

# Emociones y aprendizaje en un contexto de pandemia. Una aproximación sociocultural en estudiantes universitarios

*Emotions and learning in a pandemic context. A sociocultural approach in university students*

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

## RESUMEN

En esta investigación se focalizaron las percepciones de estudiantes universitarios respecto a las afectaciones emocionales y la relación que guardan con su aprendizaje en función de su contexto sociocultural en época de pandemia. Para tal efecto, se recuperó la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu con la finalidad de articular la producción de subjetividades a partir de sus condiciones objetivas. Metodológicamente, se establecieron tres momentos: 1) detección de capitales para la transición educativa; 2) construcción de clases sociales con base en su volumen y estructura de capital y; 3) relación de sus percepciones sobre emociones y aprendizaje por clases sociales construidas. De los principales hallazgos, se tiene que los estudiantes presentan diferente volumen y estructura del capital (económico, cultural y tecnológico) que condiciona sus percepciones y disposiciones en esta transición educativa, así, las desigualdades socioculturales y su consecuente segmentación inciden en una predisposición a presentar una inadecuada atención de los problemas emocionales. A manera de conclusión, se asume que la socialización en el ámbito educativo virtual demanda tomar en consideración el hecho de que la experiencia social debe enfrentarse con la totalidad de las estructuras vitales, entre ellas la cognición, las emociones y la voluntad de los agentes sociales.

**Palabras clave:** Emociones; Estudiantes universitarios; Pandemia; Subjetividad; Contexto sociocultural.

## ABSTRACT

This research focused on the perceptions of university students regarding emotional affectations and the relationship they have with their learning based on their sociocultural context in times of pandemic. For this purpose, the sociological perspective of Pierre Bourdieu was recovered to articulate the production of subjectivities from their objective conditions. Methodologically, three moments were established: 1) detection of capitals for the educational transition; 2) construction of social classes based on their volume and capital structure and 3) relation of their perceptions about emotions and learning by constructed social classes. Among the main findings, students have a different volume and structure of capital (economic, cultural, and technological) that conditions their perceptions and dispositions in this educational transition, thus, sociocultural inequalities and their consequent segmentation affect a predisposition to present inadequate attention to emotional problems. In conclusion, it is assumed that socialization in the virtual educational field requires taking into consideration the fact that the social experience must deal with all the vital structures, including cognition, emotions, and the will of social agents.

**Keywords:** Emotions, University students, Pandemic, Subjectivity; Sociocultural context.

**runas**  
Journal of Education & Culture

## INFORMACIÓN:

<http://doi.org/10.46652/runas.v3i6.74>

ISSN 2737-6230

Vol. 3, No. 6, 2022. e21074

Quito, Ecuador

Enviado: septiembre 25, 2022

Aceptado: noviembre 20, 2022

Publicado: diciembre 06, 2022

Sección General | Peer Reviewed

Publicación continua



## AUTOR:

 Luis Arturo Guerrero Azpeitia  
Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo - México  
[lguerrero@upmh.edu.mx](mailto:lguerrero@upmh.edu.mx)

## CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

## FINANCIAMIENTO

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

## AGRADECIMIENTO

N/A.

## NOTA

El artículo se desprende de una investigación empírica.

PUBLISHER

RELIGACIÓN  
**CICSHIAL**  
Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades  
desde América Latina

## 1. Introducción

En México, como en prácticamente todo el mundo, a raíz de la contingencia generada por la pandemia por COVID-19, las instituciones educativas se vieron en la necesidad de establecer diversas estrategias que les permitieran continuar ofertando los servicios educativos a los estudiantes. Intempestivamente, se migró de una modalidad educativa de corte presencial a una virtual, sin embargo, esta transición sin duda ha propiciado diversas reacciones en los agentes sociales implicados desde afectaciones económicas, sociales y de salud tanto física como emocional entre otras.

La transición de una modalidad educativa presencial a una virtual derivada de una contingencia como la que vivimos a partir del 2020 ha sido estudiada paulatinamente por lo que gradualmente se ha estado documentando. En este sentido, algunos referentes establecen las dificultades que enfrentan estudiantes bajo condiciones de precariedad limitadas por situaciones de contingencia (Bonilla & Grinberg, 2019), así como una serie de recomendaciones de diversas instituciones y organismos nacionales e internacionales; sin embargo, es exigua la aproximación sistemática sobre las tensiones generadas en los estudiantes por una transición hacia una modalidad educativa virtual.

En este sentido, Dávila (2020), refiere que las instituciones educativas se han visto en la imperiosa necesidad de adaptar rápidamente su modalidad educativa hacia un formato virtual a fin de cumplir con las funciones asignadas, en este sentido, se reconoce la complejidad que el nuevo entramado educativo demanda en los diversos ámbitos de la intervención educativa: roles de los diversos actores, de las instituciones y obviamente de los sistemas educativos. Esta tarea, titánica sin duda, ha traído éxitos y también fracasos relativos, la transición ya referida ha propiciado diversas tensiones y puesto bajo la mirada analítica de los investigadores los diversos componentes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la perspectiva desde el entorno sociocultural y las emociones, se puede establecer una aproximación desde los tres posicionamientos epistemológicos clásicos: positivista, hermenéutico y crítico. Así, desde una revisión positivista, existe evidencia de la estrecha relación entre las habilidades en matemáticas y el nivel socioeconómico de los estudiantes, a mayor habilitación social mejor rendimiento en matemáticas y viceversa (San Martín & Tyrso, 2010), en contraparte, la principal fuente de desigualdad educativa en Latinoamérica son las condiciones sociales y económicas de las familias de origen de los estudiantes:

[...] más concretamente es el nivel cultural de las familias el factor compuesto que más varianza del rendimiento académico de los alumnos es capaz de explicar; y el nivel máximo de estudios alcanzado por la madre del estudiante, la mejor variable simple. Dicho de otra manera, la principal fuente de desigualdad educativa en la región, es la desigualdad económica y socio-cultural de las familias de origen de los estudiantes. (Murillo & Román, 2008, p. 28)

Si bien no existe relación entre el coeficiente intelectual y la inteligencia emocional, si se ha determinado su existencia entre esta última y el rendimiento académico (Pérez & Castrejón, 2006), esto parece indicar, que el logro académico de los estudiantes depende de un entorno emocional favorable, el cual es regulado a su vez por las relaciones entre los agentes sociales que interaccionan en cada área

del conocimiento (Castrejón et al., 2008), aunque no solamente depende de ello sino que también influyen significativamente las actitudes personales de los agentes en el logro académico (Gargallo et al., 2007).

La noción de competencias emocionales que se puede desprender de los estudios anteriores no solamente ha sido estudiada al interior de las instituciones educativas, también lo ha sido en el sector productivo, donde se han revalorizado las competencias socioemocionales en el ámbito personal y el mercado laboral, siendo evidente de esta manera la doble importancia que los entornos emocionales tienen para el desempeño académico y laboral (Talavera & Pérez, 2007). Si bien la revisión de los trabajos clasificados bajo una postura positivista da cuenta de la relación entre el nivel sociocultural, el entorno emocional y el desempeño académico, manifestado a través de estudios estadísticos (principalmente análisis de covarianzas y regresión lineal), aun no dan respuesta a aquellos casos en los que, por ejemplo, estudiantes con condicionamiento social, cultural y emocional desfavorable, alcanzan altos niveles de desempeño y una movilidad social que, inicialmente, les estaba vedada.

