



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: X Número: 3. Artículo no.:48 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2023

TÍTULO: Alfabetización emocional. Una estrategia para la inclusión y permanencia escolar.

AUTORES:

1. Dra. Dora María Lladó Lárraga.
2. Dra. Jeny Haideé Espinosa Barajas.
3. Dr. Fernando Leal Ríos.

RESUMEN: El presente escrito tiene como propósito mostrar el impacto emocional que tuvo en estudiantes universitarios el periodo de pandemia y postpandemia derivado del COVID-19. Para ello se efectuó una investigación de corte cualitativo con enfoque interactivo y nivel exploratorio, y se aplicó una entrevista semiestructurada a estudiantes de la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Se analizaron dos variables: alfabetización emocional e inclusión y permanencia escolar, cuyos resultados evidenciaron la presencia de un conjunto de emociones positivas y negativas que denotaron la existencia de analfabetismo emocional institucional para atender problemáticas emocionales en estudiantes; de ahí se derivaron un conjunto de recomendaciones encaminadas a favorecer la inclusión y permanencia escolar de los mismos.

PALABRAS CLAVES: alfabetización emocional, inclusión, permanencia escolar.

TITLE: Emotional literacy. A strategy for inclusion and school permanence.

AUTHORS:

1. PhD. Dora María Lladó Lárraga.
2. PhD. Jeny Haideé Espinosa Barajas.
3. PhD. Fernando Leal Ríos.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to show the emotional impact that the pandemic and post-pandemic period derived from COVID-19 had on university students. For this, a qualitative investigation with an interactive approach and exploratory level was carried out, and a semi-structured interview was applied to students of the Academic Unit of Sciences, Education and Humanities of the Autonomous University of Tamaulipas (UAT). Two variables were analyzed: emotional literacy and inclusion and permanence in school, whose results evidenced the presence of a set of positive and negative emotions that denoted the existence of institutional emotional illiteracy to address emotional problems in students; from there a set of recommendations were derived aimed at favoring their inclusion and permanence in school.

KEY WORDS: emotional literacy, inclusion, school permanence.

INTRODUCCIÓN.

Tradicionalmente, la educación se ha centrado en el desarrollo del intelecto, con un marcado olvido de lo emocional, y a pesar de que se insiste en la importancia de lograr una formación integral de los individuos, que contemple no solo la esfera cognitiva sino también la física y la emocional, este concepto resulta incompleto al ignorar el tema del desarrollo emocional en el currículo escolar en todos los niveles educativos.

Vivas (2003) ya comentaba que la preocupación por la incorporación de habilidades sociales y emocionales en la educación no es nueva, y de acuerdo con la autora, algunos pedagogos como Comenius y Pestalozzi señalaban que un principio pedagógico fundamental es el afecto, el cual inicia

desde el seno materno y cuyo relevo, en la sociedad moderna, se da por la comprensión afectuosa del profesorado, el cual se manifiesta a través de la motivación, el interés, la buena disposición, los estímulos positivos, la empatía, articulándose así la cabeza con el corazón, la razón con el sentimiento, y lo cognitivo con lo afectivo.

Vivas (2003), Álvarez (2020) y Mantilla y Luna (2017) justifican la integración de la educación emocional en el currículo al considerar el avance en las investigaciones de psicología y neurología, logrando en ellas reconocer las inteligencias múltiples como la intra e interpersonal, la inteligencia emocional, la teoría humanista, el modelo ecológico y teorías sociológicas en las que se destaca la relevancia del desarrollo de la razón y el conocimiento como proceso cognitivo y su relación con los factores afectivos y emocionales.

Vivas (2003) acentúa la necesidad de reconocer cómo los factores afectivos y motivacionales son determinantes en el proceso de aprendizaje, evidenciando el papel que juegan las actitudes positivas de aceptación y la autoeficacia en el control emocional y la realización de las tareas académicas con mayores expectativas de logro. También se destacó, que con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación se corre el riesgo de afectar las relaciones interpersonales, ocasionando un aislamiento del individuo, afectándose así su vida emocional. Esta situación exige una educación que le brinde al individuo las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales que le permitan afrontar con éxito esas nuevas demandas.

Finalmente, los resultados de los procesos educativos como lo son altos índices de fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, el abandono de los estudios y la indisciplina escolar han sido consideradas situaciones que pueden provocar estados negativos como la apatía, la agresión y la depresión, los cuales deben ser atendidos desde los sistemas educativos, fomentándose así la permanencia escolar y la inclusión educativa de todos los y las estudiantes.

En este escenario, el presente escrito tiene como propósito mostrar el impacto emocional que tuvo en estudiantes universitarios el periodo de pandemia y postpandemia derivado del COVID-19, y con ello, emitir un conjunto de recomendaciones pertinentes que atiendan necesidades expresadas por el estudiantado y que favorezcan la inclusión y permanencia escolar.

