



Veritas & Research  
ISSN 2697-3375  
Vol. 5 | N° 2 | 2023

**Edita:**  
Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador  
Sede Ambato

**Sección:**  
Educación

**Recibido:** 13/12/2022  
**Aceptado:** 10/02/2023  
**Publicado:** 30/07/2023

**Citar como:**  
López-Orellana, C.T.,  
Huiracocha Tutivén, K. &  
Galdames Riquelme, A.  
(2023). Implicancias  
socioemocionales de la  
educación virtual durante  
la pandemia por COVID-  
19 en estudiantes  
universitarios  
ecuatorianos y chilenos.  
*Veritas & Research*, 5(2),  
121-131.

**Autor correspondiente:**  
[clopez@uazuay.edu.ec](mailto:clopez@uazuay.edu.ec)

**Licencia:**  
Creative Commons  
Atribución-No  
Comercial-Sin Derivadas  
4.0 Internacional (CC  
BY-NC-ND 4.0)



Los autores mediante el documento "Declaración de originalidad y Cesión de derechos de autor transfieren a la revista los derechos patrimoniales que tienen de la obra para que se puedan realizar copias y distribución de los contenidos por cualquier medio disponible y en Acceso Abierto, siempre que se mantenga el reconocimiento de sus autores y no se haga uso comercial de la obra.

## *Implicancias socioemocionales de la educación virtual durante la pandemia por COVID-19 en estudiantes universitarios ecuatorianos y chilenos*

Cindy Tatiana López-Orellana<sup>a</sup>, Karina Huiracocha Tutivén<sup>a</sup> & Alejandra Galdames Riquelme<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidad del Azuay, Ecuador

<sup>b</sup> Universidad San Sebastián, Chile

### Resumen

Es sabido que la pandemia por COVID-19 y su consecuente tránsito a un sistema de educación virtual, generaron en los estudiantes de todos los niveles educativos una emocionalidad preponderantemente negativa (Camacho-Zuñiga, Pego, Escamilla, Hosseini, 2021). En ese contexto, el objetivo de este estudio fue describir las implicancias socioemocionales de la educación virtual durante la pandemia por COVID-19, en estudiantes universitarios ecuatorianos y chilenos. Se utilizó un estudio de tipo cualitativo, en el cual participaron 12 jóvenes entre 18 y 23 años de universidades públicas y privadas de Chile y Ecuador, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada virtual. Los resultados revelaron que los jóvenes experimentaron un cambio dentro de sus rutinas diarias y que presentaron dificultades para adaptarse a las clases virtuales. Además, mencionaron haber aprendido muy poco durante las mismas, lo que produjo aburrimiento, desmotivación, ansiedad y preocupación. Algunos de los estudiantes expresaron un buen sentido de eficacia y confianza en sí mismos al enfrentar el proceso de educación virtual, no obstante, otros se refirieron a un sentido de eficacia más disminuido y a escasas habilidades organizativas. También se pudo identificar que el sistema de educación virtual universitario no promovió espacios de interacción social. En cuanto a las emociones experimentadas durante la pandemia, a los estudiantes les costó expresar y dar nombre de forma espontánea a las mismas. Finalmente, se discute en torno a la importancia del aprendizaje socioemocional dentro de los procesos de formación de los estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** *Aprendizaje socioemocional, educación universitaria, emergencia sanitaria, emociones, modalidad virtual*

## *Social-emotional implications of virtual education during COVID-19 pandemic in ecuatorians and Chilean university students*

### Abstract

It is known that the COVID-19 pandemic and its consequent transition to a virtual education system generated a predominantly negative emotionality in students at all educational levels (Camacho-Zuñiga, Pego, Escamilla, Hosseini, 2021). In this context, the objective of this study was to describe the socioemotional implications of virtual education during the COVID-19 pandemic in Ecuadorian and Chilean university students. A qualitative study was used, in which 12 young people between 18 and 23 years of age from public and private universities in Chile and Ecuador participated in a semi-structured interview. The results revealed that the young people experienced a change in their daily routines and presented difficulties in adapting to virtual classes. In addition, they mentioned having learned very little during the virtual classes, which resulted in boredom, demotivation, anxiety and worry. Some of the students expressed a good sense of efficacy and self-confidence in facing the virtual education process, however, others referred to a more diminished sense of efficacy and poor organizational skills. It was also possible to identify that the virtual education system did not promote spaces for social interaction. Regarding the emotions experienced during the process of virtual education and pandemic, students found it difficult to spontaneously express and name them. These results represent in general

the common denominator of the student's thinking. Finally, the importance of socioemotional learning in the formation processes of university students is discussed.

