



# ESCUELA NORMAL DE JILOTEPEC

---



## TESIS DE INVESTIGACIÓN

### HABILIDADES SOCIALES DESARROLLADAS DURANTE LA PANDEMIA, EN UNA ESCUELA NORMAL PÚBLICA DEL ESTADO DE MÉXICO

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

PRESENTA  
MONSERRAT ESCOBAR GONZÁLEZ

ASESORA  
RUTH MALDONADO CUEVAS

JILOTEPEC, MÉXICO

JULIO, 2023



"2023. Año del Septuagésimo Aniversario del Reconocimiento del Derecho al Voto de las Mujeres en México"

Jilotepec, Méx., a 30 de junio de 2023.

**PROFR. TEODORO GUADARRAMA CUEVAS  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN  
PRESENTE**

El que suscribe Ruth Maldonado Cuevas asesora de la estudiante Montserrat Escobar González matrícula 19151030000 de 8° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar quien desarrolló el **Trabajo de Titulación** denominado: Habilidades sociales desarrolladas durante la pandemia, en una Escuela Normal Pública del Estado de México en la modalidad de Tesis de Investigación; se dirige a esta Comisión a su digno cargo para informar que este documento ha sido concluido satisfactoriamente de acuerdo con lo establecido en los documentos del Plan de Estudios 2018 rectores del proceso de titulación.

Sin otro particular, le envío un atento y cordial saludo.

**ATENTAMENTE**

**Dra. Ruth Maldonado Cuevas  
Asesora del Trabajo de Titulación**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL  
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES  
ESCUELA NORMAL DE JILOTEPEC

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo a mi madre y padre por ser fuente de inspiración, soporte, ayuda y motivación en la culminación de mis estudios, por formarme con buenos sentimientos, hábitos y valores que me han ayudado a enfrentar las adversidades.

A mi familia, por estar en cada momento apoyándome y ser un ejemplo a seguir, los amo.

A mis hermanos, Oscar, Karina y Lalo, que, en cada momento de angustia, estrés y dificultades, me brindaron consejos y calidez en sus brazos.

## **AGRADECIMIENTOS.**

A los maestros de la Escuela Normal de Jilotepec, sus enseñanzas me brindaron conocimientos valiosos en mi formación docente, gracias por su paciencia, dedicación, y apoyo.

A mis compañeras con las que inicié mi carrera, Itzel, Priscila y María, hicieron de la escuela un lugar seguro, feliz y tranquilo, lo logramos.

A mi amiga, María de Jesús, por extenderme su mano en momentos difíciles, escucharme, ayudarme y ser mi fiel amiga, gracias por tu cariño, amor y tiempo, siempre llevaré cada momento juntas en el corazón, te quiero.

A Kelvin, por estar en cada momento difícil, brindándome apoyo incondicional y cariño durante este proceso, acompañándome en cada sueño y meta.

Finalmente, quiero agradecer a la Mtra. Ruth Maldonado Cuevas, mi asesora de titulación, quien, gracias a su determinación, dedicación, enseñanza y amor a la investigación, permitió el desarrollo de este trabajo, gracias infinitas.

## Resumen

El año 2019 fue el comienzo de una enfermedad pandémica que obligó a toda la población a una pausa de actividades diarias, entre ellas, la asistencia a las instituciones educativas. De ahí el interés por indagar sobre el desarrollo de las habilidades sociales en docentes y alumnos de una Escuela Normal Pública del Estado de México a partir del trabajo a distancia, entendiendo que éstas forman parte del desarrollo integral de los individuos y les permiten crecer como seres en sociedad. Las habilidades en las cuales se particularizó fueron: resiliencia, empatía, asertividad y trabajo en equipo. Esta investigación se llevó a cabo a través de un estudio de caso, de tipo *ex post facto*, puesto que el fenómeno a estudiar ya ocurrió. La recolección de datos se realizó a través de un paradigma mixto, con ayuda de grupos focales y una escala tipo Likert, recopilando los resultados y sistematizándolos en gráficos de pastel y cuadros de doble entrada para su análisis. Los hallazgos principales muestran que, tanto docentes como alumnos tuvieron dificultades para el trabajo en equipo por situaciones de escasa comunicación, la división de tareas e indisposición para realizar las actividades, de igual manera, respecto a la empatía existieron circunstancias como poco interés o desconfianza para con sus compañeros, sin embargo, pese a estas situaciones, ejercían esta habilidad con sus círculos sociales. La resiliencia tuvo mayores oportunidades para su desarrollo al contar con la ayuda de familiares, amigos o pareja, lo cual les permitió combatir emociones negativas, finalmente, en la asertividad se encontró la falta de interacción, emociones aflictivas y escasa comunicación.

Palabras clave: Habilidades sociales, docentes, alumnos, pandemia, educación superior.

**Abstract**

The year 2019 was the beginning of a pandemic disease that forced the entire population to take a break from daily activities, including attendance at educational institutions. Hence the interest in investigating the development of social skills in teachers and students of a Public Normal School in the State of Mexico from distance work, understanding that these are part of the integral development of individuals and allow them to grow as beings. in society. The skills in which he was particularized were: resilience, empathy, assertiveness and teamwork. This investigation was carried out through a case study, of an ex post facto type, since the phenomenon to be studied already occurred. Data collection was carried out through a mixed paradigm, with the help of focus groups and a Likert-type scale, compiling the results and systematizing them in pie charts and double-entry tables for analysis. The main findings show that, both in teachers and students, they had difficulties for teamwork due to situations of poor communication, the division of tasks and indisposition to carry out the activities, in the same way, regarding empathy there were circumstances such as little interest or mistrust towards their peers, however, despite these situations, they exercised this ability with their social circles. Resilience had greater opportunities for its development by having the help of family, friends or a partner, which allowed them to combat negative emotions, finally, in assertiveness, findings were found the lack of interaction, afflictive emotions and poor communication.

Keywords: Social skills, teachers, students, pandemic, higher education

## Índice

Hoja de liberación .....	2
Dedicatoria .....	3
Resumen .....	4
Abstract .....	5
Introducción .....	8
Capítulo 1. Marco metodológico .....	10
Planteamiento del problema .....	10
Objetivos .....	13
Justificación .....	13
Hipótesis .....	15
Paradigma / Perspectiva .....	15
Tipo de investigación .....	19
Método .....	20
Técnicas e instrumentos .....	21
Población y muestra .....	22
Estudiantes .....	22
Docentes .....	24
Delimitación temporal y espacial .....	24
Delimitación temporal .....	24
Delimitación espacial .....	25
Capítulo 2. Marco teórico .....	27
Capacidad .....	27
Habilidad .....	28
Habilidad social .....	29
Resiliencia .....	33
Empatía .....	37
Asertividad .....	39
Trabajo en equipo .....	42
Habilidades para la docencia .....	45
Capítulo 3. Análisis de datos .....	50
Datos cuantitativos .....	50

Asertividad .....	50
Empatía .....	59
Resiliencia.....	68
Trabajo en equipo .....	77
Datos cualitativos .....	87
Grupos focales de estudiantes .....	87
Grupo focal de docentes .....	103
Conclusiones .....	115
Referencias.....	119
Hoja de firmas .....	129

## **Introducción**

A finales del año 2019 se suscitó un evento mundial que obligó a la población a un total resguardo sanitario por la enfermedad pandémica del COVID- 19, esto exigió el cierre de espacios recreativos, sociales y educativos, afectando de diversas maneras el estilo de vida de la población, principalmente, la convivencia e interacción. En temas de educación, los docentes emplearon diversas estrategias para continuar con la enseñanza de los estudiantes a través de diversas plataformas tecnológicas, sin embargo, esta situación pudo afectar al desarrollo de las habilidades sociales.

Las habilidades sociales son entendidas como conductas que posibilitan la interacción o relación positiva entre las personas en un contexto determinado, permite la expresión y comprensión de sentimientos, opiniones, deseos o necesidades sin llegar a la violencia, creando de esta manera, relaciones interpersonales positivas fuera del círculo familiar.

Estas habilidades requieren de la observación, experiencia, acompañamiento y retroalimentación durante el proceso de su adquisición; de igual manera, su desarrollo origina: la creación de conductas para alcanzar metas y lograr satisfacción personal, el establecimiento de relaciones interpersonales significativas con otros individuos, además de fomentar emociones como la confianza, seguridad o respeto, tomando así, un papel importante en el desenvolvimiento integral de las personas.

En el primer capítulo del presente trabajo, se presenta la metodología de investigación, la cual está integrada en primer lugar por el planteamiento del problema, un proceso de indagación que muestra los antecedentes y orígenes de la problemática partiendo desde aspectos mundiales hasta el contexto inmediato, exponiendo algunas condiciones que dan origen a la pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrollaron las

habilidades sociales de docentes y alumnos en una Escuela Normal Pública del Estado de México a partir del trabajo a distancia? También, en este primer capítulo, se especifican los propósitos de investigación, la justificación de la misma y el proceder metodológico, el cual está constituido bajo las premisas del paradigma mixto, usando dos herramientas de indagación: la escala Likert y los grupos focales.

El segundo capítulo lo compone el sustento teórico de los conceptos utilizados en la presente: habilidades sociales enfatizando 4, resiliencia, empatía, asertividad y trabajo en equipo; integrando definiciones, características y condiciones de desarrollo de éstas. Además, se mencionan aquellas capacidades necesarias para desarrollar la docencia, lo cual da soporte a la necesidad de comprender el objeto de estudio en la formación de futuros docentes.

En el tercer capítulo, se describen y explican los resultados obtenidos a través de las técnicas aplicadas, haciendo el análisis y reflexión de los datos recuperados, permitiendo con ello un acercamiento a la comprensión y conocimiento sobre aquellas circunstancias que favorecieron u obstaculizaron el desarrollo de las habilidades sociales durante el periodo de cuarentena.

Finalmente, se encuentran las conclusiones que dan cierre a los propósitos planteados en la investigación, así mismo se plasma la verificación de las hipótesis trazadas y se mencionan los resultados más destacables, recuperando los límites de la presente y las sugerencias para futuras investigaciones.

## Capítulo 1. Marco metodológico

### Planteamiento del problema

El año 2019 fue el comienzo de una enfermedad pandémica que obligó a toda la población a un aislamiento, pausando las actividades diarias, entre ellas, la escuela. La educación migró de sus aulas a dispositivos móviles, las estrategias se transformaron de presenciales, a la distancia; la convivencia entre docentes y alumnos disminuyó considerablemente.

Sin embargo, la pandemia no sólo causó la migración de aulas a salas virtuales, también provocó en la población una serie de emociones y sentimientos: tristeza, preocupación, impotencia ante un virus desconocido por el ser humano, éste atacaba sin diferenciar estratos económicos, geográficos, culturales o religiosos.

Mendoza (2020) refiere una diferencia entre la educación presencial y a distancia: el uso tecnológico. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son el conjunto de herramientas para el acceso y uso de la información, con la pandemia, éstas mantuvieron los procesos educativos en distintas partes del mundo. No obstante, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2020) señaló que, a nivel mundial, la pandemia por COVID- 19 afectó a la educación de quienes pertenecían a entornos desfavorecidos, pues al no tener acceso a ellas se quedaron fuera, mientras que quienes provenían de entornos privilegiados pudieron acercarse a oportunidades alternas de aprendizaje.

Los elementos de la educación a distancia afectaron el actuar docente, así como el aprendizaje del alumno y la consecución de los objetivos programáticos e institucionales. Como menciona Mendoza (2020), se sustituyeron las clases presenciales con el aprendizaje

en línea, teniendo dificultades por la insuficiencia de experiencia y comprensión de los nuevos formatos de impartición de educación.

Los países utilizaron diversos recursos educativos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, tales como libros de texto, hojas de trabajo, materiales impresos, educación por radio, televisión, recursos educativos en línea. Es decir, utilizaron varias herramientas para hacer llegar el aprendizaje al mayor porcentaje de estudiantes, por lo tanto, la tecnología se volvió el sustento de la educación, brindando una oportunidad de vinculación durante la crisis emergente y facilitando, tanto a docentes como estudiantes, el acceso a materiales especializados, creando nuevas experiencias, ajustándolas a los estilos de aprendizaje personales.

Los maestros se vieron en la necesidad de adecuar los programas de estudio, atendiendo a las distintas circunstancias de sus alumnos y sus contextos, diseñaron estrategias no sólo de educación a distancia, sino también, para comunicarse con estudiantes en situación de pobreza. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020) menciona que los docentes no sólo adaptaron los procesos educativos (ajustes metodológicos, reorganización curricular, diseño de materiales, diversificación de los medios, formatos, plataformas de trabajo), también colaboraron en actividades para asegurar condiciones de seguridad material de los estudiantes.

En México, las principales plataformas tecnológicas para la difusión de contenidos eran la televisión y la radio, estas dos herramientas fueron punto clave, pues la mayor parte de la población tiene acceso a ellas, por eso, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó el programa “Aprende en casa”, teniendo como objetivo que los niños continuaran aprendiendo durante la suspensión de labores presenciales.

Las tecnologías tomaron un papel importante, sin embargo, éstas no sustituyen la interacción presencial entre el docente y sus alumnos o incluso, entre los mismos compañeros (Cotino- Hueso, 2021). La escuela brinda muchas cosas, además de conocimiento: es el lugar donde se aprende a ser ciudadano, para todos es patio de juego y para algunos refugio o alimento con al menos una comida diaria; a esto se le añade lo mencionado por Ceresuela (como se citó en Bautista et al., 2020) “la escuela no es el espacio donde tantos aprendizajes cognitivos ocurren, sino también el contribuyente a la formación de la personalidad e identidad de los niños” (p. 49). De ahí que el aislamiento obligatorio para salvaguardar la salud haya ocasionado problemas sociales y psicológicos, por ello, fue y es indispensable plantear no sólo estrategias que cumplan con el currículo, sino también, estrategias para la salud mental.

Con base en lo anterior, la contingencia nos impuso un reto importante, no sólo desarrollar habilidades tecnológicas, sino también psicosociales, pues como mencionan Cotonieto y sus colaboradores (2021), “son fundamentales para la sana interacción de los actores del proceso enseñanza - aprendizaje, dicha interacción impacta en la educación” (p. 120). Recordemos que la educación no sólo conlleva el cumplimiento de trabajos, aprendizajes o proyectos, implica relacionarse entre pares, socializar ideas, y entre ello, favorecer la salud mental.

No se puede asegurar que la educación en línea haya sido un recurso momentáneo, al contrario, dio apertura para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de una forma diferente y con ello, tanto docentes como alumnos tuvieron la oportunidad de involucrarse y manejarse con versatilidad en los distintos entornos educativos (Medina et al., 2021) introduciendo no sólo contenidos curriculares, sino también aquellos de interés para los alumnos (videojuegos, series, música, arte, obras, etcétera).

Se ha investigado sobre cómo ha sido el desarrollo de las habilidades sociales en alumnos de educación superior, principalmente, la asertividad, empatía, trabajo en equipo y resiliencia, sin embargo, no se encontraron investigaciones que hablen sobre dichas competencias durante el confinamiento, por lo tanto, esta investigación pretende indagarlas e identificarlas, teniendo como pregunta central ¿Cómo se desarrollaron las habilidades sociales de docentes y alumnos en una Escuela Normal Pública del Estado de México a partir del trabajo a distancia?, siendo el punto de partida para la reflexión y análisis de las prácticas docentes.

## **Objetivos**

### ***General***

- Explicar las habilidades sociales desarrolladas por docentes y alumnos durante el confinamiento por COVID – 19.

### ***Específicos***

- Exponer las circunstancias vividas por docentes y alumnos durante el confinamiento por COVID - 19.
- Analizar las formas de enseñanza y aprendizaje utilizadas en el trabajo a distancia.
- Distinguir las condiciones que favorecieron el desarrollo de habilidades sociales durante el trabajo a distancia.

## **Justificación**

El tema de las habilidades sociales en la educación normal toma mayor relevancia debido a la incorporación de la educación socioemocional en los planes de estudio vigentes,

por tanto, los formadores de docentes y los estudiantes normalistas deben conocer sobre el tema y además poseer habilidades útiles en la práctica educativa, que les brinden la capacidad de comunicarse, adaptarse y relacionarse de forma positiva en el ambiente escolar.

Conocer las condiciones de vida que influyeron en el desarrollo de estas habilidades durante el confinamiento, brinda una reflexión sobre:

- Las formas de trabajo implementadas por los docentes y las estrategias que diversificaron haciendo frente a los retos educativos, sociales y económicos.
- El contexto socio - familiar, físico, cultural, económico de docentes y alumnos durante este periodo.
- Los estilos de aprendizaje que se utilizaron en la enseñanza en línea.
- Las formas de comunicación que mantuvieron, a pesar de la distancia, con sus iguales.

Al hacer esta investigación, los docentes podrán profundizar sobre el papel de las habilidades sociales en la educación, puesto que el aprendizaje no sólo se basa en aprender el contenido curricular o en el cumplimiento de perfil de egreso, sino también, influye en la formación de la personalidad a través de la interacción con otros, lo que permite crear capacidades y destrezas interpersonales, al no tener estas experiencias, los alumnos tendrán dificultades en:

- La integración con su grupo.
- Dificultad para el trabajo en equipo.
- Creación de lazos interpersonales.
- Convivencia pacífica.

## **Hipótesis**

- Durante la pandemia, docentes y alumnos desarrollaron habilidades sociales que les permitieron crear relaciones interpersonales positivas.
- Durante la pandemia docentes y alumnos se les dificultó desarrollar las habilidades sociales por la falta de interacción en contextos externos al familiar.
- Los docentes no desarrollaron estrategias para favorecer las habilidades sociales.
- Los alumnos tuvieron dificultades en la reintegración a clases presenciales con sus iguales.

## **Paradigma / Perspectiva**

El paradigma mixto es un proceso sistemático, empírico y crítico de investigación, que a diferencia de los demás, implica la recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos, logrando un mayor entendimiento del fenómeno a estudiar (Hernández y Mendoza, 2008, como se citó en Hernández et al., 2010), es decir, brinda un panorama más amplio de la problemática a investigar, así como el aprovechamiento de los datos.

Este enfoque ofrece ventajas dentro de las investigaciones, al no excluir ni priorizar un instrumento sobre otro, sino que los recursos se utilizan para tener una mayor claridad en el análisis de resultados. Hernández y sus colaboradores (2010) las explican en su capítulo “*Los métodos Mixtos*”, las cuales están desglosadas en el siguiente cuadro.

Tabla 1. *Ventajas del paradigma mixto.*

<b>Ventaja / Bondad</b>	<b>Descripción.</b>
<b>Perspectiva amplia y profunda.</b>	Al utilizar los dos paradigmas (cuantitativo y cualitativo), aumenta la veracidad de los datos, sustentándose en las fortalezas de cada uno y no en sus debilidades, de esta manera, se obtiene una variedad de perspectivas del problema.
<b>Claridad en el planteamiento del problema.</b>	Confrontación entre distintas concepciones teóricas del problema a investigar, con una vinculación en los datos recabados por los métodos utilizados.
<b>Datos más “ricos” y variados.</b>	Gracias a las diversas fuentes, tipos de datos, contextos o ambientes se obtiene una diversidad de observaciones.
<b>Creatividad</b>	La elección de instrumentos que ayuden a dar respuesta al fenómeno.

Nota: Adaptado de Hernández et al., (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.

Para la presente investigación se tomaron en cuenta las características de este paradigma, teniendo como referencia a los autores Greene (2007), Tashakkori y Teddlie (2008), Sampieri y Mendoza (2008) y Bryman (2008), citados todos ellos por Hernández y

sus colaboradores (2010), con el fin de tener claridad y comprensión de esta perspectiva.

Éstas se enuncian a continuación.

- Triangulación / corroboración: contrastar los dos tipos de datos e información (cualitativo - cuantitativo) con el fin de lograr una confirmación o correspondencia entre estos.
- Complementación: suplementación de los resultados de un paradigma sobre los resultados del otro utilizado, ofreciendo mayor claridad y entendimiento.
- Visión holística: juicios más completos del fenómeno estudiado a partir de la información cualitativa - cuantitativa, ofreciendo una visión más significativa.
- Desarrollo: los resultados de una estructura empleada aportan para retroalimentar al otro prototipo y con ello tener una investigación más profunda.
- Iniciación: revelar contradicciones, perspectivas o marcos de referencia, así como posibilidades de cambios sobre los resultados de los modelos utilizados.
- Expansión: extender o ampliar el conocimiento a través de los métodos cuantitativos o cualitativos.
- Compensación: las carencias o desventajas que representa un ejemplar, puede ser nutrido con el otro.
- Diversidad: variedad de puntos de vista, juicios, pensamientos e ideas sobre el fenómeno estudiado.

A su vez, en la presente se tomaron en cuenta los dos tipos de investigación mixta mencionados por Johnson y Onwuegbuzie (2004) y Onwuegbuzie y Leench (2006), citados por Hernández y sus colaboradores (2010). El primer modelo mixto se refiere a la combinación en una etapa de la investigación de las perspectivas cuantitativa - cualitativa, en el segundo tipo de paradigma mixto, se destina una fase para desarrollar un método. Teniendo en cuenta lo antes mencionado, el paradigma mixto es el adecuado para cubrir las necesidades de la investigación, ya que se destinó un periodo para aplicar instrumentos cuantitativos, y se asignó otro para cualitativo, además de usar los dos para hacer exposiciones más amplias del fenómeno estudiado

De acuerdo con el tipo de diseño del presente documento, Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez - Prado (2003, como se citó en Pereira, 2011) plantean ocho clasificaciones dentro del paradigma mixto, es decir, divide los tipos de acuerdo a las características de la investigación, los cuales serán explicados en la siguiente tabla.

Tabla 2. *Clasificación de la perspectiva mixta.*

***Método mixto***

<i>Tipo I</i>	Investigación confirmatoria, con datos cualitativos y análisis estadístico.
<i>Tipo II</i>	Investigación confirmatoria, con datos cualitativos y análisis cualitativo.
<i>Tipo III</i>	Investigación exploratoria, con datos cuantitativos y análisis estadísticos.
<i>Tipo IV</i>	Investigación exploratoria, con datos cualitativos y análisis estadístico.
<i>Tipo V</i>	Investigación confirmatoria, con datos cuantitativos y análisis cualitativo.

<i>Tipo VI</i>	Investigación exploratoria con datos cuantitativos y análisis cualitativos.
<i>Modelo mixto</i>	
<i>Tipo VII</i>	Simultáneo, investigación confirmatoria o exploratoria. Datos cuantitativos y cualitativos con análisis cualitativos y cuantitativos.
<i>Tipo VIII</i>	Secuencial, es decir, sigue un nivel. Un nivel es un enfoque. Cada uno fortalece la anterior.

Nota: Adaptado de Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Educare*, 15(1), 15- 29.

Para la presente investigación se tomó en cuenta la clasificación 7, ya que la información cualitativa y cuantitativa tuvo un análisis por separado, enfatizando en la interpretación, explicación y entendimiento del fenómeno estudiado, en este caso, las habilidades sociales desarrolladas en docentes y alumnos.

### **Tipo de investigación**

Se hizo una investigación de campo, puesto que se recuperó la información directamente de los involucrados con el fin de obtener información verídica y vivaz de la muestra previamente seleccionada. De igual manera, se considera de tipo ex post facto, dado que ya ocurrió, sólo se recuperó la información para determinar y entender los sucesos del problema de investigación (García, 2014), en este caso, identificar las circunstancias vividas, las cuales favorecieron o no el desarrollo de las habilidades sociales en maestros y docentes en formación.

## **Método**

El método empleado para la presente investigación fue el estudio de caso, debido a que es una estrategia de investigación comprensiva, en donde se realizan procesos de colección y análisis de datos desde múltiples perspectivas (Yin, 2003, como se citó en Colina, 2014) es decir, permite precisar la búsqueda de información a través de diferentes procesos de indagación para tener una perspectiva más compleja del fenómeno a estudiar.

Colina (2014) menciona la implicación de los participantes como ventaja del uso de este método, debido a que posibilita la reflexión – comprensión del caso a partir de las perspectivas de la muestra. Por lo antes mencionado, para la presente investigación, el uso de los instrumentos de indagación posibilitó contar con los espacios para recuperar vivencias y experiencias sociales de docentes y alumnos, permitiendo mayor profundidad investigativa.

El estudio de caso es una estrategia en donde se “investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real” (Yin, 2003, como se citó en Colina, 2014, p. 246) es decir, es un método de exploración de una problemática sucedida en un grupo, evento o institución inmediata; en el trabajo presentado, está enfocado al desarrollo de las habilidades sociales en una Escuela Normal Pública del Estado de México durante la pandemia por COVID- 19.

Robert Yin (2003, como se citó en Colina, 2014) define distintos tipos de estudio de caso: descriptivos, exploratorios, ilustrativos y explicativos. Para esta investigación fue descriptivo, puesto que el propósito es analizar cómo ocurre un fenómeno dentro de un contexto real.

## **Técnicas e instrumentos**

Se implementaron dos recursos para recopilar la información: la Escala Likert y los grupos focales. El primero se caracteriza por ser un instrumento que mide procesos psíquicos, es decir, el encuestado indica a través de una escala ordenada su acuerdo o desacuerdo con una afirmación enunciada en forma de reactivo. En este caso, se recuperaron datos ordinales, es decir, se ordenaron o clasificaron las respuestas de acuerdo a una numerología, lo que a su vez permite una facilidad en la respuesta para el encuestado y la recolección de la información.

Para la elaboración del instrumento se consideraron: los parámetros de medición (actitudes que se quieren estudiar), elaboración de enunciados o preguntas (relevantes para la investigación), las opciones de respuesta (tipo de escala a emplear) y la forma de aplicación del cuestionario (de acuerdo al tamaño de la población o la muestra de individuos). De acuerdo con Hernández y sus colaboradores (2010), los ítems de la escala Likert son presentados en forma de juicios o afirmaciones, categorizados en 4 respuestas: siempre, casi siempre, casi nunca, nunca; el encuestado que responda “siempre” actúa favorablemente ante la afirmación planteada.

Para implementar este instrumento con la población objeto de estudio (docentes y alumnos) se hizo un formulario electrónico, éste, de acuerdo a la definición ofrecida por Google sobre su herramienta, permite enviar una encuesta y recopilar información de forma fácil y eficiente.

En cuanto a los grupos focales, éstos son definidos por Escobar y Bonilla (s.f.) como “una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal” (p. 52) es decir, se reúne a un grupo de personas para conversar o discutir a partir de una serie de preguntas

eje sobre una temática propuesta por el investigador. Los autores mencionados señalan que el propósito de esta herramienta es la de crear espacios donde surjan sentimientos, actitudes, creencias, experiencias y reacciones de los participantes, centrándose más en cómo interactúan los participantes.

Para llevar a cabo esta técnica se realizaron tres grupos focales. Dos integrados por docentes en formación, los cuales fueron divididos por grado, considerando ambas licenciaturas: uno estuvo conformado por estudiantes de primero y segundo, mientras otro lo conformaron estudiantes de segundo y tercero<sup>1</sup>. Los grupos de cuarto grado no fueron considerados por motivos de egreso. El tercer grupo focal se implementó con los maestros. Para ello, se realizó un guion de discusión con preguntas concretas y flexibles, relacionadas al tema de investigación, dando la palabra a los participantes y estimulando la participación.

### **Población y muestra**

La comunidad normalista, dentro de la institución objeto de estudio durante el periodo de esta investigación, fue la siguiente:

#### ***Estudiantes***

Tabla 3. *Estadística de estudiantes al 20 de septiembre de 2021.*

Semestre	Grupo	Programa Educativo	H	M	Total
1°	1	Licenciatura en Educación Preescolar	3	39	42
	1	Licenciatura en Educación Primaria	9	21	30
	2	Licenciatura en Educación Primaria	10	20	30

<sup>1</sup> Cabe aclarar que, al momento de trabajar con los grupos focales, la mayor cantidad de matrícula de estudiantes normalistas estaba en los grupos de segundo grado.

	3	Licenciatura en Educación Primaria	10	20	30
	4	SUBTOTAL SEMESTRAL	32	100	132

Semestre	Grupo	Programa Educativo	H	M	Total
3°	1	Licenciatura en Educación Preescolar	3	34	37
	1	Licenciatura en Educación Primaria	8	25	33
	2	SUBTOTAL SEMESTRAL	11	59	70

Semestre	Grupo	Programa Educativo	H	M	Total
5°	1	Licenciatura en Educación Preescolar	3	35	38
	1	Licenciatura en Educación Primaria	10	24	34
	2	Licenciatura en Educación Primaria	9	21	30
	4	SUBTOTAL SEMESTRAL	22	80	102

Semestre	Grupo	Programa Educativo	H	M	Total
7°	1	Licenciatura en Educación Preescolar	1	20	21
	1	Licenciatura en Educación Primaria	9	12	21
	2	SUBTOTAL SEMESTRAL	10	32	42

Totales	75	271	346
---------	----	-----	-----

Desglose	H	M	Total
Alumnos inscritos (de nuevo ingreso 1er. Sem.)	32	100	132
Alumnos reinscritos al semestre inmediato (3°, 5° y 7°)	43	171	214
TOTALES	75	271	346

## ***Docentes***

Tabla 4. *Estadística de docentes laborando durante la pandemia.*

Docentes	Hombres	Mujeres	Total
Tiempo completo	6	10	16
Horas clase	3	16	19
Directivos	2	0	2
Totales			37

De acuerdo a los datos de la población, se utilizó la muestra siguiente para la recuperación de la información:

- Muestra usada para la aplicación de la escala Lickert: el instrumento fue contestado por el 11.18% de estudiantes y el 32.4% de docentes.
- Muestra usada para la realización de los grupos focales: cada grupo focal estuvo conformado por 10 estudiantes, lo que corresponde al 6.5% de la población, y por 12 docentes, lo cual representa al 32.4% de la misma.