Para lograr este objetivo, en una primera sección se conceptualiza el término alfabetización emocional, así como la evolución teórica del estudio de las emociones. Asimismo, se pone de manifiesto el impacto que el desarrollo emocional tiene en el proceso formativo del estudiantado, y en este sentido, destacar la importancia de la formación docente en el manejo de herramientas socioemocionales; con ello, se busca favorecer la permanencia escolar y evitar la exclusión de las y los estudiantes en el sistema educativo. Otros conceptos relevantes son los de inclusión y permanencia escolar, vistos éstos como la aspiración última de todo sistema educativo nacional; enseguida se detallan los elementos metodológicos sobre el diseño del estudio, los sujetos y la definición de las variables de estudio, y finalmente, se integra el análisis de los resultados de la investigación.

Otro apartado del escrito integra las conclusiones en el que se pusieron de manifiesto un conjunto de problemáticas de la institución y del estudiantado, y derivado de ello, se integran un conjunto de recomendaciones entre las que destaca el desarrollo de un programa de formación sobre alfabetización emocional para docentes, administrativos y estudiantes, buscando así favorecer la inclusión y permanencia escolar.

DESARROLLO.

En este escrito hay tres conceptos centrales: alfabetización emocional, inclusión y permanencia escolar; el primero de ellos es una problemática presente en las instituciones educativas de todos los niveles formativos, y los dos últimos, son una política educativa y una aspiración de todo sistema educativo; de ahí la relevancia de entenderlos no solo conceptualmente sino también encontrar explicaciones teóricas sobre el problema del manejo de emociones en el aula.

¿Qué entendemos por alfabetización emocional?

Joseph, et al. (2005) en el trabajo denominado *rotular emociones*, definen la alfabetización emocional como la habilidad de identificar, entender y responder a emociones propias y ajenas de una manera saludable. A su vez, Alonso (2011), retomando los planteamientos de Goleman (1998), lo define como la insuficiente capacidad del desarrollo de la inteligencia emocional, asociado ello a la escasez de competencias personales y sociales de los seres humanos. Este autor encontró que la alfabetización emocional se asocia con el escaso conocimiento propio, poca autorregulación y motivación, nula empatía y escaso manejo de habilidades sociales para conducirse en los diferentes contextos en los que se desenvuelven los individuos. Asimismo, reconoce que los aspectos emocionales se constituyen en factores determinantes para la adaptación de los individuos a su entorno.

Este término no es nuevo, en los años sesenta se generó un movimiento de educación afectiva en el cual se discutía la idea de que los niños y las niñas aprenden mucho mejor si están psicológicamente motivados. Asimismo, existen planteamientos teóricos que sostienen que “los alumnos con dificultades emocionales tienen problemas para desarrollar su intelecto, lo cual implica que para el individuo es prioritario poseer una inteligencia emocionalmente sana, y que luego le permita acercarse al conocimiento” (Alonso, 2011, p. 155).

Evolución teórica del estudio de las emociones.

Melamed (2016) señala, que las emociones son parte de la vida cotidiana, urbana, moderna, neoliberal y utilitarista; sin embargo, durante un tiempo quedaron fuera del mapa de la ciencia; es por ello, que resulta interesante la investigación de Álvarez (2020), quien en su trabajo sobre *educación socioemocional*, presenta un resumen evolutivo en el que describe cómo se ha tratado el tema de las emociones a través de los años.

Por otra parte, sobre el desarrollo de la psicología evolutiva, destacan los aportes de la teoría piagetiana, de las bases del cognitivismo y la teoría constructivista, porque en ellos “se reconoce que el desarrollo

de la razón y del conocimiento como proceso cognitivo, guarda relación estrecha con los factores afectivos y emocionales” (Álvarez, 2020, p. 391). A su vez, Piaget en su libro titulado *Inteligencia y afectividad*, explica los estadios de desarrollo cognitivo y establece el vínculo con los estadios de desarrollo afectivo, enfatizando que los primeros son tan importantes para el proceso cognitivo como los segundos (Pérez, 2017).

Otro de los aportes interesantes se encuentra en los trabajos de Melamed (2016), quien señaló que las emociones son estados que se siguen a partir del contacto con ciertos tipos de estímulos y que involucran operaciones mentales valorativas; desde esta perspectiva, se busca combatir el antiguo prejuicio de que las emociones simplemente nos suceden y de que están absolutamente fuera de nuestro alcance controlarlas.

Acorde con Villegas (1986), los supuestos de la teoría humanista encuentran su origen en los años sesenta, y específicamente en esa década, se desarrolló el Primer Encuentro Nacional de la *American Association for Humanistic Psychology*. Para Álvarez (2020), los aportes de Maslow, Rogers y Frankl, sobre la teoría humanista, son de los más relevantes, y en ellos se resalta la importancia de la subjetividad en los procesos educativos, la autorrealización del individuo como ser integral, y la necesidad de educar la afectividad, aprovechando el potencial de las emociones para favorecer el crecimiento personal. Nuevamente, los planteamientos retoman la importancia del manejo emocional en la educación de los sujetos.

