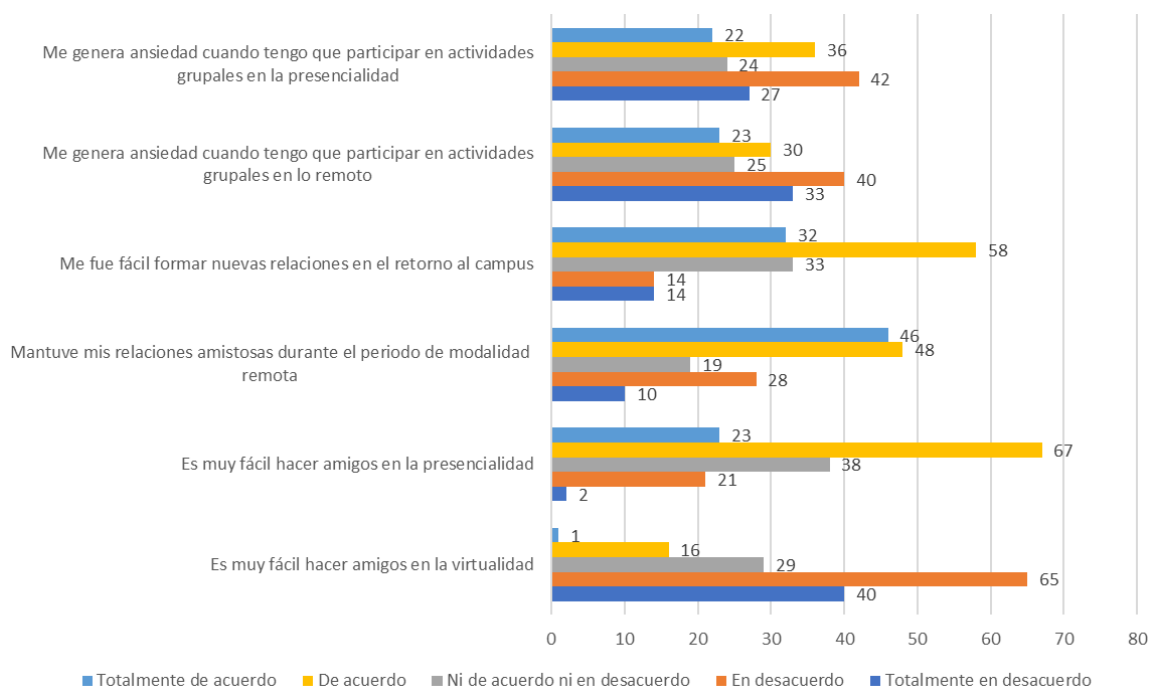
De la misma forma, se buscaba indagar por la relevancia que cada estudiante le atribuía al reconocimiento de emociones ajenas en el ámbito de la virtualidad. En la Figura 11, a diferencia de la anterior, no se presenta una tendencia clara, las respuestas fueron variadas, aunque la

respuesta cinco (5) equivalente a “muy importante” tuvo la mayor cantidad de respuestas, con un total de 49 (32.5%), seguida por la respuesta dos (2) equivalente a “es un poco importante” con 36 respuestas (23.8%).

En la categoría de habilidades sociales, se contó con 7 preguntas que indagaban por la habilidad de los estudiantes para relacionarse con los demás. El fin de estas preguntas estaba en comprender la presencia y desarrollo de la habilidad en cada participante.

Figura 12.

Afinidad con las afirmaciones.



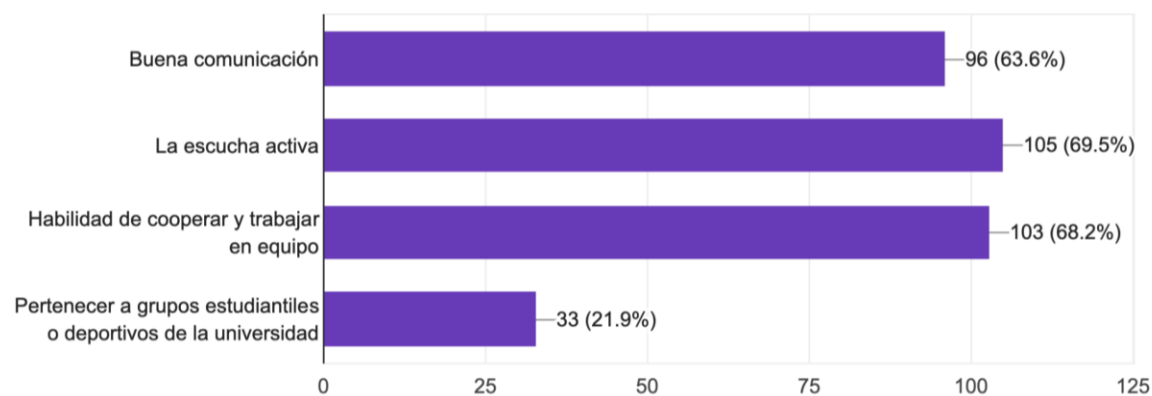
En la Figura 12 se brindaron 6 afirmaciones y el estudiante indicaba que tan de acuerdo estaba con dicha frase. La primera y segunda afirmación estaban dirigidas a la ansiedad que les produce participar en las actividades grupales de forma presencial y remota, ambas afirmaciones recibieron respuestas muy similares y con una distribución muy pareja en cada una de las opciones. Para la presencialidad la mayoría (42 respuestas) indicó estar “en desacuerdo”

seguidas por quienes se encontraban “de acuerdo” (36 respuestas), mientras que en lo remoto fueron 40 las respuestas “en desacuerdo”, seguidas por 33 en “totalmente en desacuerdo”.

En las afirmaciones sobre la facilidad de hacer amigos en lo remoto y lo presencial fueron casi contrarias en sus resultados; se nota que existe mayor afinidad con la facilidad de crear amistades en lo presencial (67 respuestas de acuerdo), mientras que en lo remoto prevaleció la respuesta de en desacuerdo (65 respuestas). Por otro lado, cuando se preguntó por la facilidad de mantener sus amistades en el cambio de modalidad, la tendencia se mantuvo hacia las respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Figura 13.