### **Delimitación temporal y espacial**

#### ***Delimitación temporal***

La presente investigación se comenzó a realizar durante el ciclo escolar 2021- 2022, en el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, recopilando datos con base en la escala tipo Likert; posteriormente, se recopiló la información de los grupos focales en el ciclo escolar 2022-2023, haciendo todo el proceso metodológico descrito.



lo conforman; además, de acuerdo con el último reporte realizado por el INEGI en 2020 tiene una población de 87,671, con 44,861 mujeres y 42,810 hombres.

Cuenta con diversos servicios de internet como son:

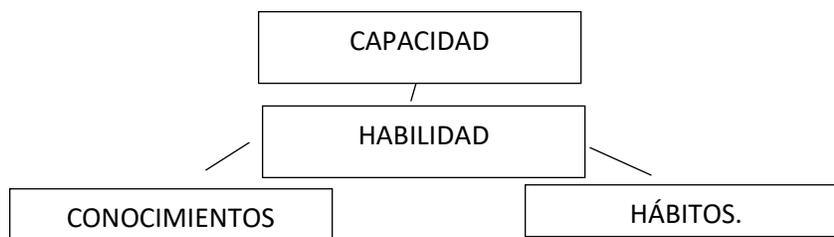
- Megacable.
- Telmex.
- Telcel móvil.

## Capítulo 2. Marco teórico

### Capacidad

Las capacidades, de acuerdo con Tieplov y Krutievsky (como se citó en Rodríguez y Bermúdez, 1993), se desarrollan y forman al momento de ejecutar una actividad. Éstas no sólo se basan en poseer conocimientos, hábitos y habilidades, sino en la experiencia práctica. Es decir, la capacidad se logra a partir de la veteranía, sin embargo, también influyen diversos aspectos como aptitudes, particularidades anatómicas - fisiológicas, intereses y motivación.

Figura 2. *Componentes de una capacidad.*



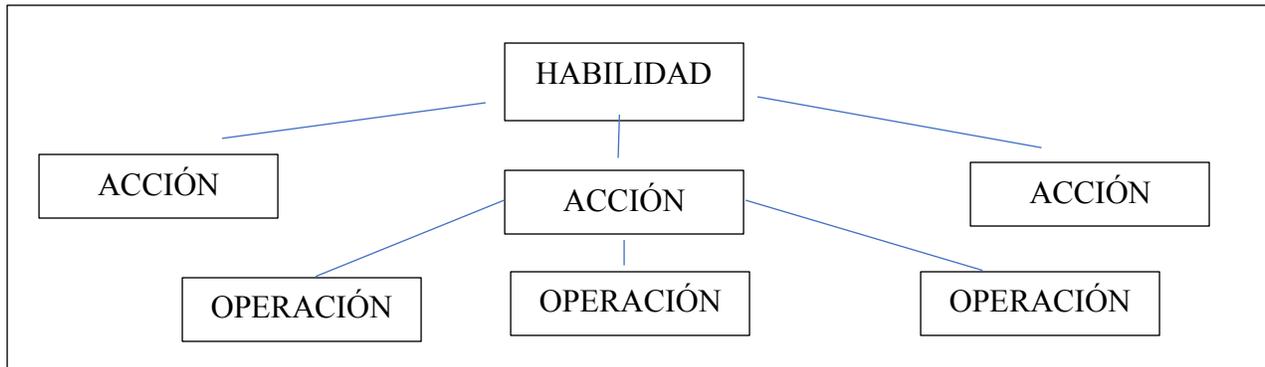
Fuente. Construcción personal.

Por su parte, Latorre (2015) señala a la capacidad como una habilidad cognitiva que utiliza una persona para aprender, indicando tres tipos de capacidades: pre - básicas, básicas y superiores. En el primer tipo se refiere a la atención, percepción, memoria, debido a que son fundamentales para desarrollar las demás capacidades; el segundo, comprende el razonamiento lógico (comprensión), expresión, orientación espacio - temporal, socialización, imprescindibles en el ambiente escolar; finalmente, en el tercero, abarca el pensamiento creativo, crítico, resolutivo y ejecutivo, éstas integran el desarrollo de las anteriores capacidades.

## Habilidad

Las habilidades permiten realizar con éxito actividades diversas, donde intervienen conocimientos y saberes previos. De acuerdo con Petrovsky (como se citó en Rodríguez y Bermúdez, 1993), es el control de un sistema de acciones psíquicas y prácticas imprescindibles para una regulación racional de una determinada actividad, en donde se emplean conocimientos y hábitos. Es decir, las habilidades responden a una actividad a través de acciones compuestas por operaciones favorables que posibilitan la ejecución final de una tarea.

Figura 3. *Procesos durante la ejecución de habilidad.*



Fuente: Rodríguez, M. y Bermúdez, R. (1993). Algunas consideraciones acerca del estudio de las habilidades.

La estructura de las habilidades es distinta para cada individuo, puesto que depende del nivel de análisis, conocimientos, hábitos e intereses, es decir, un sujeto puede considerar habilidad una determinada acción, en otro, puede ser el comienzo de una acción de otra habilidad más compleja.

De acuerdo con los autores Rodríguez y Bermúdez (1993), las habilidades se dividen de acuerdo a una clasificación psicológica en: prácticas o teóricas-cognoscitivas. Se habla de una habilidad práctica cuando se sigue el proceso de una actividad hasta su

resultado, en otras palabras, es emplear los cinco sentidos para desarrollar acciones y alcanzar una actividad deseada; además es tangible, por ejemplo, aprender sobre el manejo de un automóvil.

Las habilidades teóricas o cognoscitivas se refieren a aquellas que controlan el resultado final, puesto que las acciones compuestas transcurren en el plano interno mental (Rodríguez y Bermúdez, 1993), es decir, gracias a la obtención de información de fuentes externas se tendrá como resultado la apropiación de acuerdo con la reflexión y análisis propio, por ejemplo: leer textos literarios, debido a que una de las acciones inmersas es la determinación de ideas centrales para posteriormente comprender el texto.

La habilidad se desarrolla a partir de la interacción constante con el objeto u objetivo a lograr, es decir, el hábito. Por ello, cuando no hay una ejecución prolongada por un periodo de tiempo, sólo existen acciones que constituyeron la construcción de la habilidad, pero el logro exitoso de realizar la actividad desaparece.

### **Habilidad social.**

Las habilidades sociales permiten la relación entre individuos gracias a capacidades y destrezas que dan pie a expresar sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diversas situaciones o contextos, sin llegar a tensiones o respuestas negativas (Donguil y Cano, 2014). Es decir, posibilita llevar a cabo el intercambio de ideas, pensamientos, opiniones, con resultados positivos.

Tapia y Cubo (2017) definen a las habilidades sociales o interpersonales como aquellas conductas de interacción personal, verbales o no verbales, las cuales tienen respuestas específicas dependiendo del contexto en la que surgen y parámetros particulares, permiten aprender y enseñar, insertarse en un mundo social, lograr una participación activa,

mantener – crear relaciones interpersonales satisfactorias, bienestar mental, satisfacción laboral. Es decir, gracias a la interrelación entre iguales se desarrollan relaciones positivas en un contexto determinado, dando como resultado la creación de lazos afectivos fuera del círculo familiar.

Ortego y sus colaboradores (s.f.) conceptualizan a las habilidades sociales como aquellos comportamientos aprendidos donde se utilizan aspectos cognitivos y afectivos, lo que a su vez permite alcanzar una meta e interactuar con los demás en contextos sociales. En otras palabras, son conductas donde se expresan sentimientos, juicios, actitudes, opiniones, derechos, respetando los de los demás, llegando a un fin en concreto y a la creación de relaciones interpersonales.

El desarrollo de las habilidades sociales recae sobre la maduración y la experiencia del aprendizaje, es decir, se adquieren a través de procesos como la observación, la retroalimentación de opiniones, las expectativas cognitivas o emocionales sobre situaciones interpersonales que se llevan a cabo con una frecuencia recurrente.

Fernández (1999, como se citó en Ortego et al., s.f.) define 9 factores negativos que influyen en el logro de las habilidades sociales, los cuales son: ausencia de conductas necesarias en el comportamiento positivo, ansiedad, negación en la actuación social o miedo a las consecuencias, desmotivación en situaciones determinadas, desinterés en crear o mantener relaciones sociales, carencia en discriminar respuestas favorables, inseguridad en los derechos propios, aislamiento social y restricciones en la expresión.

Así mismo, las acciones sociales se definen de acuerdo con la valoración personal en el desarrollo de una situación determinada, en otras palabras, no hay una forma universal sobre la conducta a seguir, varía de acuerdo al individuo, el contexto, la cultura, las costumbres o creencias. El autor Liehan (1984, como se citó en Caballo, 2007) menciona

las consecuencias de la eficacia de las habilidades sociales, las cuales serán explicadas a continuación.

1. Alcanzar objetivos: conductas dirigidas a una meta que logre la satisfacción personal.
2. Mejorar y mantener una relación con otra persona en interacción: relaciones interpersonales significativas.
3. Mantener la autoestima: confianza, seguridad y respeto en sí mismo.

Las habilidades sociales son aprendidas a través de la experiencia o la supervisión de otro individuo, quien orienta el comportamiento funcional interpersonal a través de estrategias o del entrenamiento del sujeto a partir de comportamientos en donde tenga cierta dificultad, o bien, que sean primordiales para sus propósitos. De acuerdo con Ortego y sus colaboradores (s.f.), algunos procedimientos utilizados son:

- Instrucciones verbales.
- Uso de modelos.
- Ensayo intelectual.
- Retroalimentación.
- Reforzamiento.
- Reestructuraciones cognitivas.
- Desensibilización sistemática.
- Relajación.

Además, como parte del proceso en la adquisición de la habilidad social, “existen mecanismos como: experiencia directa, observación, instrucción, retroalimentación o feedback” (Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011, como se citó en Ibarra, 2020, p. 20). Para que

se diga que alguien es hábil socialmente necesita tener una estrecha y forzosa relación con otros, especialmente con sus iguales, utilizando la observación como creación y seguimiento de aprendizaje, acompañado por la instrucción del contexto en el que se desenvuelve y la retroalimentación del sujeto que orienta sus conductas.

Entendiendo el concepto de habilidad social, dicho por diversos autores, se trata de un conjunto de capacidades de acción aprendidas, pero el individuo tiene influencia en la adquisición de ésta, puesto que puede ser mejorada o no, a través del contacto con su ambiente. Los autores Donguil y Cano (2014) mencionan tres dimensiones: conductual, personal y situacional: el primero se refiere al comportamiento en situaciones diversas, el segundo consiste en los contenidos cognitivos, y el tercero señala el contexto en el que se desenvuelve.

Goldstein, Spranfkin, Gershaw y Klein (1989, como se citó en Ibarra, 2020) proponen una tipología de habilidades a partir de un estudio realizado en adolescentes, clasificándolos en 6 tipos, las cuales son:

- Habilidades sociales básicas: escuchar, comenzar una conversación y mantenerla, realizar preguntas, dar gracias, presentarse, presentar a otros y hacer cumplidos.
- Habilidades sociales avanzadas: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos: conocer los sentimientos individuales, expresarlos, conocer los sentimientos de los demás, enfrentarse al enojo de otros, expresar afecto, resolver el miedo y autorrecompensarse.

- Habilidades alternas a una agresión: pedir permiso, compartir algo de interés, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a bromas, evitar los problemas con los demás y no entrar en peleas.
- Habilidades para enfrentar el estrés: formular una queja, responder una queja, demostrar deportividad después de un juego, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a la acusación, prepararse para una conversación difícil, defenderse en presiones grupales.
- Habilidades de planificación: tomar decisiones realistas, discernir sobre las causas de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión eficaz y concentrarse en una tarea.

## **Resiliencia**

De acuerdo con Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1997, como se citó en Becoña, 2006) la palabra resiliencia proviene del latín *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto o rebotar. Sin embargo, se ha descrito a la resiliencia como la habilidad para afrontar exitosamente el estrés y los eventos adversos que se presentan en el día a día, o bien, considerada de acuerdo con Garmezy (1985) y Rutter (1990, como se citó en Becoña, 2006), como invulnerabilidad y resistencia al estrés o adversidad. Otras de sus definiciones se pueden observar en la tabla 5.

Tabla 5. *Definiciones de resiliencia.*

AUTOR	CONCEPTO
<b>Luthar, Cicchetti y Becker (2000)</b>	Proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa.
<b>Masten (2001)</b>	Tipo de fenómeno caracterizado por buenos resultados a pesar de las amenazas para la adaptación o el desarrollo.
<b>Luthar (2003)</b>	Manifestación de la adaptación positiva a pesar de significativas adversidades en la vida.
<b>Masten y Powell (2003)</b>	Patrones de adaptación positiva en el contexto de riesgos o adversidades significativas.
<b>Fergus y Zimmerman (2005)</b>	Proceso de superación a efectos negativos de exposición de riesgo, afrontamiento exitoso de las experiencias traumáticas y la evitación de las trayectorias negativas asociadas con el riesgo.

Nota. Becoña, E. (2006) Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3), 125- 146.

Respecto a lo presentado anteriormente, se puede observar que los conceptos de resiliencia por los diversos autores convergen en referirse a esta habilidad como una

adaptación, o bien, la capacidad de superación de eventos negativos presentados en el contexto en que se desenvuelven los seres humanos, teniendo cualidades o recursos (personales o materiales) a favor para afrontar factores de riesgo.

La resiliencia es la capacidad para que un individuo se recupere y mantenga la conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al presentarse un evento estresante (Gamezy, 1991 como se citó en Becoña, 2006) es decir, a través de esta habilidad, las personas podrán mantener una actitud y comportamiento positivo a pesar de las adversidades o problemas que se les presenten.

La resiliencia se caracteriza por patrones particulares de conducta funcional a pesar del riesgo (Olsson, 2003, como se citó en Becoña, 2006), es decir, influyen aprendizajes individuales aprendidos durante la vida y los cuales pueden ser de utilidad para resolver los problemas o situaciones presentadas en el contexto. De acuerdo con Masten y Garnezy (1985, como se citó en Becoña, 2006) existen tres factores para el desarrollo de la resiliencia, los cuales son:

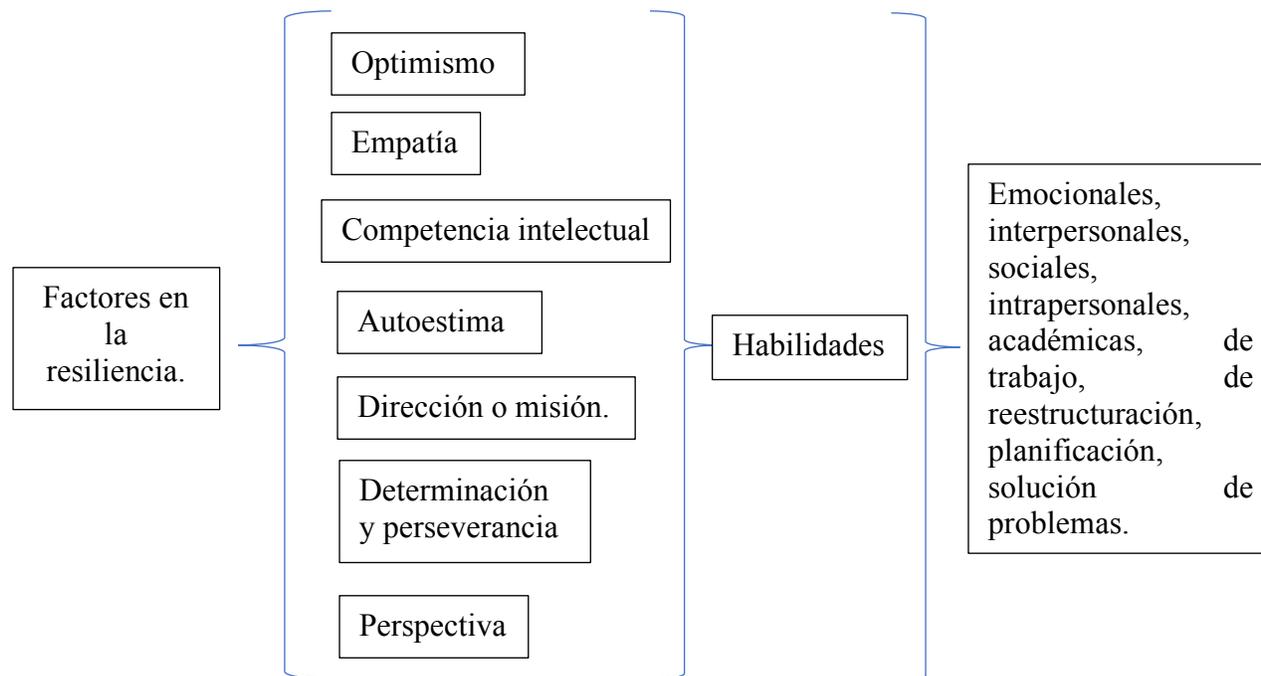
- 1) Atributos personales: características particulares.
- 2) Aspectos de la familia: actitudes y conductas aprendidas.
- 3) Características de su amplio ambiente social: contexto en donde se desenvuelven.

Para el desarrollo de la resiliencia, es necesaria la suma de factores que hacen posible la adquisición de esta habilidad, tal como: la autoconfianza, autodisciplina, perseverancia, autoestima y control sobre el ambiente (Beardslee, 1980 como se citó en Becoña, 2006). Así mismo, Polk (1997, como se citó en Becoña, 2006) señala cuatro patrones para la resiliencia, los cuales son:

- Disposicional: atributos físicos (factores genéticos o físicos) y psicológicos relacionados con el ego, inteligencia, salud y temperamento.
- Relacional: características de roles y relaciones que influyen en la resiliencia, aspectos intrínsecos (identificar o relacionar modelos positivos, confianza en relaciones e intimidad personal) y extrínsecos (valor de confianza).
- Situacional: aproximación a situaciones manifestadas con valoraciones cognitivas, habilidades de solución de problemas, capacidad de acción, evaluaciones realistas, metas específicas, búsqueda a través de curiosidad o creatividad.
- Filosófico: creencias personales, es decir, el autoconocimiento y reflexión sobre uno mismo.

Por otro lado, Gamezy (1993, como se citó en Becoña, 2006) señala tres factores en relación con los individuos resilientes: el temperamento, los atributos de personalidad del sujeto y la disponibilidad del apoyo social. El primer factor se refiere a la capacidad reflexiva cuando se enfrenta un problema, a las habilidades cognitivas y la responsabilidad positiva hacia otros. El segundo tiene que ver con la familia, mencionando el cariño, cohesión y presencia de un adulto que asuma un rol parental. El tercero es la ayuda del círculo familiar, de una institución o agencia para dar cuidados u orientaciones, o una madre o docente interesado por el bienestar del individuo.

Figura 4. Factores de la resiliencia.



Referencia: Kumpfer y Hopkins (1993, como se citó en Becoña, 2006).

Como se ha desglosado, la resiliencia es la capacidad de adaptación ante escenarios y contextos negativos o complicados, Para los seres humanos es un proceso “normal” y, en ausencia de la posesión de esta habilidad, existirá un riesgo a trastornos psicopatológicos.

### **Empatía**

La empatía, de acuerdo con López y sus colaboradores (2014), “es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás” (p. 38), es decir, se basa principalmente en reconocer el sentir de las personas alrededor para entender las razones por las cuales expresan una determinada emoción.

Goleman (2008, como se citó en Campos, 2017) señala la derivación del término griego, *empathia*, la cual es la amplitud para manifestar el área emocional de los demás, es

una cualidad humana. Es una disposición mental en donde se obtiene una perspectiva de lo sentido por el otro individuo gracias al reconocimiento y comprensión de la actitud expresada, el fin es brindar apoyo contribuyendo a encontrar una solución.

La empatía tiene un mayor aumento en escenarios donde, desde la infancia, se sientan entendidos y atendidos, además fomenta el vínculo entre otros, el entusiasmo compasivo, la integración en grupos sociales, correspondencia de sentimientos y la capacidad de afrontar conflictos (Carpena, 2015, como se citó en Campos, 2017).

Algunos autores mencionan dos maneras de adquirir esta habilidad: un desarrollo filogenético, referente a que se crea a partir de la convivencia en un grupo social y es reflejado como un contagio emocional, o bien, es ontogenia, es decir, se basan en un modelo de percepción y acción.

Preston y De Waal (como se citó en López et al., 2014) mencionan que el modelo de percepción y acción es la noción de representaciones compartidas a partir de la observación; es a través de ésta como se obtienen aquellas emociones, teniendo como punto focal, el comportamiento, el estado o situación que se observa.

La empatía, de acuerdo con el Plan de Empleo para la Educación Superior (s.f.), es vista como la capacidad de ponerse en el lugar de otro, con fines de entender o comprender qué, cómo y por qué se sienten así los individuos que comparten sus sentimientos o pensamientos. Esta habilidad según el plan, tiene dimensiones emocionales y cognitivas. Las emocionales se refieren a la creación de lazos con otros individuos en donde sientan y experimenten emociones expresadas por los demás; las cognitivas señalan a la acción de concebir las razones por las cuales una persona experimenta una emoción y cambio de perspectiva, tratando de ponerse en la posición de la otra persona.

Así mismo, se mencionan tres tipos de empatía: afectiva, cognitiva y preocupación empática. La primera (afectiva), permite crear conexiones con las personas hasta llegar a sentir lo que sienten, experimentando en el cuerpo las emociones como alegría o tristeza, según sea el caso. En la segunda (cognitiva), se asume la perspectiva de las personas para comprender y entender su estado mental, en ésta no hay un estrecho vínculo emocional, puesto que son procesos mecánicos para evitar problemáticas. Finalmente, la tercera (preocupación empática), es la inquietud por el bienestar emocional o físico, existe un ofrecimiento de ayuda, actitudes compasivas de afecto o apego.

Se ha demostrado en estudios científicos la existencia de unas neuronas causantes de que las personas sientan empatía por los demás, son conocidas como neuronas espejo, las cuales se encargan de reflejar la actividad que se observa, sin embargo, no todas las personas tienen la misma cantidad de acuerdo a su genética, o bien, por lesiones. Es por eso que, científicamente, algunas personas no tienen empatía y otros la demuestran en exceso.

A través de esta habilidad se tiene una mayor probabilidad de ser feliz, porque las conexiones interpersonales son significativas y provocan una satisfacción consigo mismo, por la razón de que permite crear vínculos, tanto dentro del círculo familiar como con las personas del entorno; ser empático es una característica humana.

### **Asertividad**

Llacuna y Pujol (2004) señalan que esta habilidad permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento adecuado sin desconsiderar o negar derechos ajenos. En otras palabras, es comunicarse durante el momento en que sucede una problemática o situación, expresándose efectivamente, es decir, siendo directos, honestos y expresivos, sin violentar los derechos u opiniones de los demás.

Las características de la conducta asertiva se reducen a cuatro patrones de acuerdo con Lazarus (s. f., como se citó en Llacuna y Pujol, 2004): la capacidad de decir “no”; pedir favores y hacer requerimientos; expresar sentimientos tanto positivos como negativos; iniciar, continuar y terminar conversaciones.

Llacuna y Pujol (2004) hacen una clara diferenciación entre conductas asertivas, agresivas y pasivas. En primer lugar, las conductas asertivas se refieren a respetar los derechos propios, a expresar pensamientos, sentimientos, creencias de un modo directo, honesto y apropiado, tiene como objetivo la potencialización de consecuencias favorables.

La conducta pasiva se refiere a la incapacidad de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos u opiniones; es la expresión a través de disculpas, escasa confianza, falta de respeto hacia las propias necesidades, en consecuencia, se tiende a sentir incomodidad, manipulación y exclusión en la toma de decisiones.

Respecto a la conducta agresiva, se entiende como la manifestación inapropiada, impositiva y transgresora de pensamientos, sentimientos y opiniones, en otras palabras, la comunicación se expresa a través de ofensas verbales, insultos, amenazas, gestos o comentarios hostiles, sarcásticos, rencorosos, murmuraciones e indiferencia de ideas con otros individuos, teniendo como objetivo el dominar la situación; estas manifestaciones tienen como consecuencias el generar sentimientos de culpa y una satisfacción por el poder.

La asertividad se desarrolla a través de principios y valores interpersonales, aprendidos o enseñados desde la infancia; Llacuna y Pujol, (2004) mencionan diez principios para favorecer la adquisición de esta habilidad a través de la comunicación real, los cuales son:

- Respeto por uno mismo.
- Respetar a los demás.

- Ser directo.
- Ser honesto.
- Ser apropiado.
- Control emocional.
- Saber decir.
- Saber escuchar.
- Ser positivo.
- Lenguaje no verbal.

Llacuna y Pujol (2004) señalan a los derechos asertivos como factores que permiten valorar la esencia propia y la de los demás, tienen como finalidad la expresión de deseos, posturas, ideas o pensamientos desde el respeto, justicia y validación de las perspectivas ajenas; algunos ejemplos son explicados a continuación:

Tabla 6. *Derechos asertivos.*

#### **Derechos asertivos**

Considerar las propias necesidades.	Establecer tus prioridades y decisiones propias.
Cambiar de opinión.	Sentirse bien.
Expresar ideas y sentimientos.	Tener éxito.
Decir no ante una petición, sin sentirse culpable.	La privacidad.
Ser tratado con respeto y dignidad.	La reciprocidad.
Cometer errores.	No usar los derechos.
Pedir y dar cuando así lo decidas.	Exige la calidad pactada.

Hacer menos de lo que como humano Ser feliz.

puedes hacer.

Nota: Llacuna, J. y Pujol, L. (2004). La conducta asertiva como habilidad social. Centro Nacional de condiciones de trabajo.

### **Trabajo en equipo.**

Esta habilidad consiste en poder trabajar en conjunto con otras personas para alcanzar un objetivo en común. No se trata de dividir el trabajo, sino de realizar las actividades al mismo tiempo, teniendo en cuenta las capacidades de cada uno, tal como señalan los autores Giraldo, Monroy y Santamaría (2019): para alcanzar una ejecución productiva y óptima en las actividades colaborativas, se requiere de compromiso, establecer reglas, abrir espacios para debatir y compartir ideas entre los participantes.

Al desarrollar esta habilidad se les “permite a las personas manejar distintos estilos de liderazgo, mejorando sus pensamientos, planificación, toma de decisiones y acciones” (Giraldo et al., 2019, p. 12) es decir, a través del respeto a las decisiones, opiniones y aportes, se hace posible que el trabajo en equipo sea un espacio de comunicación asertiva, ambientes amigables en la elaboración y respuesta a un objetivo en común.

Franco y Velásquez (2000, como se citó en Giraldo et al., 2019) definen el término *equipo* como el conjunto de personas comprometidas con un propósito en común, en donde se tiene una meta u objetivo, con propuestas donde se involucran responsables para realizar las actividades correspondientes, a su vez, mencionan que las personas pertenecientes deben tener habilidades afines a la finalidad, además de responsabilidad y compromiso.

Los autores Franco y Velásquez (2020, como se citó en Giraldo et al., 2019) mencionan dos tipos de clasificación respecto a la organización por equipos: informales y

formales. El primero (informales) se caracteriza por no tener una estructura fija para la elaboración de soluciones al problema, ni definen una distribución particular en cuanto a la asignación de tareas o actividades por los miembros del equipo. El segundo (formales) se refiere a la ordenación del trabajo, teniendo como base la especificación del orden y planificación.

Gracias al trabajo en equipo se reúnen características y capacidades de cada miembro del grupo, creando estrategias, procedimientos o metodologías, de manera que se logren cumplir las tareas previamente organizadas cumpliendo con los objetivos académicos establecidos (Gómez y Acosta, 2003, como se citó en Giraldo et al., 2019).

La importancia del desarrollo de esta habilidad social es que permite una comunicación y conocimiento de los aportes de los integrantes del grupo. Gracias a las contribuciones realizadas por cada uno de los miembros, se origina una mayor productividad y efectividad en el resultado de las actividades colaborativas, los autores Giraldo, Monroy y Santamaría (2019) mencionan los beneficios de esta práctica, los cuales son:

- Mejora del rendimiento del equipo.
- Éxito personal de los miembros del equipo.
- Éxito del equipo.
- Mejor comunicación.
- Coordinación.
- Equilibrio de contribuciones de cada uno de los miembros.
- Apoyo y esfuerzo de los miembros.
- Información más verídica.
- Creatividad.
- Información y conocimientos sobre los temas a investigar.
- Solución de problemas.
- Tomar decisiones acerca de la ejecución de tareas.
- Mejora en el rendimiento de la organización.
- Escucha.
- Entender roles.
- Mejora del compromiso.
- Disposición de cambiar de opinión.
- La tensión laboral disminuye.
- Se da el aprendizaje.
- La responsabilidad se comparte.
- Compartir y entregar del trabajo.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, en el trabajo en equipo convergen factores como el compromiso, responsabilidad, entrega, disposición, comunicación y

colaboración para lograr objetivos concretos, por ello, el trabajo en equipo tiene importancia en la educación, gracias a esta habilidad es que las personas pueden crear objetivos en común y alcanzar el éxito.

### **Habilidades para la docencia**

Las habilidades sociales facilitan la creación de lazos interpersonales en el contexto en que se desenvuelve cada individuo, entre ellos, la escuela. Ésta es uno de los primeros escenarios, fuera del círculo familiar, donde el sujeto crea y convive por primera vez con personas ajenas a su entorno. En este lugar, los diversos actores educativos guían y crean ambientes propicios para el desarrollo integral, por tal razón, la importancia de que los docentes también poseen un amplio repertorio de competencias para demostrar y transmitir.

Zarzar (1993) menciona cinco habilidades que un docente debe de poseer para poder desempeñar el trabajo docente: (1) definir los objetivos de aprendizaje, (2) diseñar el plan de trabajo, (3) desarrollo del encuadre, (4) diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y evaluación, (5) integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.<sup>2</sup>

Dentro de los objetivos de aprendizaje se encuentran los objetivos formativos, los cuales recuperan la función de las instituciones no sólo desde un aspecto centrado en informar, sino también en formar. Zarzar (1993) define cuatro objetivos formativos para poder comprender la función formativa de la educación, los cuales son: intelectual, humana, social y profesional (ver tabla 7).