Por su parte, Esquivel (2004) ya apuntaba en su investigación sobre *la formación humanista en la educación superior*, la relevancia de la formación de un ser integral, entendiéndose con ello, la conjugación de diversos aspectos: el aspecto intelectual, carácter moral, integración emotiva, salud mental y corporal. La universidad es esencialmente humanista, y desde ésta, se pretende promover la formación de la persona íntegramente en su ser físico, psíquico, intelectual, moral y afectivo; con ello, se busca verlo en su totalidad. Este autor advierte que se ha pretendido imponer a las instituciones de

educación superior, como una función prioritaria, el satisfacer las demandas del mercado y de la producción, y se ha olvidado que la persona es lo primero, por lo que la universidad deberá recuperar su función humanista sin menoscabo del saber científico o su aplicación tecnológica. La educación, el humanismo y la formación integral se unen de manera ineludible, por lo que pensar la educación sin humanismo no es factible.

En los años setenta, Ekman (1972) uno de los pioneros en los estudios sobre las expresiones de las emociones y la conducta no verbal, reconoce que las emociones son universales y de origen biológico, instintivas, adaptativas, y que responden a instintos de supervivencia del ser humano; asimismo, en 1972, el autor identificó la presencia de seis emociones básicas y universales: miedo, alegría, tristeza, ira, asco y sorpresa.

Aunado a ello, en los años ochenta, Gardner desarrolla la teoría de inteligencias múltiples en los individuos, siendo una de ellas la inteligencia intrapersonal, en la cual el individuo tiene la capacidad de comprenderse a sí mismo y armonizar su vida a partir de la satisfacción interior basada en los sentimientos y emociones personales, y otra de las inteligencias identificadas por el autor es la interpersonal, en la cual relaciona la empatía con la capacidad que cada sujeto tiene para comprender a los demás (Gardner, 1995).

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez a principios de la década de los noventa por Peter Salovey y John Mayer, quienes en 1997 la definen como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones, entenderlas y propiciar el crecimiento emocional e intelectual, y con ello, controlar y regular los sentimientos de uno mismo. Mayer profundizó el estudio de la inteligencia emocional, considerando la capacidad adaptativa de las emociones de manera que el individuo puede solucionar problemas y adaptarse eficazmente al medio que le rodea (Velasco, 2001).

En los trabajos realizados por Goleman en 1995 y 1999 (Dueñas, 2002), se definió el término inteligencia emocional asociándolo al desarrollo de habilidades tales como lograr la conciencia de sí

mismo y de las propias emociones; la autorregulación, el control de los impulsos y la ansiedad, la regulación de los estados de ánimo, la motivación y perseverancia a pesar de las frustraciones (optimismo) y la empatía y confianza en los demás. Para este autor, la inteligencia emocional es uno de los factores más importante que intervienen en el ajuste personal, en el éxito en las relaciones personales y en el rendimiento en el trabajo.

Años más tarde, Torrico, et al. (2002) hacen referencia al modelo ecológico de Bronfenbrenner, y en éste se explica la influencia del medio social en el desarrollo de las personas, defendiendo la hipótesis de que el entorno en el que se crece afecta en todos los planos de la vida de las personas, la forma de pensar, las emociones y los gustos.

Desde la perspectiva sociológica de las emociones, se plantea como su objeto de análisis el establecer los nexos, relaciones entre la dimensión social y la esfera emocional del ser humano, y se concibe a las emociones (evidentemente incorporadas y sentidas por un sujeto en constante interacción con los otros) como prescripciones creadas por el sistema social (Mantilla y Luna, 2017).

En este recuento evolutivo de los diferentes planteamientos teóricos en los que se valora la importancia de las emociones, se hace evidente que se ha pasado de visualizarlas como una respuesta instintiva o innata del ser humano en la lucha por su seguridad y supervivencia, a verlas asociadas con los diferentes contextos en los que se desenvuelven los individuos; al ver las emociones desde esta mirada, existe la posibilidad de poder desarrollarlas, modificarlas o adaptarlas; de ahí la relevancia del concepto de alfabetización emocional.

Mantilla y Luna (2017) advertían que: “las emociones son socialmente interpretadas, pero también gestionadas, se vinculan con significados socialmente compartidos, constituyen un signo comunicacional, son constitutivas siempre de toda interacción y nos permiten dar sentido, valga la redundancia, a lo que sentimos para actuar en consecuencia y de manera coherente, en nuestro entorno sociocultural... Se encuentra también una ética práctica respecto a las emociones que son

funcionalmente constituidas para el mantenimiento de un sistema particular de valores, es decir, donde las emociones se acompañan de un juicio moral, el cual es valorado como deseable y justo. Es importante señalar, que los sentimientos morales tales como “culpa”, “pena” o “vergüenza” no son ontológicamente previos al juicio moral; se requiere de la cognición de cierto grado de reglas morales para que tales sentimientos puedan ser sentidos” (p. 25).