**Keywords:** *Socioemotional learning, health emergency, university education, emotions, virtual modality*

## ***Implicações socioemocionais da educação virtual durante a pandemia de COVID-19 em universitários equatorianos e chilenos***

### **Resumo**

É sabido que a pandemia de COVID-19 e a sua consequente transição para um sistema de ensino virtual gerou uma emotividade predominantemente negativa em alunos de todos os níveis de ensino (Camacho-Zuñiga, Pego, Escamilla, Hosseini, 2021). Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi descrever as implicações socioemocionais da educação virtual durante a pandemia do COVID-19, em universitários equatorianos e chilenos. Foi utilizado um estudo qualitativo, no qual participaram 12 jovens entre 18 e 23 anos de universidades públicas e privadas do Chile e do Equador, aos quais foi aplicada uma entrevista virtual semiestruturada. Os resultados revelaram que os jovens vivenciaram uma mudança em suas rotinas diárias e que apresentaram dificuldades de adaptação às aulas virtuais. Além disso, referiram ter aprendido muito pouco durante eles, o que gerou tédio, desmotivação, ansiedade e preocupação. Alguns dos alunos manifestaram um bom sentido de eficácia e autoconfiança face ao processo educativo virtual, no entanto, outros referiram um sentido de eficácia inferior e fraca capacidade de organização. Também foi possível identificar que o sistema de ensino virtual universitário não promoveu espaços de interação social. Em relação às emoções vivenciadas durante a pandemia, os alunos tiveram dificuldade em expressá-las e nomeá-las espontaneamente. Por fim, discute-se a importância da aprendizagem socioemocional nos processos formativos dos universitários.

**Palavras-chave:** *Aprendizagem socioemocional, ensino universitário, emergência sanitária, emoções, modalidade virtual*

### **Introducción**

En el año 2020 el mundo entero se vio afectado por la pandemia provocada por la transmisión del virus de la Covid-19. En este contexto, las medidas de confinamiento, el distanciamiento social y la paralización de actividades, implicaron un drástico cambio en los estilos de vida, las tareas y responsabilidades cotidianas, las mismas que debieron adaptarse a los entornos virtuales. Lo anterior tuvo un impacto significativo en la vida diaria de las personas, a nivel de salud física y mental (Ordorika, 2020).

En el ámbito educativo fue obligatoria la transición de los distintos niveles educativos desde la presencialidad a la virtualidad, con la finalidad de dar continuidad a los procesos de formación. Lo anterior hizo necesario buscar alternativas basadas en la tecnología que permitieran poner en funcionamiento un sistema de educación remota, a través del cual se pudiera enseñar, aprender y evaluar. Así mismo, esta situación implicó, tanto para docentes como para estudiantes, afrontar una serie de complejidades asociadas a la modalidad de

educación, que, adicionalmente, se prolongaba más de lo esperado (Grande de Prado, García-Peñalvo, Corell & Abella-García, 2021).

La modalidad de educación virtual ha sido definida como el proceso de enseñanza y aprendizaje que se diseña e implementa a través de internet, ya sea de manera total o parcial (Micheli & Armendariz, 2011). Autores como Fernández y Rivero (2014) agregan que la educación en línea tiene lugar en un delimitado y configurado espacio establecido en una plataforma digital, en el cual es ideal que los usuarios interactúen entre ellos y con sus docentes por medio de metodologías pedagógicas-didácticas.

La cancelación de las clases presenciales y su reemplazo por las clases en línea organizadas con poco tiempo y con una preparación insuficiente debido a la urgencia de la pandemia, implicó un importante esfuerzo de adaptación de parte de los docentes, estudiantes y las familias. En particular, respecto al contexto latinoamericano la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) ha señalado que apenas 1 de cada 2 hogares contaban con servicio de internet y que carecían de planes de contingencia para enfrentar el cambio del modelo presencial al modelo educativo a distancia. En esa línea, la implementación de las clases virtuales permitió identificar las desigualdades socioeconómicas existentes entre los estudiantes, en cuanto a las garantías del derecho a la educación (Basantes, Cabezas & Casillas, 2020; Huanca-Arohuana, Supo-Condori, Sucari & Supo, 2020).

Tal como se ha planteado, si bien la educación *online* permitió continuar con los procesos educativos durante el período de pandemia, su uso no estuvo exento de dificultades. Debido al inmediato paso de la educación presencial a la virtual, acciones tales como la priorización curricular, flexibilización de horarios de clases, modificación de los sistemas de evaluación, implementación de pausas activas y/o autocuidado de los estudiantes no fueron contempladas inicialmente, lo que hizo que la formación se redujera a acciones como cargar y descargar archivos dentro de una plataforma. Dada la incertidumbre experimentada durante la pandemia y las limitadas posibilidades de interacción social que ofrecía el sistema de educación virtual, fue necesario que las clases *online* se desarrollaran en un ambiente más motivador, que generara mayor interés y compromiso por parte de los estudiantes (Cáceres-Piñaloza, 2020). Lo anterior implicó que las distintas instituciones educativas gestionaran la capacitación de sus docentes en el conocimiento y uso de herramientas tecnológicas y didácticas que favorecieran el aprendizaje (Cárdenas-Pérez, Balseca-Acosta & Bonilla-Yucailla, 2023; García-Planas & Taberna, 2021).

Uno de los desafíos asociados a la modalidad de educación virtual descritos en la literatura, hace referencia a la exigencia de un alto grado de autonomía e independencia en la generación de conocimiento y aprendizaje por parte de los estudiantes (Gaeta, Gaeta & Rodríguez, 2021). Así mismo, estudios como el de Vate-U-Lan (2020) ha planteado una asociación directa entre las creencias de los estudiantes en relación a sus competencias para desarrollar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje *online* y una adaptación positiva de los mismos a este tipo de modalidad educativa. Por su parte, Zuffianò y otros (2013) argumentan que este resultado puede estar vinculado con que los estudiantes más autorregulados, autónomos en su proceso de aprendizaje y con creencias positivas respecto a su autoeficacia, administran mejor los recursos disponibles, tales como el tiempo y la atención. De