Desde una postura hermenéutica, las competencias instrumentales están estrechamente relacionadas con la cognición de los individuos y dado que esta no es determinada genéticamente, sino que es inventada y culturalmente transmitida, se puede asumir que la reorganización cognitiva es entonces un fenómeno cotidiano (Wilson, 2010). Si un individuo es al menos parcialmente una concreción de un colectivo, es menester entender el contexto sociocultural del que proviene para interpretar las situaciones que vive, tal es el caso de los procesos de socialización asimétrica en los que agentes sociales con mayores habilidades son capaces de movilizar recursos cognitivos respecto a otros agentes con menores habilidades y destrezas comunicativas en la generación de inferencias (León et al., 2011).

La socialización reconoce la subjetividad del agente social, pero también la intersubjetividad en el momento de la relación entre agentes, por lo que si consideramos que las emociones, en tanto construcción social, son parte de la subjetividad y que además poseen dimensiones psicológica, fisiológica, cultural e individual, donde la interacción social juega un papel determinante (Fericgla, 2011), se puede presuponer entonces que un individuo colocado en una situación dada, en un momento preciso de su vida y en un contexto determinado, no reacciona a los estímulos exteriores con la misma carga emocional que en otro momento de su camino biográfico o bien en otro contexto.

Respecto a la diferencia de género, se ha determinado su formación en las etapas tempranas de los sujetos derivada de los procesos de inculcación un tanto diferenciales que tienen las niñas frente a los niños, lo que propicia que las mujeres tengan mayor índice de inteligencia emocional que los hombres (Sánchez et al., 2008), esto ejemplifica la relevancia que tiene la historia hecha cuerpo –noción de *habitus* para Bourdieu o como lo estableciera Husserl, la conformación de la conciencia a través de la historia del agente– en el desarrollo de su subjetividad, de aquí la consideración de que las emociones, en tanto dinámicas corporales, inciden en la concreción de acciones que son posibilitadas por las emociones de los individuos (Maturana & Varela, 2004).

Desde una postura crítica, se tiene evidencia que el desempeño académico no sólo está influenciado por la cognición (construida individual o socialmente), las emociones, los afectos, la cultura y los factores socioeconómicos de manera separada, sino que es precisamente la integración lo que

puede dar una explicación del logro académico (Lee & Shute, 2010); de igual manera, se reconoce la distinción entre el medio ambiente y el fenómeno social, como un punto central para analizar la complejidad de la cognición, por lo que es imprescindible para delinear la relación de codependencia entre la cognición individual y el mundo social donde las estructuras sociales y semánticas se interpretan a través de un concepto articulado de la cultura (Mascareño, 2008).

En el caso del logro académico en matemáticas y lengua, no solamente intervienen las desigualdades socioculturales sino también la injusticia educativa desarrollada a partir de una división sociocultural en las relaciones al interior de las instituciones que se manifiesta a partir de procesos de exclusión de sujetos provenientes de estratos sociales desfavorables a quienes se les distribuye de manera desigual las posibilidades de aprendizaje (Cervini, 2002). Adicionalmente, se tiene evidencia de la importancia que revisten las emociones para el aprendizaje de la matemática, aunque es preciso mencionar que existe una separación histórica de las funciones cognitivas y las emociones por considerarlas incluso antagónicas (Gómez-Chacón, 2002) a pesar de la existencia de tendencias hacia la integración de elementos cognitivos, sociales, culturales, económicos y, desde luego, políticos.

Dicha concepción parece tener deficiencias toda vez que hoy en día se reconoce la importancia de integrar tanto la esfera afectiva como la cognitiva, no sólo en la formación de los estudiantes, sino también en la del profesorado como ejes articuladores del aprendizaje matemático. Recientemente, se ha ido acuñando el concepto de competencia emocional (Bisquerra & Pérez, 2007) entendida como un conjunto de competencias socio-personales y que se clasifican en: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar. Esta clasificación ha permitido abordar las competencias emocionales como un satisfactor social, toda vez que concibe una aplicación de aquellas en diversos sectores sociales y productivos, donde se menciona la importancia que refieren algunos instrumentos tales como: hoja de vida y mapa emocionales del candidato, como elementos relevantes para la buena gestión emocional en el liderazgo.

Se observa, por tanto, una tendencia a explicar los niveles de rendimiento académico y las condiciones socioculturales de los estudiantes, en este posicionamiento se reconocen como variables explicativas el nivel de pobreza, la formación académica de los padres –pero principalmente de la madre del estudiante– y los recursos simbólicos entre otros. Sin embargo, también se presentan estudios que aseguran que relación causa-efecto no siempre tiene una correlación positiva, esto es, existen agentes que aún con condiciones consideradas como desfavorables, presentan resultados académicos satisfactorios en determinadas pruebas, donde una variable explicativa puede ser el entorno emocional de los agentes.

Es evidente que el posicionamiento causal adoptado por los estudios de corte positivista, resulta insuficiente en la medida que se presenta un tratamiento aislado de las variables explicativas; en contraparte, los estudios de corte hermenéutico y crítico, reconocen tanto las condiciones individuales como aquellas de orden social, cultural y emocional de los agentes como variables interpretativas de sus prácticas, en este caso las educativas, reconociendo los procesos de subjetividad pero también de intersubjetividad en las relaciones entre agentes socializados y socializadores.

Estos estudios reconocen también la importancia de la socialización primaria de los agentes y no solamente la socialización secundaria, atribuida más a las instituciones educativas, esto es, reconocen la trascendencia del pasado para comprender el presente, más aún, se reconoce la integración de elementos de diversas disciplinas donde los aspectos cognitivos, sociales, culturales, económicos, políticos, e individuales permitirían articular una comprensión más amplia de la realidad educativa.

Ahora bien, las opiniones, las percepciones, las creencias, los sentimientos y los posicionamientos entre otros son elementos propios de la subjetividad, por lo que su estudio ha generado cierta polémica ante la no generalización de sus resultados y de sus interpretaciones. Sin embargo, se ha establecido que:

El reconocimiento de las subjetividades precisa un conocimiento de lo social con carácter dinámico, inestable y circunstancial, donde el lenguaje, las experiencias, la cultura de cada educando, el modelo de gestión educativa, las relaciones de homología y de dominación, los valores y las emociones entre otras variables explicativas, desempeñan un rol muy importante. (Guerrero, 2017, p. 61)

Finalmente, se recupera la construcción que sobre las emociones plantea Fericgla (2011) para quien estas son procesos mentales y físicos abiertos, muy complejos y básicos en nuestras vidas, con dimensiones de carácter fisiológico, psicológico, cultural e individual. En concordancia con todo lo anterior, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las percepciones de estudiantes universitarios respecto a las emociones en su proceso formativo en época de contingencia? ¿qué relación existe entre dichas percepciones y su contexto sociocultural?