Tabla 7. *Funciones formativas.*

---

<sup>2</sup> Para los fines de la presente investigación, sólo la primera habilidad mencionada por el autor será desglosada.

<b>FORMACIÓN</b>	<b>CONCEPTO</b>
<b>INTELECTUAL</b>	Adquisición de métodos, habilidades, destrezas y valores; donde el alumno aprenda a pensar, razonar, analizar, sintetizar, deducir, abstraer o inducir.
<b>HUMANA</b>	Fortalecimiento de actitudes y valores del alumno; fomenta la honestidad, sentido de responsabilidad, valor civil, sentido de justicia, búsqueda de la verdad, respeto y amor propio, superación, espíritu profesional, búsqueda de calidad, excelencia, autoconocimiento de limitaciones y capacidades.
<b>SOCIAL</b>	Es el desarrollo de actitudes y habilidades por parte del alumno, como un ser de relación con otros, como alguien que convive con las demás personas y forma parte de diversos grupos sociales; se debe de fomentar el aprender a convivir en armonía con las personas de su contexto, trabajar en equipo, desarrollar un espíritu de colaboración, aprender y respetar normas, culturas, tradiciones, discutir ideas con respeto, compartir, conciencia social, fomento de participación social y compromiso.
<b>PROFESIONAL</b>	Actitudes, valores y habilidades con un enfoque al futuro profesional; se debe de propiciar la adquisición de un sentido de la ética, disposición, el bien común en la sociedad, trabajar cordialmente, espíritu responsable y creativo, análisis a problemas y conflictos, tomar decisiones acordes a

sus preferencias, saber investigar, buscar y localizar los datos que requiera.

Nota. Zarzar, C. (1993). Habilidades básicas para la docencia. Editorial Patria.

Un docente no sólo se limita a enseñar y comunicar información a los estudiantes, su papel va más allá: es contribuir a la formación integral de los alumnos; por ello es que tiene objetivos formativos, los cuales ayuden tanto al docente como al estudiante a lograr los aprendizajes en un ambiente propicio, con las herramientas necesarias para poder desenvolverse satisfactoriamente en cualquier contexto en donde se encuentre.

Estos objetivos formativos no sólo conceptualizan a un educador/a en servicio, sino también a los futuros maestros, puesto que deben poseer y conocer estos propósitos para incluirlos y llevarlos a la práctica docente, tener las bases para que puedan desarrollarse exitosamente en cualquier contexto o situación.

Pulido (2019) menciona tres habilidades sociales que deben tener todos los docentes: empatía, asertividad y escucha activa. La empatía es una habilidad con la cual los maestros podrán entablar una buena comunicación con los alumnos, les permite ponerse en el lugar y punto de vista de los estudiantes, teniendo como resultado una buena relación entre alumnos - profesor, en otras palabras, a través de la empatía los docentes lograrán crear un vínculo donde se involucren acciones como: compartir inquietudes, atención y confianza; de esta manera, la convivencia y el ambiente de aprendizaje será más significativo.

También menciona la asertividad, la cual brinda la capacidad de decir o expresar pensamientos, sentimientos, deseos y derechos, pero sin llegar a violentar los derechos de los demás, lo que a su vez implica el respeto hacia uno mismo (los sentimientos propios) y el respeto

hacia los demás (no violentar derechos ajenos); poseer esta habilidad será útil para el docente y los alumnos, puesto que se puede llegar a un propósito en común sin agredir los derechos.

Por otro lado, la escucha activa se refiere a escuchar, entender, comprender o dar sentido a lo oído en la interacción y desde el punto de vista del que habla. Es una habilidad de escuchar no sólo lo expresado por la persona, sino también, es tener en cuenta los sentimientos, ideas o pensamientos que tienen influencia en lo dicho por el individuo. El docente debe interpretar la información brindada por la interacción con sus alumnos teniendo en cuenta sus intereses, necesidades o inquietudes.

Existen tres tipos de respuesta al resolver una problemática en el salón de clases: agresivo, pasivo y asertivo. En primer lugar, el estilo agresivo tiene que ver con aquellas conductas como acusaciones, peleas y amenazas. Un docente que emplea este tipo de respuestas en su práctica docente será visto como un ser autoritario, causando temor al alumnado, lo que impedirá un exitoso proceso de enseñanza y aprendizaje, no permitirá el desarrollo integral de los estudiantes, puesto que no tendrá en cuenta los sentimientos ajenos, la autoestima y el autoconcepto de los alumnos, por lo tanto, no logrará crear ambientes de aprendizaje propicios para la enseñanza.

En el estilo pasivo se manifiestan acciones que permiten la infravaloración personal: no se defienden intereses o derechos, haciendo lo que otros dicen sin importar el sentir o pensamiento. Un docente con respuestas pasivas provocará un proceso de enseñanza y aprendizaje en donde sólo los alumnos tomarán las decisiones, lo cual afectará sus funciones para planear, organizar y orientar el proceso educativo.

En el estilo asertivo se muestran conductas en donde se defienden los intereses propios, se expresan sentimientos, ideas, opiniones y pensamientos libremente, sin dejar que los demás se

aprovechen de las situaciones; también se refiere a la forma de pensar y de sentir de los otros.

Los docentes que ejecutan este tipo de respuesta podrán lograr los objetivos sin ocasionar dificultades en su enseñanza y en el aprendizaje de sus alumnos, actuando a favor de los intereses propios sin llegar al ataque verbal o reproches, en otras palabras, a través de este tipo de respuestas se logra una inclusión de respeto, confianza y valoración sobre las opiniones de los demás.

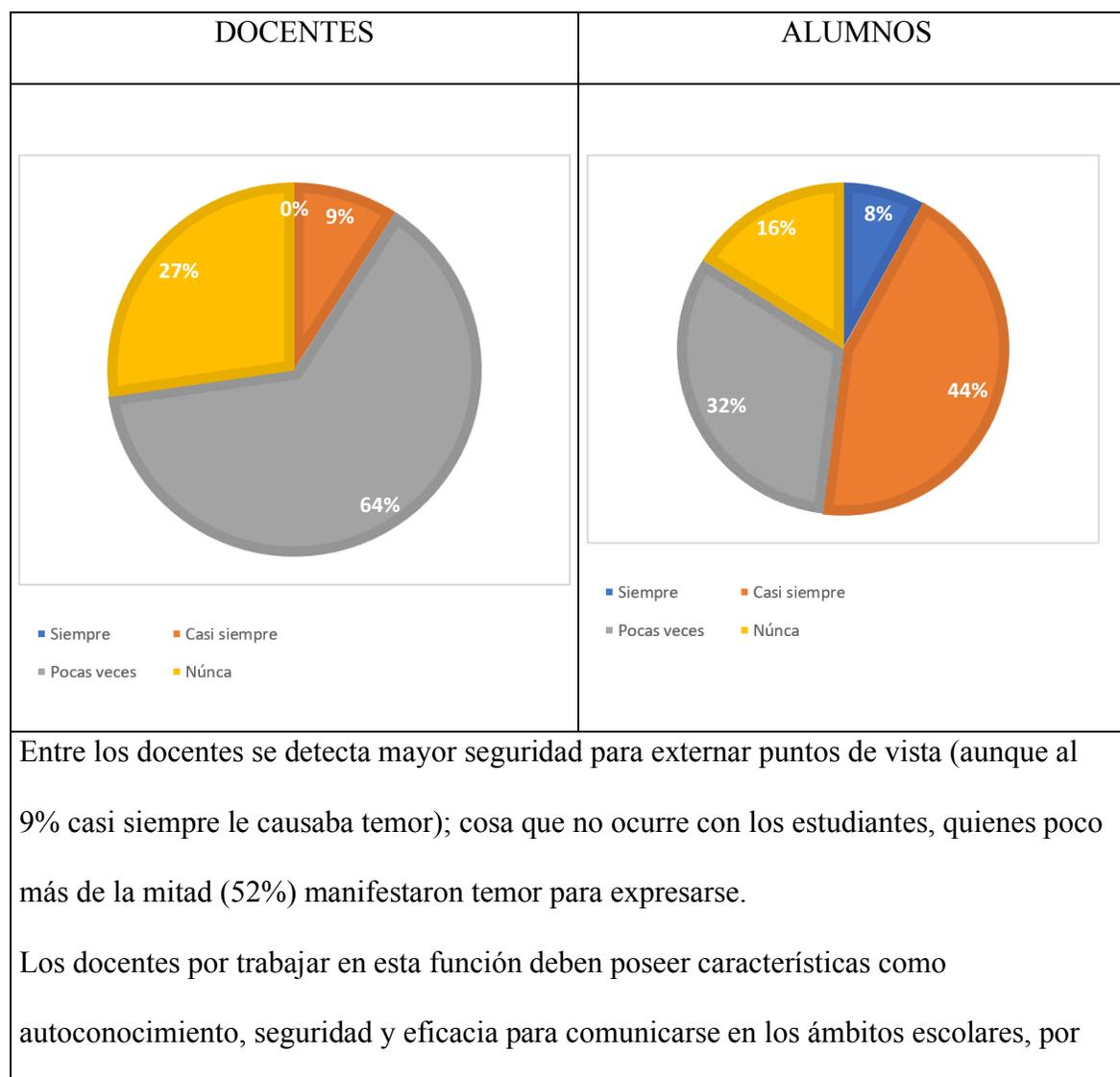
### Capítulo 3. Análisis de datos

A continuación, se presentan los resultados y el análisis de los instrumentos aplicados, exponiendo la comparativa entre docentes y estudiantes normalistas. En la primera parte se muestran los datos cuantitativos a través de gráficos, cada uno de ellos con su respectiva explicación. En la segunda parte se hace mención de la información cualitativa, también con la interpretación de los hallazgos.

#### Datos cuantitativos

##### *Asertividad*

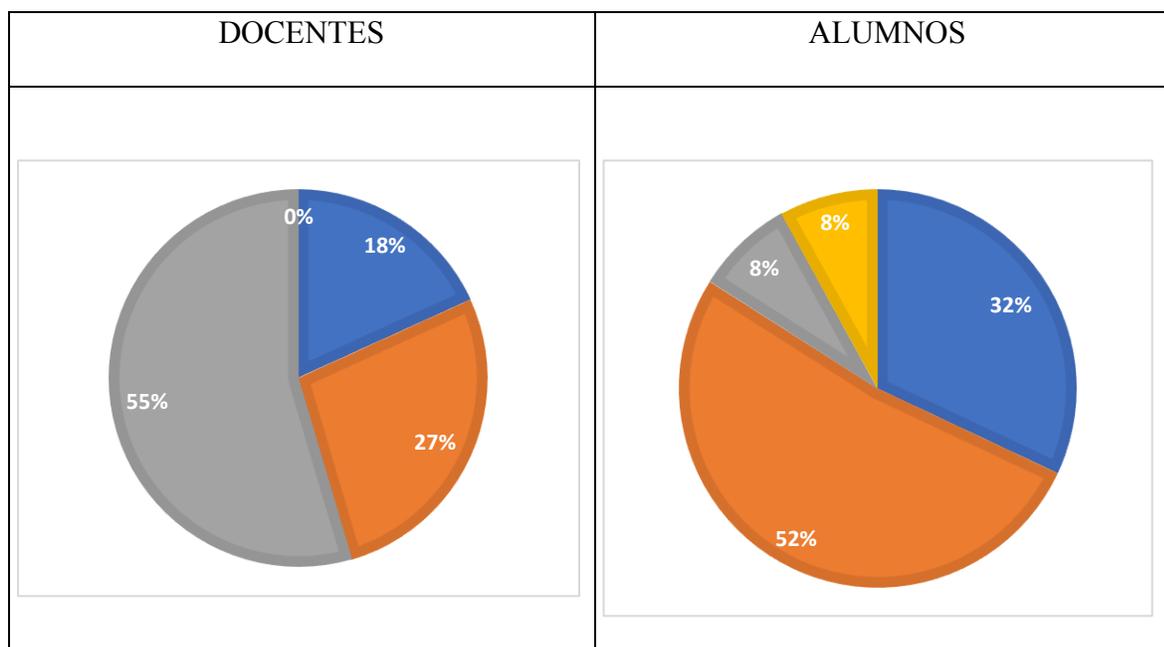
Figura 5. *Temor para expresar opiniones durante las sesiones virtuales.*



esto, ellos reflejan en mayor medida confianza al externar sus puntos de vista, ya que como menciona Vázquez de la Hoz (2005, como se citó en Küster et al., 2013), los docentes deben de mantener una comunicación asertiva, afectiva y efectiva en su práctica docente.

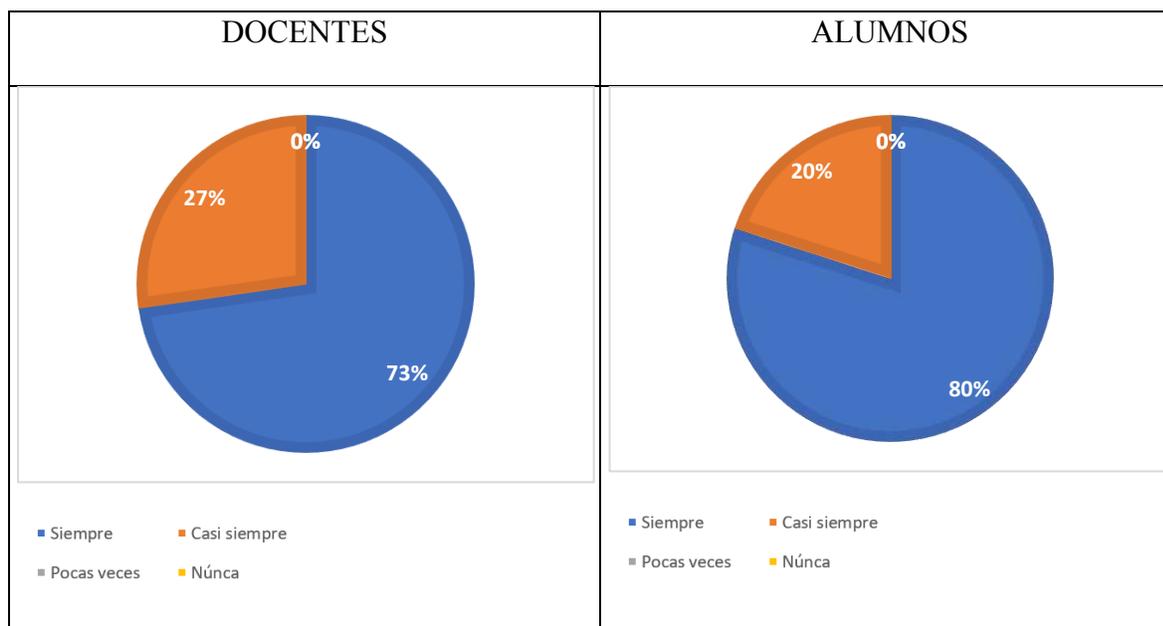
Por otro lado, los estudiantes demuestran tener menor expresión de sus ideas, pensamientos u opiniones, debido a que están en una etapa de autoconocimiento y crecimiento personal para lograr un lugar en su entorno, mostrando desconfianza al compartir su sentir con sus pares, de quienes pretenden su aceptación; como menciona Huberman (1974, como se citó en Monreal et al., 2001), los jóvenes adultos se mueven y luchan por conseguir su identidad social, lograr un status, crear una ideología y tener una buena imagen de sí mismo.

Figura 6. *Expresión de sentimientos cuando fue necesario, con las personas involucradas y en el momento adecuado.*



<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Siempre</li> <li>■ Pocas veces</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Casi siempre</li> <li>■ Núnca</li> </ul>
<p>El 55% de los docentes mencionan que pocas veces pudieron expresar sus sentimientos con las personas involucradas en los momentos oportunos, en contraste con los estudiantes, quienes sólo el 16% nunca o limitadas veces lo hicieron.</p> <p>Pese que en la figura anterior se menciona el temor de los estudiantes para expresar sus opiniones en las sesiones virtuales, en este gráfico pareciera haber una contradicción, la cual se puede explicar si pensamos en el temperamento y carácter de los jóvenes adultos, quienes al interactuar directamente con sus similares y sentir que algo no está en concordancia con su identidad, gustos o ideas, éstas sí son capaces de externarlas, puede ser a nivel colectivo o privado, lo cual es parte de la personalidad adulta (Sandoval, 2018).</p> <p>Los docentes, por el contrario, deben mantener una buena relación con sus estudiantes y compañeros para crear ambientes laborales positivos. Durante la pandemia priorizaron mantener una actitud positiva pese a la diversidad de problemáticas presentadas, tanto con sus educandos como con sus colegas, limitando su expresión de ideas para evitar conflictos o problemáticas con los actores anteriormente mencionados. Tal como mencionan Hong (2019), Kelchtermans (1993), y Lueckenhausen (2005, como se citó en Badia, 2014) “el clima de trabajo, potencia o inhibe que el profesor pueda desarrollar su docencia de manera segura, cómoda y sin tensiones” (p. 66); si ya la situación de salud era una condición agobiante, evitar el conflicto probablemente terminó siendo la solución más viable para una convivencia sana.</p>	

Figura 7. *Aceptar la responsabilidad de errores y fracasos.*



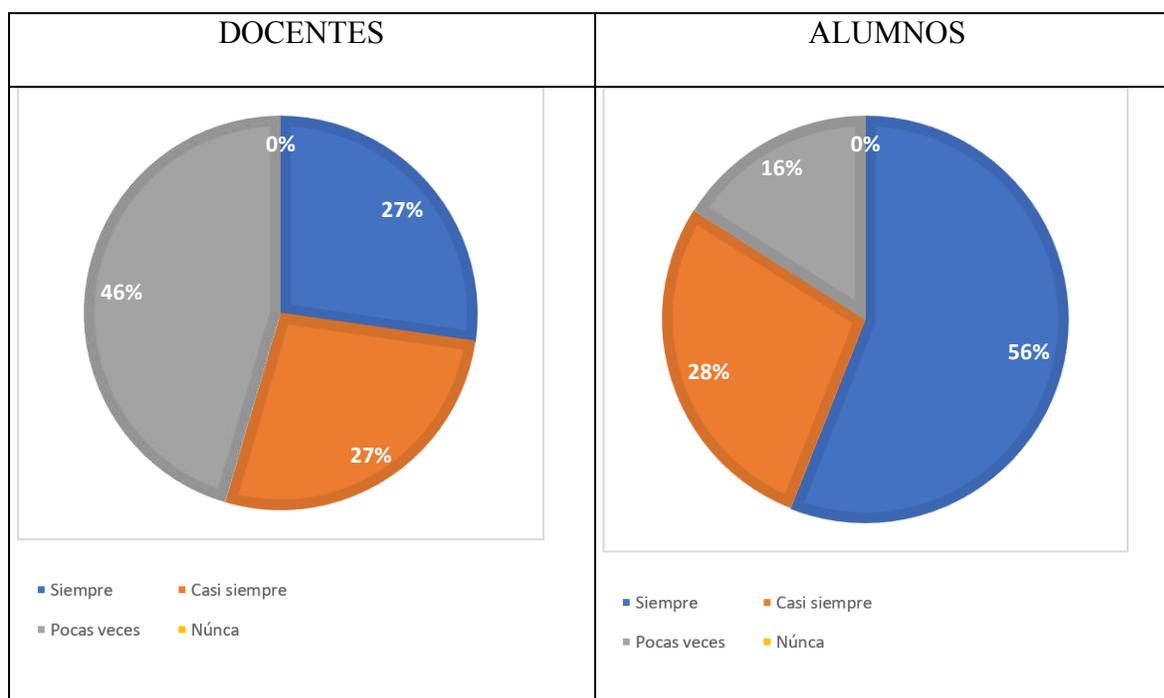
Ambas figuras siempre o casi siempre mencionan haber asumido la responsabilidad de sus errores y fracasos, no obstante, predomina el siempre entre los alumnos (80%).

Parte del desarrollo de los estudiantes en su etapa de transición a la edad adulta, es que comienzan a tener autoconfianza y autonomía en sus acciones, pueden programar sus actividades académicas, y esto da paso a que sean capaces de establecer compromisos serios y responsabilizarse de sus acciones (Tanner, 2006, como se citó en Sandoval, 2018).

Por su parte, los maestros al asumir sus propias faltas durante el trabajo escolar, les permite crear confianza en sus alumnos, puesto que los docentes tienen eco en la actitud de los jóvenes; al mostrar la debilidad del ser humano, les permite crear una convivencia pacífica, placentera y armoniosa en el aula, tal como señalan Garrido y Gaeta (2016, como se citó en Cortez, 2018), los docentes al tener competencias sociales favorecen

ambientes de aprendizaje donde hay una corresponsabilidad compartida y se fomentan valores como el compromiso, la honestidad y la ética profesional.

Figura 8. *Negarse ante algo injusto.*

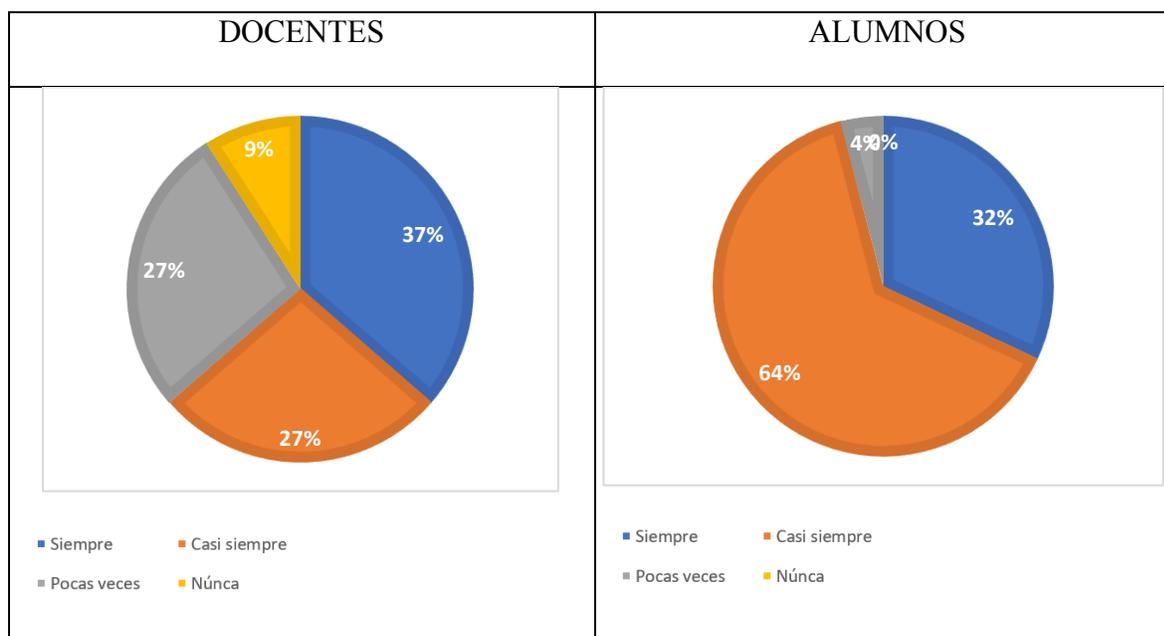


La comparativa de los gráficos nos muestra que al 46% de los docentes se les dificulta negarse o expresar una inconformidad cuando de su trabajo se trata; mientras que el 84% de los estudiantes sí puede negarse con regularidad cuando algo les parece injusto, Los jóvenes están en una etapa de expresar, compartir y reconocer sus diversos puntos de vista, con base en sus criterios sobre lo que les parece justo o no, por ello, cuando se presenta una situación a su parecer injusta, lo manifiestan abiertamente. Una de las razones por las cuales sucede esto, es por la forma de crianza en los últimos años; actualmente se educa para que los individuos reconozcan su dignidad, sus derechos, su

importancia en la familia y sociedad (UNICEF, 2021) de esta forma, se les brinda el poder de decisión y apertura a expresarse desde muy temprana edad.

Por el contrario, los docentes al estar sujetos a distintas leyes, normatividad y directrices, deben responder activa y positivamente ante las circunstancias que se les presenten en su espacio laboral, tal como menciona Batallán (2003) “los docentes responden a mandatos, normas y directivas de la política educacional, independientemente de los cambios, énfasis u orientaciones” (p. 681) evitando así, poder negarse a situaciones que puedan ser injustas para ellos, pues deben de rendir cuentas, así como seguir indicaciones de sus superiores.

Figura 9. *Solicita ayuda a otros cuando la necesita.*

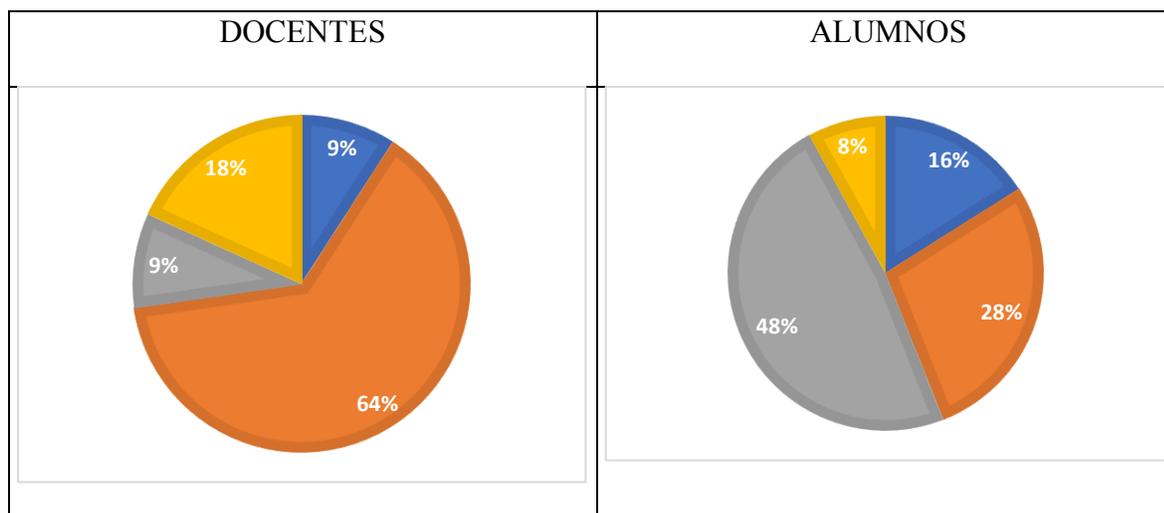


A los docentes, a diferencia de los estudiantes, les es más difícil pedir ayuda cuando la necesitan: 27% pocas veces lo hace y 9% nunca; teniendo una diferencia de 36% contra 4% según los resultados.

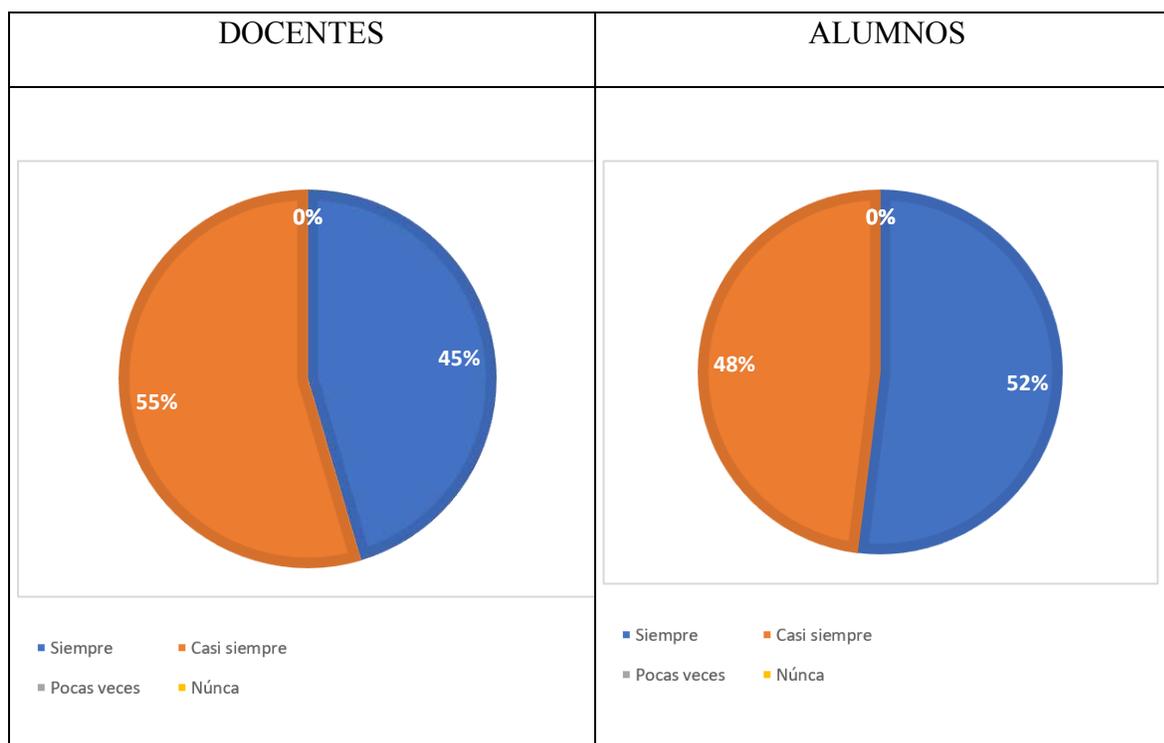
Los docentes, al experimentar con sus capacidades, destrezas y habilidades a lo largo de su vida profesional adquieren confianza y autonomía en sus competencias personales, además de que, de acuerdo con el rango de edad de los maestros, tienen un aumento de competitividad dentro del campo profesional y laboral (Monreal et al., 2001), lo cual influye en pedir asistencia tanto de sus pares como de agentes externos, por la razón de alcanzar logros u objetivos de satisfacción personal o académica sin el uso de la ayuda de otros.

Por otro lado, los estudiantes normalistas al estar en constante convivencia con sus compañeros, desarrollan dos aspectos importantes para pedir ayuda en situaciones adversas: la comunicación y la confianza, puesto que la interacción con sus pares produce la comunicación social e interpersonal y la apropiación de valores como la solidaridad o confianza (Mederos, 2014), haciendo posible el requerir auxilio de sus pares o familiares sin dificultad.