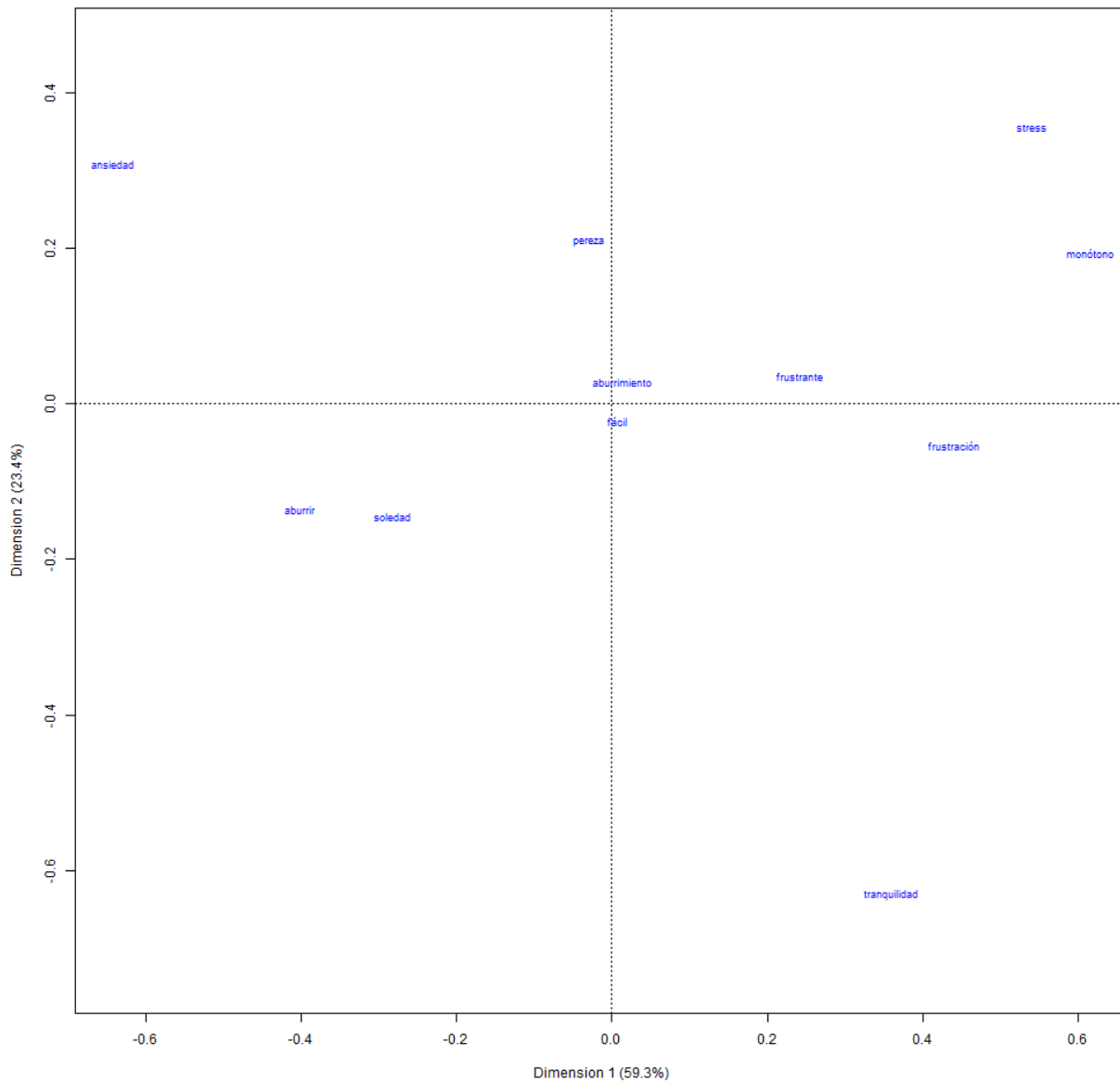
Estrategias de relacionamiento.



En la Figura 13 se pueden apreciar las respuestas que corresponden a algunas de las estrategias de socialización con las que cuentan los participantes universitarios. Se reconoce que la estrategia presentada con mayor frecuencia es “La escucha activa” con un 69.5% (105 respuestas), seguida de la “Habilidad de cooperar y trabajar en equipo” y la “Buena comunicación” con un 68.2% y un 63.6%, respectivamente. Igualmente, es importante identificar que la estrategia con menor frecuencia es la de “Pertenecer a grupos estudiantiles o deportivos de la universidad” con un 21.9% y 33 respuestas, siendo una diferencia significativa en relación a

Figura 15.

AFC - Palabras que representan la experiencia universitaria en modalidad remota.



Nota: Las palabras entre más cercanas al centro mayor frecuencia y relevancia tienen dentro de las variables evaluadas.

En la Figura 15 es posible visualizar la manera en la que se presentan distintas palabras que para los estudiantes universitarios representan lo que fue su experiencia universitaria bajo la modalidad de educación remota. Las palabras más representativas para los estudiantes

universitarios son el “aburrimento” y el hecho de que se les hizo más “fácil” al encontrarse en una modalidad remota.

Figura 16.

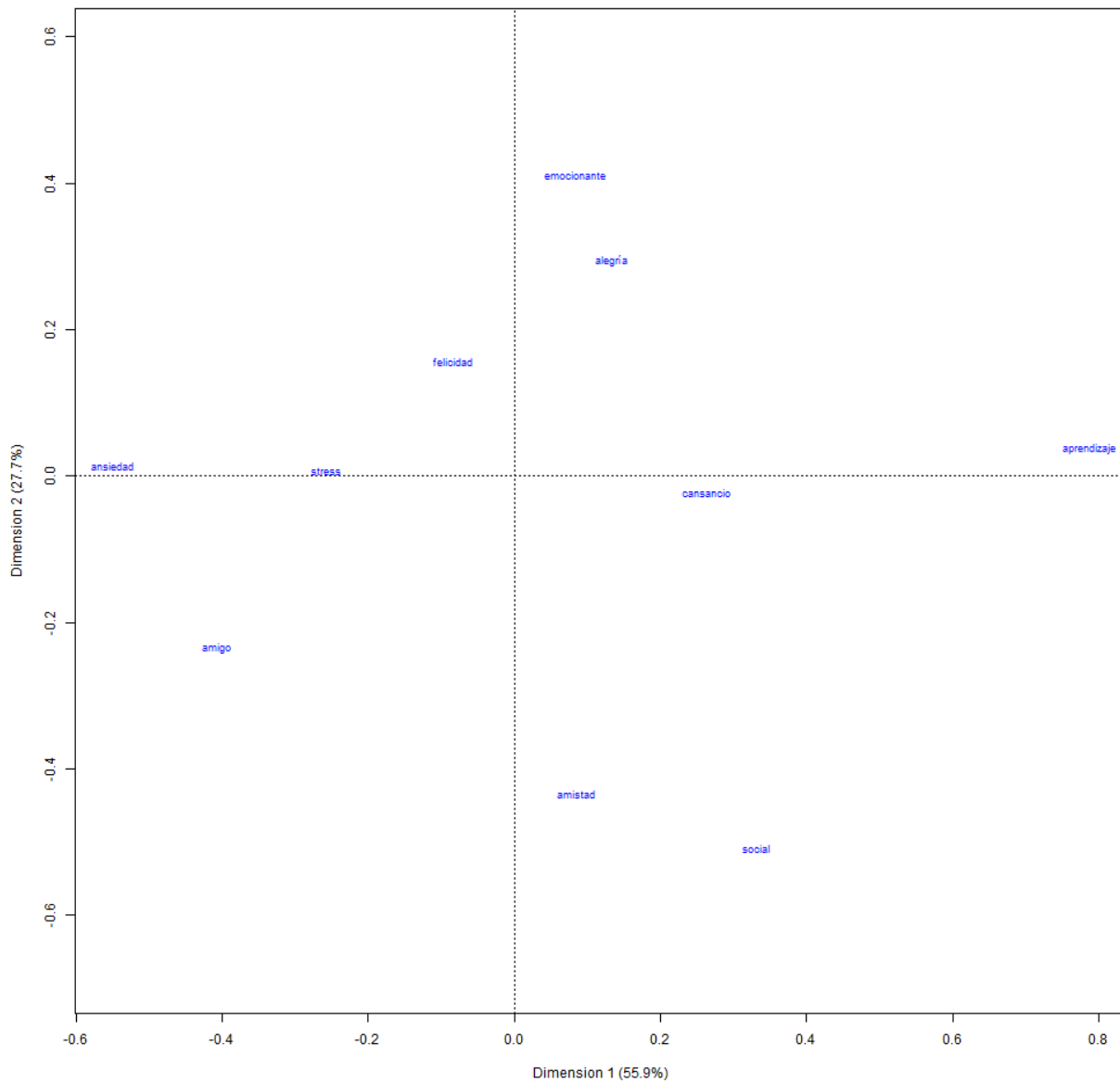
Nube de palabras sobre lo que representa su experiencia universitaria presencial.



En la figura 16, es posible identificar que, según su tamaño, las palabras que con mayor frecuencia representan la experiencia universitaria de los participantes ante el regreso a la presencialidad, siendo estas la “felicidad”, la “alegría” y el “cansancio”, seguidas de algunas recalcales como la “ansiedad”, el “estrés” y los “amigos”.

Figura 17.

AFC - Palabras que representan la experiencia universitaria en presencialidad.



Nota: Las palabras entre más cercanas al centro mayor frecuencia y relevancia tienen dentro de las variables evaluadas.

En la Figura 17 es posible visualizar la manera en la que se presentan distintas palabras que para los estudiantes universitarios representan lo que fue su experiencia universitaria bajo la modalidad de educación presencial. Las palabras más representativas para los estudiantes

universitarios son la “felicidad”, el “cansancio” y la “amistad”. Si bien a diferencia de lo remoto, no existió una tendencia al centro de la figura, las palabras que más cerca se encuentran son las mencionadas.