Si bien el tema de las emociones ha sido objeto de estudio desde hace varias décadas, se ha advertido el impacto que el desarrollo emocional tiene en el proceso formativo, de tal suerte, que la tendencia hoy en día es favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en el estudiantado como en docentes, en un proceso horizontal de alfabetización emocional que mejore la interacción docente-estudiante, dada la influencia que tienen las actuaciones del profesorado y las relaciones interpersonales en el aula en el desarrollo emocional, social y académico de las y los alumnos, que impacta en la permanencia escolar.

Inclusión y permanencia escolar.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), concibe la inclusión como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes, busca dirigirse a la atención de las necesidades de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, concentrando la atención en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión. Asimismo, este organismo señala, que un enfoque inclusivo de la educación requiere que se tome en cuenta las necesidades de cada persona y que se reconozca, que en el proceso de aprendizaje, todos pueden aprender y que en este proceso se ponen en juego sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos (UNESCO, 2022).

Echeita y Duk-Homad (2008) reconocen, que la inclusión educativa es una aspiración de los sistemas educativos de Iberoamérica y se esperaría, que como uno de los propósitos fundamentales de la educación, ésta contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. Al hacer

efectivo el derecho a la educación, se garantizaría el acceso a una educación de calidad, equiparando las oportunidades de los alumnos más vulnerables y generando mejores condiciones de aprendizaje que les ayuden a compensar sus diferencias.

Para Echeita y Duk-Homad (2008), la inclusión educativa “es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa” (p.1). Este tema se considera relevante y los autores señalan que la preocupación por la inclusión en Iberoamérica surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, y que si bien la educación no es el único factor para lograr los cambios esperados, sí es un espacio formativo en el que se debe trabajar para evitar la exclusión y la desigualdad, ya de por sí presente en la sociedad en general.

Parafraseando una idea de la UNESCO (2017), la verdadera pregunta no es cómo incluir a los demás sino cómo abrir nuevas perspectivas y caminos diferentes que no existen; de tal modo, que la inclusión debiera considerarse para todos los sujetos y no solamente para los excluidos; y preguntarse de qué modo la educación sirve para lograr la permanencia y no sólo para insertar al alumnado en lo ya existente.

Derivado de lo anterior, es importante conceptualizar lo que se entiende por permanencia escolar, política relevante en las instituciones educativas. Al respecto, Enríquez (2018) define la permanencia escolar como la estadía continúa y estable en un período determinado. Al ser un aspecto en el que intervienen seres humanos, la permanencia en la escuela puede ser afectada por múltiples aspectos tales como el social, el pedagógico y el afectivo. Desde el planteamiento del autor, la autoestima tendría participación en la vida de una persona, y por ende, en la permanencia escolar. A su vez agrega, que las prácticas de la autoestima como lo es el vivir conscientemente, la autoaceptación, la responsabilidad

propia, la autoafirmación, la integridad personal, y el vivir con un propósito, llegarían a convertirse en el motor para permanecer en el sistema educativo.

El tema de inclusión y permanencia escolar ha sido ampliamente discutido en diversos documentos de política educativa; de manera específica, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se abordan los retos y desafíos más urgentes, específicamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4, se propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (SDSN Australia/Pacific, 2017).

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2021) apunta la necesidad de potenciar la educación como bien común mundial, en ésta se subraya el carácter público de la educación, así como la responsabilidad colectiva mundial respecto a la educación, pero especialmente apunta al acceso colectivo a la educación, y por ende, a la permanencia escolar.

En el caso de México, en el Programa Sectorial de Educación 2020 -2024 (SEP, 2020), se establece en uno de sus objetivos la necesidad de garantizar el derecho a una educación equitativa, inclusiva e integral. El Plan Estatal de Desarrollo de Tamaulipas 2016 -2022 (PED, 2017) define como una acción específica la relevancia de diseñar e instrumentar acciones para asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población en contexto de vulnerabilidad, y de forma particular, el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025 (PDI, 2022) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, propone impulsar la formación integral del estudiantado y la ampliación de cobertura y matrícula con equidad e inclusión.

Para lograr un acercamiento al tema de las emociones, se presenta enseguida la descripción del diseño metodológico del estudio realizado a estudiantes de la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, y con ello, identificar cómo la pandemia y postpandemia COVID-19 impactaron sus emociones, su rendimiento académico y permanencia escolar.

Elementos metodológicos.

El diseño investigativo fue de corte cualitativo con enfoque interactivo y nivel exploratorio descriptivo.

La investigación se realizó a través de un estudio de caso con estudiantes del área de educación de la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades de la UAT. Se diseñó una entrevista semiestructurada, la cual se aplicó en línea a las y los estudiantes que formaron parte del estudio.

Los criterios para la selección de los sujetos de investigación se establecieron a conveniencia del investigador, en virtud de que éstos se encontraban cursando el cuarto periodo escolar de manera presencial justo antes del inicio de la pandemia (marzo de 2020); ellos concluyeron el cuarto periodo y continuaron los periodos quinto, sexto y séptimo, totalmente en línea. Al inicio del octavo periodo, iniciaron el retorno gradual a las aulas a través de una modalidad híbrida, por lo cual se consideró que fueron un grupo de estudiantes que pasaron de la presencialidad a la virtualidad educativa total y a un retorno presencial en el año 2022.