Figura 10. *Solicita aclaraciones acerca de malos entendidos sin que esto se convierta en un problema.*



<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Siempre</li> <li>■ Pocas veces</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Casi siempre</li> <li>■ Núnca</li> </ul>
<p>Los docentes siempre o casi siempre pidieron aclaraciones acerca de malos entendidos (73%), pero los alumnos muestran algo diferente: más de la mitad (56%) pocas veces o nunca atendieron los malos entendidos que se tuvieron.</p> <p>Los maestros al tener mayor experiencia, es que poseen estrategias o habilidades para poder solucionar situaciones problemáticas que se le presenten en su trabajo laboral, es decir, disponen de mayor nivel de madurez por la edad en la que se encuentran, la cual les permite poder entablar una comunicación efectiva sin llegar a discusiones, tal como indica Cruz de Galindo (2006), para hablar sobre una persona madura, es necesario que disponga de “plenitud, seriedad y dominio de sí misma” (p. 65).</p> <p>Sin embargo, los estudiantes en su transición a la edad adulta, buscan integrarse a diversos grupos sociales, buscando la aceptación e integración positiva a estos mismos, llevándolos a considerar el evitar conflictos por ideales personales para facilitar este proceso. En la figura 6 vemos que sí expresan sus sentimientos, pero si de esto deviene un mal entendido, prefieren dejarlo así, pues como menciona Sandoval (2018), están en un periodo de descubrimiento intelectual y de crecimiento personal, donde es necesario que se sientan parte de un grupo para ir desarrollando su personalidad.</p>	

Figura 11. *Soluciones de manera positiva ante un conflicto.*

Ambos agentes encuestados mencionan buscar soluciones positivas ante un conflicto, aunque en los estudiantes predomina el siempre con un 52%.

Tanto docentes como alumnos durante la formación académica y el desempeño laboral, adquieren herramientas o estrategias útiles para encontrar soluciones eficientes, respetuosas o pacíficas dentro de las instancias educativas, ya que esto permite dos situaciones fundamentales en el desarrollo de cada actor educativo: en los estudiantes facilita su proceso de formación de identidad social y en los educadores, les permite conservar un status socialmente valorado al lograr relaciones positivas en su vida profesional (Sandoval, 2018).

## Empatía

Figura 12. *Flexibilidad ante las fallas de conectividad.*

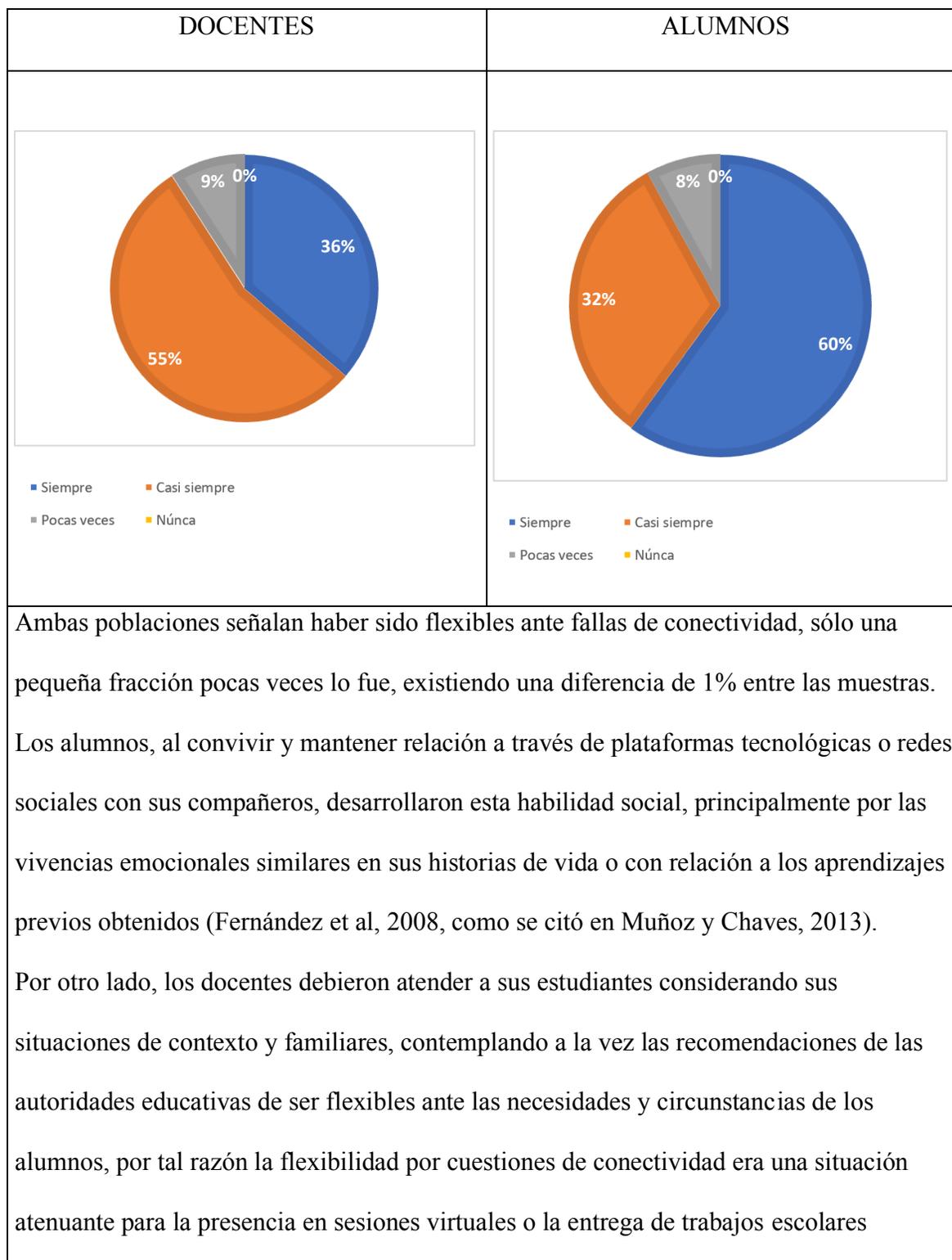
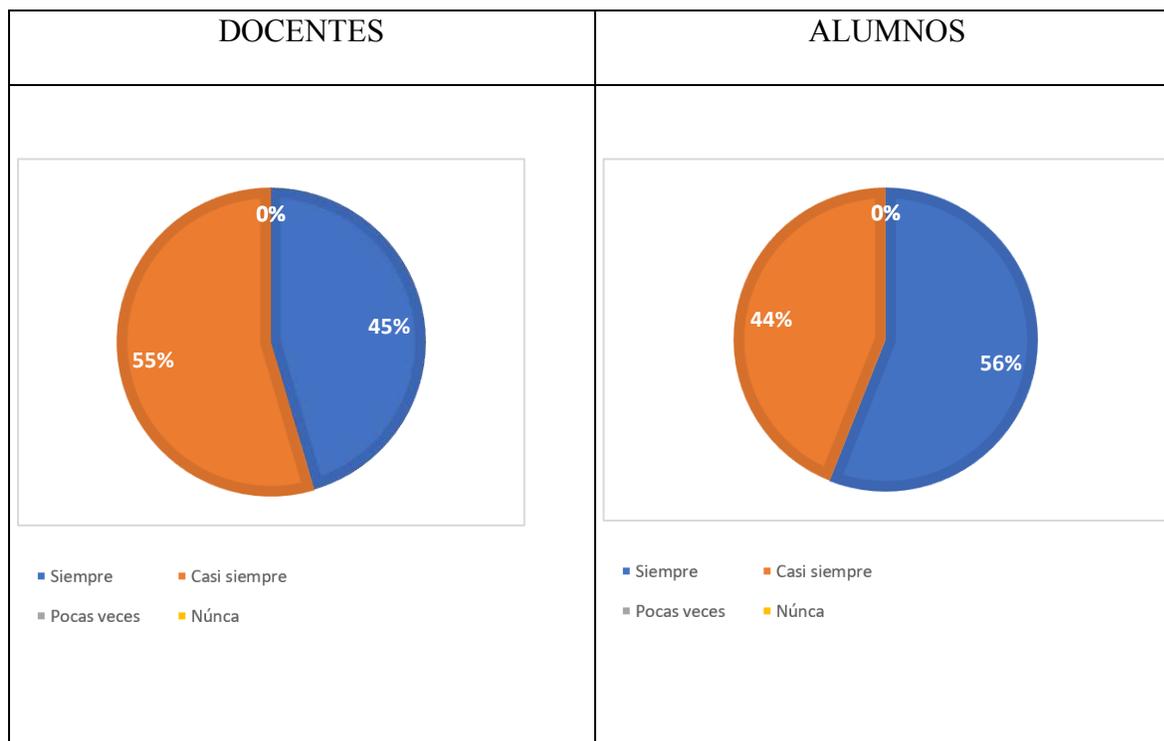


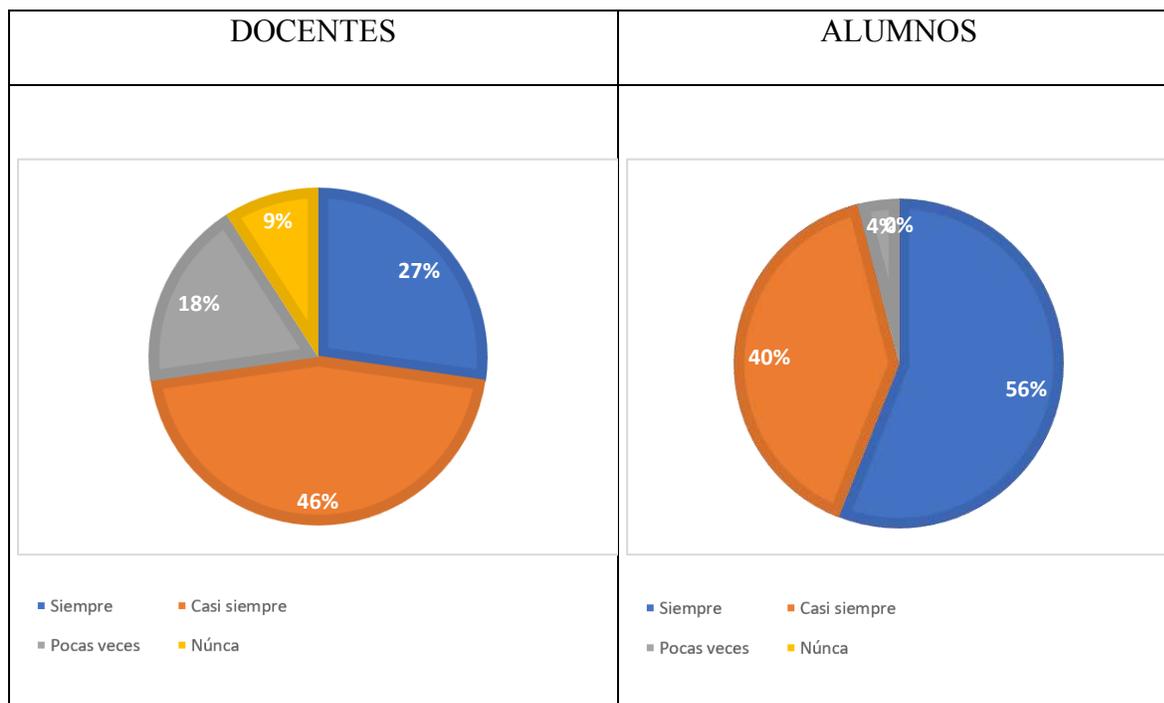
Figura 13. *Atención para escuchar lo que otros comunicaban.*

Aunque ambas figuras lo hacían siempre o casi siempre, es más mencionado por los alumnos (56%) sobre los docentes (45%).

Esto puede deberse a que existe una mayor atención entre los estudiantes al encontrarse en una etapa de formación a través de medios tecnológicos, con los cuales están muy familiarizados y nos les ocasiona distracción al poder hacer varias cosas de manera simultánea; el haber incursionado en un nuevo espacio de socialización les ocasionó interés. Sandoval (2018) menciona que los jóvenes durante su educación superior aceptan vivir desde diferentes percepciones, lo que al final dará como resultado afirmar su identidad. Contrario a los docentes, quienes, al contar con mayores experiencias y responsabilidades, no tenían espacio o tiempos para prestar la atención adecuada a las manifestaciones realizadas por los demás, pues como indican Monreal y sus

colaboradores (2001), se encontraban en un periodo de tensión y estrés por las obligaciones, cargas laborales, e incluso, cargas económicas.

Figura 14. *Brindar ayuda para resolver problemáticas enfrentadas por compañeros.*



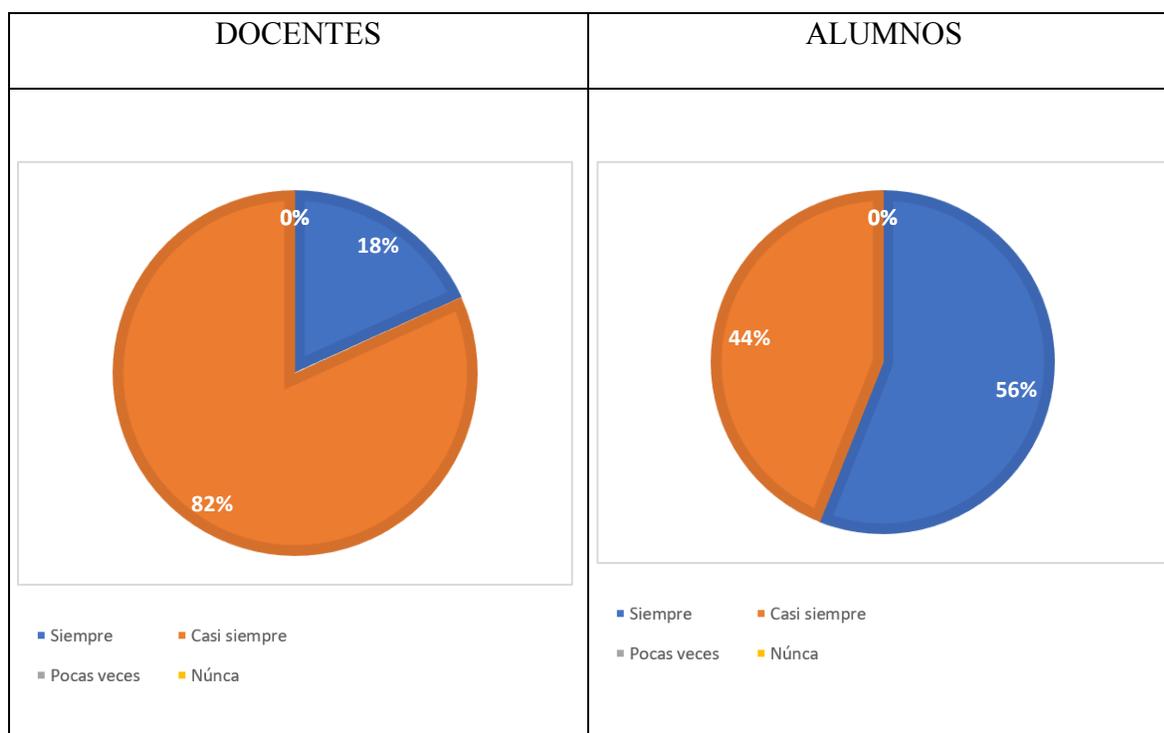
Los alumnos desarrollaron una mayor habilidad ofreciendo ayuda a compañeros cuando enfrentaban un problema, en contraste con los docentes, quienes 18% pocas veces la ofrecieron y 9% nunca.

Como se mencionó en la figura 9, los estudiantes al intercambiar y tener más contacto con sus pares al realizar trabajos académicos o compartir intereses, pudieron establecer una mayor relación de empatía debido a que existía una comunicación y vínculo, en consecuencia, brindar apoyo para sus compañeros fue una tarea sencilla para ellos. De acuerdo con Retuerto (2004, como se citó en Edelstein, s.f.), en un estudio realizado a adolescentes y jóvenes, concluyó que progresivamente adoptan una perspectiva empática

a partir de situaciones de la vida cotidiana, es decir, a partir del continuo contacto aumentan las reacciones empáticas.

A su vez, en los formadores de docentes, como se mencionó anteriormente, priorizaron su responsabilidad en la enseñanza y el aprendizaje de sus educandos, sin posibilidades de socializar y convivir para poder hacer uso de sus habilidades empáticas dada la complejidad de atender sus quehaceres profesionales, con poco tiempo para interactuar entre ellos se enfocaban a sus cursos específicamente y además, atendiendo también sus compromisos familiares.

Figura 15. Tolerancia ante las ideas y circunstancias de vida de los demás.

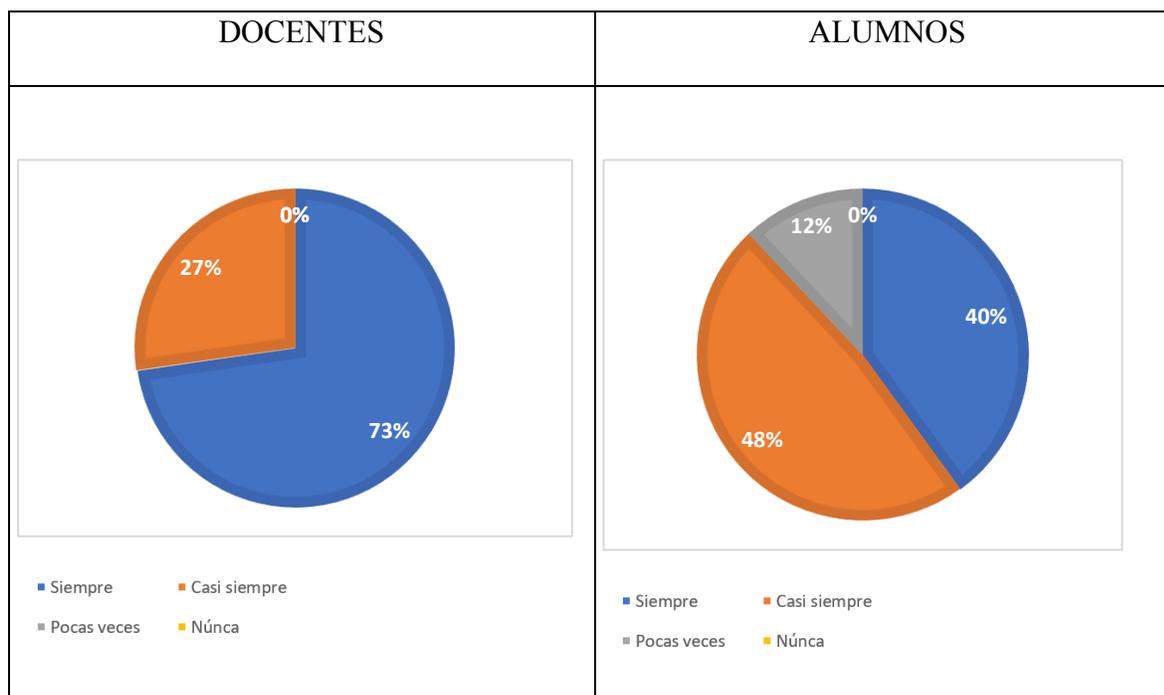


Ambos mencionan ser tolerantes ante las ideas y circunstancias de vida de los demás, aunque el siempre (56%) predominó entre los estudiantes y el casi siempre entre los docentes (82%).

Los jóvenes adultos tienden a ser más tolerantes ante las ideas de los demás durante su educación, gracias a que están en una etapa donde buscan conocer las perspectivas y formas de pensar de los demás, identificándose en su manera de ser o pensar con relación a sus estilos de vida, para finalmente, obtener una individualización como personas adultas. Siguiendo este orden de ideas, Beck (1998, como se citó en Mora y Oliveira, 2009) menciona que las instituciones escolares son programadas para llevar a la individualización a las personas, además, se obliga a los jóvenes a desarrollar su propia biografía de sí mismos a través de la convivencia con sus pares.

Por su parte, los docentes deben de poseer diversas cualidades que puedan favorecer la relación entre sus pares y alumnos, ya que la educación no sólo se basa en enseñar o aprender, sino también en la comunicación, interacción y comprensión de la personalidad, como menciona Cotera (2003, como se citó en García et al., 2014) “la relación entre el maestro y sus alumnos debe estar basada en la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición, el compromiso y el agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza” (p. 282), no obstante, ellos pueden mostrar con menor frecuencia la tolerancia, pues también tienen una responsabilidad a cumplir, que es favorecer aprendizajes y alcanzar las finalidades educativas de los planes y programas vigentes.

Figura 16. *Respeto mostrado, aunque no me vieran o escucharan en las sesiones virtuales.*

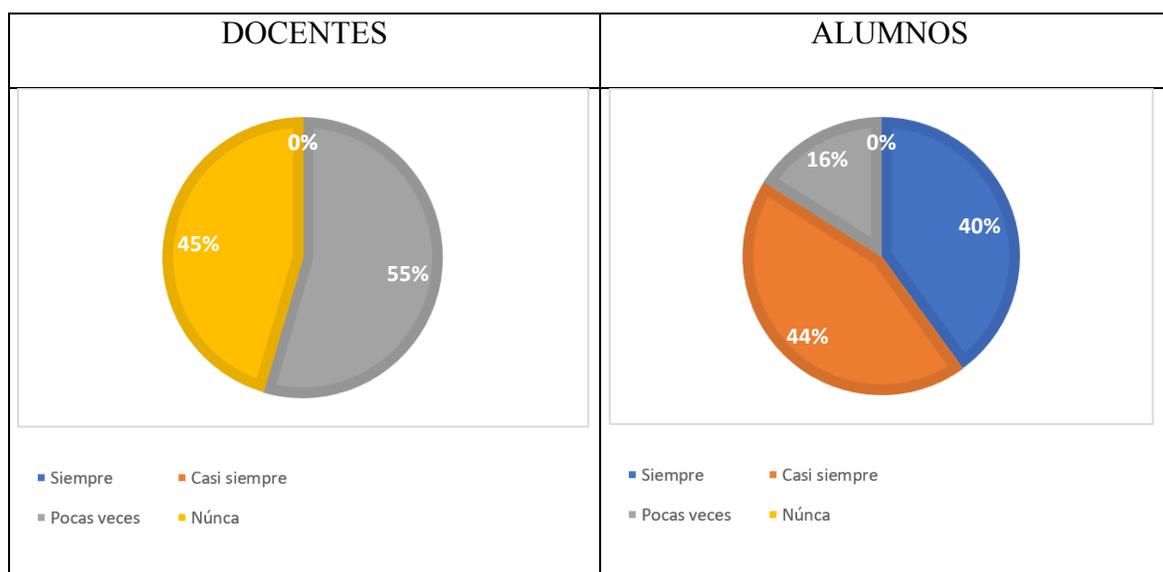


Los docentes dijeron que siempre o casi siempre trataron a los compañeros con respeto en sesiones virtuales, mientras el 12% de los estudiantes señaló pocas veces haberlo hecho.

De acuerdo a la figura 13, los estudiantes dicen escuchar con atención lo que otros comunicaban, pero de acuerdo a estas respuestas no siempre lo hacían con respeto. Dadas las características de la educación en línea, algunos jóvenes tendieron a perder el interés muy rápido debido a la forma como se llevaban a cabo las clases, ya que la dinámica no representaba ser una motivación para el aprendizaje, dando como resultado la distracción con aplicaciones de entretenimiento o actividades ajenas a las actividades didácticas, evidenciando en algunos casos, la falta de respeto a la participación de los demás. Como menciona Echeburúa (2010), en los últimos años la llegada del internet a la sociedad ha ocasionado la posibilidad de realizar diversas actividades a través de ella, lo cual ha provocado la adicción o el abuso de las TIC.

Por su parte, de acuerdo con Valcárcel (2005, como se citó en Tejada, 2009), los educadores deben de poseer competencias afectivas las cuales les permitan manifestar actitudes, conductas y motivación para brindar una docencia responsable y comprometida, en otras palabras, dar atención y respeto hacia los comentarios, ideas o pensamientos por parte de sus alumnos o colegas, impulsando actitudes positivas y la formación de ambientes propicios para desarrollar el trabajo.

Figura 17. *Actitud negativa hacia las personas después de un día estresante.*



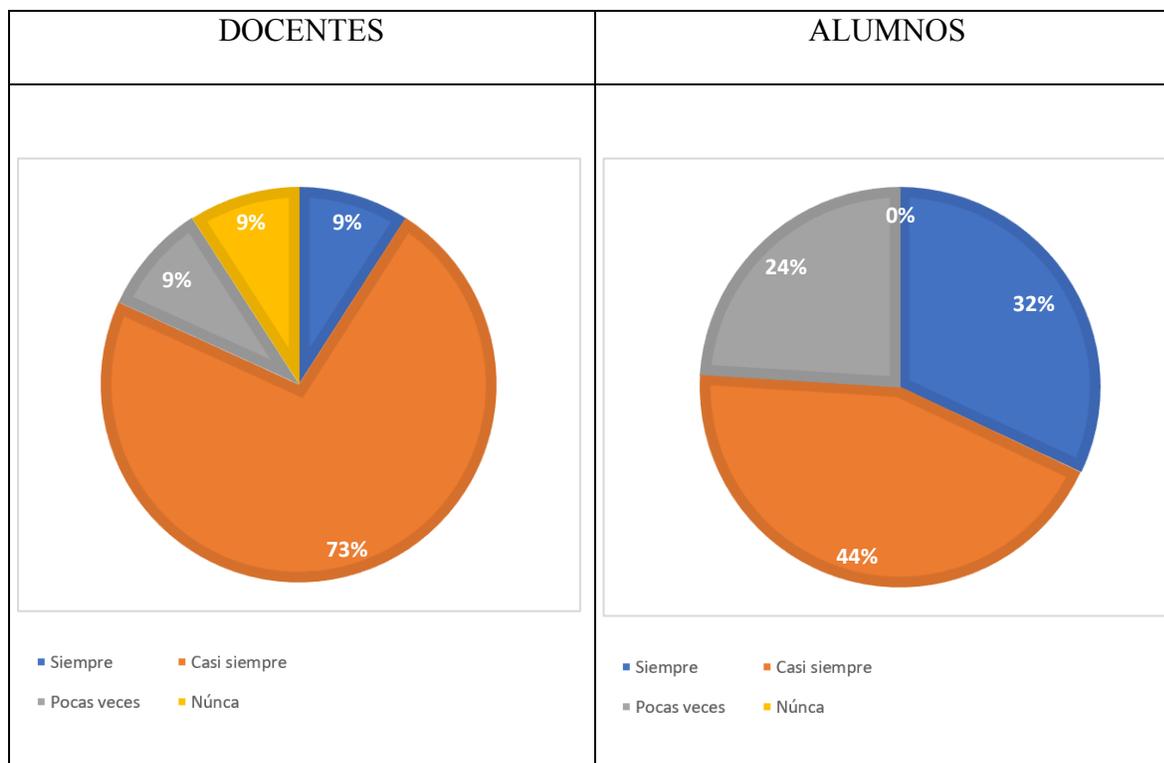
El 84% de los alumnos mostraron tener siempre o casi siempre una actitud negativa hacia las personas, a diferencia de los docentes, quienes pocas veces o nunca se mostraron así con personas de su entorno.

Los docentes, por estar continuamente en situaciones de estrés y contar con mayor madurez emocional, es que poseen herramientas para poder manejar y buscar soluciones de desestrés sin afectar a nadie. Como menciona Levinson (1978, como se citó en Monreal et al., 2001) en su teoría de las etapas de la edad adulta, de acuerdo con la edad

de los docentes encuestados, se encuentran en dos etapas: adultez temprana e intermedia: la primera se caracteriza por ser momento de grandes tensiones, preocupaciones y estrés, dando pie a la siguiente etapa, justificada por ser un periodo de vitalidad, satisfacción o liderazgo, es decir, se enfrentan a momentos de sumo estrés, pero gracias a la experiencia y vivencias desarrolladas durante las tensiones, están dotados de capacidades y estrategias para lidiar con ellas.

Al contrario de los jóvenes estudiantes, quienes apenas comienzan el inicio de su proceso de ser dependientes a independientes, mostrando inmadurez por la falta de experimentación al resolver problemas y la falta de estrategias para manejar situaciones de tensión o presión.

Figura 18. *Identificación con otras personas durante la pandemia.*



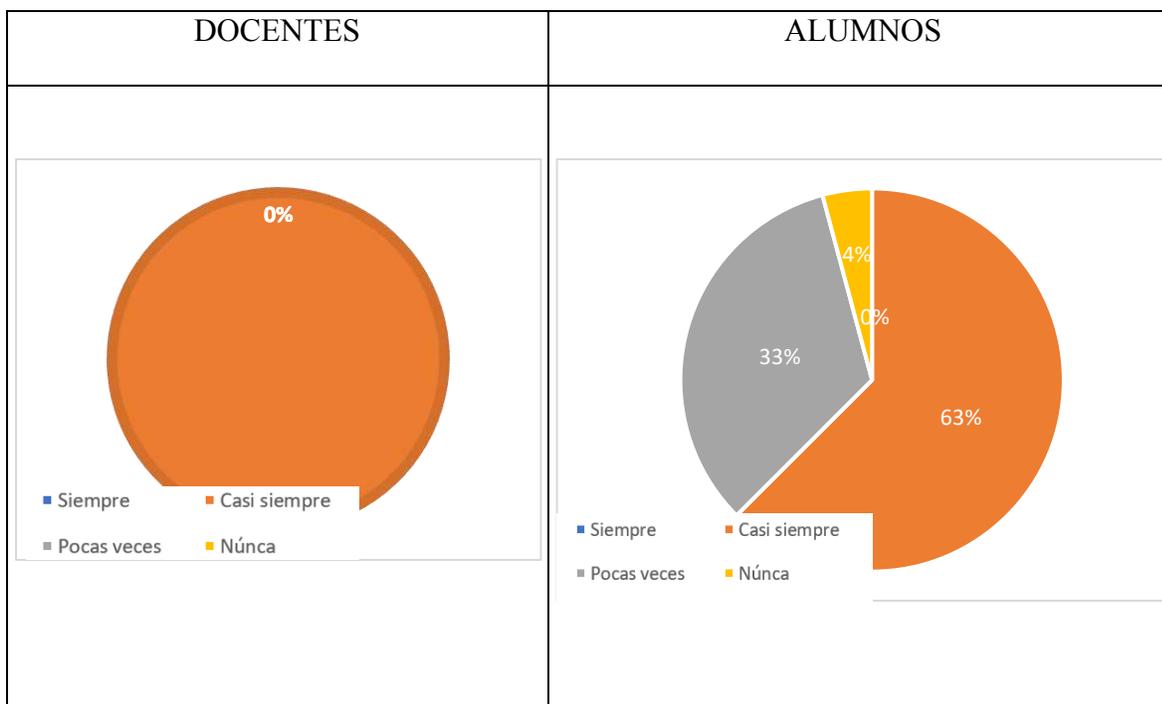
Ambos agentes encuestados mencionaron sentirse siempre o casi siempre identificados con otras personas (82% docentes; 76% estudiantes), no obstante, el 24% de los alumnos pocas veces experimentaron esa sensación. Entre los maestros, un 18% externaron haberlo sentido pocas veces o nunca, resaltando este último dato que el 9% nunca se sintió identificado, mientras eso no apareció como respuesta entre los estudiantes.