Discusión y Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo general *explorar las habilidades socioemocionales de los jóvenes universitarios en las dos modalidades de estudio (remota y presencial) que surgieron del aislamiento preventivo por Covid-19 en la Pontificia Universidad Javeriana*. A partir de este, se derivaron tres objetivos específicos, que permitieron abordar las categorías de análisis correspondientes a las habilidades emocionales y sociales de los estudiantes universitarios, al igual que su experiencia en este contexto.

Con respecto a las habilidades emocionales, los resultados de la investigación se dirigieron a la identificación de cuales emociones reconocen y las estrategias de regulación de los estudiantes en lo remoto y en lo presencial. Para esto se preguntó sobre las emociones que destacaron en cada una de las modalidades, y las estrategias que utilizaban para poder manejar dichos afectos. Los resultados fueron contundentes en presentar emociones opuestas para cada situación, siendo la tristeza la representante de lo remoto y la alegría de la presencialidad (véase figura 3 y 6).

Los resultados obtenidos dan cuenta de la capacidad de los estudiantes para reconocer sus emociones, sobre todo las básicas (Ekman, et al., 1972). Esta información permite comprender la forma en la que cada sujeto vivió y percibió las diferentes modalidades, pues como bien se mencionó al inicio del documento la emoción es una respuesta física y cognitiva ante una serie de estímulos, su función es adaptativa y comunicativa, además de ser subjetiva de cada uno (Darwin, 2003). Siendo así, es importante reconocer que la modalidad remota se caracterizó por una gran variedad de factores externos que ya previamente estaban asociados con la angustia y la incertidumbre, como lo son el miedo al contagio por Covid-19 y el aislamiento social. Por lo tanto, y teniendo en cuenta lo ya planteado por Darwin (2003) y Ekman, et al. (1972), la clave

está en cómo las vivencias previas del sujeto y sus patrones de respuesta emocional ante el estrés y la incertidumbre dieron o no lugar a una adaptación óptima, entendiendo el aspecto subjetivo de la emoción.

La tristeza, por un lado, se caracteriza por un decaimiento del estado anímico, acompañado por un bajo nivel de energía y, por tanto, desmotivación y pesimismo ante el futuro. La funcionalidad de la tristeza puede variar según el contexto, pero en su generalidad es un espacio de autorreflexión e introspección, así como una forma de expresar el malestar y la necesidad de apoyo a los demás (Ekman, et al., 1972). El ser humano al ser un ser social requiere del apoyo y compañía de otros, aspecto que en la modalidad remota pudo verse disminuido fue muy escaso por el aislamiento preventivo obligatorio, comprendiendo así que puede ser una respuesta ante la necesidad de compañía y socialización.

En cuanto a la alegría, esta se suele asociar con la sensación de satisfacción y plenitud. Así como también es un motivante en las relaciones interpersonales, puesto que, por sus rasgos faciales y respuestas fisiológicas, como la risa, permiten el contagio de la emoción demostrando a los demás su afecto y apreciación (Bergson, et al., 1911). El retorno a la presencialidad tiene como factor clave el regreso a la interacción frente a frente con otras personas, promoviendo en los estudiantes las integraciones sociales.

No obstante, ambas modalidades, en los resultados obtenidos, tienen como emoción predominante el miedo. Una emoción básica, lo que significa que, al igual que la tristeza y la alegría, es altamente reconocible mediante las expresiones faciales lo que la hace universal. El miedo es una emoción adaptativa que busca cuidar ante un posible riesgo (Ekman, et al., 1972). Ambas modalidades implicaron en los estudiantes una serie de cambios abruptos, lo que no permitió tener un control sobre el futuro y aumentó la incertidumbre; el miedo en estas

situaciones cumplió la función de acompañar a la tristeza y a la alegría, y regularlas para mantener al cuerpo en alerta ante cualquier otro cambio posible y así poder adaptarse rápidamente.

Conectando con otras investigaciones respecto al tema, se ha encontrado que el impacto psicológico del distanciamiento social y la pandemia por Covid-19 generó un aumento en el malestar psicológico. Hubo un incremento en las tasas de los trastornos de ansiedad y depresión, los cuales varios autores atribuyen al estrés que se generó en toda la población por la incertidumbre al futuro, el miedo al contagio o a la muerte propia o de algún ser querido (Balluerka et al., 2020; López de la Llave, 2021; Roy et al., 2020; Tian et al., 2020). No obstante, en sus resultados se ha encontrado que muchas de estas emociones negativas, dieron paso a una reflexión y un creciente aprecio por los espacios de socialización y actividades al aire libre, lo que ha permitido fortalecer la resiliencia y por tanto la adaptabilidad a nuevas circunstancias (Balluerka et al., 2020, citado en López de la Llave, 2021).

Por otro lado, las actividades al aire libre y la socialización no solo fueron motivantes en los momentos de cólera, sino que también fueron estrategias de regulación emocional para los estudiantes javerianos. Pero resulta interesante observar cómo “salir a caminar” en ambas modalidades (remota y presencial) tuvo un puntaje cercano al 37% de las respuestas, aun comprendiendo que en lo remoto existían restricciones en la movilidad, mientras que en la presencialidad no. Se puede decir que las personas aún con limitantes optaron por no sacrificar sus tiempos al aire libre.

De forma similar, la estrategia de “hacer videollamada con mis amigos” en lo remoto obtuvo un puntaje del 57%, mientras que en la presencialidad disminuyó al 31.8%, esto alimentado de que en la presencialidad muchos participantes optaron por agregar la opción de

“salir o estar con mis amigos”. Siendo así, se validan los resultados obtenidos en otras investigaciones, sobre el aumento de la apreciación por los espacios de socialización cara a cara y cómo estos pueden estar relacionados al incremento de emociones positivas, como lo puede ser la alegría (Balluerka et al., 2020, citado en López de la Llave, 2021).

El reconocimiento del impacto que tiene el aspecto social en la emocionalidad del ser humano nos lleva al segundo objetivo de la presente investigación: *explorar la manera en la que la forma de relacionarse de los estudiantes se ha visto afectada ante las transiciones entre las diferentes modalidades (remota-presencial)*. Se halló que las relaciones de los estudiantes universitarios que participaron del estudio, al igual que su percepción respecto a lo que implica crear y mantener relaciones, se vieron afectadas por el escenario en el que se daban; pues al preguntar directamente por la manera en la que se percibió el formar relaciones en el escenario virtual, la respuesta fue mayormente inclinada a manifestar una gran dificultad para lograr esto.

Así mismo, al dirigir las preguntas al retorno a la presencialidad, los estudiantes tendieron a manifestar mayor facilidad al momento de crear relaciones en este escenario y específicamente al regresar al campus, volviéndose a enfrentar a ese tipo de socialización. Si bien se entiende que el formar relaciones hace parte fundamental de la socialización secundaria, explicada en apartados anteriores como la socialización dada en los contextos educativos, sociales y laborales posterior a la socialización con padres y cuidadores principales (Crisogen, 2015), otro componente fundamental es el poder mantener esas relaciones ya formadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en los resultados obtenidos se puede evidenciar que hay una mayor tendencia al haber mantenido las relaciones sociales que ya habían sido formadas previas al escenario remoto; esto se relaciona, nuevamente, con las estrategias plasmadas al preguntar por la regulación emocional en cada escenario, pues, como se mencionó anteriormente,

los estudiantes buscaron mantener contacto con sus pares por medio de videollamadas y actividades variadas que les permitieran seguir relacionándose, a pesar del aislamiento preventivo.

Frente a lo obtenido por parte de los estudiantes al preguntarles por su participación en actividades grupales en cada una de las modalidades, inicialmente, se puede observar que las posiciones de los estudiantes son variadas, lo que hace que no haya una tendencia hacia el sentir mayor o menor ansiedad en la participación en este tipo de actividades según la modalidad en la que se dan. Sin embargo, para profundizar en este aspecto, se realizó una revisión de las respuestas individuales de cada uno de los participantes, con el fin de identificar si esta misma variedad de respuestas entre preguntas estaba presente en la experiencia de los mismos estudiantes.