acuerdo a Bandura (2006), es fundamental promover la agencia de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje con control sobre los aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales que se requieren en una adaptación exitosa a una diversidad de situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, se ha reportado que el limitado intercambio social provocado por la pandemia de la Covid-19 y por los espacios de educación virtual, generaron como consecuencia emociones negativas (Händel et al., 2020). Al respecto, Beaunoyer, Dupéré y Guitton (2020) vinculan el aislamiento social con el desencadenamiento de emociones negativas asociadas al estrés y con una disminución del bienestar. La investigación de Camacho-Zúñiga y otros (2021) coincide con lo anterior en cuanto a la predominancia de la emocionalidad negativa durante el proceso de educación virtual en pandemia, la cual fue transversal a los distintos niveles educativos. Así mismo, los autores reportaron que los sentimientos más frecuentes por los estudiantes fueron ansiedad, estrés y sentirse abrumado, cansado y deprimido. En particular en el nivel educativo universitario, las tres emociones predominantes fueron ansiedad, sentirse abrumado y estresado.

Estudios en esta línea revelaron que los estudiantes con experiencia previa en la enseñanza en línea mostraban emociones positivas, así como también indicadores positivos en el aprendizaje, en comparación a los estudiantes sin experiencia. Estos últimos consideraron que la enseñanza y el aprendizaje *online* era más difícil, mostraban miedo, ansiedad, cansancio, estrés, y dificultades para concentrarse (Lovon & Cisneros, 2020; Wang et al., 2020). Los resultados también se suman al trabajo empírico que destaca la conexión entre la preparación de los estudiantes para el aprendizaje digital y las emociones autoinformadas, como menos tensión, sobrecarga, preocupaciones, soledad social y emocional y más alegría (Händel et al., 2020). Otras investigaciones apoyan estos hallazgos (Brooks et al., 2020; Chew, Wei, Vasoo, Chau & Sim, 2020; Otu, Charles & Yaya, 2020), enfatizando la predominancia del aumento de los niveles de estrés y ansiedad, dificultades para concentrarse y preocupaciones por la propia salud y el rendimiento académico.

En función del impacto de la educación virtual en las emociones de los estudiantes, es posible plantear la relevancia de desarrollar competencias autorreguladoras y socioemocionales durante la trayectoria académica para ofrecer mejores condiciones de afrontamiento y aprendizaje. Lo anterior ha sido corroborado por trabajos anteriores que también

sugieren la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes (Hadar, Ergas, Alpert & Ariav, 2020). Al respecto, organizaciones como el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) promueve desde los años 90 un modelo de aprendizaje socioemocional, concepto que han definido como un:

proceso a través del cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, actitudes para desarrollar identidades sanas, gestionar las emociones y alcanzar objetivos personales y colectivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias. (CASEL, 2020, parr. 1)

Así mismo, en su marco teórico, CASEL (2020) plantea que el aprendizaje socioemocional se desarrolla a través de la formación de cinco competencias, que son la

conciencia de sí mismo, autocontrol, conciencia social, habilidades relacionales y la toma de decisiones de manera responsable. A la luz de los antecedentes descritos, resulta relevante preguntarse por lo que ocurre con la formación socioemocional en el contexto de la educación superior. De acuerdo a Vera Millalén (2016), el desarrollo de este tipo de habilidades marca una diferencia en lo que actualmente se requiere de los profesionales en el mundo laboral. En esa línea, el tránsito desde un foco centrado en desarrollo de capacidades mayormente cognitivas e instruccionales, hacia uno que integre las habilidades no cognitivas, puede no tan solo potenciar la formación profesional de los egresados, sino también reducir la inequidad social y contribuir a disminuir las tasas de desempleo. En este contexto, se propuso como propósito central de este estudio describir las implicancias socioemocionales de la educación virtual durante la pandemia por Covid-19, en estudiantes universitarios ecuatorianos y chilenos.

## Método

### **Diseño**

Se desarrolló un estudio de tipo cualitativo (Creswell, 2007), el cual tuvo como objetivo general describir las implicancias socioemocionales de la educación virtual durante la pandemia por Covid-19, en estudiantes universitarios ecuatorianos y chilenos. Para el análisis de la información, se establecieron categorías previas a partir de la teoría, en función de las cuales se aplicó un proceso de codificación y generación de familias con sus respectivos códigos.

### **Participantes**

La estrategia de muestreo fue de tipo no probabilística y, fundamentalmente, por criterio (Patton, 1990). En función del objetivo del estudio, se escogió como participantes a estudiantes universitarios entre 18 y 23 años, pertenecientes a universidades públicas y privadas de Chile y Ecuador, a quienes se los entrevistó individualmente mediante la plataforma zoom, durante el 2º semestre del año 2020 y el primer semestre del año 2021. En complemento, en base a un criterio de conveniencia, se logró establecer contacto con estudiantes universitarios pertenecientes a carreras profesionales del área de la salud, de las ciencias sociales y de ingeniería, que en el momento de la aplicación de las entrevistas se encontraban entre 2º y 4º año.

Dado el tipo de diseño del estudio (Creswell, 2007), se determinó un tamaño muestral de 12 sujetos. Considerando lo anterior, se buscó que 6 de los estudiantes fueran ecuatorianos y que 6 estudiantes fueran chilenos. Finalmente, respetando un criterio de paridad, se intencionó que los entrevistados fueran 3 hombres y 3 mujeres por país.