Las variables de estudio fueron alfabetización emocional y la permanencia escolar. La primera de ellas considera las aportaciones de las teorías cognoscitiva (Pérez, 2017; Álvarez 2020), del humanismo (Villegas, 1986; Esquivel, 2004; Álvarez, 2020), la inteligencia emocional (Ekman, 1972; Velasco, 2001; Dueñas, 2002), la teoría de inteligencia interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1995), de las cuales se deriva el hecho de que las emociones y su autorregulación influyen de forma determinante en el proceso de aprendizaje de los individuos. Asimismo, el modelo ecológico y las teorías sociológicas (Torrice et al., 2002; Mantilla y Luna, 2017) sirvieron de referencia al estipular que el medio o contexto social influye en el desarrollo de las personas, emociones y los gustos.

Por lo que respecta a la variable de permanencia escolar, se parte del supuesto de que ésta puede ser afectada por aspectos sociales, afectivos y pedagógicos; de tal manera, que la variable emocional, en la que se pone en juego la autoestima, la autoaceptación, autoafirmación, la integridad personal y el vivir

con un propósito y de manera responsable, afecta directamente la permanencia escolar de los individuos.

Se analizó la variable emocional en estudiantes universitarios, identificando las emociones generadas por las situaciones escolares y familiares presentadas en el periodo de pandemia y postpandemia tales como: los problemas de salud y económicos presentados durante la pandemia, su sentir durante el proceso educativo virtual, reconocer las emociones presentadas en ellos durante y después de la pandemia, y finalmente, conocer las estrategias que implementaron los estudiantes para lidiar con el conjunto de emociones presentes en esta etapa de su vida, valorando así la permanencia escolar de los sujetos bajo estudio.

Resultados.

El instrumento se aplicó a 16 estudiantes del octavo periodo de la licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Tamaulipas de México, de los cuales 10 son mujeres y 6 hombres; 15 solteros(as) y una casada; asimismo, dos de las estudiantes son mamás, y 3 estudiantes del género femenino se encuentran estudiando y trabajando en la actualidad. El grupo de estudiantes entrevistados comentaron las problemáticas a las que se enfrentaron durante el periodo de pandemia en los años 2020 y 2021 y cómo se sintieron emocionalmente hablando.

Cuatro estudiantes mencionaron que vivieron problemas de salud derivados del COVID-19. Textualmente señalaron: *“2020 y 2021 fue una situación algo difícil; sin embargo, pudimos salir adelante, todos en casa nos enfermamos de COVID-19”*; otro señaló: *“muchos en casa nos enfermamos de COVID-19”*; *“mi mamá enfermó”*; *“mi hermano también se enfermó”*; uno más agregó: *“tuve pérdidas familiares”*.

Por lo que respecta al tema de la economía familiar, seis estudiantes comentaron: *“no había tanto trabajo”*; *“mis padres se quedaron sin empleo”*; *“mi mamá o mi papá, perdió su empleo”*; *“los ingresos familiares se redujeron”*; *“tuve que empezar a trabajar y contribuir con los gastos”*.

Con relación a esta situación, se le preguntó al estudiantado, si en este periodo de pandemia, en el que se continuó con la actividad académica, se vieron en la necesidad de trabajar. Al respecto, la mitad de las y los entrevistados señalaron que se vieron en la necesidad de combinar los estudios y el trabajo. Las opiniones en este sentido fueron: *“Me dedicaba a las dos cosas”*; *“Empecé a trabajar después de varios meses en pandemia y comencé a descuidar un poco mis actividades escolares, entregaba tareas fuera de tiempo, en ocasiones no entraba a clases”*; *“Ahora estudio y trabajo, y siento que sí me ha afectado mucho”*; *“Empecé a laborar temporalmente, y ha impactado en mi rutina”*; *“Estudiaba y trabajaba y me tuve que mover de ciudad para apoyar a mis padres”*; *“Ambas cosas, fue muy complicado, pero aun así pude sacar un buen promedio”*; *“Trabajaba y estudiaba, pero desde que inicié la carrera así lo he hecho”*; *“Emprendí un negocio de accesorios, me ha ido bien”*.

Para algunos y algunas estudiantes, hubo un cambio en su rutina diaria, pasando de ser estudiantes de tiempo completo a dividir su tiempo entre estudios y trabajo, evidenciándose efectos negativos en su rendimiento escolar. Para aquellos o aquellas quienes anteriormente ya habían realizado ambas actividades, no les causó ningún impacto, pero hubo quien, ante la adversidad, encontró un nuevo camino en el emprendimiento.

Finalmente, se les preguntó cómo se sintieron emocionalmente durante la pandemia, y respondieron: *“en lo personal sufrí de mucho estrés y crisis de ansiedad”*, *“me sentía solo pues mi mamá estuvo lejos de mi durante el tiempo de pandemia y estuvimos mucho tiempo sin poder vernos”*; *“no podíamos movernos con completa libertad por las calles (encerrados)”*; *“me sentía aburrido”*; *“tuve pérdidas familiares”, tenía miedo de contagiarme, porque no quería contagiar a mis papás, ya que ellos sí tienen enfermedades crónicas”*.