Siendo así, se identificó que 92 estudiantes no manifestaron cambios en su percepción sobre la ansiedad que sienten al participar en actividades grupales según la modalidad (remota o presencial) en la que estas se den; mientras que 59 estudiantes afirmaron tener diferentes manifestaciones de ansiedad al participar en actividades grupales en el escenario remoto y en el escenario presencial (véase Figura 12). Con esto, surge la posibilidad de profundizar sobre lo que puede significar el cambio de modalidad para los estudiantes universitarios, siendo que, para una gran mayoría este parece no ser el factor clave para la manifestación de ansiedad, haciendo claridad que esto no significa que los estudiantes no sientan ansiedad en sus contextos.

Con relación a la ansiedad en los estudiantes universitarios, se ha encontrado que ésta es un factor común, presente en varias etapas del paso universitario al vivirse varios cambios, los cuales pueden generar miedos. Teniendo en cuenta que la ansiedad ha sido un común denominador en las universidades, desde antes de la pandemia, pues tal y como expone la

Evaluación Nacional de Salud Universitaria de Otoño (2018) el 63% de los estudiantes universitarios en Estados Unidos indicaron sentir ansiedad en el 2018 (LeBlanc y Marques, 2019). Otros estudios en Malasia encontraron que la cantidad de estudiantes universitarios con ansiedad variaba entre el 51.5% y el 55.0% (Teh, et al., 2015). De igual forma, en Medellín, Colombia, los resultados no difieren, pues la prevalencia de ansiedad fue del 58% en los universitarios (Cardona, et al., 2015). Este valor es alarmante pues demuestra una constante exposición a estresores lo cual puede reducir la calidad de vida, y cómo han encontrado los diferentes autores, la ansiedad puede conllevar a un efecto perjudicial; dentro de las consecuencias destacaron la deserción por enfermedad o por el deterioro de la capacidad para trabajar de manera efectiva, así como el agotamiento extremo o *burnout*, y el aumento de la tendencia suicida (Teh, et al., 2015; Cardona et al., 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, y entendiendo la manera en la que se reconoce la ansiedad como parte de la vida universitaria actual, es relevante reconocer un tipo de ansiedad directamente relacionado con la problemática de interés en esta investigación. La ansiedad social, tomada como este estado de miedo intenso y persistente, en ocasiones considerado irracional, presente en los estudiantes universitarios al enfrentarse, no solo a nuevas experiencias sino, a nuevas experiencias e interacciones sociales, en las cuales el estudiante que sufre este tipo de ansiedad se caracteriza por ser “sensible a la crítica, a la evaluación negativa o al rechazo por parte de los demás” (*American Psychiatric Association* [APA], 2013, citada en Mendo, del Barco, Felipe y Polo, 2016, p. 425).

Por otro lado, a partir de las respuestas obtenidas por los estudiantes universitarios, se encontró que las relaciones interpersonales que forman y mantienen estaban basadas, de manera similar, en estrategias como lo son “la escucha activa”, la “habilidad de cooperar y trabajar en

equipo” y la “buena comunicación”. Esto permite entender que los jóvenes son capaces de reconocer la manera en la que dentro del contexto universitario logran relacionarse, independientemente de los niveles de ansiedad social que esto les pueda generar. Al momento de interactuar con otros, se entiende que estos tres aspectos se relacionan entre sí, pues al momento de relacionarse y trabajar en equipo es importante tener una “buena comunicación” o comunicación asertiva, la cual consiste, a su vez, en lograr mantener una escucha activa para permitir un “intercambio de información y retroalimentación” (Mendo, et al., 2016, p. 425) que permiten el poder cooperar entre sí.

Ahora bien, se considera importante poder relacionar estas estrategias con el funcionamiento de la ansiedad en los estudiantes, pues, así como las manifestaciones de ansiedad social en cada persona son distintas, las estrategias que usan para nivelarlas y al tiempo relacionarse, también lo son. Esto quiere decir que, aunque al parecer cada una de estas estrategias es fundamental para el poder interactuar y relacionarse, cada una se puede dar en distintos niveles para cada persona y tener mayor o menor relevancia al momento de interactuar. Si tomamos la ansiedad social como se mencionó anteriormente, lo que implica para un estudiante con ansiedad relacionarse y trabajar en equipo, puede ser significativamente diferente a quien no siente su mismo miedo, por ejemplo, a la crítica, el rechazo o a alguna reacción negativa. Dicho esto, sería de interés poder profundizar en la relación que puede haber entre el miedo a la crítica y a recibir una reacción negativa con ese momento de retroalimentación que se da al momento de interactuar, lo que podría explicar las dificultades que manifiestan algunos de los estudiantes javerianos al momento de formar y mantener relaciones, al igual que al momento de trabajar en equipo.

Siendo así, se reconoce que la ansiedad en el estudiante Javeriano está presente, pues es mencionada en varias de las respuestas y en múltiples preguntas; no obstante, no se puede decir con plenitud que la modalidad de estudio tuvo un impacto relevante en el aumento o deterioro de la ansiedad. Aun así, es importante retomar actividades que permitan reducir los niveles de ansiedad, considerando que es un común denominador en la trayectoria universitaria.

Al momento de *indagar cómo los estudiantes universitarios perciben su experiencia universitaria (académica y social) a partir de la modalidad en la que esta se da (remota-presencial)*, se logran identificar algunos aspectos relevantes para tener una primera visión de lo que es la vida universitaria para los participantes. Al preguntar por las palabras que para ellos representaran su experiencia universitaria, los resultados arrojaron que la “soledad” fue la palabra representante para la modalidad remota y la “felicidad” la representante de la modalidad presencial. Esto muestra una evidente polarización entre los tipos de representaciones que tienen los estudiantes para cada una de las modalidades.

Adicionalmente, y volviendo a una de las preguntas relacionadas a las habilidades sociales de los estudiantes, teniendo en cuenta que la socialización y las interacciones hacen parte fundamental de la experiencia universitaria, se encontró que entre las estrategias de relacionamiento que identifican en sí mismos los estudiantes, el 21.9% de los participantes manifestó que pertenecen a algún grupo estudiantil o deportivo de la universidad, que si bien no es la más alta, el dato es relevante pues se puede relacionar fuertemente con la presencia de espacios de ocio y de socialización que ofrece la Pontificia Universidad Javeriana desde los estudiantes y para los estudiantes; al denotar una baja participación en estas actividades propuestas por la universidad aparece la duda respecto a la autonomía que tiene el estudiante por acceder a estos recursos. Más adelante se ampliará conectando con la atención psicológica.

En la actualidad, la Pontificia Universidad Javeriana cuenta con el Medio Universitario - Vida en la Javeriana. Un programa dedicado al bienestar de la comunidad Javeriana, el cual ofrece los siguientes segmentos: Arte y Cultura, Actividad Física y Deporte, Participación Universitaria, Espiritualidad y Sentido de Vida, Adaptación Universitaria, Identidad, y *Salud Física y Mental*. En esta investigación nos compete el último segmento mencionado, el cual se divide en cuatro actividades dirigidas a la salud tanto física como psicológica de la comunidad: *Vida Emocional y Relacional, Cuidado, Hábitos y Estilos de Vida Saludable, Violencias y Discriminaciones*.

Este programa brinda una serie de cápsulas con información sobre manejo emocional, además brinda un servicio de apoyo psicológico tanto individual como a grupos y busca generar factores protectores que reduzcan los riesgos. Durante el confinamiento, el Medio Universitario brindó Webinars para “el manejo de la ansiedad en el confinamiento” (publicado el 29 de noviembre del 2020) y otro titulado “Recomendaciones para el cuidado de la Salud mental” (publicado el 29 de noviembre del 2020). Además, tienen asesorías dirigidas a consejeros y profesores para guiarlos en el manejo de la ansiedad en estudiantes (Programa: Consejería. Cuando la ansiedad llega).