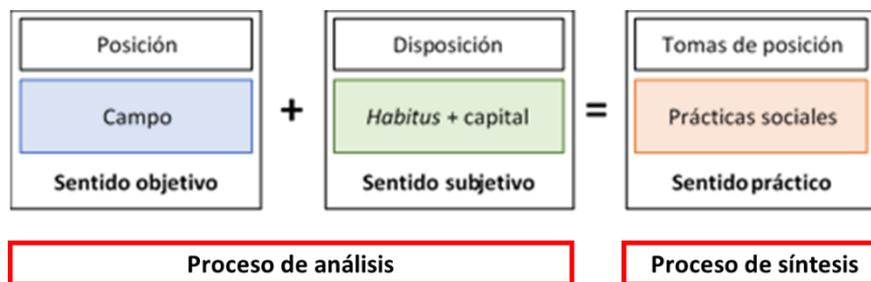
Para responder a tales cuestionamientos se planteó como objetivo el caracterizar las percepciones de estudiantes universitarios sobre las emociones y su formación académica en una transición de modalidad educativa presencial a una virtual mediante un estudio de carácter sociológico. Esta aproximación permitió focalizar elementos de subjetividad en concordancia con las condiciones sociales, económicas y culturales de estudiantes universitarios.

## 2. Enmarque teórico y metodológico

### 2.1 Marco teórico

El estudio del agente social precisa un abordaje desde diferentes esferas tales como la biológica, la cognoscitiva, la social y la cultural; pero también como una integración como producto y productor de un proceso que es en sí mismo reproductor (Castañeda, 2015). Así, la práctica social es la integración de dos sentidos: el objetivo que se atribuye a las condiciones objetivas y el subjetivo que es asociado con el sentido de lo vivido por el agente; de esta manera y desde una perspectiva dialéctica, existe una constitución bidireccional de ambos sentidos. Para dar cuenta de lo anterior, Pierre Bourdieu concibe tres conceptos que son medulares en su perspectiva sociológica: a) el campo asociado evidentemente al sentido objetivo, b) el capital y c) el *habitus* vinculado al sentido subjetivo o sentido de lo vivido por los agentes sociales (ver figura 1).

Figura 1. Relación dialéctica de las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas.



Fuente: Guerrero (2020, p. 118).

Esta fórmula del sentido práctico, como el mismo Bourdieu la denominara, se recuperan tres de sus conceptos nodales, así como su correspondiente relación entre sí, toda vez que relaciona las estructuras sociales y las estructuras de lo vivido como ya se ha mencionado antes. Así pues, la propuesta va más allá de la “suma” entre lo objetivo y lo subjetivo, lo que importa en realidad es la relación entre ambos posicionamientos al abordar la realidad social, de ahí que se demanda pensar que “lo real es lo relacional: lo que existe en el mundo social son las relaciones. No interacciones entre agentes o lazos intersubjetivos entre individuos, sino relaciones objetivas que existen “independientemente de la conciencia o la voluntad individual”, como lo afirmó Marx” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 150).

De esta manera, las condiciones objetivas son productoras de subjetividad, pero bajo ciertas condiciones, la subjetividad también produce objetividad. Este posicionamiento se caracteriza por ser dinámico y al mismo tiempo relacional, posibilitando el estudio de la subjetividad a partir de las condiciones sociales que la producen, en otras palabras, la realidad social se compone de relaciones objetivas más no de interacciones entre agentes o lazos subjetivos (Bourdieu, 2001). Ahora bien, en una breve aproximación a los conceptos nodales de la teoría de la economía de las prácticas sociales del sociólogo francés, se revisan a continuación los conceptos de campo, capital y *habitus*.

El campo puede ser conceptualizado como una red de relaciones objetivas entre las posiciones que ocupan los agentes sociales y cuyo origen se determina por las condiciones tanto presentes como potenciales (Bourdieu & Wacquant, 2005). De igual manera se puede concebir como aquel espacio en donde se ejerce un determinado efecto —haciendo la analogía con los campos magnéticos y eléctricos en la física— de tal suerte que aquello que le ocurre a un objeto que es sometido a la influencia de dicho campo sólo puede ser explicado por las propiedades inherentes en dicho objeto, pero al mismo tiempo propiciadas por el efecto de dicho campo.

De esta manera, se puede inferir que los individuos existen como agentes constituidos socialmente desempeñando un doble rol, el de estar activos, pero también ser actuantes en el campo o campos de análisis, sin embargo, dichos roles asumen sus características al hecho de poseer las propiedades necesarias y demandantes del campo tanto producir efectos como para actuar con efectividad en él. En este sentido, los agentes sociales lejos de ser considerados como partículas que están en un ir y venir dentro del campo sin sentido, son más bien, detentores de capitales que tienden a orientarse activamente en función de su trayectoria, posición y dotación de capitales dentro del campo.

Respecto al capital, este se concibe como el trabajo acumulado y puede presentarse en estado material, interiorizado o bien incorporado pero que no existe fuera del campo que lo propició, en todo caso existe un trabajo de apropiación que resulta que de la suma de un proceso de inculcación y de uno de asimilación; así “como *vis insita*, el capital es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas; pero es al mismo tiempo -como *lex insita*- un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social” (Bourdieu, 2001, p. 131).

Típicamente se habla de un capital económico, derivado de que el campo económico tiende a imponer su presencia, sin embargo, existen otros tipos de capital tales como el capital cultural, capital social, capital simbólico. Sin embargo, ningún agente social concentra todos los tipos de capital en su expresión de riqueza social, por lo que el reto sociológico es explicar la conversión de una especie de capital en otra en tanto energía social y bajo la consideración que el capital se acumula históricamente y está distribuido desigualmente en el espacio social.

Por su parte, el *habitus* es producto de la historia y tiende a producir prácticas tanto individuales como colectivas, reproduciendo de esta manera las experiencias del pasado que han sido registradas como esquemas de percepción, de pensamientos y de acción (Castañeda, 2015). El *habitus*, en tanto materialización de la memoria colectiva, se concibe como aquella capacidad de engendrar con una libertad, moderada y condicionada por su carácter histórico, una serie de productos controlados y regulados por las condiciones socialmente situadas que le produjeron, una reproducción de las conquistas de antecesores por los sucesores, así:

Producto de la historia, el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, [de expresiones] de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (Bourdieu, 2007, p. 88)

El *habitus* al ser historia incorporada o naturalizada genera en el agente social que lo posee, presenta prácticas sociales a las que se les podría denominar de “sentido común” pero que, bajo este constructo, son propias de un pasado que se concreta y mediatiza en el presente, es decir, genera historia y presente a partir de la historia misma, existiendo un vínculo entre las condiciones que lo produjeron y aquellas en las que opera y propicia la práctica social.

De esta manera y en su conjunto, lo social está presente tanto en las estructuras tanto externas como internas del agente social, más aún, existe entre ellas una interdependencia que se concreta como una relación entre el sentido objetivo y el sentido subjetivo. Es así como se tiene una relación estrecha y relacional entre el *habitus* o disposiciones de los agentes y la posición que ocupan en el campo a raíz de su volumen y estructura del capital.