Los resultados evidenciaron que tan solo la situación vivida en familia durante el periodo de pandemia ocasionó en estudiantes un cúmulo de sentimientos y emociones, lo cual se reflejó también en la dinámica escolar. En este sentido, se les preguntó cómo se sentían al inicio de la pandemia cuando

continuaron sus clases en una modalidad totalmente en línea. Al respecto respondieron: *“al principio me generaba temor el cómo sería todo, si lo perdíamos, si ya no regresábamos a clases, eran una incertidumbre”*; *“algunas veces me sentí muy desmotivada y no me sentía con las ganas de entrar a las clases mediante un teléfono o computadora”*; *“tenía crisis de ansiedad, estrés y algunas veces pensé en desertar de la carrera, pero no lo hice”*; *“los primeros meses fue complicado adaptarme al modelo en línea, por lo que eso afectó en mi desempeño y en las calificaciones que obtenía durante las clases”*; *“tenía problemas, porque trabajaba y me angustiaba no poder cumplir con las actividades”*; *“estuve batallando mucho, ya que después de algunos meses en clases en línea, mi laptop dejó de funcionar y hacía mis trabajos en el chat (impotencia)”*; *“tenía que acudir con la familia para tomar clases (dependiente)”*; *“fue complicado el poder encontrar un lugar fijo para realizar mis actividades, estaba cambiando mi lugar varias veces, debido al ruido y la señal de internet (perdido)”*; *“solía distraerme con facilidad, ya que no contaba con un espacio propio”*; *“no sabía muy bien utilizar la plataforma Teams pero fui aprendiendo con el paso de los días, no me acoplaba a estar mandando actividades en línea”*; *“hacer deporte escolar se acabó por pandemia”*.

Los resultados tienen consistencia con los planteamientos de Alonso (2011) y Álvarez (2020), ya que ambos establecen que los sujetos logran un mejor aprendizaje y desarrollo del conocimiento si están psicológicamente motivados, de ahí la relación entre desarrollo cognitivo y factores emocionales que plantean ambos autores.

Resultó interesante, que cuando hablaban de sus profesores o profesoras, el estudiantado demostró empatía ante la falta de dominio de herramientas tecnológicas en la pandemia. Ejemplo de algunas expresiones son: *“Algunos de los profesores sí están muy familiarizados con las TIC y les es muy fácil el utilizarlas en cambio a algunos aún les cuesta adaptarse, pero es entendible”*; *“puedo darme cuenta que para algunos de mis profesores aún se les dificulta el poder usar correctamente estas herramientas”*; *“los docentes, independientemente de fallas tecnológicas y a la adaptación, han*

llevado de la mejor manera las clases”; “es entendible que algunos de los profesores no estén tan capacitados con el uso de las herramientas tecnológicas y menos estaban preparados para una pandemia y pues nosotros también tenemos que poner de nuestra parte y ser autónomos”; “considero que a partir de la pandemia, cada uno de nuestros profesores se han visto en la necesidad de prepararse y conocer más a fondo las herramientas tecnológicas que están al alcance para tener una mayor integración con los estudiantes”; “valoro el esfuerzo que hacen para que nosotros como alumnos podamos estar satisfechos de alguna manera en cada materia”.

Los supuestos de Gardner (1995) sobre la inteligencia interpersonal enfatizan la capacidad que tienen las personas para comprender a los demás, destacando la empatía como un sentimiento relevante de los sujetos; en este caso, los resultados demostraron que los estudiantes, a pesar de la adversidad, lograron la conexión sentimental con sus profesores.

Finalmente, se les cuestionó sobre su sentir al retorno presencial de sus clases en el año 2022; en este caso, se advirtieron nuevamente un cúmulo de emociones, que en su momento pasaron desapercibidas por las y los docentes de la institución. Los y las estudiantes manifestaron como emociones positivas la alegría y felicidad, y en once de los casos, estas emociones estuvieron asociadas con la posibilidad de volver a ver, convivir e interactuar con sus compañeros de clase y con sus profesores y profesoras, el saber que estaban bien, poder plantear sus inquietudes y saberse escuchados por sus docentes, por la oportunidad de aprender mejor; sin embargo, también manifestaron sentirse estresados por la cantidad de trabajo escolar que se les pedía por la incertidumbre de saber cuándo se retornaría a la presencialidad; enojo, porque algunos estudiantes foráneos tuvieron que trasladarse nuevamente a la ciudad donde cursaban sus estudios y algunos profesores o profesoras muchas veces les cancelaban la clase unas horas antes ocasionándoles un gasto innecesario; miedo, porque muchos temas no quedaron claros durante clases en línea y pensar en que no estaban suficientemente preparados; y nostalgia, al saber que

se terminará la etapa como estudiante. Varios de las emociones presentes en estudiantes son las que Álvarez (2020) denominó emociones básicas universales.