Estos programas permiten reconocer la importancia que la universidad le brinda al manejo de la ansiedad, distinguiéndola como un factor frecuente en la vida del estudiante. Si bien a esta información se puede acceder por medio del portal o página web de la Javeriana y mediante las redes sociales (como Instagram y Facebook), se deja a la autonomía del estudiante acceder a esta. Considerando que los resultados indican la presencia de ansiedad en la mayoría de los participantes, podría considerarse una propuesta informativa, mediante la cual los

estudiantes puedan ser ilustrados respecto a la disponibilidad y el acceso a los recursos y servicios de la atención psicológica que brinda la universidad.

Conectando con estudios que se han realizado en Estados Unidos, el apoyo de la universidad en la salud mental del estudiante es clave. Las “universidades son una representación de lo que ocurre en la sociedad” (Shackle, 2019), lo cual implica no sólo atender a las necesidades académicas del alumno, sino poder recurrir a herramientas que le permitan al estudiante adaptarse a las problemáticas del mundo. En los estudios de Shackle (2019), Eisenberg, et al. (2011) y Alarcón (2019), también se demostró que una de las inconformidades más grandes es la gran lista de espera para poder acceder a una ayuda psicológica. La Pontificia Universidad Javeriana cuenta con el servicio de apoyo psicológico, unido al CAPS, pero con el fin de no solo atender al estudiante con síntomas o al que busca ayuda, un programa obligatorio permite prevención primaria y secundaria de la problemática. Primaria en tanto que evita la aparición del malestar pues ya el estudiante cuenta con las herramientas necesarias, y segunda por que el estudiante que ya cuenta con un nivel de malestar no muy elevado puede reducir sus inconformidades y fortalecer su resiliencia (Shackle, 2019; Eisenberg, et al., 2011; Alarcón, 2019).

De igual forma, se ha encontrado que dentro de las razones por las cuales el estudiante no busca ayuda psicológica en el ámbito universitario, está el estigma, la idea de que el tratamiento no servirá y el miedo a que el pedir ayuda afecte su rendimiento en la carrera. Shackle (2019) en sus entrevistas a los docentes y personal de la Universidad Brunel en Londres, se encontró que a muchos de los estudiantes les preocupa informarle a la universidad sobre su malestar psicológico por miedo a que esto pueda afectar negativamente el resultado de su título universitario. Daniel Eisenberg y sus compañeros (2011), encontraron que las barreras que limitan al estudiante a

pedir ayuda psicológica en el campus fueron: el escepticismo sobre la efectividad del tratamiento y una falta general de urgencia percibida. Siendo así, Worsley, et al. (2020) encontraron que dentro de las actividades e intervenciones que puede ofrecer la universidad en torno a la salud mental, el mindfulness ha sido la más efectiva seguida por las intervenciones cognitivo-conductuales. De igual forma, se encontró que las intervenciones virtuales no son tan efectivas como aquellas en donde existe una retroalimentación y seguimiento del proceso (Worsley, et al., 2020; Eisenberg, et al., 2011).

De esta forma, se puede reconocer la importancia de que además de prestar espacios formativos como lo es el Medio Universitario, el estudiante Javeriano podría beneficiarse de unos créditos obligatorios de estrategias de salud mental y habilidades socioemocionales, ya sea mediante el mindfulness u otras dinámicas, siempre y cuando exista un seguimiento y retroalimentación de los procesos. Además, considerando que 70.9% de los encuestados han tenido asistencia psicológica en su vida, se considera importante reconocer si esos procesos han continuado, si han sido efectivos y si el malestar ha disminuido. Para esto se requiere de una atención más personalizada del estudiante, la cual se puede realizar mediante cuestionarios, como lo son las evaluaciones a profesores, que permita hacer un sondeo de la población y sus necesidades.

En conclusión, la presente investigación permitió dar una mirada general de cómo se comportaron las emociones y relaciones del estudiante javeriano durante la modalidad remota y presencial. Los resultados obtenidos demuestran un buen reconocimiento de emociones propias y un control de estas adecuando, no obstante, dentro de las estrategias es muy bajo el porcentaje que busca apoyo de la universidad o apoyo psicológico, razón por la cual se destaca la importancia de crear una intervención obligatoria al estudiantado con el fin de crear una

prevención y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Esto permitirá la reducción y el buen manejo de la ansiedad y el miedo, emociones destacadas en las respuestas del formulario.

Por otro lado, se encontró que al estudiante javeriano se le facilitó mantener sus amistades cuando estas habían sido constituidas en lo presencial, indicando la importancia de fortalecer las actividades sociales y de integración con aquellos que iniciaron su carrera en la modalidad remota, pues su socialización era exclusivamente virtual hasta el primer semestre del 2022. Esto acompañado de que la modalidad remota se destacó por la tristeza y la soledad, factores de riesgo frente al manejo de las habilidades socioemocionales en su experiencia universitaria.

Referencias

Alarcón, R. D. (2019). La Salud Mental de los estudiantes universitarios. *Revista Médica Herediana*, 30(4), 219-221. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3655>

Álvarez Teruel, J. D., Tortosa Ybáñez, M. T., & Grau Company, S. (2012). LA TRANSICIÓN SECUNDARIA - UNIVERSIDAD. ESTRATEGIA ORIENTADORA EN LA ADOLESCENCIA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 557-565.

Arias Ortiz, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>

- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2011). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405.
- Becerra, G. E. (2017). *La Educación Virtual: Retos y Desafíos en Colombia*. Revista Empresarial & Laboral. <https://revistaempresarial.com/educacion/virtual/la-educacion-virtual-retos-desafios-colombia/>
- Betina Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 7(23), 159-182.
<https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Bergson, H., Brereton, C., & Rothwell, F. (1911). *Laughter: an essay on the meaning of the comic*. Macmillan.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Blumstein, P., & Kollock, P. (1988). Personal Relationships. *Annual Review of Sociology*, 14(1).
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Paidós.
- Campbell, E. J. (2019). *What Would I Do and Why? Adolescents' Moral Reasoning, Social Perspective-Taking Competence, and Intended Action in Response to Witnessed Bullying*. [Tesis de Doctorado, University of California, Berkeley]. ProQuest LLC.
- Cardona-Arias, J. A., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J., & Reyes, A. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *REVISTA DIVERSITAS - PERSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA*, 11(1), 79-89.
<http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v11n1/v11n1a06.pdf>

Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Paidós.

Cherry, K. (2020). *Emotion, The 6 Major Theories of*. Verywellmind:

<https://www.verywellmind.com/theories-of-emotion-2795717>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2003). *Safe and Sound an Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs Effective Academic, Social, and Emotional Education Integration with Academic Instruction Coordinated Health Promotion Character, Service-Learning, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory The Laboratory for Student Success (LSS)*.

Crisogen, D. T. (2015). Types of Socialization and Their Importance in Understanding the Phenomena of Socialization. *European Journal of Social Science Education and Research*, 2(4), 331-336.

Darwin, C. (2003). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. Solomon.

DeVaney, J., Shimshon, G., Rascoff, M., y Maggioncalda, J. (2020, mayo 05). How can universities adapt during COVID-19? A guide for universities to build and scale online learning programs. *Coursera*, 1-6. https://www.cesa.edu.co/wp-content/uploads/2020/06/Whitepaper_v4_How-can-universities-adapt-during-COVID-19.pdf

Duckworth, A. L., y Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91, 166-174.

<https://doi.org/10.1080/00223890802634290>

Dulcey Ruiz, E., & Uribe Valdivieso, C. (2002). Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(1-2), 17-27.