En esta forma peculiar de trabajar sobre el objeto de estudio, se precisa una posición del investigador, para quién el tiempo puede ser “destruido”, es decir, puede pausarlo, sincronizarlo, totalizarlo, por lo que la relación espacio-temporal está a su merced no sin tomar las precauciones teórico-metodológicas correspondientes; así, el investigador juega en el tiempo y juega estratégicamente con el tiempo, no está fuera del juego, está condicionado por el estado del juego.

Finalmente, el posicionamiento relacional de Bourdieu precisa un proceso de análisis y uno de síntesis. El primero de ellos representado por la caracterización de los componentes mínimos derivados de la apuesta teórica, lo que presupone la comprensión del sentido subjetivo mediatizado a través de las disposiciones de los agentes sociales, pero también de las condiciones objetivas en las que tales disposiciones tienen sentido; en tanto que el segundo, demanda la articulación de los conceptos en su totalidad para dar cuenta del sentido práctico. Si bien la apuesta teórica se caracteriza por ser relacional, entre otras cualidades, es preciso recuperar herramientas analíticas que posibiliten, en la medida de los recursos disponibles para la investigación, un tratamiento también relacional, por lo que la apuesta metodológica que a continuación se describe satisface dicha concepción.

## 2.2 Metodología

El estudio de la subjetividad evoca necesariamente a los enfoques cualitativos de la investigación social toda vez que evoca, en primera instancia, tal como lo refiere Sandín citado por Dorio et al. (2009, p. 276), “una actividad sistémica orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también al descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimiento”. En este sentido, la investigación cualitativa demanda un posicionamiento ontológico, epistemológico y por supuesto, una perspectiva metodológica y técnica.

Asumiendo que la subjetividad de una persona precisa la valoración de la subjetividad individual pero también de aquella que le es propia en tanto agente social en un campo determinado, en otras palabras, el lenguaje y las experiencias personales, los valores y las emociones tienen relación con las políticas educativas, los modelos de gestión de las instituciones educativas y los contextos socioeconómicos entre otros representan variables explicativas que permiten caracterizarla en un carácter dinámico pero inestable y circunstancial al mismo tiempo (Guerrero, 2017).

Así que, para rescatar las peculiaridades características de la subjetividad, se seleccionó una perspectiva sociológica congruente con la apuesta teórica y técnicas de análisis multivariante, todo ello, desde una perspectiva relacional que a la vez permitiera construir el dato a partir de una sistematización de las condiciones objetivas, pero sin soslayar la comprensión de lo particular de la subjetividad de los estudiantes mediatizada a partir de sus percepciones.

En este sentido, la estrategia metodológica consistió en tres momentos claramente definidos: 1) caracterización de las condiciones sociales y culturales; 2) construcción de clases sociales analíticas con base en el volumen y estructura de capital y 3) construcción de la relación entre las clases sociales y las correspondientes percepciones a partir de las técnicas de análisis multivariante. La unidad de análisis fue en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (México) y la población objetivo fueron estudiantes de nuevo ingreso de la Ingeniería en Tecnologías de la Información.

Se diseñó un instrumento en Google *forms* y constó de tres secciones: a) datos socioeconómicos y culturales de carácter general; b) habilidades y recursos tecnológicos y, c) detección de percepciones de estudiantes. Las dos primeras secciones con preguntas cerradas y la tercera bajo una modalidad de escala de Likert y se aplicó al total de la población estudiantil de nuevo ingreso (57 estudiantes). Se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.718 para las preguntas alusivas a las percepciones.

Para la construcción del dato se tomó como referencia en primer instancia el análisis multi-dimensional cuya particularidad es la concreción de dimensiones tanto objetivas como subjetivas, específicamente, se adoptó el análisis de correspondencias múltiple cuya característica principal es la generación de mapas perceptuales que facilitan la valoración e interpretación de la interdependencia entre las variables o las categorías seleccionadas por el investigador (Hair et al., 1999). Posteriormente, se realizó un muestreo por conveniencia eligiendo a estudiantes (hombres y mujeres) en función de su volumen y estructura previamente identificado, esto con la finalidad de profundizar sus percepciones.

### 3. Resultados

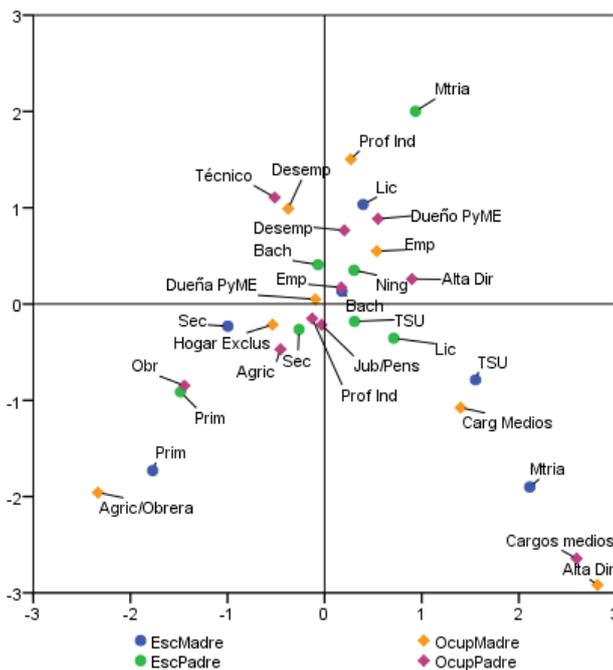
Este apartado se organizó a partir de tres secciones: 1) la descripción del contexto sociocultural; 2) la determinación del volumen y estructura del capital; y, 3) el análisis de las percepciones en función del volumen y estructura previamente determinado.

#### 3.1 Descripción del contexto sociocultural

Del total de encuestados, el género femenino y masculino representan el 31.6 y el 68.4% respectivamente, el rango de edad oscila entre 18 y 26 años y con un promedio de 19.04 años y desviación estándar de 1.636. Los ingresos mensuales en pesos mexicanos y por rango corresponden al 33.3% para menores de 5,000, 49.1% para 5,001 y 10,000, 15.8% para los rangos de 10,001-20,000 y 1.8% para mayores de 20,000. El número de integrantes por familia es de 2.41 en promedio (desviación estándar de 1). Respecto al lugar de origen, el 64.9% provienen de zonas urbanas, el resto proviene de zonas rurales o semi rurales.

Respecto a la relación que guarda la escolaridad de los padres de familia, se determinó que: 1) existe una reproducción social en las relaciones familiares que guardan ambos congéneres, esto se presenta con mayor énfasis cuando poseen un nivel educativo de nivel básico; b) en el caso de las madres que poseen el nivel de bachillerato tienden a contraer una relación con hombres sin escolaridad, con bachillerato o bien Técnico Superior Universitario (TSU) casi en la misma proporción; c) se observó una tendencia en las madres con licenciatura, quienes tienden a establecer relaciones de pareja con hombres sin escolaridad, con bachillerato o con maestría (en menor medida) y, finalmente; d) existe una relación en el caso mujeres con título de TSU prioritariamente con hombres con estudios de licenciatura (ver diagrama 1).