Los discentes están en un proceso de autoconocimiento y descubrimiento de su personalidad, al convivir con individuos fuera de su círculo inmediato pueden intercambiar sus ideas, pensamientos o conceptos propios con otras personas, formando así, su forma de ser e independencia. Sandoval (2018) señala que los jóvenes, a partir de la experiencia y la socialización universitaria, encuentran diversidad de ideas o puntos de vista obligándolos a examinar sus confirmaciones de la “verdad”, lo que dará como resultado la elaboración de nuevos juicios, creencias, valores y opiniones a partir de la socialización con otros.

En contraste con los maestros, quienes por su formación de personalidad, la consolidación de su círculo social y la necesidad de convivencia familiar, pudo haber limitado la identificación con otras personas de ese 9% pues preferían priorizar la relación con determinados grupos, ya sean familiares o sociales; Erikson (1985, como se citó en Monreal et al., 2001) menciona al periodo en el que se encuentran los formadores como una etapa de auto absorción, su atención se centra en la entrega y el sacrificio por su familia, por lo que sus intereses recaen en esto y en el logro personal.

## Resiliencia

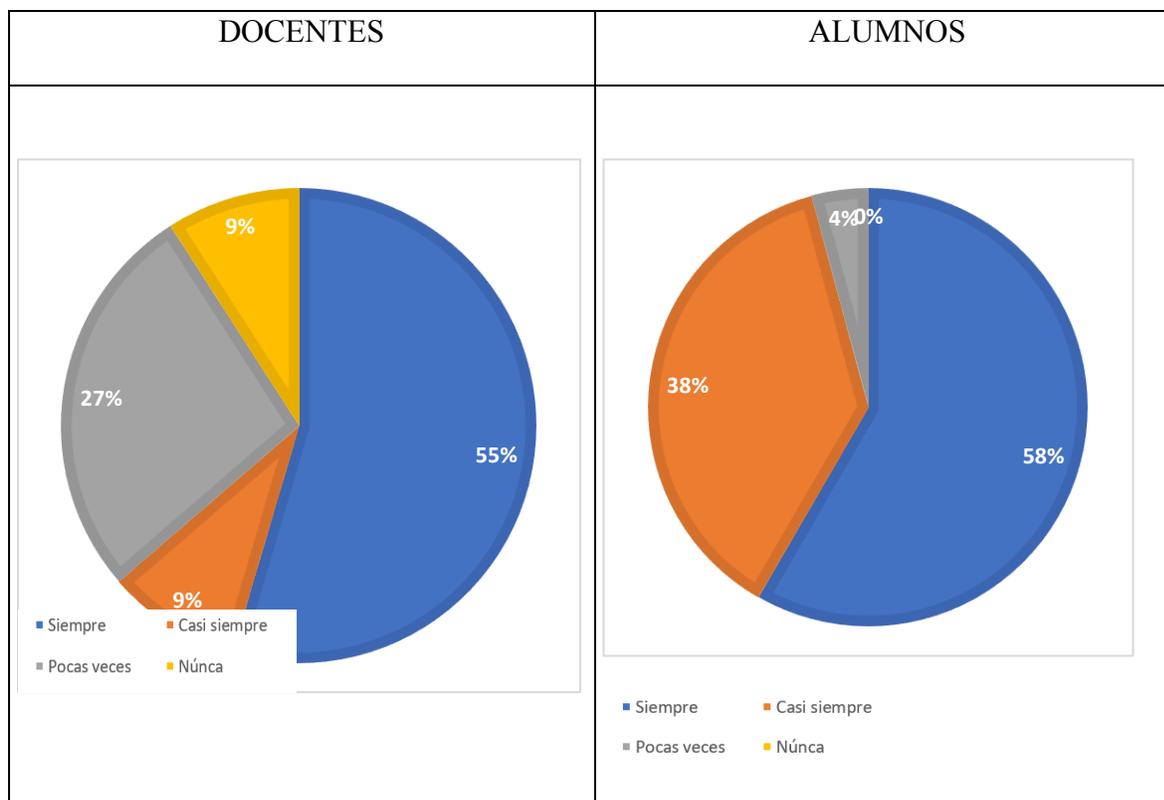
Figura 19. Manejo del estrés, ansiedad y frustración presentadas durante el trabajo a distancia.



De acuerdo a los resultados, el 100% de los docentes cuestionados casi siempre supieron manejar el estrés, la ansiedad y la frustración originados por el trabajo a distancia, sin embargo, el 37% de los estudiantes tienen menos manejo de estas situaciones al presentarlos pocas veces y nunca.

De acuerdo con los resultados, se entiende que los estudiantes, al ser jóvenes en proceso de evolución cuentan con inexperiencia al vivir situaciones demandantes en atención o presión, por ello, muestran menos control de estrés en su vida diaria (Gaeta y Martín, 2009). Mientras que los docentes, al transitar, por una etapa de la adultez catalogada como “Adultez temprana” (Levinson, 1978, como se citó en Monreal et al., 2001), se encuentran en un momento de grandes responsabilidades familiares, cargas laborales, cargas económicas y decisiones importantes a futuro, lo cual conlleva a adquirir herramientas para el manejo adecuado de situaciones problemáticas y tener un mayor control en estas condiciones.

Figura 20. *Apoyo por parte de familiares, amistades y otras personas del contexto para afrontar el estrés, ansiedad y frustración de las labores escolares.*

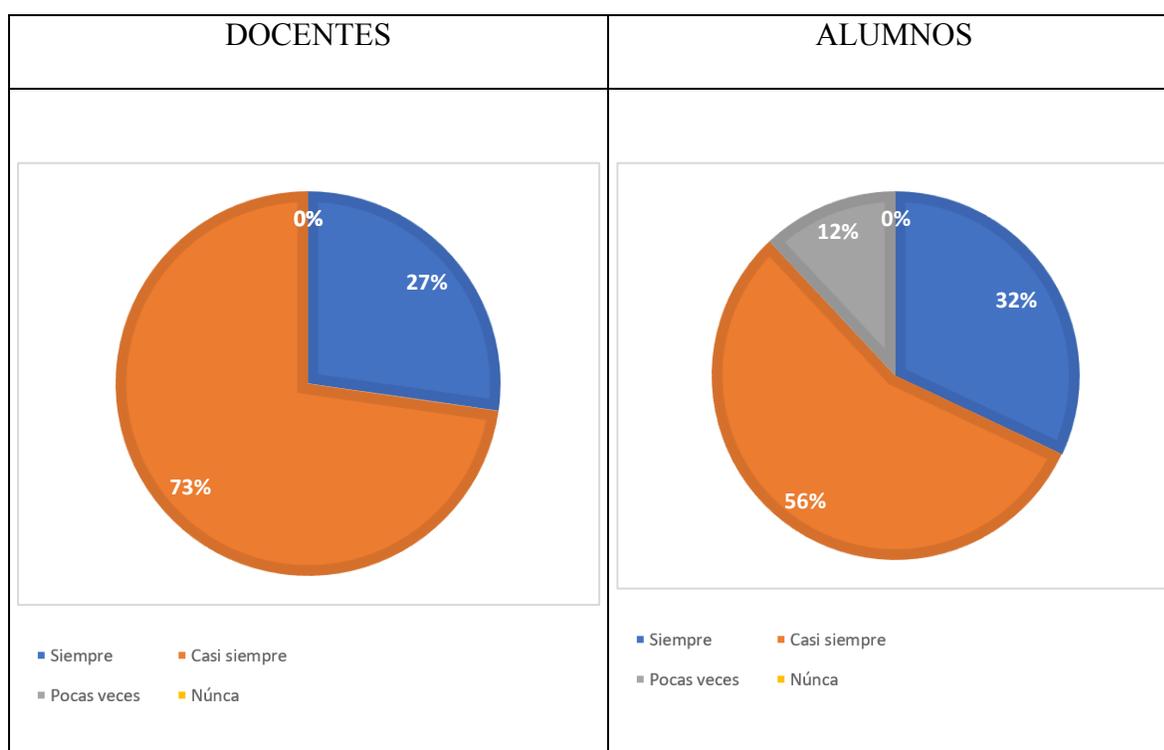


Mientras el 96% de estudiantes normalistas señala recibir apoyo en situaciones de estrés, ansiedad o frustración, el 36% de los docentes pocas veces o nunca percibe algún tipo de auxilio por parte de familiares, amistades u otras personas del contexto ante estas emociones.

De acuerdo con los rangos de edad de la población muestra y de acuerdo con Maslow (1975, como se citó en Monreal et al., 2001), los docentes se encuentran en una etapa donde asumen responsabilidades y compromisos sociales, como: ayudar a los hijos a convertirse en adultos, mantener relaciones positivas con su cónyuge, aceptar y adaptarse a los cambios de la edad de los padres, establecer un nivel digno para la familia, es decir,

son ellos quienes dan y brindan ayuda, pero no la reciben. Por el contrario, los alumnos, son jóvenes en evolución, reciben apoyo de sus padres para convertirse en adultos.

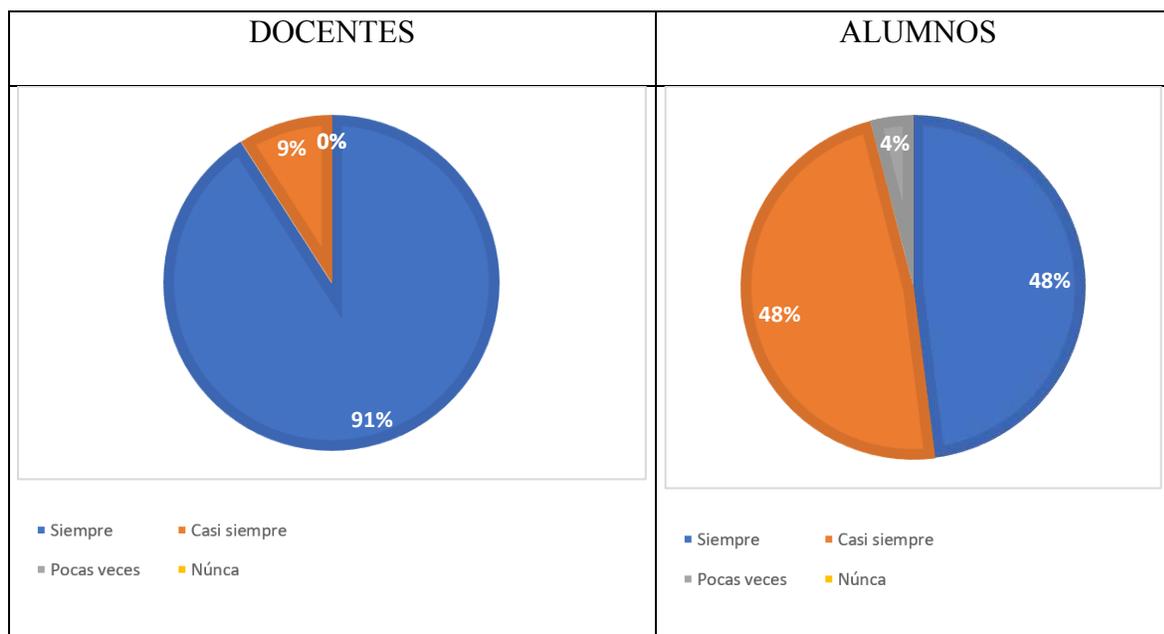
Figura 21. *Actitud positiva ante las situaciones académicas que implicó la pandemia.*



En ambas poblaciones, un alto porcentaje siempre o casi siempre mantuvieron una actitud positiva ante las situaciones laborales y académicas. La diferencia se percibe en los estudiantes, el 12% de ellos refiere que pocas veces pudieron mantener esta disposición. Los maestros son una figura fundamental en las instituciones educativas, su labor no se basa en enseñar, sino también en crear lazos y vínculos con sus alumnos y compañeros laborales, por ello es que deben mantener una actitud positiva en su práctica profesional para generar ambientes propicios de enseñanza – aprendizaje, y desarrollar la motivación e interés a pesar de las dificultades y situaciones problemáticas que se presenten. Tal como mencionan Ivie, Novak y Kostianien (como se citó en Gómez et al., 2019), “el rol

del docente no debe de disminuirse en enseñar, sino en ser mediadores entre el estudiante y ambiente, siendo guía o acompañante, mostrando al estudiante ser una gran fuente de conocimiento” (párr. 9). Por el contrario, en los estudiantes, las clases en línea no representaron para ellos ser una fuente de motivación en su formación académica, siendo una razón para no mostrar una actitud positiva durante este periodo de tiempo, además, una de las razones posibles de esta manifestación negativa es que algunas tareas resultaban ser estresantes para los normalistas, haciéndolos perder la motivación e interés en los cursos, citando a Freije (2009), quien menciona que la motivación aumenta en el adolescente cuando se ve capaz de superar con éxito las actividades encomendadas, es decir, cuando sus habilidades personales y requisitos favorecen resolver las metas planteadas, de lo contrario, se tiende a caer en el aburrimiento.

Figura 22. *Persistencia para conseguir los resultados académicos esperados.*

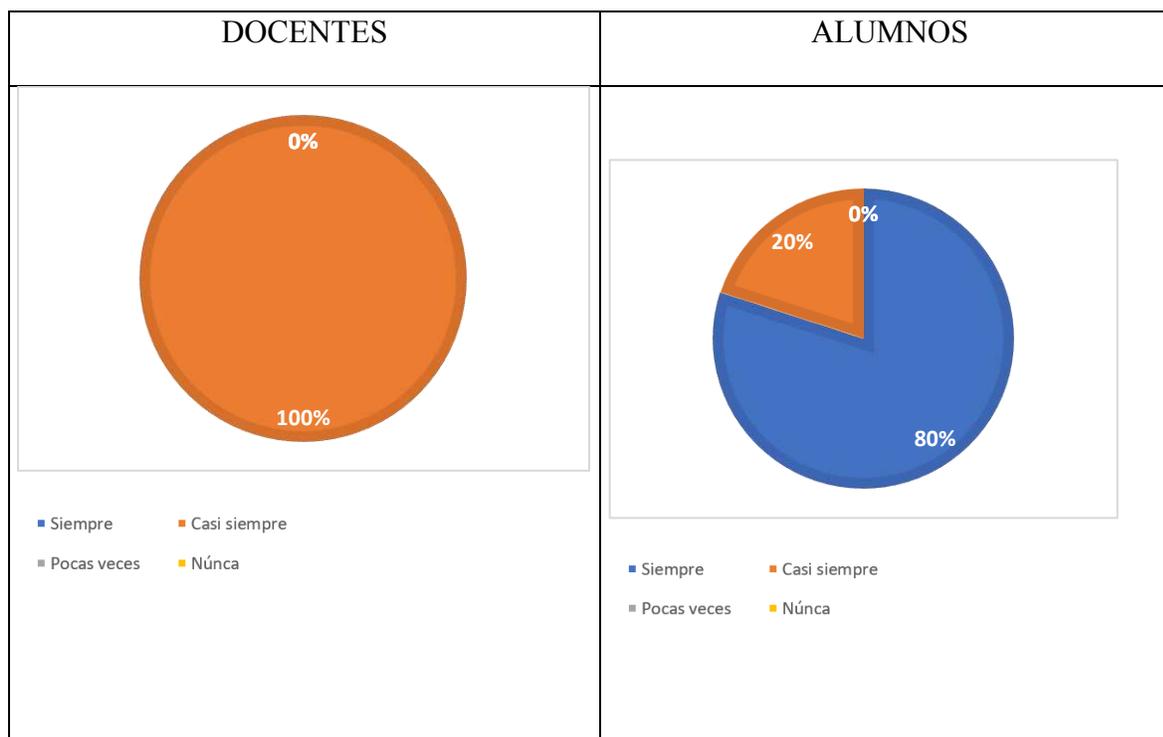


Los docentes siempre o casi siempre fueron perseverantes en su labor académica (predominando el siempre), mientras que el 48 % de los alumnos casi siempre lo fue. El 4% de la muestra de estudiantes señaló pocas veces persistir para alcanzar sus resultados escolares.

Como se mencionó en el anterior gráfico, la motivación y la perseverancia son fundamentales para el logro académico esperado; el interés y la persistencia son elementos sustanciales en la motivación, lo cual incide en la concentración y disposición de las tareas escolares (Gaeta y Carvazos, 2015, como se citó en Usán y Salavera, 2018), en este sentido, los jóvenes estudiantes al enfrentar una educación en línea con características donde no había un acercamiento frente a frente entre docente y alumno, dio como resultado una desmotivación en su rendimiento académico, puesto que no existía el interés por el logro educativo.

Los maestros, al tener la exigencia de demostrar resultados académicos con relación a los propósitos y finalidades establecidos en los planes y programas de estudio, pueden tener un mayor grado de persistencia para lograrlos, ya que como mencionan Escobar y Rivera (2021) “la rendición de cuentas es un concepto en el que convergen una amplia gama de responsabilidades y estas descansan sobre los hombros de los docentes” (párr. 8).

Figura 23. Toma de decisiones ante la resolución de un problema.



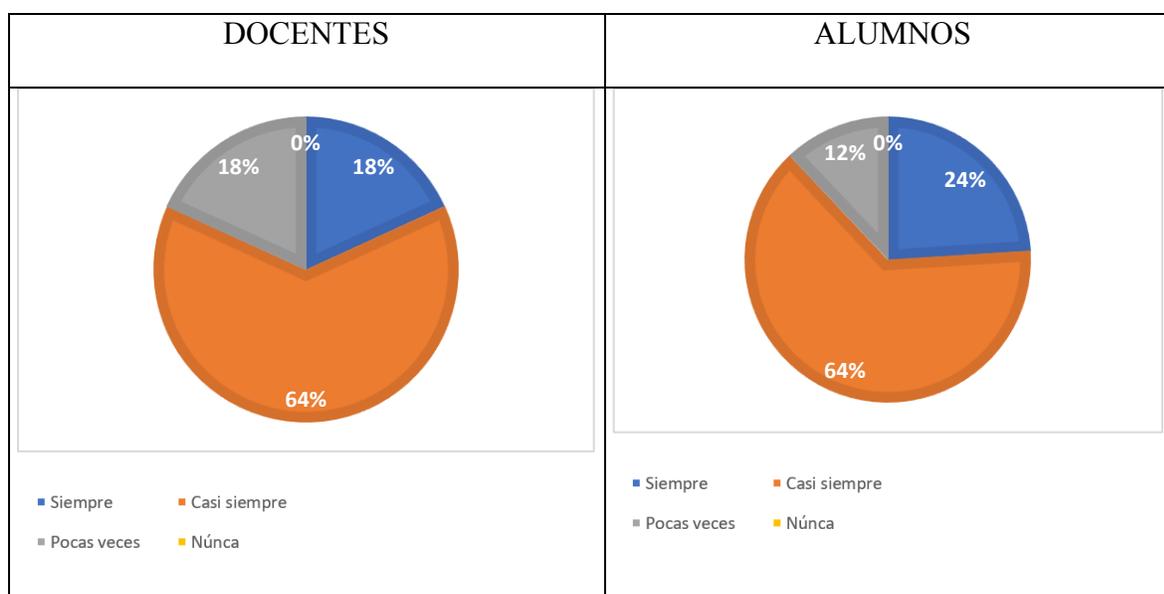
El total de docentes casi siempre tomaron la mejor decisión ante un problema, a diferencia de los estudiantes, quienes un 80% consideran que siempre lo hicieron.

Los alumnos, al ser jóvenes que están en un proceso de transición y por sus características, tienen la necesidad de entrar a grupos sociales, lo que en consecuencia les obliga a buscar opciones positivas en la resolución de dificultades o adversidades con sus pares, favoreciendo de esta manera la relación significativa con sus compañeros; Mann y Friedman (2002, como se citó en Gambará y González, 2002) mencionan a esta etapa como un periodo donde los jóvenes dan importancia a la opinión del grupo de iguales o a las críticas de terceros, puesto que influyen en su proceso de respuesta - acción de los pre-adultos.

Por otro lado, los maestros por la edad que tienen, asumen responsabilidades no sólo académicas, sino también sociales o familiares, brindándoles herramientas para tomar

decisiones ante una problemática, sin embargo, por sus deberes dentro o fuera del aula, surgen situaciones de estrés que limitan el poder elegir una decisión eficaz en el momento adecuado, ya que como mencionan Pilar y Saquisela (2021), las múltiples funciones docentes son causa de estrés, provocando desgaste físico, emocional y de salud, lo cual puede influir en la toma de decisiones.

Figura 24. *Confianza en las propias habilidades tecnológicas.*



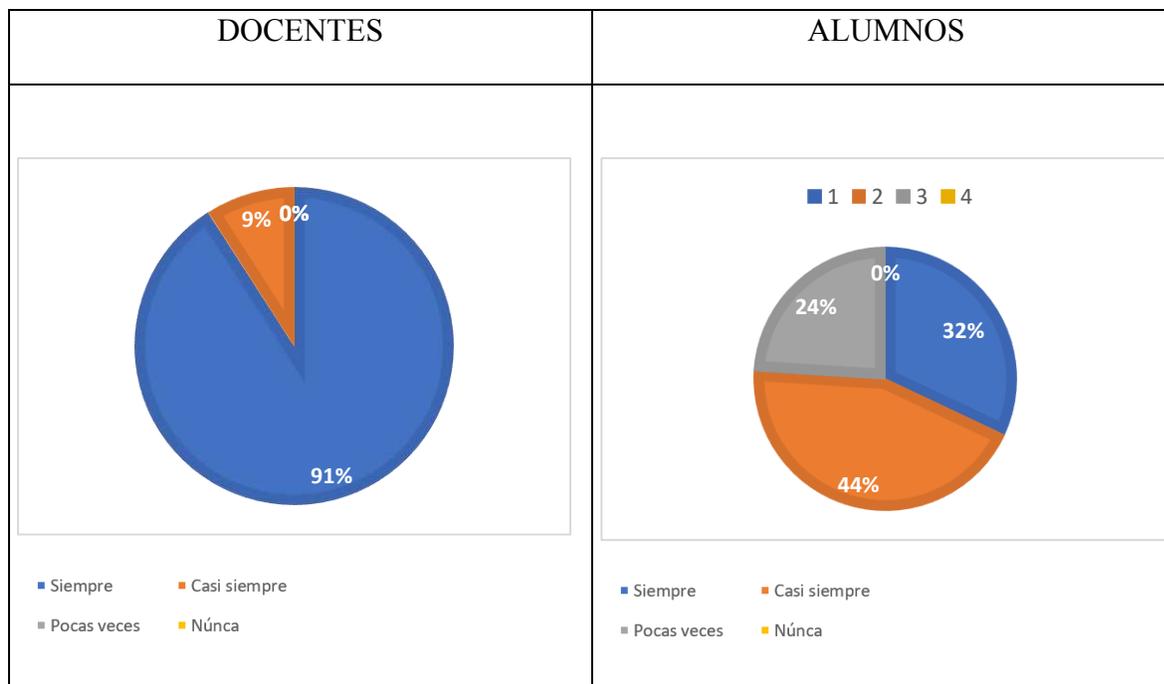
Aunque los datos son muy similares entre docentes y estudiantes, los docentes muestran más dudas en cuanto a sus habilidades tecnológicas (18% vs 12% en estudiantes).

Los docentes, por el rango de edad en el que se encuentran, al formarse y vivir la mayor parte de su vida en una época donde la tecnología no era un elemento presente de manera cotidiana como lo es hoy en día, por sus circunstancias y formas de vida, no se encuentran muy familiarizados con ésta, es decir, la mayor parte de los docentes pertenecen a las generaciones Baby bommer “X”, “Y”. Que de acuerdo con Alcázar y Cascante (s.f.) se caracterizan por nacer en momentos de la historia con revoluciones, modernización o

globalización, en consecuencia, caracterizados porque suelen tener miedo ante los cambios y la rapidez con la que suceden en la actualidad.

A su vez, los estudiantes desarrollan desde una edad temprana habilidades tecnológicas por crecer en la era digital, por ello es que muestran mayor confianza en el desenvolvimiento de sus tareas académicas. Linne (2014, como se citó en González, 2018) refiere que los jóvenes, por tener mayor tiempo usando dispositivos tecnológicos, tanto para establecer comunicación, procesar información y para su entretenimiento personal, así como por haber crecido rodeados de nuevos medios para vivir, es que muestran una mayor confianza y habilidad en el uso de las mismas.

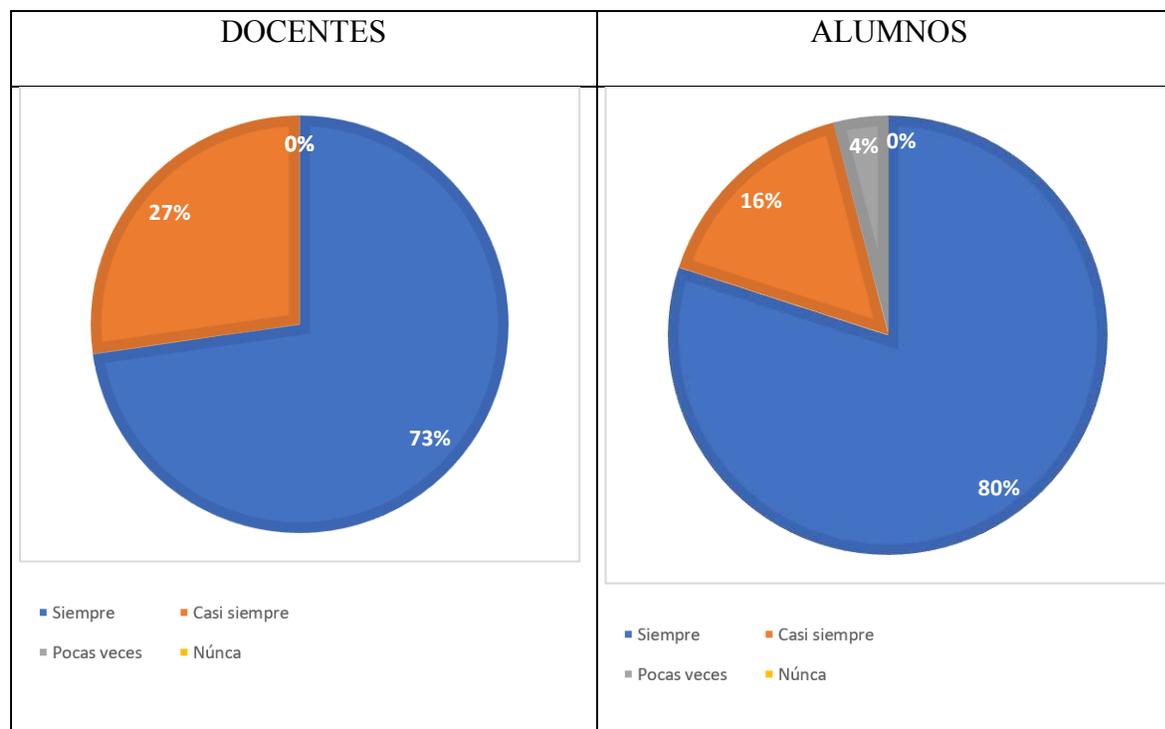
Figura 25. *Aceptar las consecuencias de decisiones personales, aun cuando éstas ocasionaran un problema.*



El total de los docentes siempre o casi siempre asumieron las consecuencias de sus decisiones, por su parte, a pesar de que el 76% de normalistas aceptaron las consecuencias de sus elecciones, casi un cuarto de la muestra de estudiantes (24%), pocas veces lo hizo. Uriarte (2005) menciona que los jóvenes, al estar en un periodo de transición a la edad adulta, muestran interés en adquirir los beneficios de ser mayores, pero sin asumir responsabilidades, por lo que al tomar una decisión y ésta no resulta como esperaban, suelen evadir las consecuencias culpando al medio o las circunstancias por error. Al contrario, los maestros constantemente están tomando decisiones por las mismas características que demanda su profesión, implicando asumir múltiples responsabilidades de manera simultánea, tanto académicas como sociales, familiares o económicas, además, poseen mayor experiencia y madurez para asumir las consecuencias. Zacarés y Serra (1996) mencionan que por la edad en la cual se encuentran los educadores desarrollan su madurez, o como lo conceptualizan los autores, su sabiduría, ésta “da direccionalidad al funcionamiento cognitivo y de la personalidad durante la edad adulta” (p. 44)

### Trabajo en equipo

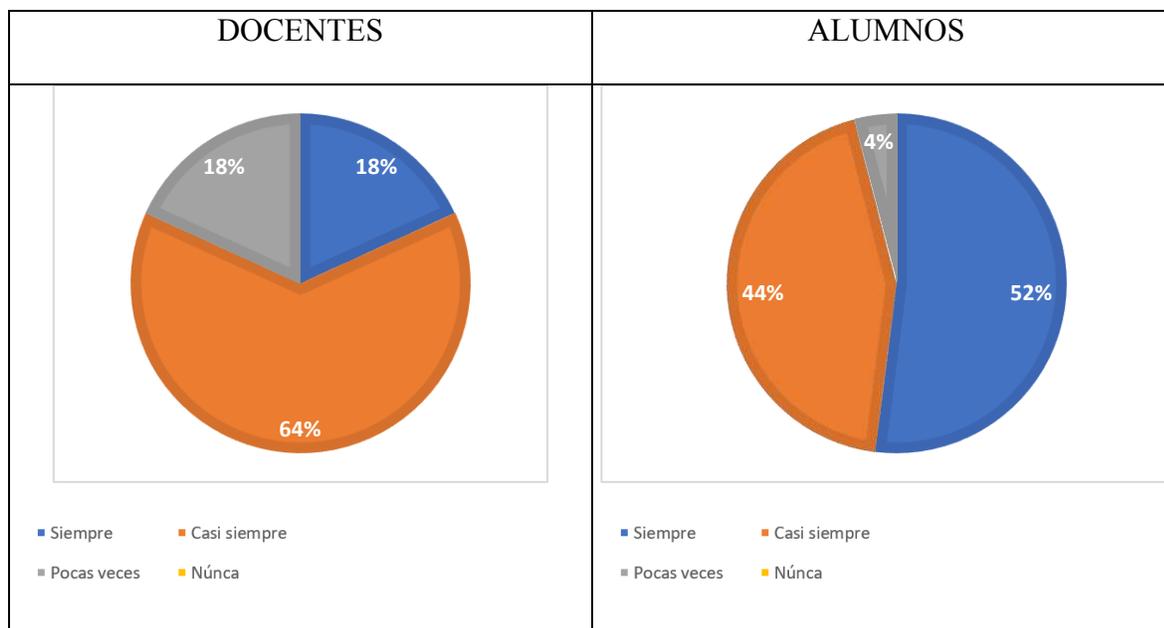
Figura 26. Responsabilidad ante el trabajo encomendado.