### **Técnica**

El equipo investigador diseñó una pauta de entrevista semiestructurada en función de los objetivos específicos de la investigación y revisión previa de la literatura. Esta pauta fue revisada por profesionales expertos en el tema de investigación, con la intención de realizar mejoras a la misma. Una vez ajustada la pauta de entrevista, se realizó una prueba de pilotaje de la misma a un grupo no perteneciente a la muestra, pero de similares características. De estos dos procesos surgieron comentarios y observaciones que permitieron mejorar la pauta de entrevista inicial. De este modo, se determinó organizarla en dos partes: la primera incluyendo preguntas orientadas a conocer la experiencia general de los estudiantes universitarios durante la pandemia; y la segunda, agrupando preguntas que permitieran indagar en las implicancias que tuvo la educación virtual en el aprendizaje socioemocional, de acuerdo a la propia experiencia de los participantes.

### **Procedimiento**

Para acceder a los participantes, las investigadoras generaron un listado de posibles entrevistados en función de los criterios de selección preestablecidos. Posteriormente, se contactó a cada uno (vía telefónica y/o correo electrónico) y, luego, se distribuyeron las entrevistas concertadas entre el equipo investigador, evitando que los participantes fueran entrevistados por quienes los habían contactado inicialmente. Se realizaron entrevistas virtuales, a través de la plataforma zoom, durante el período comprendido entre agosto de 2020 y junio de 2021. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y video con previa autorización de los participantes, a quienes se les aplicó un consentimiento informado a través de google forms. Sin embargo, para efectos del análisis solo se hizo uso de las grabaciones de audio de las entrevistas, las cuales fueron transcritas.

### **Análisis**

Las entrevistas fueron analizadas a partir de categorías preestablecidas, en función de las cuales se formaron redes semánticas. Este procedimiento se desarrolló en dos partes que se detallan a continuación:

1. Análisis de la primera parte de la entrevista: Con el objetivo de elaborar una descripción de las experiencias de los estudiantes universitarios en torno a la pandemia COVID-19, se agrupó la información en las siguientes categorías centrales:
  - Rutina en el confinamiento (RC): referida a las actividades que los estudiantes realizaban en pandemia a lo largo de una jornada diaria.
  - Experiencias de la educación virtual (EEV): relacionada con el tipo de plataformas implementadas por las casas de estudio, con las fortalezas y debilidades de los sistemas virtuales utilizados, manejo de dichos sistemas (estudiantes y docentes).

- Emociones que surgieron en torno a las experiencias de pandemia (EMP): asociada a la capacidad de identificar, expresar, afrontar las emociones positivas y negativas experimentadas durante la pandemia (confinamiento, distanciamiento social, inestabilidad económica, contención familiar, etc.).

2. Análisis de la segunda parte de la entrevista: Con el propósito de identificar las implicancias en el aprendizaje socioemocional de la educación virtual en pandemia, el análisis de la segunda parte de la entrevista consideró un conjunto de categorías y subcategorías preestablecidas, las cuales se agruparon en base a la propuesta de CASEL (2020). Lo anterior se detalla a continuación:

- Conciencia de sí mismo (CSM): Identificar las emociones; auto percepción correcta; reconocer fortalezas; confianza en sí mismo; eficiencia personal.
- Autocontrol (A): Control de impulsos, manejo del estrés, disciplina personal, motivación personal, establecimiento de metas, habilidades organizativas.
- Conciencia social (CS): Toma de perspectiva subjetiva del otro, empatía, apreciar la diversidad, respeto hacia los demás.
- Habilidades relacionales (HR): Comunicación, compromiso social, construyendo relaciones, trabajo en equipo.
- Toma de decisiones de manera responsable (DR): Identificar problemas, analizar situaciones, resolver problemas, evaluar, reflexionar, responsabilidad ética.

## **Resultados**

### ***Experiencias de los jóvenes en relación a la emergencia sanitaria***

En relación al análisis de la primera parte de la entrevista, fue posible obtener los siguientes resultados:

- Rutina en el confinamiento (RC): Durante la pandemia los jóvenes manifestaron un cambio

dentro de sus rutinas diarias, las mismas que se vieron alteradas. Al inicio les costaba pasar todo el día en casa, y adaptarse a situaciones diversas como, sueño y alimentación fuera de horario, no contar con un espacio fijo para recibir sus clases. Además, se evidenciaban situaciones tales como: mantenerse en pijama durante el día, conectarse a

sus clases en distintos horarios, volver a la cama, hacer sus tareas, dedicar largas jornadas a las redes sociales, a los videojuegos y a conversar todo el día con sus amigos, tiempo en familia. Muy pocos refieren haber dedicado su tiempo a actividades deportivas o artísticas.

Con el tiempo estas rutinas fueron cambiando y varios jóvenes expresaron haberse organizado y adaptado al confinamiento, estableciendo actividades específicas tanto en lo recreativo como en lo académico, sin embargo, las actividades más frecuentes siguen siendo las redes sociales y los videojuegos.

- Experiencias de la educación virtual (EEV): En esta categoría, los jóvenes manifestaron que en sus casas de estudio utilizaron diversas plataformas como: zoom, webex, google meet, whatsapp, blackboard, canva, timeline, e-virtual, arco, classroom y muy pocos mediante correo electrónico. En cuanto al horario de clases, en un inicio tuvieron pocas horas sincrónicas y mucho tiempo libre, sin embargo, a medida que pasó el tiempo las horas sincrónicas de clases aumentaron de forma significativa con jornadas que iban entre 20 hasta 35 horas semanales. En relación al manejo de los profesores, al inicio tuvieron dificultad para adaptarse a las diversas plataformas virtuales, especialmente los docentes de mayor edad, mientras que los docentes jóvenes mostraron experticia y dinamismo en sus clases.