- Eceiza, A., Ortiz, M. J., y Apodaca, P. (2011). Apego y afiliación: la seguridad del apego y las relaciones entre iguales en la infancia. *Journal for the Study of Education and Development*, 34(2), 235-246.
- Eisenberg, D., Hunt, J., Speer, N., y Zivin, K. (2011). Mental health service utilization among college students in the United States. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 199(5), 301-308.
- Ekman, P., Friesen, W., y Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the Human Face: Guidelines for Research and an Integration of Findings*. Pergamon.
- El Nuevo Día. (2019, octubre 20). *Vamos hacia la educación virtual o educación en línea*. El Nuevo Día. <http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/especiales/educacion/440393-vamos-hacia-la-educacion-virtual-o-educacion-en-linea>
- Escallón, T; Fajardo, E; García, A; y Rodríguez, N. (2021). *Análisis de la pandemia COVID-19 según la vulnerabilidad en Colombia (DANE). Periodo: Caso índice hasta la finalización de la cuarentena, 2020*. [Tesis de Maestría, Universidad del Rosario-CES]. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/30906/An%20El%20lisis%20de%20a%20pandemia%20COVID-19%20seg%20FAn%20la%20vulnerabilidad%20en%20Colombia.pdf;jsessionid=8DFB846C4DF04A0333C9D251B422CE90?sequence=3>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Universidad de Málaga. Revista de Educación*, 97-116. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>

- Figuera, P., Dorio, I., y Forner, Á. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.
- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., & Cobo-Rendón, R. (2021). Emotional Intelligence and Academic Self-Efficacy in Relation to the Psychological Well-Being of University Students During COVID-19 in Venezuela. *Frontiers in Psychology*, 1-10.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.759701/full>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6 ed.) Editorial McGraw-Hill.
- Hoang, K. M., y Vu, T. Q. (2016). Teaching Social and Emotional Skills to Students in Vietnam: Challenges and Opportunities. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 1(1), 1-9.
- LeBlanc, N. J., MA. (27 de agosto de 2019). *Anxiety in college: What we know and how to cope*. Harvard Health. <https://www.health.harvard.edu/blog/anxiety-in-college-what-we-know-and-how-to-cope-2019052816729>
- Macías, M.A. (2002). LAS MULTIPLES INTELIGENCIAS. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27-38. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Marín, A. L. (1986). EL PROCESO DE SOCIALIZACION: UN ENFOQUE SOCIOLOGICO. *Revista Española de Pedagogía*, 44(173), 357-370. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/3-El-Proceso-de-Socializaci%C3%B3n.pdf>.
- Mendo-Lázaro, S., León Del Barco, B., Felipe-Castaño, E., y Polo Del Río, M. I. (2016). ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: EFECTO SOBRE LAS HABILIDADES SOCIALES PARA

TRABAJAR EN EQUIPOS Y LA ANSIEDAD SOCIAL. *Behavioral*

Psychology/Psicología Conductual, 24(3), 423-438.

https://www.researchgate.net/publication/316951807_Entrenamiento_en_habilidades_sociales_en_el_contexto_universitario_Efecto_sobre_las_habilidades_sociales_para_trabajar_enequipos_y_la_ansiedad_social.

Mestre, J. M. (2003). Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz. Cádiz: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Martínez Roca.

Ministerio de Educación Nacional. (15 de marzo de 2022). *Sistema educativo colombiano*.

MinEducación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano#:~:text=El%20sistema%20educativo%20colombiano%20lo%20conforman%3A%20la%20educaci%C3%B3n,el%20t%C3%ADtulo%20de%20bachiller.%29%2C%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20superior>

Ministerio de Educación Nacional. (07 de febrero 2017). *MinEducación*. Educación virtual o educación en línea. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-Destacada/196492:Educacion-virtual-o-educacion-en-linea>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Decreto 457 del 22 de marzo de 2020. *Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público*.

- Moreno-Fernandez, J., Ochoa, J. J., Lopez-Aliaga, I., Alferez, M. J. M., Gomez-Guzman, M., Lopez-Ortega, S., y Diaz-Castro, J. (2020). Lockdown, Emotional Intelligence, Academic Engagement and Burnout in Pharmacy Students during the Quarantine. *Pharmacy*, 8(4), 194–202. <https://doi.org/10.3390/pharmacy8040194>
- Myers, D. G. (2004). *Psychology* (7). Worth Publishers.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Paoloni, P. V. y Schlegel, D. (19-21 de septiembre de 2018). Competencias transversales en el ingreso universitario. Un estudio longitudinal en carreras de ingeniería [Documento digital]. IV Congreso Argentino de Ingeniería – X Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería, Córdoba, Argentina. https://cadi.org.ar/wp-content/uploads/2018/09/4_CADI_y_10_CAEDI_paper_54.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2021). *Nuestros Programas Nuevo - Educación Continua - Portal Universitario*. Educación Continua. <https://educacionvirtual.javeriana.edu.co/nuestros-programas-nuevo>
- Ramírez, I., Jaliri, C., Roca, B. M., y Orlandini, I. (2020). Percepciones universitarias sobre la educación virtual. *Red de docentes IB*, 3(1), 1-6.
- Rivas-Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo: aplicaciones a la mejora de la calidad de la educación primaria y secundaria obligatoria* (1ed.). Comunidad de Madrid. Publicaciones Oficiales. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001796.pdf>

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. En: J. Weinman, S. Wright, & M. Johnson (Eds.), *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio, Causal and Control Beliefs* (pp. 35-37). Windsor: NFER-NELSON.

Shackle, S. (21 de octubre del 2019). *'The way universities are run is making us ill': inside the student mental health crisis*. The Guardian.

<https://www.theguardian.com/society/2019/sep/27/anxiety-mental-breakdowns-depression-uk-students>

Sturgill, R., Martinasek, M., Schmidt, T., & Goyal, R. (2021). A Novel Artificial Intelligence-Powered Emotional Intelligence and Mindfulness App (Ajivar) for the College Student Population During the COVID-19 Pandemic: Quantitative Questionnaire Study. *JMIR Formative Research*, 5(1). <https://doi.org/10.2196/25372>

Teh, C. K., Ngo, C. W., Zulkifli, R. A. B., Vellasamy, R., & Suresh, K. (2015). Depression, Anxiety and Stress among Undergraduate Students: A Cross Sectional Study. *Open Journal of Epidemiology*, 05(04), 260–268. <https://doi.org/10.4236/ojepi.2015.54030>

UNICEF. (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*.

<https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>

Visser, M., & Law-van Wyk, E. (2021). University students' mental health and emotional wellbeing during the COVID-19 pandemic and ensuing lockdown. *South African Journal of Psychology*, 51(2), 229–243. <https://doi.org/10.1177/00812463211012219>

Anexos

Anexo 1

Validación de experto

Habilidades Socioemocionales en el Marco de la Pandemia por Covid-19

VALIDACIÓN DE PREGUNTAS - JUICIO DE EXPERTOS¹

Estimado Validador,

Nos es grato dirigirnos a usted, a fin de solicitar su colaboración como experto para validar las preguntas que se realizarán para evaluar **las alteraciones y cambios en el funcionamiento de las habilidades socioemocionales relacionadas al reconocimiento y manejo de emociones, y las habilidades para relacionarse de los estudiantes universitarios a partir de los cambios de modalidad (presencial-virtual) en su experiencia universitaria.**

A continuación, se presentan las generalidades del instrumento:

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: El objetivo de la investigación es explorar los efectos e implicaciones que ha tenido el aislamiento preventivo a causa de la pandemia por Covid-19, al igual que el regreso progresivo a la presencialidad a las instituciones educativas, en las habilidades socioemocionales de los jóvenes universitarios.

POBLACIÓN A EVALUAR: Las preguntas están diseñadas para ser aplicadas a un grupo de personas con las siguientes características demográficas:

- Estudiantes universitarios que hayan experimentado la modalidad remota y estén presentes en el regreso presencial al campus.
- A partir de las respuestas obtenidas a un formulario virtual de 12 preguntas, se tomará la decisión de profundizar o no por medio de entrevistas, para las cuales se escogerán a los estudiantes más representativos de las distintas experiencias de la población universitaria.
- A estos estudiantes seleccionados, se les realizarán entrevistas individuales.