Sólo el 4% de los estudiantes mencionan que pocas veces asumieron sus responsabilidades cuando trabajaron en equipo, los demás, tanto docentes como estudiantes, siempre o casi siempre lo hicieron, aunque los estudiantes lo hacen con mayor frecuencia (80% contra 73% de los docentes que respondieron siempre). Los jóvenes normalistas muestran tener mayor disposición para realizar tareas colaborativas, debido a que de acuerdo con su desempeño obtenían una calificación en los cursos, haciéndolos conscientes sobre la responsabilidad de colaborar y participar para obtener buenos resultados académicos, tal como señala Villarroel (2012), las calificaciones sirven como recurso administrativo esencial para la educación, en donde los estudiantes lo asimilan como “metas supremas que hay que alcanzarlas a como dé lugar” (p. 147).

En contra parte, los maestros deben mostrar actitudes de colaboración tanto con sus colegas como con sus educandos, ya que es una fuente de aprendizaje entre pares en pro de su práctica educativa, fortaleciendo así sus responsabilidades para el trabajo en equipo, sin embargo, durante este proceso enfrentan algunas circunstancias que pueden afectar en su desempeño colaborativo, como la carga laboral por sus funciones desempeñadas dentro de la institución, limitando su nivel de compromiso para con las actividades, ya que como mencionan Castilla y sus colaboradores (2021), la carga laboral en docentes se debe a las exigencias del trabajo, la alta conectividad, la adaptación de su forma de trabajo de acuerdo con la modernidad y el escaso tiempo de descanso; lo cual afecta cómo se relaciona y desarrolla dentro y fuera del aula.

Figura 27. *Comunicación de ideas al trabajar en equipo.*

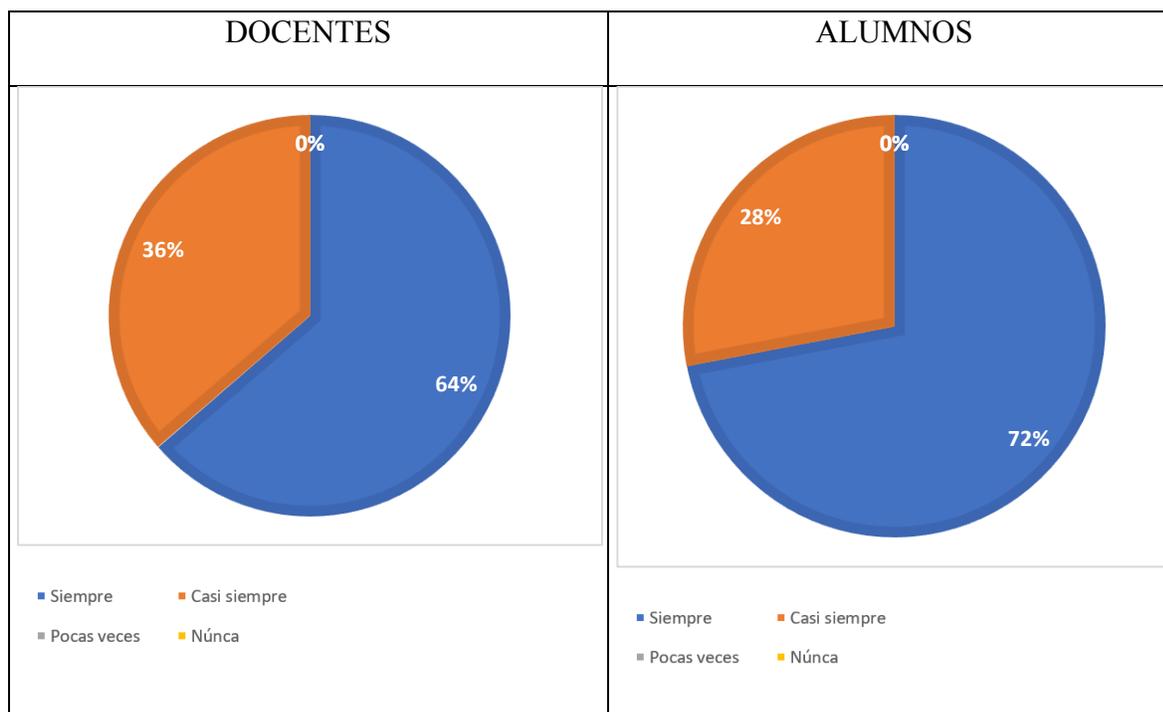


Entre los estudiantes predomina la comunicación de ideas al trabajar en equipo, sólo el 4% pocas veces lo hace, a comparación de los docentes, quienes el 18% pocas veces realizan esta acción.

Los jóvenes normalistas, por la etapa en la que se encuentran, tienden a comunicar más sus ideas, puesto que sirven como medio para compaginar con aquellas personas que compartan sus ideales o para difundir su forma de pensar. William (1970, como se citó en Sandoval, 2018) menciona en su estudio sobre el pensamiento reflexivo y posformal de los jóvenes, que en términos generales su pensamiento progresa de la rigidez a la flexibilidad, permitiéndoles una elección reflexiva sobre sus propias ideas, valorizando si estos pensamientos pueden cambiar o ser retroalimentados por los de los demás.

Los educadores por su parte, enfrentaron diversas responsabilidades, no sólo académicas sino también sociales, familiares y personales en su entorno inmediato, debido a que estos deberes absorbían su tiempo o atención, influyendo así en su comunicación en el trabajo en equipo, tal como señala Monreal y sus colaboradores (2001), durante esta etapa de su edad adulta los mueve la crianza - educación de sus hijos y la conectividad en su profesión.

Figura 28. *Escucha activa ante las aportaciones de todos los integrantes.*



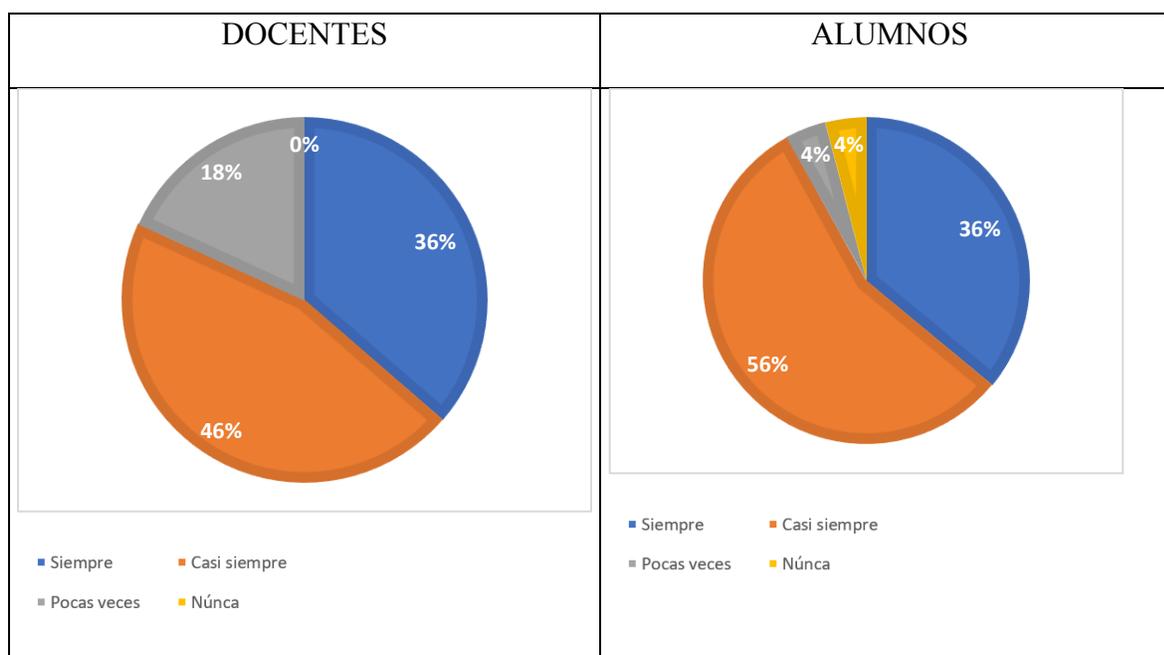
En ambas gráficas, tanto docentes como alumnos durante la pandemia, siempre o casi siempre escuchaba activamente a los integrantes de su equipo, sin embargo, nuevamente se percibe que los alumnos, con el 72%, mostraban más esta habilidad.

La escucha toma un papel importante durante esta etapa en los alumnos, ya que al escuchar activamente a sus compañeros reconocen a aquellas personas con las que tendrán más afinidad en ideas, pensamientos u opiniones, así como también, permite cuestionarse sobre sus creencias y cambiarlas, de ser posible, para su desarrollo de la identidad adulta. Tal como señala Sandoval (2018) “a medida que empiezan a encontrar una gran diversidad de ideas y puntos de vista, se ven forzados a examinar sus aseveraciones de verdad” (p. 100).

Por otra parte, los docentes al estar constantemente en periodos de estrés, tensión y fatiga por sus deberes, tanto académicos como personales, centraban su atención en poder

resolver las situaciones adversas presentadas en estas circunstancias, lo que en consecuencia, afectaba poder escuchar activamente las opiniones de los demás durante el trabajo colaborativo, tal como señalan Monreal y sus colaboradores (2001) , durante su etapa de edad adulta enfrentan responsabilidades a las cuales deben de responder activamente, su atención se orienta en poder solventar a su familia, criar a sus hijos, como también lograr un status favorable dentro de su contexto social.

Figura 29. Reuniones virtuales autónomas para realizar las actividades en equipo.



Más del 80% de ambas muestras afirman haber realizado siempre o casi siempre sesiones virtuales para realizar actividades en conjunto, no obstante, se destaca que el 18% de los docentes lo hizo pocas veces y entre los estudiantes 4% no lo hizo nunca y otro 4% lo hizo también con poca frecuencia.

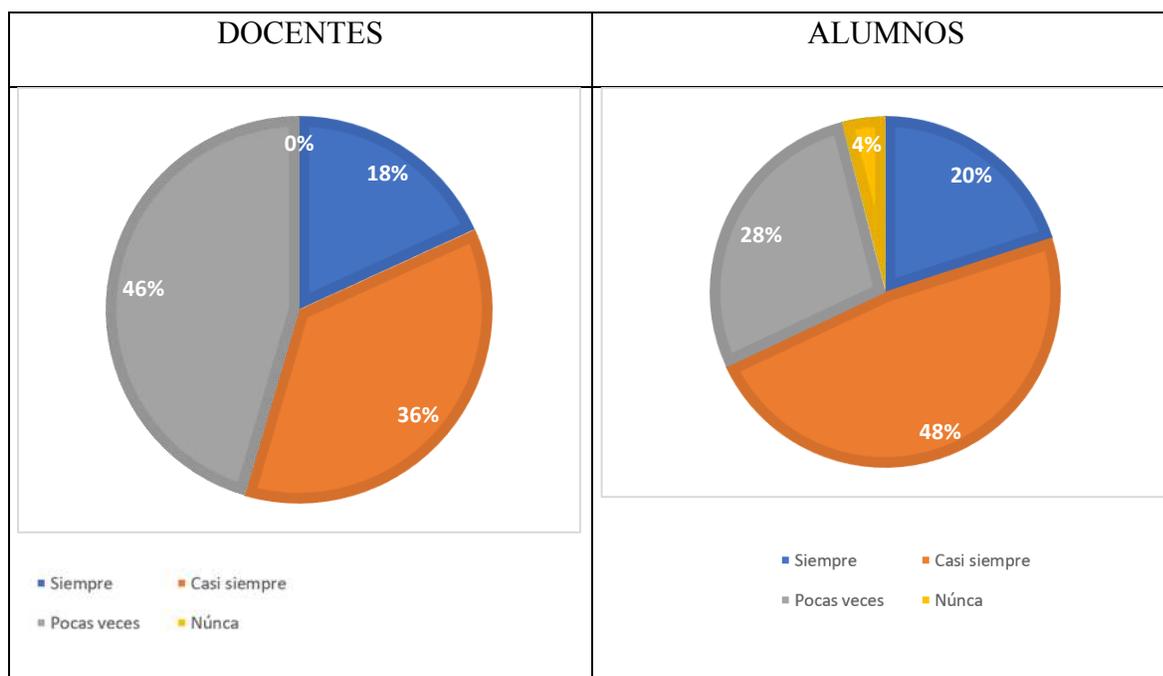
Dadas las circunstancias de la pandemia, reunirse virtualmente fue una alternativa para llevar adelante los temas educativos, por tanto, es lógico que los resultados muestren

altos porcentajes en este sentido. Sin embargo, los docentes recurrían con menor frecuencia a ellas cuando del trabajo colaborativo se refiere, esto puede deberse a que no disponían de conocimientos suficientes para el control y manejo de las distintas plataformas, así como también por no contar con dispositivos electrónicos apropiados para ejecutar los diversos programas.

Mientras que, en el caso de los estudiantes, la recurrencia a utilizar sesiones virtuales se debió a que los trabajos no eran de manera individual, obligándolos a reunirse para hacerlos y ponerse de acuerdo sobre cómo realizarlos, teniendo de por medio una calificación por su desempeño dentro de su equipo. Hamodi y sus colaboradores (2015) señalan que la cooperación en los alumnos debe integrar procesos donde debatan sus responsabilidades a asumir y la valoración de sus aportaciones, de esta forma alcanzarán una asignación de nota favorable en beneficio común.

Sin embargo, existió una minoría de alumnos que no realizaban esta acción para trabajar colaborativamente, mostrando actitudes como irresponsabilidad o desinterés en sus tareas asignadas, esto se puede deber a que, por las características del periodo de vida que cruzan, priorizan otras situaciones sobre su formación académica, tal como señalan los autores Monreal, Marco y Amador (2001), quienes indican que la prioridad de los jóvenes en la etapa en que se encuentran es lograr un status determinado por la sociedad.

Figura 30. Liderazgo.



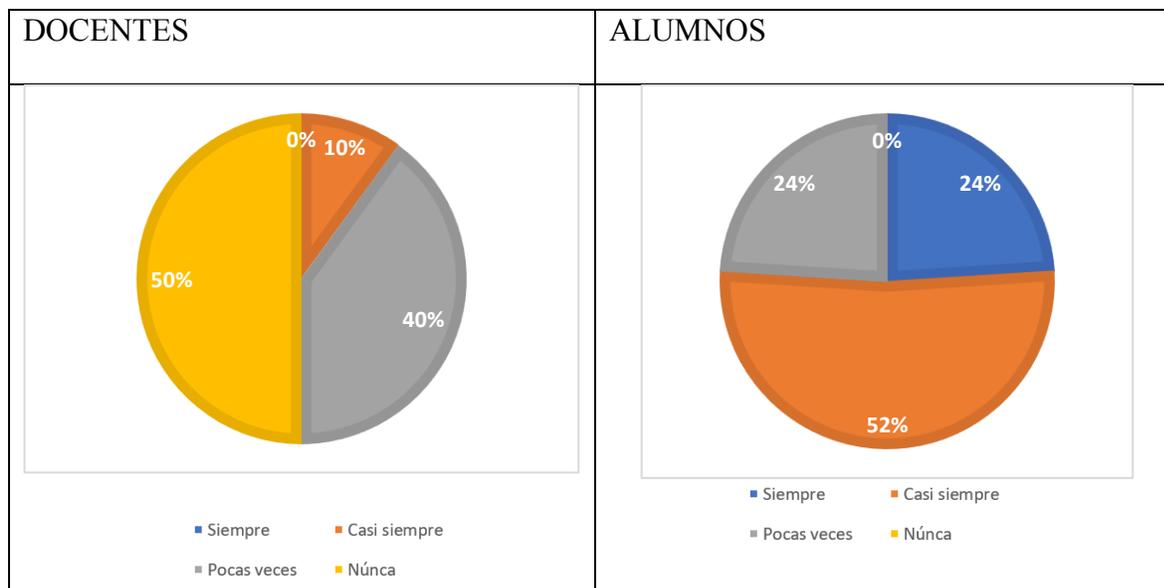
El 54% de los docentes asumen siempre o casi siempre un liderazgo al trabajar en equipo, 46% pocas veces lo hace, mientras que, en estudiantes el 68% lo hace siempre o casi siempre y sólo el 28% pocas veces.

Los docentes, al estar en un ambiente donde se cuenta con autoridades educativas establecidas, tienden menos a tomar el liderazgo de las actividades, es decir, siguen indicaciones y asumen las decisiones de sus superiores. Antúnez (1999) menciona que existe la costumbre de seguir las estructuras organizativas de las escuelas e instituciones, las cuales emiten soluciones uniformes u obligatorias, dificultando los procesos de toma de decisiones y el liderazgo por los docentes.

Por otro lado, los estudiantes al estar en un proceso de formación con intereses y metas en común, tienden a tomar voz en las acciones, debido a la necesidad de compartir sus ideales y difundirlos, lo que dará paso al desarrollo de su identidad, tomando así la iniciativa para ser líderes en actividades colaborativas. Aparicio, Corrado y Echaniz

(2019), menciona que “un líder debe estimular a sus colaboradores, ayudarles a crecer profesionalmente y a propiciar la acción en ambientes amables y armónicos, para ello debe caracterizarse por su capacidad de comunicación y diálogo” (p. 9).

Figura 31. *Asumir la mayor parte del trabajo, para que todo salga según lo solicitado.*

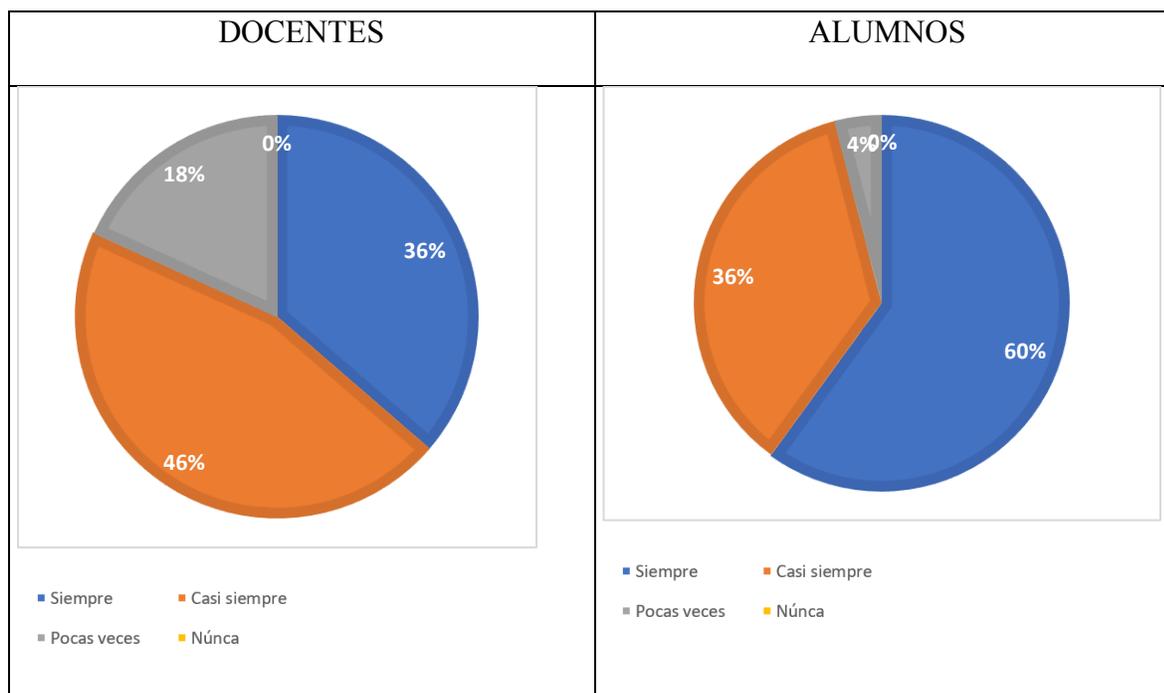


Entre los estudiantes se percibe una mayor necesidad de control de los trabajos entregados, el 76% necesita hacerlo siempre o casi siempre, mientras que en los docentes esta cifra es sólo del 10% (casi siempre) resaltando el 50% que nunca lo hace y 40% pocas veces toman esa postura.

Los jóvenes durante esta etapa muestran interés por lograr metas de vida: la necesidad de obtener una licenciatura haciéndolos conscientes de la importancia que tiene su desempeño durante su formación superior, dándole el peso correspondiente a cada una de las tareas asignadas durante su proceso de aprendizaje, por ello, pese a las situaciones adversas presentadas durante la colaboración, muestran compromiso por entregar sus actividades, aun si esto implica asumir la mayor parte de trabajo. Barrera y Vinet (2017)

señalan una de las características de la adultez emergente, la exploración, en donde “el estudiante debe evaluar distintas opciones y decidir prioridades de forma gradual y con responsabilidad, teniendo como marco de referencia sus creencias y valores. Tales decisiones, según su punto de vista, guían su proyección laboral, o personal.” (p. 50). Los maestros reconocen gracias a su experiencia y a las habilidades acordes a la profesión, que la responsabilidad de ejecutar un trabajo colaborativo requiere de todos sus integrantes, ya que gracias a este trabajo en equipo obtienen beneficios de la participación conjunta entre colegas, brindando una educación de calidad debido al conocimiento en común con sus pares, la formación de criterios y principios coherentes favorables en su práctica o ejercicio docente y la retroalimentación de saberes (Antúnez, 1999).

Figura 32. *Distribución del trabajo de manera equitativa.*



El 96% de los alumnos siempre o casi siempre mencionan haberse repartido el trabajo de manera equitativa, a diferencia de los docentes, de ellos, el 18% dice que pocas veces lo hizo.

Para los estudiantes normalistas la distribución de las tareas resulta ser sencillo, ya que se prestan para decidir entre todos cómo se va trabajar, evitando problemas o altercados entre ellos, pues de no ser así, tendrían dificultades para poder integrarse, convivir, conocer e ir desarrollando su personalidad adulta. Sandoval (2018) menciona que “para alcanzar una identidad étnica segura, es necesario que se sientan parte de un grupo étnico y de una sociedad más amplia o diversa y tener una opinión positiva sobre las dos culturas” (p. 104), en otras palabras, los jóvenes en este periodo de vida necesitan de la integración positiva en diversos colectivos para poder desarrollar progresivamente una personalidad madura.

Por su parte, como se señaló en la gráfica de liderazgo, los docentes responden a diversos actores educativos y estructuras formales de organización educativa, por lo que la división de actividades podría verse afectada por decisiones de sus superiores, representando un trabajo desigual para los participantes. Tal como menciona Antúnez (1999), la estructura puede ser un obstáculo al caer en la fragmentación, el exceso de reglas burocráticas, la centralización en la toma de decisiones, la falta de implicación de los docentes en el gobierno y la gestión de la institución.

## Datos cualitativos

### *Grupos focales de estudiantes*

Con relación a la primera categoría (asertividad), se les preguntó a los estudiantes normalistas, cómo se daban las relaciones entre ellos durante el confinamiento, con la finalidad de indagar su apertura o predisposición a mantener una comunicación efectiva, donde dieran a conocer sus ideas y opiniones de manera respetuosa, clara y válida. Los resultados arrojan que predominaron factores negativos para desarrollar esta habilidad social, estos son: falta de interacción, emociones aflitivas, desconocerse entre ellos, escasa comunicación y pausa de la convivencia (ver tabla 8).

Tabla 8. *Relación entre compañeros.*

Asertividad	
Grupo 1.	Grupo 2.
No había mucha confianza para expresar sentimientos o ideas, entonces casi todo lo que sentía me lo guardaba por cómo iban a reaccionar los demás.  Era introvertida, no participaba ni convivía con los compañeros, porque no había interacción con los compañeros.	Nosotros como somos ya nos conocíamos de alguna manera, nos llevábamos y nos conocíamos, y había relación, sólo que se distanció por la situación.  Cuando entré no me ayudó la misma convivencia, especialmente porque debemos de tener dinámica para estar en un grupo, en línea no se prestaba ni para retroalimentación o para exponer, le

<p>La mayor interacción que tuve con los compañeros durante la pandemia fue para pedir tareas, organización de equipos.</p> <p>La pandemia no permitió vincularnos con las personas, por lo mismo de no verse personalmente, dándole mayor peso a la entrega de trabajos.</p> <p>Preguntar o participar daba pena y por eso la interacción con compañeros fue poca.</p> <p>Tenía miedo al prender el micrófono por las reacciones de los demás.</p> <p>Fue difícil porque entramos a la normal en la pandemia, no conocíamos a los compañeros.</p> <p>Hubo una diferencia en el ambiente porque salimos de preparatoria y en la normal no conocía a nadie.</p> <p>Cuando se presentó la oportunidad de asistir a la escuela conocimos a algunos compañeros, pero aun así no convivíamos con los demás.</p>	<p>mandaba mensaje a alguien y me contestaba dos días después.</p> <p>Existieron problemas con mis compañeros porque como ya nos conocíamos, había más roces.</p> <p>La convivencia pasó de ser una amistad a sólo ser de trabajo.</p> <p>Cuando pasó lo de la pandemia, yo entré a la normal, entonces no conocía a nadie lo que ocasionó muchos problemas y siento que, por sólo limitarnos a trabajo, nos quedamos en nuestra zona de confort.</p> <p>La forma de interactuar, a través de mensajes no permitía percibir el contexto, la gesticulación del mensaje para que los demás comprendieran.</p> <p>La pandemia nos permitió idealizar a otras personas que ya conocíamos, y es por eso que surgían los problemas, porque esperábamos mucho.</p> <p>La relación con nuestro grupo jamás se formó, tenemos muchas diferencias y es un grupo que jamás se va a poner de acuerdo,</p>
--	---

<p>La comunicación fue limitada, porque sólo nos centrábamos en los trabajos, y no en lo personal.</p> <p>En distancia, la comunicación era limitada, al no conocer a mis compañeros.</p>	<p>se imponen ideas, la pandemia nos distanció.</p> <p>La pandemia disminuyó nuestra convivencia.</p> <p>La pandemia no permitía poder ver cómo era el lenguaje físico, ¿cómo sabía que no lo había ofendido por un comentario que dije?</p> <p>En pandemia no se crearon vínculos afectivos, por lo mismo de no conocerlos, al no estar cara a cara generaba más desconfianza en cómo y qué cosas decías, ahí no podía ver ni escuchar lo que dicen de ti, y en presencial puedes ver cómo son los demás.</p> <p>No se generaron relaciones durante la pandemia, sólo por trabajo.</p> <p>No tenía razones para comunicarme con un compañero fuera del trabajo porque no los conocíamos.</p> <p>Yo pensaba mucho en que escribir en el grupo por el miedo de qué contestarían o qué pensarían de lo que dijera,</p>
---	--

	<p>Nosotros como ya nos conocíamos, sólo hablábamos con nuestros amigos o nuestro grupo, y en el grupo de vez en cuando hablábamos, pero por problemas o por la escuela.</p>
--	--

Fuente: construcción personal.

Durante la pandemia, la falta de interacción fue un fenómeno que sucedió en diversos escenarios, tanto escolares, como laborales y familiares, debido a que las medidas sanitarias exigían un resguardo para evitar la propagación del SARS- COVID19, este hecho afectó el desarrollo de la asertividad, puesto que la convivencia es necesaria para crear relaciones positivas con los otros, de esta manera se obtiene experiencia en adquirir herramientas para manifestar sentimientos, deseos, derechos u opiniones, respetando a los compañeros, además, permite el conocimiento sobre las personas con las cuales se convive, desarrollando un lazo de compañerismo. Caballo (2002, como se citó en Roosevelt, 2019) señala que esta habilidad se desarrolla en conjunto, en espacios sociales e interpersonales, donde se generan relaciones satisfactorias con los demás y son de ayuda en el logro de objetivos personales, es decir, a través de las diversas situaciones en el contexto, es como se aprenderá a desarrollarse y desenvolverse de acuerdo a derechos e ideales personales.