Considerando los resultados encontrados, se percibe que los efectos de la pandemia y postpandemia generaron en el estudiantado un conjunto de sentimientos y emociones producto del momento que se vivió durante 2020 y hasta principios de 2022. De ahí la relevancia de los planteamientos de Torrico, et al. (2002) sobre el modelo ecológico de Bronfenbrenner y de Mantilla y Luna (2017), quienes encontraron que el entorno en el que viven las personas determina las formas de pensar, los gustos y emociones, y éstas últimas, se incorporan y se hacen presentes en la interacción con los demás; de tal modo, que las emociones que mostraron las y los estudiantes surgieron en esta etapa de pandemia y postpandemia, y se reforzaron por el entorno social y familiar en el que se desarrollaron.

CONCLUSIONES.

Ante los resultados encontrados, es importante manifestar, que el tema sobre las emociones no es una necesidad o moda pasajera, así lo demuestran las investigaciones realizadas por destacados psicólogos y pedagogos de todos los tiempos, de los cuales se ha dado cuenta en este escrito.

Un hecho a destacar es que en el estudio se evidenció que las autoridades educativas y el profesorado de la UAT no estaban preparados para hacer frente al conjunto de problemáticas educativas que presentaron las y los estudiantes en el periodo de pandemia y postpandemia. Se evidenciaron problemáticas educativas derivadas de situaciones económicas, familiares y emocionales por las que atravesó el estudiantado, y el profesorado no logró trabajar con los aspectos emocionales que repercutieron en los resultados académicos de sus estudiantes.

Las y los estudiantes manifestaron emociones negativas y positivas; de entre las primeras se encuentran el estrés, la ansiedad, el miedo, el temor, la soledad, la nostalgia, la incertidumbre, la pérdida, la impotencia y el enojo. Sin apoyo de la institución educativa trataron de lidiar con este cúmulo de

sentimientos y emociones empleando estrategias, que desde su perspectiva, consideraron la mejor opción, y con ello, librarse de una mala condición de salud o de manejo emocional más complicado, o bien, evitar caer en el abandono escolar.

Las estrategias empleadas por las y los estudiantes fueron escuchar música y audios positivos; actividad física como ejercicio y deporte; técnicas de respiración profunda; meditar, realizar actividades para distraer la mente y lograr la tranquilidad y confianza anhelada y tomar cursos que mantenían la mente ocupada; todo ello, sin tener la formación y la certeza de que con ello lograrían un mejor manejo de sus emociones.

También demostraron crecerse ante los desafíos, y esto se evidenció con la manifestación de emociones positivas como la alegría, la empatía, la comunicación con compañeros y padres de familia, y hasta donde les fue posible, con las y los profesores, lo que en su mayoría les permitió continuar, y como una estudiante respondió que en esta etapa encontró sus habilidades creativas para emprender su propio negocio.

Con respecto a su rendimiento académico, mencionaron que bajó un poco su promedio, algunos y algunas pensaron en la posibilidad de suspender momentáneamente sus estudios a fin de atender las problemáticas por las que atravesaban en esa etapa de su vida; sin embargo, pareciera que aun cuando el estudiantado y el profesorado evidenciaron analfabetismo emocional, las estrategias que por iniciativa propia aplicaron las y los estudiantes, parecieron dar resultados que favorecieron la permanencia escolar.

Ante estos resultados, algunas interrogantes que prevalecieron son: ¿qué tan preparada está la institución para atender las problemáticas derivadas de un analfabetismo emocional?, ¿qué estrategias serían las adecuadas para apoyar la permanencia escolar de estudiantes que atraviesan por crisis emocionales? y ¿cómo favorecer con ello la inclusión escolar? Son temas que se pusieron en la mesa, y de lo cual se derivan las siguientes recomendaciones.

Recomendaciones.

El estudio permitió ver algunas situaciones, que desde la institución escolar es importante atender a fin de favorecer la inclusión y permanencia escolar:

- Ante los problemas emocionales que denotaron las y los estudiantes universitarios en este estudio, se evidencia el analfabetismo emocional por parte del profesorado. Esto es, se carece en la institución de un programa de formación para que el personal docente tenga las habilidades para identificar situaciones emocionales por las que atraviesan sus estudiantes, poder atenderles o canalizarles a tiempo y evitar problemáticas de rezago y abandono escolar.
- Detectar en tiempo los resultados de los procesos educativos relacionados con los índices de reprobación, rezago y abandono relacionadas con las dificultades de aprendizaje y de indisciplina asociadas con problemáticas emocionales que detonan en apatía, desinterés, agresión, enojo, frustración, depresión y ansiedad, y que requieren ser detectados en tiempo y forma para ser atendidos, fomentando así la permanencia escolar y favorecer la inclusión educativa del sistema escolar.
- Desarrollar en el profesorado habilidades motivacionales que puedan ser aplicables en el proceso formativo de estudiantes, dado que en ocasiones, algunas problemáticas socioemocionales pueden ser atendidas con técnicas o estrategias motivacionales.
- Propiciar que el personal docente desarrolle una actitud empática, a fin de que en el proceso formativo con sus estudiantes, sean comprensivos y flexibles con ellos ante las problemáticas de diferentes índoles que se les presentan dentro y fuera de la escuela, dado que estas actitudes favorecen la inclusión y permanencia escolar de las y los jóvenes universitarios.
- Fomentar el desarrollo de habilidades comunicacionales, para poder expresar correctamente el mensaje que se desea transmitir al alumnado, respetando las diferencias de pensamiento, y promoviendo una participación fluida, permanente, de confianza y respeto.