Diagrama 1. Escolaridad y empleo de padres de familia de estudiantes universitarios.



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la ocupación de ambos congéneres, se identificó que: a) en el caso de las madres con nivel primaria tienden a desarrollar actividades propias de la agricultura o como obreras en general; b) con nivel secundaria, las mujeres tienden a desempeñarse como amas de casa; c) los padres con primaria se desempeñan como obreros; d) los hombres con nivel de secundaria son más proclives a desempeñarse en la agricultura, actividades independientes o bien son jubilados; e) las mujeres con bachillerato suelen ser empleadas o dueñas de Pymes; f) los hombres con bachillerato suelen ser técnicos y empleados principalmente; g) las mujeres con licenciatura son más proclives a ser profesionistas independientes (aunque también son empleadas); h) los hombres con licenciatura son más proclives a ser empleados o bien ocupan cargos de alta dirección; i) las mujeres con maestría suelen ocupar cargos de alta dirección y j) los hombres con maestría suelen ser profesionistas independientes.

De manera general, se identificó que durante la pandemia, la violencia física y la violencia psicológica es prácticamente inexistente en las familias de los estudiantes (7% y 1.8%, respectivamente), en cambio, los estudiantes se han visto en la necesidad de ayudar en las labores domésticas en un 75.4% (66.6% de los hombres y 94.4% de las mujeres), en buscar una fuente de empleo en un 36.8% (43.5% de los hombres y 22.2% de las mujeres), en atender algún enfermo en un 24.6% (23.1% de los hombres y 27.7% de las mujeres), en seguir una rutina previa a la contingencia en un 40.4% (23.1% de los hombres y 77.7% de las mujeres). Cabe mencionar que de los hombres el 28.2% tuvieron que buscar trabajo como ayudar en las labores de casa, mientras que el 17.9% no tuvieron la necesidad de atender ninguna de las dos y, finalmente, el 53.9% tuvo que atender alguna de las dos situaciones; respecto a las mujeres los porcentajes fueron del 22.2%, 5.5% y 72.3% respectivamente.

Respecto a los capitales, en primer instancia se determinó que el volumen y estructura del capital estaría conformado por tres tipos: 1) capital cultural académico, integrado por las habilidades técnico-operativas para el uso de software y herramientas tecnológicas necesarias para la educación virtual; 2) capital económico integrado por aquellos bienes materiales de carácter genérico que representan ciertas comodidades para los estudiantes; y, finalmente 3) capital tecnológico, caracterizado por la posesión de dispositivos electrónicos tales como PC, LapTop, tabletas y teléfonos inteligentes entre otros así como una conectividad a internet. Sin embargo, al realizar pruebas de hipótesis de chi-cuadrada con la finalidad de establecer si existe relación entre los capitales ya mencionados, se determinó que existe una relación entre el capital tecnológico y el capital económico con un nivel de significancia de 5%, 4 grados de libertad y coeficientes de Phi y V de Cramer de 0.550 y 0.389 respectivamente; por tal motivo, el análisis que se presenta a continuación los recupera como un solo capital denominado técnico-económico.

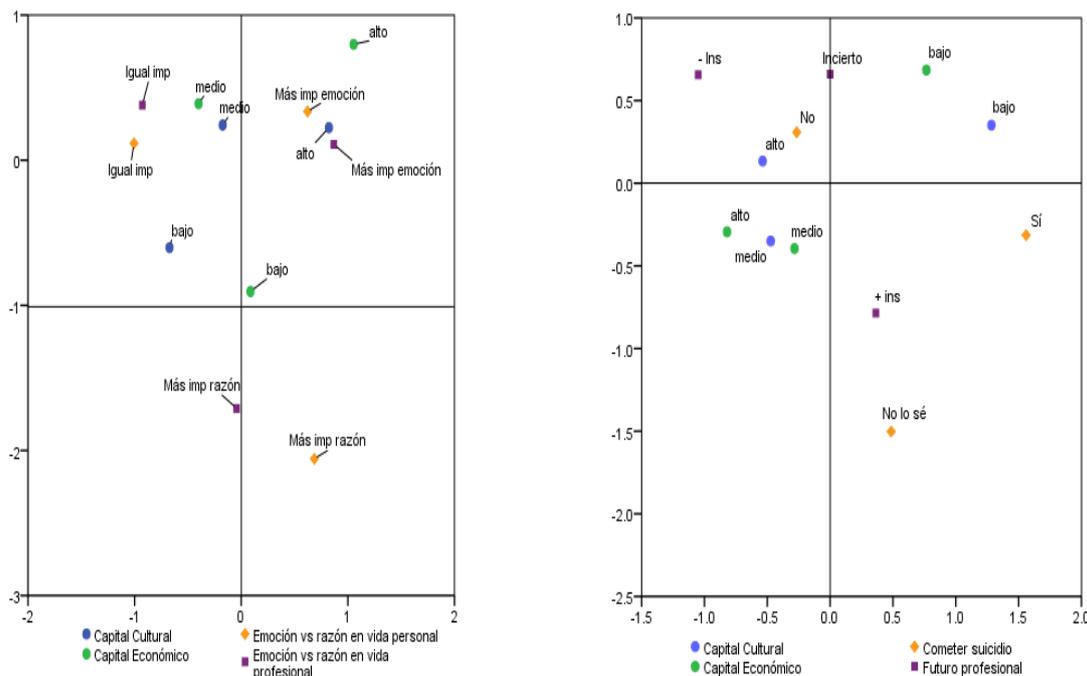
En adición, las percepciones de las y de los estudiantes se agruparon en: a) percepciones de las emociones de los estudiantes; b) atención emocional en estudiantes. El coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach fue de 0.718 en general, a continuación, se describe el análisis de cada sección.

### **3.2 Percepciones de las emociones de estudiantes en función de su volumen y estructura de capital**

Esta sección consistió en cinco afirmaciones bajo una modalidad de escala de Likert; las afirmaciones fueron, las y los profesores: 1) en la vida personal tiene mayor importancia las emociones que el razonamiento; 2) en la vida profesional tiene mayor importancia las emociones que el razonamiento; 3) me siento inseguro respecto a mi futuro profesional; 4) me siento inseguro respecto a mi futuro como ingeniero y; 5) he pensado en cometer suicidio. El coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach para esta sección fue de 0.663.

Existe una relación entre las percepciones de los estudiantes respecto a la inseguridad respecto a su futuro profesional y a su futuro como ingenieros, dicha relación se determinó mediante una prueba de hipótesis de chi-cuadrada con un nivel de significancia del 5%, 4 grados de libertad y con coeficientes Phi y V de Cramer de 0.694 y 0.491 respectivamente. No se identificó una proclividad determinante en cuanto al volumen y estructura de capital y la inseguridad respecto al futuro tanto profesional como futuros ingenieros, sin embargo, se puede identificar: a) algunas tendencias en el sentido de que estudiantes con niveles bajos de capital son más propensos a tener incertidumbre y al mismo tiempo han pensado más en suicidio que otros estudiantes y b) a niveles medios y altos de capital, los estudiantes suelen presentar menor inseguridad así como menos pensamientos suicidas (ver diagrama 2).