Las emociones aflitivas como la timidez, pena y miedo, dificultan la adquisición de esta habilidad social al limitar la comunicación, puesto que sin ésta, no es posible expresar ideas, pensamientos y derechos, es decir, la esencia de la asertividad; con ello se debilita la relación entre unos y otros, ocasionando dificultades en el desarrollo de la personalidad adulta. Tal como menciona Sandoval (2018), el periodo en que se encuentran los jóvenes es una época de

descubrimiento donde cambian sus ideas, formas de pensar, crecen intelectualmente y cuestionan opiniones o valores a partir de la interacción con sus pares, en otras palabras, el contacto entre individuos de manera franca y abierta, sin temores ni recelos, es indispensable para crear vínculos afectivos, como también es factor clave en el desarrollo del carácter.

Por otro lado, aquellos alumnos de nuevo ingreso, quienes se desconocían entre ellos, tuvieron limitantes en el desarrollo de la asertividad, puesto que, al no convivir, compartir experiencias, relacionarse y conocerse, surgen con mayor frecuencia sentimientos de miedo y desconfianza al exponer ideas, pensamientos u opiniones por el temor a la reacción de los demás, lo cual impidió el ejercicio de esta habilidad social, ya que como se encuentran en una etapa donde buscan integrarse e involucrarse en grupos sociales, tienen temor a no encontrar o mantener relaciones íntimas, es decir, “temor a la soledad, estar solo/a” (Gentile, 2017, p. 174).

La escasa comunicación, como ya se aludió, debilita el desarrollo de la asertividad, pues la expresión tiene un papel importante en la interacción entre los individuos, permite percibir, a través de expresiones verbales y no verbales, sentimientos y reacciones de aceptación o rechazo, lo cual posibilita modificar la conducta o discurso del emisor a fin de convencer o enfatizar una idea, por ello, al no acceder a esta visualización, se limita la socialización de los miembros, la cual, en otras circunstancias propicia actitudes, gestos, expresiones y detalles que ayudan en la comprensión o sentido de las intenciones del mensaje recibido (Valea, 2013).

Los alumnos que anteriormente se conocían sufrieron algunos problemas de relación; uno de ellos fue preconcebir sus respuestas o acciones ante situaciones determinadas, es decir, puesto que ya tenían conocimiento de la personalidad de sus colegas, tenían expectativas las cuales al no ser cumplidas, ocasionaban sentimientos negativos como decepción, tristeza o enojo, influyendo en la comunicación y vínculos afectivos, lo cual afectó en su comunicación asertiva, pues según

Erikson (como se citó en Sandoval, 2018 ), la formación de vínculos es imprescindible en esta etapa de la adultez temprana, debido a que se deben establecer relaciones firmes, estables y comprometidas para incrementar la sensibilidad, aceptación y respeto en la conducta humana adulta.

Respecto a la segunda categoría (empatía) se realizaron cuestionamientos en cuanto al desarrollo de esta habilidad social, enfatizando cómo fue la interacción entre sus compañeros, si recibieron apoyo o lo brindaron en situaciones negativas durante el confinamiento. De acuerdo a sus declaraciones, señalan tanto situaciones negativas como positivas, las primeras (negativas) son: poco interés con compañeros, desconfianza y escasa comunicación; en relación al segundo aspecto (positivo) se encuentran factores como la consolidación del círculo social.

Tabla 9. *Brindar o recibir ayuda.*

Empatía.	
Grupo 1.	Grupo 2.
Yo creo que en algunos casos no había empatía, sino más bien como la necesidad de tener el trabajo de escuela, era por compromiso.	Yo les mandaba mensajes a mis amigas para desahogarme y brindar ayuda, por cuestiones emocionales, pero con los demás, con los que no convivía, no tenía mucho interés en saber qué les pasaba.
No había la comunicación necesaria por los problemas y entablar una comunicación para poder ayudarle en algo a un compañero.	Sólo le ayudaba a un compañero cuando lo externaban, en mi caso, yo hablaba con mis compañeros durante la noche y ahí era cuando podíamos hablar para ayudarnos.
Con mi círculo o con los que más trabajaba tenía más la confianza para decirle los	

<p>problemas que se me presentaban, como “No me puedo conectar ahora, por favor avísale al maestro”</p> <p>Era difícil llegar a conocer una situación por lo mismo de la comunicación o la confianza que tenían los compañeros para decirlo, y es por eso que casi no fui empática con mis compañeros.</p>	<p>Yo llegué al punto de no saber si realmente estaba enfermo o enferma, en un principio sí ayudaba o tenía esa empatía, pero ya después dejé de hacerlo porque me hacía preguntas como, ¿realmente está tan mal para no mandarme su nombre?</p> <p>Yo apoyaba a las personas que se me acercaban.</p> <p>Yo tenía miedo de convivir o externar ideas, por eso tampoco recibía ayuda cuando la necesitaba, y tampoco me afectaba, porque estaba con mi círculo de amigos, o con amigos de preparatoria.</p>
--	---

Fuente: construcción personal.

El periodo de pandemia fue una época donde las personas tuvieron menor interacción entre ellas, teniendo una escasa comunicación cara a cara, lo cual impidió desarrollar habilidades para identificar expresiones verbales y no verbales que permitieran reconocer necesidades manifestadas por los otros, lo cual es importante para reaccionar ante éstas y desplegar la empatía, y si a esto se le suma también la escasa comunicación verbal entre los estudiantes por no tener lazos de amistad o de confianza sólidos, difícilmente se crean vínculos afectivos, por tanto “la comunicación es fundamental para lograr una conexión profunda y sincera con la

realidad de los otros” (Megaron, s.f.), en otras palabras, al no mantener contacto e interactuar, los jóvenes escasamente logran simpatizar con sus pares.

Con lo anterior, es fácil comprender la desconfianza entre los miembros de un grupo de personas no relacionadas, es decir, se desconocen, y la escasa interacción por las diversas plataformas digitales no ayudó. Estas razones debilitaron la creación de lazos de intimidad, al no convivir, no se crearon vivencias suficientes las cuales les permitieran crear y desarrollar confianza para expresar ideas, opiniones o pensamientos. Tal como señalan Muñoz y Chaves (2013), para crear la empatía es necesario crear experiencias y reflexiones entre los individuos para que así, actúen con componentes afectivos, emocionales y cognitivos, entre ellos, la confianza.

En consecuencia, existe poco interés en los problemas del otro, siendo difícil poder desarrollar y ejecutar acciones empáticas, por lo mismo de que no existe una relación e interés en las situaciones ajenas a su círculo social; tal como señala Muñoz y Chaves (2013), para desarrollar la empatía es necesario acceder a la observación, información y confianza afectiva, de lo contrario, se limita el desenvolvimiento de esta habilidad social.

Los grupos sociales se redujeron al grado de mantener contacto sólo con un reducido círculo social. En ellos, la empatía es una habilidad que fácilmente se desarrolla entre sus miembros, pues a través de vivencias y experiencias en conjunto favorecen el conocimiento de unos con otros, permitiendo crear una relación íntima, además, se siembra confianza en los actores. Sin embargo, es una limitante para con los demás, debido a que los jóvenes tenderán a relacionarse únicamente con su grupo definido, suprimiendo al ejercicio de esta habilidad social con el resto de los individuos. De Rivera (2004) menciona que la empatía se crea con base en la

experiencia de otros y experiencias comunes, estableciendo relaciones íntimas y conexión entre los seres humanos.

Referente a la tercera categoría (trabajo en equipo) se realizaron diversos cuestionamientos a los jóvenes de la escuela normal, donde se enfatizó conocer la interacción, comunicación y diálogo para llevar a cabo los trabajos académicos durante la pandemia, así como también, identificar las estrategias que implementaron para lograr el éxito en sus tareas en conjunto. De acuerdo con sus declaraciones, se encuentran factores mayormente negativos, como: escasa comunicación, división / desigualdad de las tareas, indisposición, conflictos, sin embargo, ejercieron la empatía en su círculo social (ver tabla 10).

Tabla 10. *Trabajo colaborativo.*

Trabajo en equipo.	
Grupo 1.	Grupo 2.
<p>El trabajo en equipo era más con tu círculo social, o ya categorizábamos a los demás “El sí trabaja” “El no”, y para evitar conflictos todos opinaban en que se hiciera lo mismo, pero no había un diálogo.</p> <p>Había muchas discusiones por las opiniones sobre cómo se realizaba el trabajo o cómo lo iban a realizar.</p> <p>En mis trabajos en equipo era siempre con mi grupo de amigos, donde solamente</p>	<p>Me organizaba mejor por grupo social de amigos para realizar los trabajos en equipo.</p> <p>El trabajo en equipo no era equitativo, porque era más por cumplir.</p> <p>La disposición del grupo dependía con quién te tocaba, por ejemplo, algunos trabajaban, o no entendían los mensajes, no había forma de asumir roles, en muchas ocasiones terminaba yo haciendo el trabajo.</p>

<p>decíamos qué le tocaba a cada quien, trabajamos muy bien.</p> <p>Había más comunicación antes, puesto que con un mensaje era más rápido, y tenían más disposición.</p> <p>En los equipos teníamos que esperar a que alguien tomara la iniciativa para dar la pauta del trabajo y los demás sólo seguían las indicaciones.</p> <p>Era más el trabajo en equipo a distancia porque era más objetivo.</p> <p>Era más equitativo en distancia ya que cada uno sabe qué hacer.</p>	<p>El trabajo con nosotros que ya nos conocíamos era más fluido porque ya habíamos convivido, si no trabajaban no les regalábamos las calificaciones, ya teníamos ese compromiso con el trabajo.</p> <p>Considero que no había una buena comunicación en cuanto el equipo, porque algunas veces no se conectaban o como mencioné antes, al final terminaba haciendo alguien toda la actividad.</p> <p>En línea tenías a tu equipo, con el que creías que iba a ir bien. No se realizó un buen trabajo en equipo porque todo se dividía, no era realmente un trabajo en equipo.</p> <p>Hacíamos reuniones en Meet para realizar entre todos el trabajo, pero al final de cuentas sólo dos personas terminaban haciendo el trabajo, no había disposición.</p> <p>No se prestaban para relacionarse en línea, no querían hablar, prender cámaras, todos se metían a las reuniones, pero no hablaban.</p>
--	---

Fuente: construcción personal.

La escasa comunicación influye en el rendimiento de los trabajos colaborativos, debido a que limita el aprendizaje entre pares, por los pocos espacios para exponer, comentar, opinar o compartir los diversos puntos de vista, positivos o negativos, referentes a las tareas académicas, teniendo como consecuencia problemas en el logro exitoso de metas planteadas, la retroalimentación y formación compartida, además, no se realiza en esencia la colaboración entre los miembros del grupo, pues como menciona Rodas (2017) en su trabajo de grado, la comunicación es un aspecto clave en los participantes de un grupo, porque permite informar, dialogar y analizar necesidades o áreas de mejora con el fin de obtener resultados satisfactorios al momento de realizar trabajos colaborativos.

El trabajo en equipo implica un esfuerzo donde cada uno de los miembros interviene y participa activamente durante todo el proceso de elaboración, con el fin de alcanzar una meta en común, siendo así que la división o la desigualdad en la asignación de las tareas resulta ser una estrategia poco apta para este tipo de actividades, ya que no permite que los miembros puedan aportar y estar directamente involucrados en la evolución de éstas, tal como señala Roinstein (2006, como se citó en Rodríguez y Espinosa, 2017), debe de existir una visión compartida, intercambio y diálogo entre los miembros del equipo para poder obtener experiencias de aprendizaje.

No obstante, la indisposición es una acción que restringe el conocimiento y la colaboración entre grupos sociales, pues se cae en una discriminación o irresponsabilidad que impide aprender del otro y con el otro, es decir, al no trabajar con los compañeros o delegarle la responsabilidad a una sola persona, ocasiona que se limite el aprendizaje, las relaciones interpersonales y los ambientes propicios para la enseñanza, tal como indica Alcalde (2015,

como se citó en Rodríguez y Espinosa, 2017), un individuo aprende más de la interacción con integrantes de su grupo que por sí solo, teniendo mayor enriquecimiento en sus resultados de formación.

Los conflictos por comentarios u opiniones de los demás es un hecho que se presenta normalmente en esta etapa de los jóvenes, ya que como se encuentran en una transición a la vida adulta, tienden a tener ideas rígidas, defienden sus propios juicios, valores, creencias u opiniones (Sandoval, 2018) rechazando los de los demás y ocasionando problemas entre los miembros del grupo, los cuales obstaculizan el logro de metas en común.

En este orden de ideas, otro factor que influye en el desarrollo de conflictos es el hecho de no conocer a las personas que forman parte del grupo escolar, debido al desconocimiento de la forma de ser entre los integrantes, afectando así en su rendimiento académico por la escasa comunicación y confianza, tal como señala Ayoví (2019), los pilares importantes en el trabajo en equipo son la interdependencia y seguridad entre los participantes, teniendo como consecuencia un alto rendimiento en el desempeño colaborativo. Por tanto, la organización para los trabajos en equipo sólo entre los miembros del propio círculo social muestra tener beneficios entre los integrantes del grupo, ya que existe mayor confianza y conocimiento sobre las fortalezas de cada uno de los integrantes, siendo más dinámica la colaboración para lograr los objetivos o trabajos académicos, obteniendo una mayor eficiencia y efectividad en las labores de la agrupación (Ayoví, 2019).

En la cuarta categoría (resiliencia) se interrogó a los estudiantes sobre su capacidad para enfrentar problemáticas o situaciones adversas durante la contingencia por COVID- 19, así como las estrategias y el apoyo recibido para hacerle frente, con la intención de reconocer su proceso de adaptación. Sus respuestas arrojaron las siguientes manifestaciones relacionadas con el

desarrollo de esta habilidad: emociones aflitivas, uso de estrategias en la solución de dificultades, obtención de ayuda de diversos actores, mantuvieron actitudes positivas y en pocos casos buscaron conservar su zona de confort (ver tabla 11).

Tabla 11. *Manifestaciones de resiliencia.*

Resiliencia.	
Grupo 1.	Grupo 2.
<p>Me afectó mucho la pandemia, ya que siempre estábamos en la computadora y ya no me concentraba, aparte de las cosas en casa, y para enfrentarlo salía a caminar para distraerme y salir un poco de la rutina. Yo en lo personal sí entré en depresión puesto que algunas personas sí están acostumbradas a salir, y me aburrió mucho estar en mi casa, lo que yo hice fue salir a caminar o jugar con mi perro.</p> <p>Estaba en la escuela, pero tenía otras ocupaciones en casa, estaba bajo mucha presión, para la escuela destinaba un espacio en el día.</p> <p>Cuando me estresaba demasiado, me dormía bastante tiempo.</p>	<p>Yo estuve en una zona de confort el cual afectó el desarrollo creativo e íntegro de mis actividades diarias.</p> <p>Sentí frustración, ansiedad y depresión, fue tanta la desesperación en cuanto al cumplimiento de mis trabajos, quería aprender, pero no podía aprender.</p> <p>Yo llegué a sentir mucho estrés por las clases en línea y lo que hacía era salir a correr para relajarme, escuchaba música y me dormía, era lo único que me relajaba.</p> <p>Al llegar la pandemia, dejé a un lado la rutina, y fue un cambio muy drástico donde emocionalmente estuve mal, lo que me mantenía estable era hacer deporte, tenía miedo por lo que estaba pasando, llegué a subir de peso, pero después de todo eso</p>

<p>Yo lo que hacía era en las mañanas ayudar en casa, así ya no era cansado estar en clase, y ya en las tardes noches dedicaba un momento para ver redes, ver la tele, descansando de estar en la computadora todo el día, cuando terminaba de relajarme, volvía a hacer mis labores de escuela.</p> <p>Para sobrellevar la pandemia tomé clases de baile en línea, me ayudó a desestresarme.</p> <p>Yo aprendí a hacer caligrafía y lettering.</p> <p>Yo aprendí a manejar moto.</p> <p>Durante la pandemia mantuve una actitud más positiva, puesto que pude tener espacios más con mi familia para convivir con ellos, y negativos por la escuela, por el estrés y frustración.</p> <p>Tuve apoyo de mi familia para no dejar la escuela por el estrés, alentándome a terminar, “hay que tener algo para sobrevivir”.</p> <p>Yo tuve apoyo de mis amigos de la preparatoria, ya que el estar todo el día</p>	<p>pensé en hacer algo, salir de mi casa, correr, entrenar otra vez, pero no volví a retomar ese estilo de vida, porque aquí en la normal salimos a las 5, entonces aún sigo atrapada en una zona de confort.</p> <p>Yo enfrente estrés, frustración por las clases en línea.</p> <p>Hice lo que pude para sobrevivir y sobrellevar, el hacer actividades y cambiar la rutina en lo que podía, ayudó un poco.</p> <p>A mí me ayudó mi novio, estuviera en clase o no, yo lo veía, me ayudó en mis problemas de depresión y ansiedad, el simple hecho de alejarme de la computadora, el que me brindara un abrazo o poder expresarme y desahogarme del estrés, y fue algo mutuo. Y, además, también me ayudó una de mis amigas.</p> <p>Tuve una actitud positiva, porque pude concentrarme conmigo, pude reconocerme, logré conectar conmigo misma.</p> <p>Para mí también fue positivo, ya que con mi familia nadie se enfermó, la pandemia</p>
---	---

<p>haciendo lo mismo y hablar con mis amigos me hacía seguir estando estable.</p>	<p>para mí fue como un borrón y cuenta nueva, me ayudó a dejar de hablar con personas que no me sumaban, me ayudó a dedicarme a mí misma.</p>
---	---

Fuente: construcción personal.

Durante la pandemia, las clases virtuales, el cansancio de estar constantemente frente a una computadora y la falta de sociabilización fuera de su círculo social, propiciaban en los estudiantes sentimientos negativos como: fastidio, frustración, depresión, estrés y presión hacia las actividades académicas, afectando su desenvolvimiento en su proceso de adaptación a situaciones problemáticas. Como señalan De la Luz y sus colaboradores (2010), la salud mental es imprescindible en los estudiantes de educación superior, puesto que ella posibilita un adecuado manejo interpersonal en diversas situaciones sociales, contribuyendo a desarrollar estrategias de afrontamiento, señalando la relación significativa entre bienestar psicológico y su rendimiento, ya sea académico o social, en otras palabras, para lograr afrontar las diversas dificultades que se presenten es indispensable tener estabilidad emocional.

No obstante, estas emociones son detonantes que permiten el desarrollo de la resiliencia, logrando que los jóvenes, durante la pandemia, ejecutaran estrategias de solución ante sus dificultades como escuchar música, hacer deporte o dormir; esto les permitió crear un espacio de relajación, calma y tranquilidad, puesto que son actividades de interés, gusto o curiosidad en pro de la recreación social, cultural o cognitiva. Gracias a estos espacios, los jóvenes pueden mantener la motivación para enfrentarse ante situaciones adversas, tal como señalan Mesonero, Fernández y González (2005), quienes determinan al ocio como un factor favorecedor en el desarrollo integral, el cual impulsa la adquisición de conductas positivas, actitudes, valores,

conocimientos, habilidades y hábitos sociales, siendo así, una herramienta útil para brindar tranquilidad y estimulación para resolver dificultades.

La ayuda de diversos actores, como familiares y amigos, influyen en el proceso de adaptación ante cualquier problema. En primer lugar, los padres brindan ayuda socioeconómica, afectiva y ética, es decir, apoyan a sus hijos en situaciones emocionales y financieras, generando en los adultos emergentes una actitud positiva frente a las problemáticas, por la razón de que cuentan con la ayuda y apoyo de sus familiares. Los amigos comparten ideales, opiniones, experiencias, se crean vínculos de confianza, respeto y apoyo; ambos grupos apoyan su proceso de adaptación ante la adversidad. Tal como señala Erikson (como se citó en Sandoval, 2018), las relaciones íntimas son cruciales en la adultez temprana, debido a que brindan motivación, dan una cercanía a la sensibilidad de las necesidades de los otros, así como también su aceptación y respeto, logrando ser un vínculo de fortaleza y soporte frente a las dificultades.

Las actitudes positivas influyen en el desenvolvimiento exitoso de adaptación de los estudiantes; al desarrollar ellos sentimientos como alegría, motivación, confianza en sus capacidades académicas y en sí mismos, se incrementa su interés y compromiso con su formación académica, tal como indica Navarro (2009), las personas con un buen concepto de sí mismas están más preparados para afrontar conflictos, forman una identidad sólida, cambiando aquellos aspectos que no les gusten en favor de su relación con los demás, facilitando su proceso de enfrentamiento a problemáticas diversas.

En el tiempo de cuarentena, los jóvenes recurrieron a actividades y actitudes las cuales les permitieran sentirse seguros, sin salir en algunos casos de su zona de confort, puesto que en este periodo las circunstancias, tanto económicas como sociales, representaban una limitante, por lo tanto, realizaban tareas cómodas que les brindaban estabilidad mental o física, sin embargo, en

estos casos se pudo haber afectado su capacidad de afrontamiento ante problemáticas diversas. Freire (1970, como se citó en Flores et al., 2004) señala al estado de confort como un espacio conformado por actitudes, procedimientos y estrategias que se utilizan para hacernos sentir cómodos, lo cual dificulta el enfrentar inseguridades e incertidumbres, fomentando enseñanzas sin aprendizaje significativo.

### ***Grupo focal de docentes***

Para la primera categoría (asertividad) se les cuestionó a los docentes de la escuela normal cómo fue la relación e interacción entre compañeros docentes y con sus estudiantes, si la comunicación era de forma eficaz, positiva, armoniosa y clara entre los actores académicos. De acuerdo con sus manifestaciones, se encuentran diversas problemáticas como: desconocimiento, problemas de comunicación, emociones aflitivas, la función o cargo, actitudes negativas.

Tabla 12. *Asertividad.*

Categoría	Transcripción
Asertividad	<p>Dependiendo de cual era nuestra función es como se tenía tiempo y comunicación con los demás.</p> <p>En pandemia se dio una nueva oportunidad de socializar, y esto es a lo que no estábamos preparados, eso fue lo que nos causó las frustraciones, estrés, porque algunos no sabíamos o entendíamos la tecnología.</p> <p>La parte social sólo buscó caminos distintos, generando, frustración, estrés, nerviosismo a esas nuevas formas de socializar.</p>

	<p>No todos los medios de comunicación fueron eficientes, por no tener el acceso a formas de comunicación a distancia, siendo una barrera.</p> <p>Vínculos pocos de comunicación, el desconocimiento de la gente con la que estás trabajando, cuando estás en ambientes presenciales tienes la oportunidad de conocerlas, pero en distancia esas características de saber quién era, su cara, hay alumnos que están por egresar y que no los conocemos, a veces ni siquiera por el nombre o rostro, me limitaron a conocer con quién estoy trabajando.</p> <p>Mi comunicación para los chicos se vio muy limitada por lo mismo de no conocer a los chicos, no sabía cómo “llegarle” a los alumnos.</p> <p>El verle las expresiones de las caras a los chicos nos ayudan muchísimo, porque se pueden detectar atribuciones como “te estás aburriendo, estás pensando en otra cosa, te caigo mal, cosas por el estilo” se pueden detectar con facciones de los rostros.</p> <p>No te vinculas emocionalmente con los alumnos porque no los conoces y no convives con ellos.</p> <p>Yo tenía más comunicación con algunos docentes, con otros no tenía oportunidad de hablar, por mis funciones que demandaban tiempo.</p> <p>Hubo una decadencia en la relación entre docentes – alumnos, había actitudes negativas por parte de los estudiantes, a veces preguntaba algo y terminaba respondiendo yo, o tenían apagadas sus cámaras y sentía que hablaba solo.</p>
--	---

Fuente: construcción personal.

Durante la pandemia, los individuos utilizaron diversos medios, formas o estrategias para mantener relación y poder entablar conversaciones con las personas fuera de su círculo familiar, no obstante, éstas desencadenaron problemas en la comunicación entre los actores educativos, ya que requerían conocimiento o dominio de las tecnologías, situación que para algunos docentes fue complicada, siendo así una limitante para interactuar con alumnos o colegas, en otras palabras, existió dificultad en la adaptación, tal como señala Levinson (1978, como se citó en Monreal et al., 2001): la edad en la que se encuentran los docentes, es una etapa donde difícilmente existe una adaptación a los cambios por la disminución de las capacidades, habilidades y destrezas físicas.

El desconocimiento de los alumnos para los docentes también representó una problemática durante la pandemia, ya que había jóvenes de nuevo ingreso o grupos con los que no habían trabajado con anterioridad, con quienes se limitó esta interacción y creación de vínculos; al no observar las gesticulaciones no había posibilidad de retroalimentación, pero tampoco la oportunidad de interactuar a través de la identificación del lenguaje no verbal, no había convivencia, teniendo como consecuencias el no saber cómo comunicarse con los estudiantes, un factor imprescindible para ejercer la asertividad, ya que como menciona Mercado (s.f.), es imprescindible que el maestro establezca una relación con los educandos, debido a que les permite conocer las características, intereses, necesidades, capacidades, de lo contrario, se limita la convivencia entre los actores académicos.

Las emociones negativas como la frustración, estrés y nerviosismo, son situaciones que afectan el desenvolvimiento del ejercicio de la asertividad, ya que limitan la comunicación y provocan un desequilibrio en el bienestar de los individuos; por tanto, aprender a manejar el estrés que generan las emociones aflictivas, ayudará a tener placidez tanto física como

emocional, y fortalecer la habilidad de expresar sanamente nuestras ideas, pensamientos u opiniones con los demás (Cruz, 2018).

Las actitudes negativas por parte de los estudiantes fue un obstáculo en el desenvolvimiento de esta habilidad social en los docentes, debido a que no les permitió formar vínculos afectivos por la negación de los estudiantes para involucrarse en las clases virtuales, teniendo repercusiones en la convivencia e incluso el desempeño académico de ambos actores educativos. Gómez y sus colaboradores (2021) señalan que las actitudes determinan los aprendizajes y la enseñanza, median la estabilidad y la predisposición, de lo contrario, surgen situaciones de rechazo, odio o disgusto, desembocando en un fracaso académico y social.

Las funciones o cargos de los docentes también debilitó la convivencia entre colegas y alumnos, debido a que la carga administrativa absorbía tiempo o espacios para poder comunicarse eficazmente con los diversos actores educativos, en consecuencia, esto representaba un problema para el ejercicio de esta habilidad social; Jara y Miranda (2012, como se citó en Rubio y Olivo, 2020) indican que la docencia tiene compromisos, es una profesión de alto riesgo por las demandas de situaciones a las que debe de atender, en otras palabras, los maestros tienen diversas responsabilidades académicas fuera de los cursos o materias que imparten, estas mismas, absorben tiempo para convivir con sus colegas o educandos.

En cuanto al desarrollo de la empatía, se continuó indagando sobre la interacción entre colegas y alumnos, pero ahora con la intención de saber si recibieron o brindaron ayuda en situaciones problemáticas, si existió comprensión o reacciones afectivas en la convivencia. De acuerdo con sus manifestaciones, las respuestas obtenidas indican circunstancias tanto negativas como positivas en el fortalecimiento de esta habilidad social. En primer lugar, se encontraron circunstancias adversas como: abusos, demandas externas, escases de empatía hacia los docentes,

en segundo lugar, también apareció la convivencia, comunicación y contacto positivo entre colegas.

Tabla 13. *Brindar o recibir ayuda.*

Empatía	<p>Durante la pandemia los chicos se agarraron de nuestra capacidad de empatía o de tolerancia, “es que no puedo prender mi cámara”, “no me puedo conectar”, sentí que muchos de los chicos se tomaron de eso y también el gobierno a nivel nacional priorizó la salud, para mí fue preocupante quererme sentir empática, ya estábamos rayando en la empatía y algunos se colgaron de ahí para no cumplir sus trabajos. Nos obligaron a ser empáticos y tolerantes con muchas situaciones que no siempre son mejores para los alumnos.</p> <p>Con nosotros, como docentes, no había empatía, en cambio era muy complicado cuando nos pedían resultados, “es que la alumna no se ha conectado en 3 semanas”, “es que hay que preguntarle por qué”, entonces ya no es empatía, es permitirle no hacer nada y que no hay ningún problema.</p> <p>Existían pretextos de algunos alumnos, exagerando y abusando en la práctica de la empatía.</p> <p>En algunos momentos utilizábamos momentos académicos para saber del otro, siendo un momento bonito.</p> <p>Recibí muchas cuestiones positivas, llamadas, mensajes en saber cómo estaba o me sentía</p>
---------	--

	<p>Hubo mayor sensibilidad en cuanto al compañero docente, por las pérdidas que hubo en la normal, ya que anteriormente convivíamos mucho tiempo, entonces si nos afectaba saber o limitarnos en apoyarnos en situaciones problemáticas.</p>
--	--

Fuente: construcción personal.

Los abusos vinculados a las excusas o pretextos por parte de los educandos afectaron el desarrollo de la práctica de esta habilidad social, los docentes no sabían si creer o no debido a que algunas acciones propasaban los términos o límites establecidos, no sentían correspondencia al brindar apoyo o consideraciones y se fomentaron percepciones negativas como el aprovechamiento de circunstancias, lo que en consecuencia, perjudicó en el acercamiento para brindar ayuda a los estudiantes, tal como señala Maradon (2003), el éxito de la empatía depende de la buena voluntad y reciprocidad de los participantes, en otras palabras, es necesario mantener acciones mutuas para tener consideraciones en situaciones problemáticas.

Las demandas externas para ser empáticos con los estudiantes es una cuestión que ha tomado relevancia a partir de los nuevos planes y programas de estudio, los cuales refieren mantener una educación humanista, fomentar las relaciones positivas entre educador – educando y la creación de vínculos significativos, aspectos positivos en la educación, sin embargo, la constante demanda de ejecutar o ejercer esta habilidad social da paso al exceso de entendimiento, comprensión y apoyo a los demás, afectando el desempeño docente puesto que, el sobre uso de la empatía puede dar paso a malos entendidos, como afectar la convivencia entre los actores educativos, tal como indica Bernabé (2013, como se citó en Ferrer y Campos, 2014) la sobre saturación por empatía rompe el equilibrio en las relaciones interpersonales, ya que se produce

un exceso de carga emocional a quien la brinda, llevándolo a una sobresaturación de emociones tanto positivas como negativas.