Incorporar la formación emocional en la educación reclama un cambio de perspectiva acerca del papel del personal docente, de las interacciones en el aula y de la institución, lo cual exige, en primera instancia, la formación del profesorado, pero también de aquellos involucrados en el proceso educativo como lo son las autoridades educativas y los encargados de tomar las decisiones para contar con los recursos humanos capacitados y con la infraestructura académica y tecnológica, que atiendan las necesidades expresadas por el estudiantado y poder impactar de forma real en indicadores educativos como lo es acceso inclusivo, permanencia y egreso escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Alonso, L. (2011). Fundamentos psicopedagógicos para la alfabetización emocional. Una aproximación necesaria. *Revista Psicogente*, 14 (25): 151-163. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552358013.pdf>
2. Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social. *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20): 388-408. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
3. Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5: 77- 96. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
4. Echeita, G. y Duk-Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 6(2). Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se
5. Ekman, P. (1972). *Universal and cultural differences in facial expression of emotion*. En J. R. Cole.
6. Enríquez, C. (2018). *Autoestima y Permanencia Escolar Cuatro Historias*. [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador, Quito]. <http://hdl.handle.net/10644/6378>

7. Esquivel, N. (2004). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? *Revista Ciencia Ergo*, 10 (3):309-320. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/104/10410309.pdf>
8. Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
9. Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Kairós S.A.
10. Joseph, G.; Strain, P. y Ostrosky, M. (2005). *El fomento de la alfabetización emocional: Rotular emociones*. Centro sobre las bases sociales y emocionales para el aprendizaje temprano. Derivado del Project funded by the Child Care and Head Start Bureaus in the U.S. Department of Health and Human Services. Recuperado de: https://challengingbehavior.org/docs/whatworks/WhatWorksBrief_21_sp.pdf
11. Mantilla, L.; Luna, R. (2017). Desde la sociología de las emociones a la crítica de la Biopolítica. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 9 (25). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273253786005>
12. Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la Cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 49: 13-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/185/18551075001.pdf>
13. Pérez, J. (2017). El desarrollo afectivo según Jean Piaget. *Revista Vinculando*. Recuperado de: https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html
14. PDI. Plan de Desarrollo Institucional 2022 -2025 (2022). Universidad Autónoma de Tamaulipas. [En línea]. Recuperado de: <https://www.uat.edu.mx/Documents/PDI-2022-2025.pdf>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2022.
15. PED. Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022 (2017). Gobierno del Estado de Tamaulipas. [En línea]. Recuperado de: <http://www.upalt.edu.mx/wp-content/uploads/2020/01/plan-estatal-de-desarrollo-2016-2022.pdf> Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2022.

16. SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. [En línea]. Recuperado de: <https://reds-sdsn.es/wp/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>. Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2022.
17. SEP, Secretaría de Educación Pública (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020 -2024*. [En línea]. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2022.
18. Torrico, E., Santín, C., Villas, M., Menéndez, S. y López, J. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Revista anales de psicología*, 18 (1): 45-59. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/28601/27681>
19. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017) *Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación*. [En línea]. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>. Fecha de consulta: 17 de diciembre de 2022.
20. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Pensar más allá de los límites*. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. UNESCO-IESALC.
21. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022). *¿Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación?* [En línea]. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/education/inclusion/need-know>. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2022.
22. Velasco, J. (2001). La inteligencia emocional. *Revista Industrial Data*, 4 (1): 80-81. Recuperado de: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/indata/v04_n1/inteligencia.htm

23. Villegas, M. (1986). La psicología humanista: historia, concepto y método. *Anuario de Psicología*, 34 (1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2943665>
24. Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens*, 4 (2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Dora María Lladó Lárraga.** Doctora en Educación Internacional. Universidad Autónoma de Tamaulipas, Profesora de Tiempo Completo e Investigadora. México. Correo: dllado@docentes.uat.edu.mx
2. **Jeny Haideé Espinosa Barajas.** Doctora en Políticas Educativas. Universidad Autónoma de Tamaulipas, Profesora de Tiempo Completo e Investigadora. México. Correo: jhespinoza@docentes.uat.edu.mx
3. **Fernando Leal Ríos.** Doctor en Pedagogía. Universidad Autónoma de Tamaulipas, Profesor de Tiempo Completo e Investigador. México. Correo: fleal@docentes.uat.edu.mx

RECIBIDO: 19 de enero del 2023.

APROBADO: 16 de marzo del 2023.