Diagrama 2. Percepciones de estudiantes universitarios sobre emociones en función de su volumen y estructura de capital.



Fuente: elaboración propia.

Respecto a si es más importante la capacidad de razonamiento que el manejo de las emociones, se observó que, tanto en el ámbito profesional como personal: a) los estudiantes con un nivel de volumen y estructura de capital alto son quienes le consideran mayor valor al manejo de las emociones; b) los estudiantes con niveles bajos de capitales tienden darle mayor importancia al razonamiento; finalmente, c) estudiantes con nivel de capital intermedio suelen considerar que ambos son importantes (ver diagrama 2).

A continuación, se presentan algunos de los argumentos emitidos por los estudiantes respecto a su percepción sobre su futuro profesional y personal, dichos argumentos se clasificaron en función de su volumen y estructura de capital: a) capital económico (CE); b) capital tecnológico (CT) y capital cultural (CC) ya definidos previamente. Las preguntas fueron ¿cómo te sientes respecto a tu futuro profesional? y ¿cómo te sientes respecto a tu futuro personal?

**E6** (Mujer, CE Bajo, CT Bajo, CC Bajo).

**Futuro profesional:** “no lo sé, es algo difícil de explicar, todo lo de la pandemia ha cambiado muchas cosas y creo que las seguirá cambiando, la pandemia vino a provocar un desorden, hasta en mí ( mi manera de pensar, mis planes, mi manera de ver las cosas, etc.) ya que no sé qué pueda pasar y eso me provoca un poco de conflicto al pensar en mi futuro, me tengo que adaptar al día a día, por la situación creo que esto me llevará tiempo en poder reordenar mis ideas de la mejor manera posible y poder tener un algo mejor planeado”.

**Futuro profesional:** “en cuanto a mi futuro profesional creo que ha pasado lo mismo, ya que hoy en día he visto muchas cosas que me han hecho pensar en muchas otras cosas, eso es confuso hasta para mí, lo sé, pero si vemos las deferencias en cuanto a lo laboral, nos podemos dar cuenta que tu futuro no solo lo decide un empleo, ya que antes tenías tu empleo seguro y con esto de la pandemia, ya no era seguro tu sueldo completo, te podían descansar unos días o simplemente te podían despedir. Esto me puso a pensar un poco más en cuanto a lo que en realidad quiero tener, y lo que debo hacer para conseguirlo”.

**E10** (Hombre, CE Bajo, CT Bajo, CC Medio).

**Futuro profesional:** “me preocupa un poco por mi desempeño en las clases siento que no rindo lo suficiente ya que me cuesta entender las clases en esta modalidad, estoy intentando dedicar más tiempo a estudiar, pero se me dificulta ya que como paso más tiempo en casa tengo que realizar actividades como ayudar en la casa, salir a comprar comida o alguna cosa que se necesiten”.

**E9** (Mujer, CE Bajo, CT Bajo, CC Alto).

**Futuro personal:** “inestable, tengo miedo de tener una recaída y no ser lo suficiente en todos los aspectos que rodean mi vida, no quiero decepcionar a mi mamá”.

**Futuro profesional:** “un poco confundida, porque a veces me pongo a pensar si esta carrera es para mí Tengo miedo de que me equivoque de carrera y no lograr mis objetivos”.

**E4** (Mujer, CE Bajo, CT Medio, CC Bajo).

**Futuro personal:** “temerosa, sinceramente ahorita no está yendo muy bien la situación y menos con lo de mi accidente automovilístico, me hace sentir mal todo al mi alrededor”

**Futuro profesional:** “estoy pensando en si llegaré a tenerlo, ahorita lo veo muy borroso porque me esta yendo un poco mal en las materias...”

**E5** (Mujer, CE Bajo, CT Medio, CC Medio).

**Futuro personal:** “me siento muy feliz y segura, sé que todo va a salir bien, honestamente si me alegra mucho el destino, pero lo que más me emociona es el camino para llegar a él”.

**Futuro profesional:** “al igual me siento super bien con respecto a mi futuro profesional, sé que sin importar que pase, voy a tener éxito y lograr todo lo que me propongo y junto con eso, todos mis sueños”.

**E1** (Mujer, CE Bajo, CT Medio, CC Alto).

**Futuro personal:** “me siento con miedo algunas veces de cómo será mi vida más adelante, pero pongo mi salud y la de mi familia en Dios para que no nos ataque esta enfermedad y poder salir adelante con todas las precauciones respecto a esta enfermedad”.

**E8** (Hombre, CE Medio, CT Medio, CC Medio).

**Amigos:** “respecto a mis relaciones exteriores, fue difícil dejar de ver a mis amigos de un día para otro y tener casi un año sin verlos, es difícil y los extraño, también se han ido disolviendo amistades que tenía, es difícil”.

**Familia:** “a pesar de que estamos más juntos, a veces el ambiente se torna más complicado, nos damos cuenta de muchas cosas y al igual, a veces al estar más juntos, nos separamos más”.

**E3** (Hombre, CE Medio, CT Medio, CC Alto).

**Futuro personal:** “siento por lo general algo de inseguridad al no saber que pasará en general en el mundo para nosotros el día que viene principalmente por el problema de la pandemia que solo espero pase para ir a clases. Debido a esta pandemia siento el mundo nunca será como antes y la verdad me siento mal ya que principalmente a un lado las muertes siento que yo no estoy aprendiendo al mismo nivel que haría o debería en clases presenciales extraño ir a un salón de clases y más el poder conocer mi universidad”.

**E7** (Mujer, CE Medio, CT Medio, CC Alto).

**Futuro profesional:** “algo que he tenido que trabajar más que nada durante la pandemia, es mi relación con la incertidumbre. Busco sentirme tranquila, porque no sirve sugestionarme (y aquí entre nos, tengo ansiedad generalizada), ni me hace bien. Antes de iniciar el confinamiento, sucedió algo que me tenía agotada emocionalmente, viviendo en total incongruencia y también sentía tristeza. Esto me obligó a trabajar en mi desarrollo personal, e introspección. Por esto, creo firmemente que tendré las herramientas que necesite en cada área de mi vida, en la medida en que pueda anticipar y adaptarme a los cambios”.

**Futuro profesional:** “pero intento aprovechar todas las oportunidades para ser

competitiva en el futuro. Hay mucho por aprender en internet, y he tenido muchísimo tiempo para explorar libros, cursos y vídeos. Me sentiré más tranquila en cuanto pueda poner en práctica los conocimientos que haya adquirido. Pero al menos, en lo que he visto de la carrera, pienso que elegí la carrera correcta. Y eventualmente, podré decidir en qué área me voy a especializar”.

**E2** (Hombre, CE Alto, CT Alto, CC Alto).

**Futuro personal:** “bien, motivado a seguir con mis metas ya que para lo que a mi es normal para otros es un lujo así que estoy feliz construyendo mi futuro y tal vez en ocasiones pueda perder la motivación por distintas circunstancias, pero al final pienso que no hay nada que no se pueda resolver; como siempre estoy feliz entonces todo lo trato de ver con una actitud positiva”.