Entre las fortalezas de este sistema de educación, se mencionan muy pocas, entre ellas está el tema de la accesibilidad a la información y la disponibilidad de contar con la grabación de las clases impartidas. Por el contrario, las respuestas pusieron en evidencia varias debilidades, como el no disponer de un ordenador personal, dificultades en la conectividad, en el manejo de las plataformas tanto de parte del estudiante como del docente, así también el uso inefectivo de metodologías, pues las clases presenciales se trasladaron a la virtualidad generando aburrimiento y desmotivación, e incluso nula o escasa retroalimentación de los docentes hacia los estudiantes, provocando ansiedad y preocupación en su proceso de aprendizaje, además expresaron estar aprendiendo muy poco en comparación a la realidad presencial. En lo referente a la evaluación, cuestionan el tipo y el tiempo asignado para la misma, mencionan sentirse perjudicados en su desempeño, percibían

que algunos de sus compañeros copiaban, es así que los resultados no eran certeros.

- Emociones que surgieron en torno a la experiencia de pandemia (EMP): En cuanto a esta categoría, a los jóvenes les costó expresar y dar nombre de forma espontánea a sus emociones, no obstante, al presentarles una lámina de apoyo con diversas emociones pudieron identificarse con varias de ellas. Dentro de las emociones negativas experimentadas mencionan de manera recurrente: frustración, angustia, rabia, miedo, tristeza, enojo, desesperación, culpa, duda, ansiedad, todas estas relacionadas con la incertidumbre, el contagio, la muerte, el encierro, el aburrimiento, la falta de empatía, la irresponsabilidad, situaciones económicas.

Por otro lado, también mencionan que las emociones fueron cambiando y que además con el tiempo surgieron algunas positivas, como: esperanza, gratitud, serenidad, inspiración, solidaridad, aceptación, tranquilidad, a consecuencia de tener a su familia con salud, de sentirse motivados a seguir aprendiendo cosas nuevas, generar emprendimientos, ayudar a los más necesitados, pasar tiempo en familia, y pensar en un futuro mejor.

### ***Implicancias en el aprendizaje socioemocional de la educación virtual en pandemia***

Se ilustra mediante una red semántica en la Figura 1, las cinco competencias socioemocionales (CASEL, 2020) presentes en la educación virtual durante la pandemia. En función al análisis realizado se resaltan los códigos más relevantes: el código Conciencia de sí mismo (CSM), que incluye a los subcódigos: capacidad de identificar las emociones (IE), autopercepción correcta (AC), reconocimiento de las fortalezas (RF), confianza en sí mismo (CFS) y eficiencia personal (EP); el código Autocontrol (A), que incluye a los subcódigos: control de impulsos (CI), manejo del estrés (ME), disciplina personal (DP), motivación personal (MP), establecimiento de metas (EMT) y habilidades organizativas (HO); el código Toma de decisiones responsables (TR) abarcó los subcódigos: identificar problemas (IP), analizar situaciones (AS), resolver problemas (RP), evaluar (E), reflexionar (R) y responsabilidad ética (RE); el código Conciencia social (CS), incorporó la toma de perspectiva subjetiva del otro (PSO), la capacidad de ser empático (EM), apreciar la diversidad (D) y respetar a los demás (RD);

finalmente el código Habilidades relacionales (HR), incluyó los subcódigos: comunicación (COM), compromiso social (COMS), construcción de relaciones (CR) y trabajo en equipo (TE).

A partir de esta red semántica se encontraron diversas relaciones entre los códigos. La primera, referida a una relación entre la conciencia de sí mismo, autocontrol y toma de decisiones responsables, pues al tener una autopercepción correcta de las fortalezas, confianza en sí mismo y eficiencia personal, todas promueven una toma de decisiones responsables. A su vez, estas competencias se ven fortalecidas por la disciplina personal y las habilidades organizativas.

Así también se evidencia que la conciencia de sí mismo se relaciona con el autocontrol pues, si no hubo una correcta identificación emocional a partir de la experiencia personal, muy difícilmente se logrará la regulación y el control de los impulsos que son necesarios para la convivencia y la consecución de los objetivos personales.

Se encontró una ruptura entre los códigos conciencia social y habilidades relacionales, puesto que en los testimonios se evidenciaron competencias socioemocionales como empatía y toma de perspectiva subjetiva del otro, sobre todo en las relaciones con los docentes. Sin embargo, se encontró falta de comunicación, de compromiso social y de construcción de relaciones entre compañeros, todo esto asociado a las clases virtuales y a la falta de iniciativa por cambiar esta situación.

Lo anteriormente mencionado se refleja en los testimonios de los jóvenes, quienes se sienten capaces de enfrentarse y formarse en un sistema de educación virtual, muestran un sentido de eficacia, confianza en sí mismos y capacidad para resolver problemas.