CARACTERÍSTICAS DE LAS PREGUNTAS: Las preguntas buscan que se genere una discusión sobre las habilidades socioemocionales, más específicamente la autoconciencia referida a reconocimiento de emociones

¹ Formato basado en el usado durante la clase de Medición y Evaluación Psicológica

propias y su regulación; la conciencia social, es decir el reconocimiento de emociones ajenas; y la habilidad para relacionarse la cual permita reconocer su posición frente a estos temas y cuáles han sido los efectos e implicaciones que ha tenido la transición del aislamiento preventivo por Covid-19 y el regreso al campus en dichas habilidades.

Categorías:

Al elaborar las preguntas, se pensó en posibles categorías en las que pueden ser organizadas, a continuación, se presentará su respectiva definición operacional:

Categoría 1- Habilidades Emocionales: Se entiende por habilidades emocionales, las capacidades de un sujeto de comprender, utilizar y controlar sus estados emocionales, entendiéndose cómo la respuesta a un estímulo externo, que resulta en una serie de cambios físicos y psicológicos, los cuales influyen en el pensamiento y el comportamiento del individuo (Cherry, 2020; Myers, 2004) que se da en diferentes contextos y ámbitos de su vida (CASEL, 2020).

Categoría 2 - Habilidades Sociales: Las habilidades sociales o, como las hemos mencionado a lo largo del presente trabajo investigativo, la habilidad para relacionarse se entiende como la capacidad que tiene una persona para establecer y mantener relaciones cercanas entre personas que den entrada a la exploración del entorno y la formación de la propia identidad de forma segura (CASEL, 2020).

Categoría 3- Experiencia Universitaria: Desde la manera en la que se puede comprender el comportamiento de los jóvenes universitarios en su contexto educativo, se debe ser consciente de que el paso por la universidad no consiste únicamente en los aspectos del aprendizaje académico, sino que se constituye de varios factores, sociales, emocionales, relacionales y, claro está, académicos, que determinan cómo una persona percibe su experiencia universitaria.

Al mismo tiempo, es importante que consideremos la manera en la que esta experiencia universitaria se ha visto afectada por las distintas modalidades que se han empleado durante el periodo entre marzo de 2020 y la actualidad. Si bien se ha tenido un acercamiento a los cambios que ha sufrido el sistema educativo en el país, y en el mundo, a causa de la emergencia sanitaria, este ha sido enfocado en la manera en la que se adapta el componente académico a la modalidad remota y de vuelta a la modalidad presencial; no obstante, se ha dejado de lado la manera en la que los espacios sociales y relacionales de los estudiantes se han visto afectados, pues las interacciones generadas en medio de la virtualidad pueden ser distintas a las generadas en presencialidad, teniendo un contacto directo uno a uno. Por esta razón, es indispensable tener una mirada abierta a la forma en la que los jóvenes universitarios han experimentado su experiencia universitaria desde las distintas modalidades, al igual que el rol que le asignan a la universidad como institución en dicha experiencia.

INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN DE LAS PREGUNTAS:

Con el fin de seleccionar los ítems que conformarán la forma final de la prueba, le solicitamos valorar cada uno de ellos en términos de **pertinencia, relevancia y forma**, asignándole a cada uno de estos aspectos una calificación de 1 a 5, siendo 1 la menor calificación y 5 la máxima.

DEFINICIÓN DE LOS CRITERIOS:

- **Pertinencia:** Se entiende como la relación de la pregunta con el tema frente al cual se pretende generar discusión, es decir las tipologías de familia. La pertinencia debe ser calificada en una escala de 1 a 5, siendo **1 nada pertinente** y **5 muy pertinente**. En el espacio de "Observaciones" le rogamos anotar las sugerencias que considere pertinentes para mejorar la elaboración del ítem.
- **Relevancia o Importancia:** Hace referencia a la importancia del ítem como unidad para medir acertadamente la categoría a la que pertenece. La relevancia debe ser calificada en una escala de 1 a 5, siendo **1 nada relevante** y **5 muy relevante**. En el espacio de "Observaciones" se pueden anotar los comentarios o sugerencias de mejora para el ítem en específico.
- **Forma:** Este aspecto hace referencia a la ortografía y redacción del ítem y a la correspondencia del vocabulario utilizado con la población a la que va dirigida la prueba. La forma debe ser calificada en una escala de 1 a 5 siendo **1 mal redactado** / vocabulario inadecuado y **5 bien redactado** / vocabulario adecuado. En el espacio de "Observaciones" se pueden anotar las correcciones sugeridas para aceptar el ítem.

TABLA DE VALIDACIÓN

1. Preguntas Google Forms:

Categoría	ITEMS	Pertinencia	Relevancia	Forma	Observaciones
		Asigne una calificación de 1 a 5	Asigne una calificación de 1 a 5	Asigne una calificación de 1 a 5	

Anexo 2

Bogotá, 07 de marzo del 2022

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Apreciado participante:

Este estudio nace a partir de los requisitos de grado para optar por el diploma de psicólogos. Se enmarca en los estudios de las habilidades socioemocionales y los cambios de contexto en la educación; se hace pertinente en medio de una época donde, ante la emergencia sanitaria vivida en la actualidad a nivel mundial, la manera de interactuar y relacionarse ha cambiado. Este estudio se titula “Habilidades socioemocionales- Emociones, relaciones y experiencias universitarias en lo remoto y presencial” e indaga el efecto de la modalidad remota de estudio, producto de la pandemia por Covid-19 en las habilidades socioemocionales en los estudiantes universitarios. Más específicamente su habilidad para reconocer emociones propias y ajenas, el manejo de estas, y su habilidad para socializar.

Esta investigación no debería generar riesgos ni molestias, su participación en el estudio no le brinda algún beneficio diferente a la gratificación de ayudar a la realización de esta investigación. Este proyecto se acoge a la ley 1581 de 2012 (Hábeas Data) que aplica para el tratamiento de datos personales; sólo compila información de carácter sociométrico.

Los datos son recopilados de información confidencial y anónima, no se grabará su participación ni se poseen localizadores geoespaciales. Posteriormente serán guardadas en una carpeta de drive a la cual tiene acceso únicamente el equipo investigador: Tesisistas Valentina Muñoz (valentina_munoz@javeriana.edu.co), Juliana Navarro (junavarro@javeriana.edu.co) y el director de Tesis, profesor Mario Fernando Gutiérrez (mariogutierrez@javeriana.edu.co). Usted puede decidir no participar o retirarse en cualquier momento del estudio, sin que esto lo afecte de alguna manera.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Así, autorizo mi participación en este estudio, así como la recolección de datos mediante un formulario electrónico.

Nombre; Firma; Documento de identidad y fecha

Atentamente,



Mario Fernando Gutiérrez Romero.
Profesor, Facultad de Psicología
Carrera 5 #39-00, Ed. 95, Piso 2.
Tel: (57-1)3208320 Ext 5724 – Bogotá,
Colombia
mariogutierrez@javeriana.edu.co



Valentina Muñoz Miglianelli
CC. 1001090098
valentina_munoz@javeriana.edu.co



Juliana Navarro Medina
CC. 1020843837
junavarro@javeriana.edu.co

Anexo 3

Formulario para estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana.

Consentimiento Informado (sección 1)

Apreciado participante:

Este estudio nace a partir de los requisitos de grado para optar por el diploma de psicólogas. Se enmarca dentro de los estudios de las habilidades socioemocionales y los cambios de contexto en la educación; se hace pertinente en medio de una época donde, ante la emergencia sanitaria vivida en la actualidad a nivel mundial, la manera de interactuar y relacionarse ha cambiado. Este estudio se titula “Habilidades socioemocionales en el marco de la pandemia por Covid-19” e indaga el efecto de la pandemia por Covid-19 en las habilidades socioemocionales en los estudiantes universitarios. Más específicamente su habilidad para reconocer emociones propias y ajenas, el manejo de las mismas, y su habilidad para socializar. Esta investigación no debería generar riesgos ni molestias, su participación en el estudio no le brinda algún beneficio diferente a la gratificación de ayudar a la realización de esta investigación. Este proyecto se acoge a la ley 1581 de 2012 (Hábeas Data) que aplica para el tratamiento de datos personales; sólo compila información de carácter sociométrico.