Otro problema al cual se enfrentaron los docentes durante la pandemia, fue la escases de empatía hacia ellos debido a las exigencias diarias por las autoridades educativas, quienes ignoraron sus circunstancias personales para darle mayor peso a cuestiones administrativas, académicas e institucionales, las cuales en varias ocasiones escapaban de sus posibilidades, confirmando lo que señala Alvites (2019) en su investigación: los docentes actualmente responden a funciones con una excesiva carga laboral, influyendo en su salud fisiológica, psicoemocional y social, lo cual impacta en la relación con cada uno de los actores académicos e incluso, en sus relaciones personales.

No obstante, pese a los problemas de comunicación mencionados en el análisis anterior, los docentes mantuvieron vínculos afectivos con algunos miembros del colectivo quienes les demostraron amistad o compañerismo en diferentes situaciones, mostrando a través de ellas confianza, diálogo y la cimentación de experiencias, estos últimos, factores imprescindibles en el ejercicio de la empatía, puesto que facilita el brindar o recibir apoyo, tal como indican Díaz, Lozano, González, y Ostrosky (2023): las experiencias entre los individuos favorecen el desenvolvimiento de actitudes empáticas, permitiéndoles presentar conductas prosociales y facilitando la interacción entre ellos.

Por lo tanto, los docentes pudieron mantener comunicación y contacto positivo con aquellos colegas en situaciones problemáticas, favoreciendo el desarrollo de la empatía al ofrecer apoyo, colaboración y brindar disposiciones positivas (Lobillo et al., 2020).

En cuanto a la tercera categoría: trabajo en equipo, se realizaron diversas preguntas a los maestros para conocer cómo se desarrolló el trabajo en colaboración con sus colegas, cómo fue

la interacción, comunicación y diálogo durante el proceso de estas tareas académicas, si existieron dificultades o por el contrario, ventajas que concluyeron en el logro de objetivos. De acuerdo con las declaraciones de los involucrados, se encontraron respuestas mayormente negativas que positivas, como: división de actividades, complicaciones por tecnología, problemas de comunicación, pero también se conservaron actitudes de responsabilidad y puntualidad.

Tabla 14. *Trabajo colaborativo.*

Trabajo en equipo	<p>Realmente no había un trabajo en equipo entre docentes, porque se dividían las tareas.</p> <p>Era complicado con algunos docentes por las tecnologías, algunos no tenían conexión o no tenían un buen manejo.</p> <p>Había responsabilidad y puntualidad cuando se refería a hacer reuniones virtuales, aunque sólo era para dividir tareas.</p> <p>Era muy complicado comunicarse con algunos compañeros, porque tenían intermediarios por las dificultades de conectividad.</p> <p>No había un trabajo en equipo en los alumnos, al final se observaba que era individual, tenían problemáticas entre ellos de comunicación.</p>
-------------------	---

Fuente: construcción personal.

La división de actividades es una limitante cuando de trabajo en equipo se habla, debido a que menoscaba la colaboración, participación e interacción entre cada uno de los miembros del grupo, no permite la creación de espacios donde cada uno de los integrantes pueda comunicar ideas, pensamientos u opiniones, impidiendo el ejercicio de esta habilidad social, ya que como indican Torreles y sus colaboradores (2011), es necesaria la colaboración, cooperación, participación y comunicación entre los miembros para realizar el proceso de la tarea colaborativa.

Ahora bien, durante la pandemia, la comunicación e interacción entre los diversos actores académicos fue a través de diversas plataformas y aplicaciones, lo cual como ya se había mencionado, ocasionó dificultades a los docentes, teniendo complicaciones por el uso de la tecnología, ya que a comparación de los alumnos, los maestros no tenían un manejo complejo de las TIC o incluso, algunos educadores tenían intermediarios en la comunicación con los otros, estas razones limitaron la comunicación entre los miembros del colectivo, aspectos importantes en los trabajos colaborativos, pues un trabajo en equipo funcional requiere de la interacción de todos y cada uno de sus miembros, de lo contrario, obstaculiza la consecución del éxito (Torreles et al., 2011).

Los problemas de comunicación limitan la interacción entre los integrantes del equipo debido a que no permite el involucramiento e intercambio de sugerencias en favor del logro de metas u objetivos en las tareas académicas, lo cual perjudica la esencia del trabajo colaborativo, ya que como menciona Ayoví (2019), para cumplir con esta habilidad social, es necesaria la implicación y aprovechamiento del talento colectivo, lo cual se obtiene a través de la interacción y comunicación, en otras palabras, es imprescindible tener en cuenta las opiniones, ideas o recomendaciones de cada uno de los miembros del grupo, para así llegar a procedimientos que favorezcan alcanzar satisfactoriamente las finalidades del trabajo.

Las actitudes de responsabilidad y puntualidad son rasgos favorables en el ejercicio del trabajo en equipo, pues facilitan la organización, interacción y dinamismo entre cada uno de los miembros; esto brinda una mayor eficiencia en el desarrollo de las actividades académicas teniendo como consecuencia el éxito de la colaboración, tal como señala Ayoví (2019), en los trabajos colaborativos, los miembros del equipo deben asumir compromisos con propósitos comunes de los cuales son mutuamente responsables para poder cumplir con las metas y objetivos.

Referente a la última categoría (resiliencia) los docentes contestaron cuestionamientos para descubrir cómo fue el proceso de adaptabilidad a las nuevas circunstancias, las problemáticas que enfrentaron durante la pandemia, las afectaciones que tuvieron y las circunstancias que generaron dificultades, de acuerdo con sus respuestas, los maestros afrontaron situaciones de carga excesiva de trabajo, priorización de la familia, estrés, cansancio, frustración y desesperación, la demanda por su función escolar y la adaptación a las nuevas realidades.

Tabla 15. *Adaptación.*

Resiliencia	<p>Estaba estresada, tenía la oportunidad de estar en casa y eso era una ventaja de estar en casa, con familia, estar con los tuyos, pero la carga de trabajo, en lo personal, lo sentí demasiado, ya que no había tiempo, no se respetaban los tiempos de trabajo.</p> <p>Se vivió una carga excesiva de trabajo, teniendo como consecuencia cansancio y estrés, además de que siempre tenías que estar 100% disponible en cualquier horario, dado que estabas en tu casa y tenías que tener esa disposición todo el día, lejos de tener tiempo con tu familia, realmente ya no convivías con ellos porque no se respetaban esos tiempos.</p> <p>Mi vida fue un antes y un después en pandemia, puesto que previo a la pandemia nace mi hijo, prioricé estar con mi hijo, mi trabajo como auxiliar me permitía hacerlo en las tardes o noches, las clases era lo único que hacía en el horario que se marcaba, entonces yo creo que aminoró mi compromiso profesional, puesto que yo prioricé estar con mi hijo.</p> <p>En el ciclo escolar, yo me incorporé de sabático y lo más preocupante para mí era atender la clase.</p>
-------------	--

	<p>Mi trabajo disminuyó considerablemente porque mi trabajo era con las máquinas, no tuve problema con las clases a distancia por el contacto y conocimiento de la tecnología</p> <p>Llegué a sentir sentimientos de frustración, estrés y desesperación por no saber cómo utilizar algunas plataformas.</p>
--	--

Fuente: construcción personal.

El estrés, cansancio, frustración y desesperación, son emociones negativas surgidas a partir de la vivencia de situaciones adversas en el día a día, éstas son necesarias para crear coraje en el individuo para afrontar los problemas, es decir, crea motivación, fortaleza y desarrolla las capacidades de resistir al caos, tal como indican Marveya y Castelán (s.f.), toda persona resiliente debe experimentar episodios adversos de estrés, trauma y rupturas para poder enseñarse a superar infortunios y sobreponerse con éxito a las adversidades.

Otra problemáticas que enfrentaron los docentes fue la carga excesiva de trabajo debido al incremento de las demandas académicas y administrativa para evitar el rezago; no disponían de tiempos libres, descanso y tranquilidad, sin embargo, los educadores, pese a las circunstancias, buscaron estrategias en pro de su desempeño, tanto académico como social, en otras palabras, se adaptaron, favoreciendo esta cualidad y fortaleciéndose como una persona resiliente, “que no se desanima, que no se deja abatir y que se supera a pesar de la adversidad” (Marveya y Castelán, s.f, p. 3).

De acuerdo a las funciones de cada docente, a algunos de ellos esto les permitía cierta flexibilidad en la distribución de sus tiempos, actividades y compromisos, lo cual fue una ventaja para poder desarrollar los procesos de adaptabilidad en la nueva normalidad, debido a que podían disponer de cambios o estrategias útiles para resolver las problemáticas presentadas e incluso, se

favorecieron habilidades nuevas, facilitando el incremento de esta capacidad social, ya que como indica Suarez (2004, como se citó en Rodríguez, 2009), la resiliencia permite la construcción en las personas de capacidades, fortalecimientos y atributos para sobreponerse a la adversidad.

Existen diversos actores que ayudan a fortalecer el proceso de adaptación y desarrollo armónico de los individuos durante momentos conflictivos, entre ellos, la familia, amigos o conocidos, en el caso de los docentes, quienes ya poseen descendientes o pareja; un factor que favoreció su afrontamiento y resistencia a desgracias fue el priorizar a la familia, debido a que se convierten en una fuente de motivación, esfuerzo, e incluso seguridad para la generación de resiliencia, Walsh (1998, como se citó en Mateu et al., s.f.) señala a estos agentes como una unidad funcional, un medio que fortalece los procesos de superación y adaptación, en otras palabras, la familia brinda apoyo en el proceso de atravesar situaciones problemáticas.

Sólo para algunos docentes, la adaptación a las nuevas realidades no representó un obstáculo debido a los conocimientos y habilidades previas útiles para enfrentar las nuevas exigencias que se requerían durante la pandemia, como: el uso, manejo y entendimiento de las tecnologías, en consecuencia, su enfrentamiento y superación a la adversidad fue un proceso ameno, ágil y fructífero, tal como indican Marveya y Castelán (s.f.), el explorar fuentes, competencias y habilidades personales fortalece el logro de la resiliencia.

## Conclusiones

A partir del análisis de los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados, se encontró lo siguiente:

Existieron muchas contradicciones en el pensamiento de los estudiantes al contestar la escala Likert y los grupos focales, esto puede ser por dos razones, el primer instrumento no fue contestado con honestidad - conciencia, o están en un proceso de inmadurez en donde no tienen claro lo que quieren y piensan con relación a sí mismos.

A su vez, las circunstancias vividas por docentes y alumnos durante el confinamiento fueron: la escasa comunicación con los demás, sobrecargas laborales, emociones aflitivas como la desconfianza, estrés, temor y timidez, así como la falta de interés para con el otro, lo cual repercutió en poder desarrollar habilidades sociales como la asertividad, trabajo en equipo y empatía, porque mayormente en éstas manifestaron actitudes – acciones negativas.

Sin embargo, en la resiliencia existieron situaciones favorables que permitieron desarrollar esta habilidad social durante la pandemia, como recibir ayuda por parte de familiares, amigos o pareja sentimental, así como también tener hobbies o realizar actividades que les brindaran relajación, paz y tranquilidad.

Las formas de enseñanza y aprendizaje utilizadas en el trabajo a distancia fueron, conectarse a través de distintas plataformas como zoom o meet, el trabajo individual, así como mantener comunicación por WhatsApp, repercutiendo en algunos casos, por la indisposición para conectarse a las clases o por tener problemas de conectividad, en la limitación de una comunicación fluida a distancia, afectando en la habilidad social de trabajo en equipo, asertividad, e incluso empatía, porque una acción determinante para cada una de ellas es la comunicación, la cual fue muy escasa o débil durante este periodo.

Por otro lado, de acuerdo con las respuestas externadas por docentes y alumnos en ambos instrumentos de investigación, se lograron atender los objetivos de la investigación. Con relación al objetivo general se identificó a la resiliencia como la habilidad social que tuvo mayores oportunidades de desarrollo durante la pandemia al vivir una situación totalmente ajena a la cotidianeidad y poder salir fortalecidos de ella, permitiendo con ello crear relaciones interpersonales positivas con aquellas personas que brindaban apoyo, así como crear nuevos pasatiempos y hobbies en pro del bienestar mental y físico.

Sin embargo, en cuanto a la asertividad, trabajo en equipo y empatía, se manifestó una mayor dificultad para crear relaciones afectivas con los demás, debido a situaciones como la falta de comunicación, emociones aflictivas, el desconocimiento de personalidades entre compañeros, individualismo, división de tareas y la limitación de convivencia con un círculo social reducido.

Con base en lo anterior, la habilidad del trabajo en equipo tuvo menores oportunidades de desarrollo por la falta de interacción entre personas, ya que por diversas circunstancias (condiciones de conectividad, cargos académicos, división de tareas, apatía, responsabilidades externas) no permitió favorecer esta habilidad social. No obstante, la empatía se fomentó, pese a la distancia, con aquellos grupos sociales ya establecidos previamente.

En el caso de los docentes, a ellos les fue más difícil desarrollar sus habilidades sociales debido a sus responsabilidades fuera de la institución escolar, tenían que cubrir necesidades familiares o económicas, lo cual absorbía su tiempo y atención durante la pandemia, además de que los alumnos mostraron actitudes negativas para con el trabajo a distancia, afectando la motivación de ellos con en su práctica educativa.

Finalmente, los alumnos manifestaron dificultades en la reintegración a clases presenciales. Las dificultades vividas al momento de organizarse para presentar sus productos de desempeño de manera colectiva, el esperar más de aquellos que no podían o no estaban dispuestos a aportar trabajo colaborativo, hizo que surgieran inconformidades y desacuerdos, creando discusiones y mermando las relaciones interpersonales.

En síntesis, este estudio muestra el desarrollo de habilidades sociales entre maestros y estudiantes en educación superior durante la pandemia por COVID- 19, tomando en cuenta las realidades y perspectivas de cada actor educativo, lo cual puede ser una referencia para crear estrategias que puedan ayudar en un futuro a la adquisición de éstas en los distintos escenarios de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, hizo falta hacer preguntas sobre el contexto vivido por los alumnos durante la pandemia: si tuvieron penurias económicas, la necesidad de trabajar y estudiar de manera simultánea, los lugares de origen, su situación con relación a la disponibilidad de materiales tecnológicos o conectividad; los cuales son un parámetro para comprender aún mejor sus posturas con relación al tema tratado en esta pesquisa.

Para posteriores investigaciones se recomienda profundizar sobre las consecuencias actitudinales, en cuanto a comportamiento y valores se refiere, de docentes y alumnos al regreso a las aulas posterior a la pandemia, ya que es imprescindible reconocer la repercusión del desarrollo de estas habilidades y sus afectaciones en los futuros docentes.

Se espera que la presente investigación sirva para profundizar sobre el papel de las habilidades sociales en la educación, puesto que los procesos de aprendizaje y enseñanza no sólo se basa en aprender contenidos curriculares o cumplir con tareas académicas, sino también en favorecer relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, crear vínculos afectivos y

desenvolverse en armonía ante las adversidades. Esto es tema de las habilidades sociales y por ende, del trabajo que se realiza al interior de las instituciones educativas.

## Referencias

- Alcázar, A. y Cascante, E. (s.f.). *Diagnóstico de la diversidad generacional. Observatorio GT*.  
<https://www.generaciona.org/wp-content/uploads/estudio/II-Edicion-Resumen-Ejecutivo-del-Estudio-sobre-Diversidad-Generacional-ObservatorioGT.pdf>
- Alvites, C. (2019). Estrés, docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141- 178.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, (24), 89- 110.  
<https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24/0211819Xn24p89.pdf>
- Aparicio, A., Corrado, L. y Echaniz, A. (2019). *Formación de formadores de líderes para equipos en PyMES en vía de desarrollo*. [Seminario Final de Práctica Profesional, Universidad Nacional de San Martín]. Archivo digital. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/839>
- Ayoví, J. (2019). Trabajo en equipo: clave del éxito de las organizaciones. *FIPCAEC*, 10(4), 58-76.
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. *Enseñando a enseñar en la universidad*. 62-90.  
<https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/foro/lect-previas-foro/1-Emociones-sentimientos-profesor.pdf>
- Barrera, A. y Vinet, E. (2017). Adulthood Emergent and cultural characteristics of the stage in Chilean university students. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47-56.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704.

- Bautista, P., Almazán, A., Loeza, C. A., López, V. A. y Cárdenas, J. L. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125- 146.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (7<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/manual-de-evaluacion-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-vicente-e-caballo.pdf>
- Campos, C. (2017). *Empatía y habilidades sociales*. [Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar]. Archivo digital. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/42/Campos-Carmen.pdf>
- Castilla, S., Colihuil, R., Bruneau, J. y Hernández, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Scielo*. 1 – 15. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- Colina, A. (2014). El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En A. Díaz Barriga y B. Luna. (Eds). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 243- 279). Díaz de Santos.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020, octubre). Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2020: principales condicionantes de las políticas fiscal y monetaria en la era pos pandemia de COVID- 19. <https://hdl.handle.net/11362/46070>
- Cortez, D. A. (2018). *Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje*. [Tesis de Maestría, Universidad Andina

Simón Bolívar]. Archivo digital.

<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6221/1/T2652-MIE-Cortez-Indicadores.pdf>

Cotino- Hueso, L. (2021). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, (21),1-29.

<https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>

Cotonieto, E., Martínez, R. y Rodríguez, R. (2021). Reflexiones sobre la educación en tiempos de COVID-19: retos y perspectivas. *Revista Saberes Educativos*, (6), 116–127.

<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60712>

Cruz de Galindo, L. M. (2006). El logro de la madurez en la edad adulta, *RPP* (8), 63- 90.

<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i8.1940>

Cruz, L. (2018). *Educación socioemocional*. Santillana.

De la Luz, M., Ponce, A., Hernández, J.,y Márquez, A. B. (2010). Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco. *Revista de Educación y Desarrollo*.

[https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/14/014\\_Perez.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/14/014_Perez.pdf)

De Rivera, J. L. (2004). Empatía y ecpatía. *Psiquis*, 25(6), 243- 245.

Díaz, K., Lozano, A., González, J., y Ostrosky, F. (2023). La empatía en los psicópatas. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 20(1), 44-64.

Donguil, E. y Cano, A. (2014). Habilidades sociales. *Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés*. <http://adopcionpuntodeencuentro.com/web/wp-content/uploads/Habilidades-sociales.pdf>

- Echeburúa, E. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Redalyc*, 22(2), 91- 95.
- Edelstein, F. (s.f.). *Empatía y hechos vitales estresantes en jóvenes adultos de Buenos Aires*. [Trabajo de integración final, Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires].  
Archivo digital. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11661/1/empatia-hechos-vitales.pdf>
- Escobar, J. y Bonilla, I. F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 9(1) 51- 67.
- Escobar, M. y Rivera, L. (2021). Rendición de cuentas y trabajo docente: O cómo fraguar una identidad docente mercantilista. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 6(1), 1–22. <https://doi.org/10.48162/rev.36.013>
- Ferrer, A. y Campos, F. J. (2014). *Desgaste por empatía, definición, síntomas, escalas de evaluación, medidas de prevención*. [Trabajo de grado, Universitat de les Illes Balears].  
Archivo digital.  
<https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/1652/Ferrer%20Puigserver%2C%20Aina.%20Treball%20Final%20de%20Grau.pdf?sequence=1&isAllowed=y> .
- Flores, A. Sánchez, A. J. y Sancho, J. (2004). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias Pedagógicas*, (23), 205- 214.
- Freije, I. (2009). Interés por el estudio en los adolescentes. *Temas para la Educación*, (4), 1-6.
- Gaeta, L. M y Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de humanidades*, (15), 327-34.
- Gambara, H. y González, E. (2002). ¿Qué y cómo deciden los adolescentes? Tarbiya: *Revista de investigación e innovación educativa*, (34), 5-70.

- García, F. (2014). *Metodologías de la investigación. Enfoque por competencias genéricas y disciplinares*. LIMUSA.
- García, G. E., García, K. A. y Reyes, A. J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279- 290.
- Gentile, N. (2017). Con que sueñan los jóvenes y a qué le tienen temor. [Discurso principal]. Congreso Alas Uruguay. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/2832/1/gentile-2017.pdf>
- Giraldo, P. A.; Monroy, F. J. y Santamaría, L. X. (2019). *Trabajo en equipo para mejorar la calidad laboral*. [Trabajo de pregrado, Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología]. Archivo digital. <https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/adbe529d-df6c-4f81-a38a-89fe927a64fe/content>
- Gómez, D., Prada, R. y Hernández, A, C. (2021). Influencia de las actitudes en los ambientes de aprendizaje de las prácticas pedagógicas del docente de matemáticas. *Revista Boletín REDIPE*, 10(6), 238- 255.
- Gómez, E. L., Muriel, E. L. y Londoño, A. D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Redalyc*, 2(17), 118- 131.
- González, O. E. (2018). Habilidades digitales en jóvenes que ingresan a la universidad: realidades para innovar en la formación universitaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 670 – 687.  
<https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.363>
- Hamodi, C., Mateo, C., Adame., L. y Larena, R. (2015). Calificar individualmente trabajos grupales sobre la base del diálogo: ventajas e inconvenientes. *CIEG*, (21), 112- 125.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.

Ibarra, M. (2020). *Las habilidades sociales desde la tipología de Goldstein: Un análisis psicosocial en niños de 6 a 8 años en la ciudad de Victoria de Durango*. [Tesis de maestría, Universidad Juárez del Estado de Durango]. Archivo digital.

<http://repositorio.ujed.mx/jspui/bitstream/123456789/66/1/Tesis%20Las%20habilidades%20sociales%20desde%20la%20tipolog%C3%ADa%20de%20goldstein%20un%20an%C3%A1lisis%20psicosocial%20en%20ni%C3%B1os%20de%206%20a%208%20a%C3%B1os.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). *Número de habitantes*.

<https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/>

Küster, I., Vila, N. y Avilés, E. M. (2013). Las características personales del docente y la orientación al mercado. *3ciencias*. (10). [https://www.3ciencias.com/wp-](https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/CARACTERISTICAS-PERSONALES-DEL-DOCENTE.pdf)

[content/uploads/2013/01/CARACTERISTICAS-PERSONALES-DEL-DOCENTE.pdf](https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/CARACTERISTICAS-PERSONALES-DEL-DOCENTE.pdf)

Latorre, M. (2015). Capacidades, destrezas y procesos mentales - Educación inicial, primaria y secundaria-. 1- 20. <https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/25.->

[Capacidades-destrezas-procesos.pdf](https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/25.-Capacidades-destrezas-procesos.pdf)

Llacuna, J. y Pujol, L. (2004). La conducta asertiva como habilidad social. *Centro Nacional de Condiciones de Trabajo*.

[https://www.insst.es/documents/94886/326775/ntp\\_667.pdf/0c56eb86-4771-4545-adab-59bd972cce41](https://www.insst.es/documents/94886/326775/ntp_667.pdf/0c56eb86-4771-4545-adab-59bd972cce41)

Lobillo, E., Romero, F., Palacio, J. y Colmenero, L. (2020). *Guía para un retorno saludable al trabajo tras la COVID- 19*. Junta de Andalucía.

[https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia\\_Retorno\\_Saludable\\_Covid-19.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_Retorno_Saludable_Covid-19.pdf)

- López, B., Arán, V. y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51.  
[dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03)
- Maradon, G. (2003). Más allá de la empatía, hay que cultivar la confianza: Claves para el reencuentro intercultural. *Revista CIDOB*, (61), 75-98.
- Marveya, E. y Castelán, E. (s.f.). La resiliencia en la educación. *CEPIndalo*.  
[http://educespecialjujuy.xara.hosting/index\\_htm\\_files/RESILENCIA%20EN%20LA%20EDUCACION.pdf](http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/RESILENCIA%20EN%20LA%20EDUCACION.pdf)
- Mateu, R., Escobedo, P. y Flores, R. (s.f.). Resiliencia, educación emocional y duelo. Formación para futuros docentes. *Sapientia*, (162), 1- 120.
- Mederos, M. (2014). La convivencia entre los estudiantes universitarios: su atención desde el proyecto educativo de la carrera. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 7(1), 141- 169.
- Medina, L., Chao, C., Garduño, E., Baptista, M. P., Montes, L. C., Medina, L., Rivera, M. A., Covarrubias, C. A., Sánchez, C. D., Ojeda, J. A., Monereo, C., Martínez, A., Salazar, A. B., Verdugo, W. M., Jiménez, A. G. y Acosta, H. M. (2021). *Educación en contingencia durante la covid- 19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*. Fundación SM.
- Megaron (s.f.). Empatía en la comunicación. <https://www.megaron.com.mx/wp-content/uploads/2022/06/2.-Empatia-en-la-comunicacion.pdf>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 343-352.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237028/html/index.html>

Mercado, R. (s.f.). Conocer a los niños es importante para enseñar.

<http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p2/Conocer%20a%20los%20ninos%20Ruth%20Mercado.pdf>

Mesonero, A., Fernández, C. y González, P. (2005). Ocio y nueva ciudadanía: implicaciones institucionales. *INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 331- 347.

Monreal, C., Marco, J. M. y Amador, V. L. (2001). El adulto: Etapas y consideraciones para el aprendizaje. *Eúphoros*. (3), 97- 112.

Mora, M. y Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, 27(79), 267- 289.

Muñoz, A. y Chaves, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco?. *Katharsis*, (16), 123.143.

Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y Autoestima. *Temas para la Educación*. (5), 1-9

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación-Información del panorama de la educación (Education at a Glance)*.[https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020\\_COVID%20Brochure%20ES.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf)

Ortego, M., López, S. y Álvarez, M. (s.f.). Tema 7. Las habilidades sociales. *Ciencias psicosociales I*. [https://ocw.unican.es/pluginfile.php/424/course/section/214/tema\\_07.pdf](https://ocw.unican.es/pluginfile.php/424/course/section/214/tema_07.pdf)

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Educare*, 15(1), 15- 29.

Pilar, S. P. y Saquisela, E. M. (2021). Estrés laboral, causas y consecuencias en los docentes de la Unidad Educativa Fiscal Jaime Roldós Aguilera del Distrito Ximena 2 de la ciudad de Guayaquil. *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 18-21.

Plan de Empleo para la Educación Superior. (s.f.). Empatía, el arte de comprender emociones.

*Fundación Universitaria de Las Palmas.*

<https://fabricadeinconformistas.es/cursos/empatia/manuales/manual.pdf>

Pulido, I. (2019). Habilidades sociales del docente. *Innovación y experiencias educativas*. (25) 1-9.

Rodas, Y. E. (2017). Comunicación efectiva y trabajo en equipo. (Estudio realizado con colaboradores de empresa dedicada a eventos y convenciones Quetzaltenango). [Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar]. Archivo digital.

<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2017/05/43/Rodas-Estefanny.pdf>

Rodríguez, M. A. (2009). La resiliencia. *Revista Psicopedagogia*, 26(90), 291- 302.

Rodríguez, M. y Bermúdez, R. (1993). Algunas consideraciones acerca del estudio de las habilidades. *Revista cubana de psicología*, 10(1), 27- 32.

Rodríguez, R. y Espinosa, A. L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 1- 24.

Roosevelt, E. (2019). La inteligencia emocional, la asertividad y otras habilidades sociales como estrategias para el desarrollo profesional. Universidad Santo Tomás Chile.

<https://www.gitanos.org/publicaciones/guiapromocionmujeres/pdf/05.pdf>

Rubio, F. J. y Olivo, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25.

Sandoval, S. A. (2018). Psicología del Desarrollo Humano II.

[https://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/6to\\_SEMESTRE/64\\_Psicologia\\_del\\_Desarrollo\\_Humano\\_II.pdf](https://dgep.uas.edu.mx/librosdigitales/6to_SEMESTRE/64_Psicologia_del_Desarrollo_Humano_II.pdf)

- Tapia, C. P. y Cubo, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado*, 13(1), 1- 15.
- Torreles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F., París, G., y Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3), 329- 344.
- UNICEF. (2021). *Guía para la crianza de niñas, niños y adolescentes desde el amor y el buen trato*. <https://www.unicef.org/guatemala/media/4031/file/Gu%C3%ADa%20de%20crianza%20desde%20el%20amor%20y%20el%20buen%20trato.pdf>
- Uriarte, J. D. (2005). En la transición a la edad adulta. Los adultos emergentes. *Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia*, 3(1), 160 - 215.
- Usán, P. y Salavera. C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112.
- Valea, S. (2013). La comunicación no verbal y la expresión corporal de las emociones y los gestos en educación infantil. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Archivo digital. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4001>
- Villaruel, J. (2012). Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento. *Sophia*, (12), 141- 151.
- Zacáres, J. J. y Serra, E. (1996). Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto. *Anales de psicología*, 12(1), 41-60.
- Zarzar, C. (1993). *Habilidades básicas para la docencia*. Patria.

HOJA DE FIRMAS

TESIS DE INVESTIGACIÓN

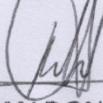
Habilidades sociales desarrolladas durante la pandemia, en una Escuela Normal Pública  
del Estado de México

SUSTENTANTE



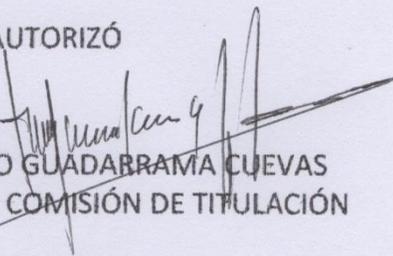
MONSERRAT ESCOBAR GONZÁLEZ

REVISÓ



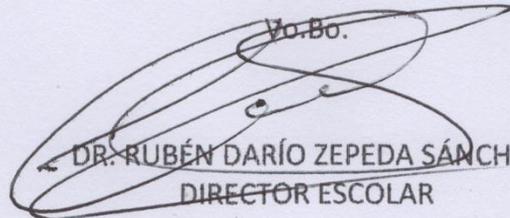
DRA. RUTH MALDONADO CUEVAS  
ASESORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORIZÓ



PROFR. TEODORO GUADARRAMA CUEVAS  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

Vo.Bo.



DR. RUBÉN DARÍO ZEPEDA SÁNCHEZ  
DIRECTOR ESCOLAR