Por otro lado, pocos testimonios evidencian un bajo sentido de eficacia frente a la educación virtual. Sin embargo, se pudo identificar que fue más frecuente en los relatos de estudiantes que se encontraban cursando carreras con una orientación más práctica. En general, se encontraron pocas habilidades organizativas, lo cual puede estar vinculado a lo acostumbrados que los jóvenes señalaron estar a las clases ejercidas únicamente por los docentes.

En cuanto a la capacidad de identificar y expresar las emociones experimentadas, se evidenció dificultad y un escaso lenguaje emocional. De acuerdo al relato de los entrevistados, al inicio de la pandemia predominaron emociones negativas tales como ira, rabia, vergüenza, desesperación, miedo, angustia, frustración y tristeza, todas estas asociadas a las dificultades propias de la virtualidad.

Con el pasar del tiempo en algunos casos estas emociones se mantuvieron. Sin embargo, en otros casos surgieron emociones positivas como alegría, agradecimiento, esperanza y gratitud. Adicionalmente, los testimonios evidenciaron que el sistema de educación virtual no promovió, ni generó espacios de interacción social, más aún cuando sus compañeros, e inclusive algunos docentes, mantenían las cámaras apagadas.

Los estudiantes mencionaron que únicamente recibían clases y que compartían con su grupo de amigos fuera de las actividades académicas mediante zoom, whatsapp y facebook, y que se produjo un distanciamiento y una actitud de poco compañerismo hacia quienes no pertenecían al propio círculo de amigos. Tampoco se reflejó motivación e iniciativa de su parte (y, de acuerdo a los relatos, tampoco de parte de los docentes) para cambiar esta situación, lo cual desencadenó indiferencia, poca o nula participación, sensación de duda, inseguridad y frustración. Estas emociones se vieron acentuadas cuando las clases virtuales eran poco dinámicas, predominaba en ellas el discurso y la exposición y no se centraban en los estudiantes. A pesar de ello, algunos estudiantes mencionaron haber sido empáticos con sus docentes.

En la construcción de las relaciones de los jóvenes con los docentes y sus familias se encontraron diversas manifestaciones. En relación al vínculo emocional docente-estudiante, se presentaron respuestas positivas y negativas (por ejemplo, que los docentes daban la clase y se iban, pero que otros sí demostraban preocupación por los estudiantes). En lo referente a la contención y apoyo que experimentaron por parte de sus familias, en su mayoría los entrevistados manifestaron que estuvieron presentes y que les brindaron apoyo emocional y material.

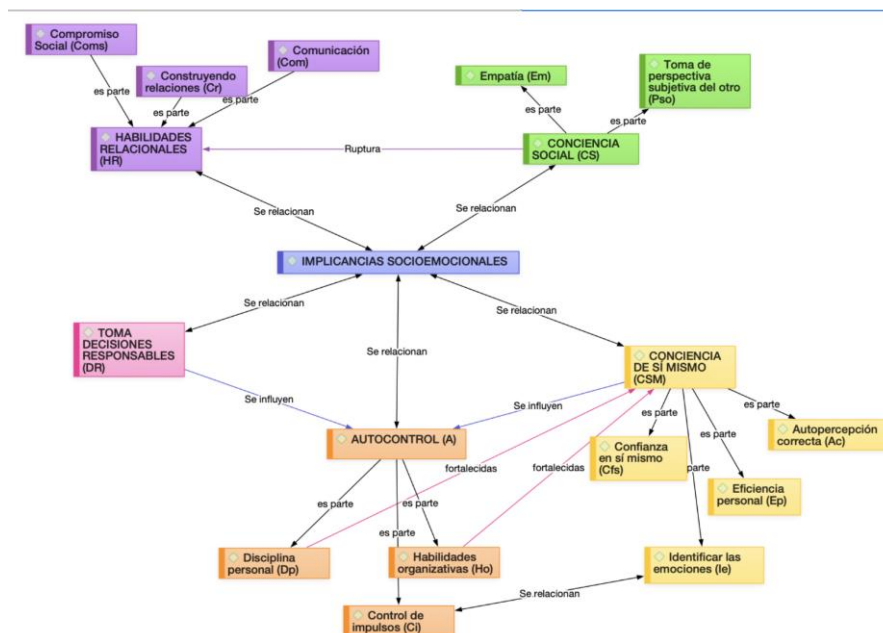


Figura 1. Red semántica de las Competencias Socioemocionales de la Educación virtual

## Discusión

La pandemia de la Covid-19 implicó pasar de un sistema presencial a un sistema virtual de educación, lo cual significó un reto para las instituciones de educación superior, para el quehacer docente y para el aprendizaje de los estudiantes. A lo anterior se debe sumar la familiarización que docentes y estudiantes tenían principalmente con el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje (clases magistrales y expositivas), por lo que, migrar desde el modelo presencial al virtual generó una serie de emociones y sentimientos de angustia, desconfianza e incertidumbre. De los relatos también surgieron cuestionamiento al sistema de educación superior, que deben ser visibilizados dentro de la discusión académica.

De acuerdo al análisis de los resultados, es posible plantear que los estudiantes universitarios que participaron de este estudio vieron afectado su desarrollo socioemocional durante el período de clases virtuales en pandemia, lo cual se puede asociar a factores como el confinamiento, las dificultades en las actividades académicas y las exigencias de las nuevas modalidades pedagógicas. Este resultado es concordante con lo planteado por Vera Millalén (2016), quien argumentaba, respecto al desarrollo de las habilidades socioemocionales como una necesidad que debe ser atendida por las instituciones de educación superior.