Los datos son recopilados de información confidencial y anónima, no se grabará su participación ni se poseen localizadores geospaciales. Posteriormente serán guardadas en una carpeta de drive a la cual tiene acceso únicamente el equipo investigador: Tesisistas Valentina Muñoz (valentina_munoz@javeriana.edu.co), Juliana Navarro (junavarro@javeriana.edu.co) y el director de Tesis, profesor Mario Fernando Gutiérrez (mariogutierrez@javeriana.edu.co). Usted puede decidir no participar o retirarse en cualquier momento del estudio, sin que esto lo afecte de alguna manera.

Respondiendo a la siguiente pregunta Usted acepta participar en este estudio. Le agradecemos su colaboración.

¿Aceptas participar de manera voluntaria en este estudio?

- Sí
- No

Datos sociodemográficos (sección 2)

Género

- Femenino
- Masculino
- No binario
- Prefiero no responder
- Otros

Edad

- Menor de 18
- 18-20
- 21-23
- 24-26

Carrera Universitaria

- Administración de empresas
- Antropología
- Arquitectura
- Artes escénicas
- Artes visuales
- Auxiliar en salud oral
- Bacteriología
- Bioingeniería
- Biología
- Ciencia de datos
- Ciencia de la información, bibliotecología y archivística
- Ciencia política
- Comunicación social
- Contaduría pública
- Derecho
- Diseño industrial
- Ecología
- Economía
- Enfermería
- Estudios literarios
- Estudios musicales
- Filosofía
- Finanzas
- Historia
- Ingeniería Civil
- Ingeniería en redes y telecomunicaciones
- Ingeniería en sistemas
- Ingeniería electrónica
- Ingeniería industrial
- Ingeniería mecánica
- Ingeniería mecatrónica
- Licenciatura en Ciencias naturales y educación ambiental
- Licenciatura en Educación física
- Licenciatura en educación infantil
- Licenciatura en filosofía
- Licenciatura en Lenguas modernas
- Licenciatura en literatura y lengua castellana

- Matemáticas
- Medicina
- Microbiología industrial
- Nutrición y dietética
- Odontología
- Psicología
- Química farmacéutica
- Relaciones internacionales
- Sociología
- Teología
- Agregar una opción

Semestre:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Estrato socioeconómico:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

¿Has tenido asistencia psicológica alguna vez?

- Si
- No

¿Asistes actualmente al psicólogo?

- Si
- No

¿Con cuántas personas vives en tu residencia?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4

- 5 o más

En caso de que convivas con más personas, estas son:

- Familiares
- Amigos
- Compañeros de habitación (roomates) o de casa (housemates)
- Pareja sentimental
- Ninguna de las anteriores

¿Consideras que cuentas con buenas redes de apoyo? Estas pueden ser constituidas por familiares o amigos que te apoyen, acompañen o ayuden en situaciones problema.

- Considero que si cuento con buenas redes de apoyo
- Considero que no cuento con buenas redes de apoyo

Habilidades Emocionales (sección 3)

Identificar mis propias emociones me resulta:

1. Muy difícil
2. Difícil
3. Ni fácil ni difícil
4. Fácil
5. Muy fácil

De 1 a 5 califique qué tan fácil o difícil es para usted encontrar estrategias que le permitan manejar y responder a sus emociones.

1. Muy difícil
2. Difícil
3. Ni fácil ni difícil
4. Fácil
5. Muy fácil

Durante el periodo de MODALIDAD REMOTA causada por la pandemia por Covid-19, específicamente durante los años 2020-2021, las emociones que identifiqué con más frecuencia fueron las siguientes (escriba 5) (por ejemplo: alegría, tristeza, rabia, desagrado, miedo)

- Pregunta con respuesta abierta

Cuáles de las siguientes estrategias de manejo emocional considera que fueron/son las más efectivas para responder a las 5 emociones que mencionó anteriormente (PREGUNTA 3):

- Salir a caminar
- Hacer ejercicio
- Escribir
- Dibujar, colorear, pintar
- Meditar
- Escuchar música
- Encerrarme en mi cuarto
- Hacer una rutina de autocuidado (tomar un baño, realizar una rutina de cuidado de la piel)

- Hacer videollamada con alguien
- Estar con mi mascota
- Comer
- Dormir
- Utilizar redes sociales (Instagram, Facebook, WhatsApp y demás)
- Ver Netflix o plataformas aledañas.
- Procrastinación
- Concentrarme mucho en las responsabilidades académicas
- Otra....
- Agregar una opción

Ante el REGRESO A LA PRESENCIALIDAD, posterior al aislamiento por la pandemia por Covid-19, las emociones que he identificado con más frecuencia fueron las siguientes (escriba 5):

- Pregunta con respuesta abierta

Cuáles de las siguientes estrategias de manejo emocional considera que fueron/son las más efectivas para responder a las 5 emociones que mencionó anteriormente (PREGUNTA 6):

- Salir a caminar
- Hacer ejercicio
- Escribir
- Dibujar, colorear, pintar
- Meditar
- Escuchar música
- Encerrarme en mi cuarto
- Hacer una rutina de autocuidado (tomar un baño, realizar una rutina de cuidado de la piel)
- Hacer videollamada con alguien
- Estar con mi mascota
- Comer
- Dormir
- Utilizar redes sociales (Instagram, Facebook, WhatsApp y demás)
- Ver Netflix o plataformas aledañas.
- Procrastinación
- Concentrarme mucho en las responsabilidades académicas
- Otra....
- Agregar una opción

En la siguiente situación problema, cuáles emociones identifica usted en el sujeto:

Hola admí.vengo a desahogarme. Ya estoy acabando la carrera y nunca pude hacer amigos, siempre he Sido una persona muy tímida y también la ansiedad social es complicada para mí a pesar de que estoy tratandola de diferentes maneras. Pero si es muy complicado ver qué tus amigos del colegio ya hacen planes sin ti y nunca te digan nada o nunca tener a alguien con quién hablar, salir a tomar algo, parchar o cualquier actividad. Ver cómo está etapa de la vida se va y sentir que nunca encajaste es muy duro

- Tristeza
- Alegría
- Soledad
- Frustración
- Desespero
- Angustia
- Rabia
- Asco
- Miedo
- Otra...

De 1 a 5 qué tanto considera que el escenario presencial hace que el conocer y comprender las emociones de los demás sea importante.

1. No es importante
2. Es un poco importante
3. Más o menos
4. Es importante
5. Es muy importante

De 1 a 5 qué tanto considera que el escenario virtual hace que el conocer y comprender las emociones de los demás sea importante.

1. No es importante
2. Es un poco importante
3. Más o menos
4. Es importante
5. Es muy importante

Habilidades Sociales (sección 4)

En las siguientes afirmaciones indique que tan de acuerdo o en desacuerdo se encuentra:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Es muy fácil hacer amigos en la virtualidad.					
Es muy fácil hacer amigos en la presencialidad.					
Mantuve mis relaciones amistosas durante el periodo de modalidad remota.					
Me fue fácil formar nuevas relaciones en el retorno al campus.					
Me genera ansiedad cuando tengo que participar de actividades grupales en la virtualidad.					
Me genera ansiedad cuando tengo que participar de actividades grupales en la presencialidad.					

Cuáles de las siguientes estrategias de relacionamiento consideras que utilizas mejor:

- Buena comunicación
- La escucha activa
- Habilidad de cooperar y trabajar en equipo
- Pertenecer a grupos estudiantiles o deportivos de la universidad

Experiencia Universitaria (Sección 5)

Escriba 5 palabras que para usted representen su experiencia universitaria remota.

- Pregunta abierta

Escriba 5 palabras que para usted representen su experiencia universitaria en el regreso a la presencialidad.

- Pregunta abierta