**Futuro profesional:** “creo que bien no ha sido el arranque que esperaba, pero creo que conforme pasan los días estoy más convencido a lo que me quiero dedicar y aunque en algunas ocasiones me entre la duda de que si de verdad esto es lo que quiero, es una idea pasajera y así como viene se va por lo cual espero graduarme y algún día trascender en este mundo”.

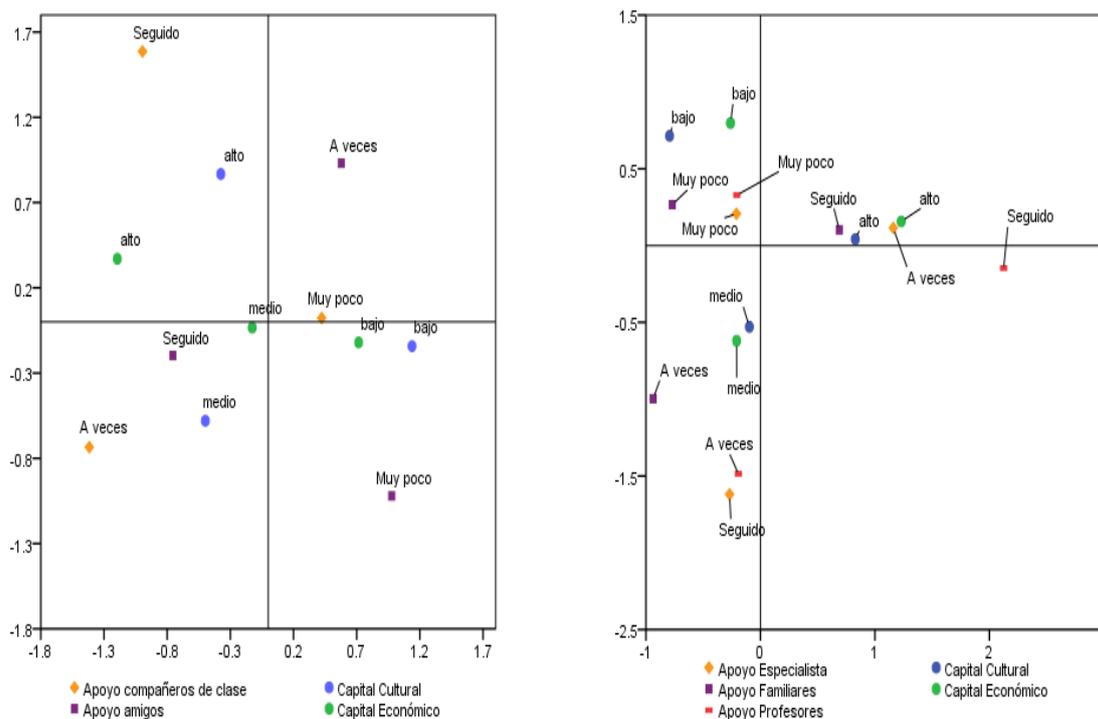
### 3.3 Atención de problemas emociones en estudiantes universitarios en función de su volumen y estructura de capital

En este apartado, se consideraron de cinco afirmaciones bajo una modalidad de escala de Likert; las afirmaciones fueron, en una modalidad virtual cuando tengo problemas emocionales busco apoyo: 1) con mis amigos; 2) con mis compañeros de clase; 3) con los profesores; 4) con especialistas y; 5) con mi familia. El coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach para esta sección fue de 0.671.

Se observó que aquellos estudiantes con bajos niveles de capital tienden a recurrir muy poco tanto con sus amigos como con sus compañeros de clase para la atención de problemas emocionales, en tanto que estudiantes con niveles medios de capital suelen recurrir de manera ocasional y, finalmente, estudiantes con niveles altos de capital tienden a recurrir con mayor frecuencia con ambos agentes sociales (ver diagrama 3).

Situaciones similares se observan en la atención de problemas emocionales tanto con especialistas, profesores o familiares, sin embargo, resalta el caso de estudiantes con niveles medios de capital quienes prefieren su atención con especialistas, en tanto que aquellos estudiantes con mayor nivel de capital presentan mayor proclividad a solicitar apoyo de sus familiares o de sus profesores (ver diagrama 3).

Diagrama 3. Atención de problemas emocionales en función de su volumen y estructura de capital.



Fuente: elaboración propia.

Al igual que en el apartado anterior y derivado de la entrevista aplicada a los mismos estudiantes, se presenta a continuación las respuestas a las preguntas ¿cómo es tu relación con tus amigos en tiempos de pandemia? y ¿cómo es tu relación con tus familiares en tiempos de pandemia? El orden de los argumentos se realizó de mayor a menor volumen de capital de los estudiantes, esto con la finalidad de contrastar lo obtenido con el análisis de correspondencias múltiples.

**E6** (Mujer, CE Bajo, CT Bajo, CC Bajo).

**Amigos:** “respecto a esta situación la relación con mis amigos es buena ya que la comunicación no se ha perdido y hemos podido hablar mediante los diferentes medios de comunicación. En cuanto a la relación de amigos dentro de la institución, no tengo mucho que comentar, ya que a todos mis compañeros no los conozco físicamente, solo por medio de mensajes o video llamadas realizadas en clase, claro esto no quiere decir que sea mala simplemente no ha tenido un comienzo”.

**Familia:** “bien, pero al principio me fue un poco difícil, bueno yo creo que no solo a mi sino también a mi familia, ya que nos costó trabajo poder asimilar la situación y poder llegar a acuerdos para resolver la situación de la mejor manera posible. Pero ya que se solucionaron estos pequeños inconvenientes todo fue bueno, sin destacar que como en todas las familias, bueno eso creo, hay problemas, pero ninguno que no se pueda solucionar”.

**E10** (Hombre, CE Bajo, CT Bajo, CC Medio).

**Amigos:** “no tengo problemas en ese tema ya que yo no soy muy social paso la mayor parte del tiempo solo y el único amigo que tengo por lo regular en ocasiones hablo con él y no hemos tenido problemas de salud o de amistad”.

**Familia:** “hay días en los que pasamos malos ratos por lo mismo de que tengo familiares que no quieren respetar el confinamiento unas de las principales razones de las peleas con la familia, pero en general no hay mucho problema en esa parte pero comente anteriormente paso la mayor parte del tiempo solo”.

**E9** (Mujer, CE Bajo, CT Bajo, CC Alto).

**Amigos:** “la verdad muy mal, he tenido mucho distanciamiento con todos mis amigos, anteriormente me encontré en un caso de depresión”.

**Familiares:** “pues algo inestable, pero viendo el lado bueno, mejoro la relación que tenía con mi hermana menor... La verdad muy mal, me afecto la recién perdida de mis abuelos paternos, me siento mal conmigo misma porque no los conocí bien y los extraño demasiado”.

**E4** (Mujer, CE Bajo, CT Medio, CC Bajo).

**Amigos:** “pues me di cuenta quien verdaderamente está conmigo y quién no. Se podría decir que encontré a mis verdaderos amigos... [me siento] Estresada, las emociones que he sentido durante mi aprendizaje en línea únicamente me estresa y me hace sentir mal”.