Los resultados en relación a las experiencias de los jóvenes durante la emergencia sanitaria reflejan cambios en sus rutinas diarias, en sus horarios de alimentación, sueño, actividades académicas y de ocio, las mismas que fueron ajustándose con el pasar del tiempo. Lo anterior coincide con estudios con la misma población que informan que la pandemia implicó la reorganización de la rutina diaria (Chew et al., 2020; Marzana et al., 2021). Otro resultado dentro de las actividades de ocio fue el uso frecuente de las redes sociales, que según García (2021) mostró que en el contexto de pandemia no fue tan negativo, pues ayudó a los jóvenes a mantenerse en contacto con sus familiares o amigos.

Los hallazgos relativos a las experiencias de los estudiantes durante la educación virtual mostraron que los jóvenes tuvieron un buen manejo de las herramientas digitales, mejor al de varios de sus docentes, especialmente los de mayor edad (quienes en un principio presentaron varias dificultades que poco a poco fueron superando). Esta realidad es similar a la presentada en el estudio de Avendaño (2021) en donde se observa que los docentes se fueron adaptando progresivamente a nuevas prácticas de enseñanza con apoyo de las tecnologías.

Un punto sensible e importante fue el relacionado con los procesos de evaluación. En este tema los estudiantes expusieron que los tipos de evaluación se sujetaron, en

su mayoría, a cuestionarios virtuales, con tiempos de respuesta limitados, lo cual desencadenó ansiedad, estrés y resultados académicos bajo lo esperado. Otros estudiantes relevaron lo fácil que fue copiar en el sistema virtual, lo que incluso a algunos les ayudó a mejorar su desempeño. Estos resultados concuerdan con la evidencia empírica, en donde se menciona que el sistema educativo no estuvo preparado para desarrollar propuestas efectivas de evaluación acordes a la realidad (Grande de Prado et al., 2021; Hu, Santuzzi & Barber, 2019). Esto evidencia la importancia de capacitar a los docentes sobre el uso efectivo de diversas herramientas de evaluación.

Entre los hallazgos de este estudio también se pudo identificar una relación entre las competencias socioemocionales, específicamente, entre la conciencia de sí mismo, el autocontrol y la toma de decisiones. Por un lado, se resalta que en su mayoría los estudiantes afrontaron el desafío de las clases virtuales utilizando habilidades como el sentido de eficacia, confianza en sí mismos y capacidad para resolver problemas. Así mismo, la empatía fue una de las competencias a destacar, ya que favoreció la relación del estudiante con sus docentes y sus familias generando relaciones positivas y de contención. Estos resultados podrían explicarse por factores como el manejo adecuado de la tecnología, características individuales y del entorno (Vate-U-Lan, 2020).

Por otro lado, en los relatos de los estudiantes también se destacaron las escasas habilidades relacionales entre los estudiantes y pocas habilidades organizativas, como producto de un sistema educativo tradicional. Según Miller (2020), Richardson, Maeda, Jing y Caskurlu (2017) y Weidlich y Bastiaens (2018), las relaciones e interacciones sociales son especialmente importantes para la experiencia de satisfacción del aprendizaje en entornos educativos virtuales. Sin embargo, a partir de los resultados es posible plantear que las oportunidades de poner en práctica las habilidades relacionales y organizativas fueron pocas o nulas, lo cual se identifica en lo descrito por los estudiantes en cuanto a la baja iniciativa de los docentes por desarrollar dichas instancias.

Los resultados en relación con la emocionalidad experimentada por los estudiantes, muestran que inicialmente la pandemia y la educación virtual generaron emociones negativas (Camacho-Zúñiga, 2021). Sin embargo, fue posible identificar que también se experimentaron emociones positivas como resultado de los cambios y las nuevas medidas que trajo consigo el comportamiento del virus y la adaptación a la nueva normalidad (Brooks et al., 2020; Chew et al., 2020; Otu et al., 2020). Es importante resaltar que frente a la pregunta sobre el reconocimiento emocional la mayoría de los estudiantes requirieron del apoyo de los entrevistadores para conceptualizarlas. En este sentido, se observa la necesidad de fortalecer la alfabetización emocional, tal como lo menciona el estudio desarrollado por Vásquez-Villegas (2021).

Esta investigación reveló que, en general, las experiencias y respuestas socioemocionales experimentadas por los jóvenes ecuatorianos y chilenos fueron similares. Particularmente, solo se identificó una diferencia en los relatos de estudiantes de carreras profesionales con orientación más práctica, los cuales aludieron a un sentido de autoeficacia más disminuido. La procedencia de universidades públicas y privadas parece no ser un elemento diferenciador en los discursos de los jóvenes, así como tampoco el género. En conclusión, se evidencia que el sistema de educación virtual no respondió a las necesidades académicas y socioemocionales de los estudiantes entrevistados, pues en general se encontró que no aprendieron como en la presencialidad y que en muchas ocasiones se sintieron abandonados tras un ordenador, destacando además un sistema con debilidades a nivel tecnológico, metodológico y pedagógico.

Estudios futuros podrían investigar posibles relaciones entre habilidades socioemocionales como la autorregulación de los estudiantes universitarios y factores individuales que influyen en el aprendizaje, tales como la autoeficacia y los recursos para adaptarse a nuevos entornos. Así mismo, resultaría relevante abordar las experiencias de los docentes de educación superior en torno a la implementación de la educación virtual.

## Referencias

Avendaño Castro, W.R. (2021). Estudiantes de pregrado frente a la educación mediada por TIC: Percepciones en contextos de pandemia. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 321-339.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500119>

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. En T. Urdan y F. Pajares

- (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Information Age Publishing, Incorporated
- Basantes, A.V., Cabezas, M., & Casillas, S. (2020). Competencias digitales en la formación de tutores virtuales en la Universidad Técnica del Norte, Ibarra-Ecuador, *Revista Formación Universitaria*, 13(5), 269-282. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500269>
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111, 1-9. <http://dx.10.1016/j.chb.2020.106424>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cáceres-Piñalozza, K. F. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 38-44. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>
- Camacho-Zuñiga, C., Pego, L., Escamilla, J. y Hosseini, S. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels. *Heliyon*, 7(3), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06465>
- Cárdenas-Pérez, M.A., Balseca-Acosta, A. & Bonilla-Yucailla, D.A.(2023). Percepción de la educación en línea en el marco de la emergencia sanitaria Covid-19. *Veritas & Research*, 5(1), 81-93
- Chew, Q. H., Wei, K. C., Vasoo, S., Chau, H. C., & Sim, K. (2020). Narrative synthesis of psychological and coping responses towards emerging infectious disease outbreaks in the general population: Practical considerations for the COVID-19 pandemic. *Singapore Medical Journal*, 61(7), 350–356. <https://doi.org/10.11622/smedj.2020046>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Recuperado de <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches* (2ª ed.). Lincoln: Sage publications
- Fernández Naranjo, A., y Rivero López, M. (2014). Las plataformas de aprendizajes, una alternativa a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cubana de Informática Médica*, 6(2), 207-221
- Gaeta, M. L., Gaeta, L., & Rodriguez, M. D. S. (2021). The impact of COVID-19 home confinement on mexican university students: emotions, coping strategies, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 1323. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642823>
- García, P. (2021). La soledad en los adolescentes y sus correlaciones con las fortalezas psicológicas y el abuso de las redes sociales. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (21), 72-83. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.14447>
- García-Planas, María Isabel & Taberna, Judit (2021): Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- Grande de Prado, M., García Peñalvo, F. J., Corell, A., & Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 1(10), 49-58. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145122/4.pdf?sequence=1>
- Hadar, L., Ergas, O., Alpert, B. & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European journal of teacher education*, 43(4), 573–586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.180751>
- Händel, M., Stephan, M., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B., Bedenlier, S., & Ziegler, A. (2020). Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2), 267-280. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>
- Hu, X., Santuzzi, A. M. & Barber, L. K. (2019). Disconnecting to detach: The role of impaired recovery in negative consequences of workplace telepressure. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35(1), 9-15. <https://doi.10.5093/jwop2019a2>.
- Huanca-Arohuanca, J., Supo-Condori, F., Sucari, R., y Supo, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Revista Innovaciones*

- Educativas*, 22, 115-128.  
<http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3218>
- Lovón Cueva, M. A., y Cisneros Terrones, S. A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-15.  
<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Marzana, D., Novara, C., De Piccoli, N., Cardinali, P., Migliorini, L., Di Napoli, I., ... & Procentese, F. (2021). Community dimensions and emotions in the era of COVID-19. *Journal of community & applied social psychology*, 32(3), 358–373.  
<https://doi.org/10.1002/casp.2560>
- Micheli, J., y Armendáriz, S. (2011). Estructuras de Educación Virtual en la Organización Universitaria: Un Acercamiento a la Sociedad del Conocimiento. *Formación universitaria*, 4(6), 35-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062011000600005>
- Miller, G. (2020). *Social distancing prevents infections, but it can have unintended consequences*. Recuperado de <https://www.science.org/content/article/we-are-social-species-how-will-social-distancing-affect-us>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *¿Cómo prepararse para la reapertura? Estas son las recomendaciones del IESALC para planificar la transición hacia la nueva normalidad*. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/13/como-prepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-la-transicion-hacia-la-nueva-normalidad/>
- Otu, A., Charles, C. H., & Yaya, S. (2020). Mental health and psychosocial well-being during the COVID-19 pandemic: The invisible elephant in the room. *International Journal of Mental Health Systems*, 14(1), Article 38.  
<https://doi.org/10.1186/s13033-020-00371-w>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rueda Vera, G., Luna Pereira, H., y Avendaño Castro, W. (2021). Estudiantes de pregrado frente a la educación mediada por TIC: percepciones en contextos de pandemia. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 321-339.
- Richardson, J.C., Maeda, Y., Jing, L.V, & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402–417.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>
- Vásquez-Villegas, M. (2021). Acompañamiento socioemocional en pandemia: tutorías PACE a estudiantes de cuarto año medio. *Revista Saberes Educativos*, 6, 95-115  
<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60711>
- Vera Millalén, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademeia*, 7(1), 53-73.
- Vate-U-Lan, P. (2020). Psychological impact of e-learning on social network sites: Online students' attitudes and their satisfaction with life. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(1), 27–40. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09222-1>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R. S., ... & Ho, C. (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. *Brain, behavior, and immunity*, 87, 40-48.  
<https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>
- Weidlich, J., & Bastiaens, T. J. (2018). Technology matters – The impact of transactional distance on satisfaction in online distance learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 222-242.  
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i3.3417>
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo-Kanacri, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 158–162.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>