**Familia:** “me pone triste porque perdí a un miembro importante en mi familia, quisiera regresar a esas personas y aunque nos unió un poco, la extraño... Triste e impotente, lo único que puedo hacer es llorar hasta cansarme porque ya no hay nada que pueda hacer”.

**E5** (Mujer, CE Bajo, CT Medio, CC Medio).

**Amigos:** “mis relaciones con mis amigos no se han visto afectadas, ya que gracias a las redes sociales hemos podido seguir en contacto. Y con respecto a las nuevas amistades que he tenido gracias a la universidad, honestamente me pone un poco nerviosa el hecho de no conocer a las personas cara a cara (o sea en persona) pero por lo que he conocido de ellos por mensajes me agradan mucho y son buena onda”.

**Familia:** “me la he pasado muy bien con mi familia, la relación sigue igual, siento que no ha mejorado ni empeorado, siempre nos hemos llevado bien y sin importar que haya una pandemia o no siento que siempre nos llevaremos bien”.

**E1** (Mujer, CE bajo, CT medio, CC alto).

**Amigos:** “el no salir con amigos me ayudó en cierta manera a alejarme de amistades que no eran buenas para mí...incluso ya fuera del ambiente me pude dar cuenta de muchas cosas referente a mis amistades que me hicieron mucho daño y tal vez si hubiera seguido con ellos no lo hubiera visto de esa manera, es un tiempo de reflexión que aprecio mucho”.

**Familia:** “nos sirve como familia el estar más atentos a nosotros mismos y juntos, en mi caso casi no veía a mi mamá por su trabajo y ahora estamos mucho tiempo juntas, pero creo que demasiada convivencia nos ha desesperado e incluso peleas por cosas muy sencillas como por quien mira la televisión son muy frecuentes, pero nada grave, gracias a Dios”.

**E8** (Hombre, CE Medio, CT Medio, CC Medio).

**Personal:** “Estamos en la edad de sentirnos más perdidos, con esto se ha complicado un poco, pero supongo que saldremos de esta”.

**E3** (Hombre, CE Medio, CT Medio, CC Alto).

**Amigos:** “pues no he salido con mis amigos casi debido a este problema o porque igual están ocupados con la universidad o asuntos personales”.

**Familia:** “con mi familia me he sentido bien en su mayor parte es agradable pasar siempre tiempo con tu familia, aunque por esto de la pandemia llega a ser molesto el uso de mismos espacios en nuestros hogares para el trabajo o estudio”.

**E7** (Mujer, CE Medio, CT Medio, CC Alto).

**Amigos:** “un poco más tranquila, a pesar de tener poco tiempo para hacer video llamadas, o llamadas, estamos en constante comunicación. Un par de veces, nos hemos reunido para no dejar pasar momentos especiales, como hubiera sido nuestra graduación. También he visto un par de veces a los amigos que viven cerca de mí, mientras saco a pasear a mi perrito”.

**Familiares:** “hemos aprendido a convivir, antes casi nunca teníamos que estar juntos y tuvimos algunos conflictos al encontrarnos bajo el mismo techo todo el tiempo. Llevamos muchos meses trabajando nuestra paciencia, escucha activa y empatía, incluso mis papás nos han hecho tomar talleres de familia”.

**E2** (Hombre, CE Alto, CT Alto, CC Alto).

**Amigos:** “no han cambiado mucho eso quiero creer ya que sigo hablando con ellos lo que sí es verlos disminuyó en gran medida por la pandemia y lo de crear nuevos amigos no se me da mucho y por medio de una pantalla y teniendo en cuenta que casi no hablan o prenden las cámaras es un poco más difícil de conocerlos”.

**Familia:** “iguales siempre he tenido buena comunicación con mis familiares y la mayoría del nos apoyamos entre sí, las pocas o casi nulas discusiones que he tenido con algún integrante de la familia no paso de un enojo de no más de 1-2 horas o al final terminamos haciendo las paces, pero en lo general todo bien”.

#### 4. Discusión

Respecto las emociones, las argumentaciones de los estudiantes permiten identificar ciertas regularidades, aunque no generalidades, entre sus percepciones y su correspondiente volumen y estructura de capital detectado. Dichas regularidades corresponden a percepciones más optimistas a medida que los estudiantes poseen mayores niveles de capital; este hecho coincide con lo descrito a partir del uso de las técnicas estadísticas como el análisis de correspondencias múltiples. Ahora bien, con relación a la atención de sus problemas emocionales, se identificó una tendencia en la que, a menor volumen y estructura de capital, los estudiantes tienden a socializar escasamente sus emociones con familiares y amigos, contrariamente lo que sucede con aquellos con mayor nivel de capitales quienes encuentran espacios de socialización de sus emociones y suelen tener percepciones favorables respecto a sus relaciones con los agentes sociales ya citados.

#### 5. Conclusión

Si bien el estudio de la subjetividad entendida como las percepciones, opiniones, creencias, valoraciones, sentires y emociones entre otros, suele ser cuestionada por el rigor metodológico con el que es abordada, en esta investigación se da cuenta de su estudio a partir de una aproximación sociológica de carácter relacional y del uso de técnicas estadísticas que permiten su sistematización y, en la medida de la propia construcción del objeto de estudio, su objetivación.

Es así como, a partir del análisis de los resultados antes expuestos, se puede concluir que son aquellos estudiantes con un menor volumen y estructura de capital (económico, cultural y tecnológico) quienes se encuentran en mayor desventaja educativa derivada de la transición de una modalidad educativa presencial a una virtual, en contraparte, los estudiantes cuyas condiciones sociales, culturales y económicas poseen mayores recursos que demanda dicha transición, tienden a poseer percepciones antagónicas e incluso favorecedoras y por tanto tienden a asumir un posicionamiento lúdico al respecto.

En esta interpretación, se identifica que las desigualdades socioculturales y su consecuente segmentación inciden en una predisposición a presentar una inadecuada atención de los problemas emocionales, por lo que se asume que la socialización en el ámbito educativo en una transición educativa de modalidad presencial a virtual demanda tomar en consideración que la experiencia social debe enfrentarse con la totalidad de las estructuras vitales, entre ellas la cognición, las emociones y la voluntad de los agentes sociales.

En este sentido, la presente aportación no solamente provee de datos derivados de una investigación educativa de corte empírico, sino que motiva la reflexión sobre el impacto que sobre futura (in) movilidad social puede desprenderse de las condiciones sociales y educativas originadas por esta pandemia. Lo que, sin duda, motiva la siguiente etapa en la investigación: las implicaciones sociales, educativas y profesionales a mediano y largo plazo en los futuros egresados del nivel universitario.

## Referencias

- Bonilla, M., & Grinberg, S. (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 197–221.
- Castañeda, A. (2015). Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(2), 77–87.
- Bisquerra, R., & Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. (Emotional competences). *Educación XXI*, 10, 61–82.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Castrejón, J., Cantero, M., & Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 339–362.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades Socioculturales en el Aprendizaje de Matemática y Lengua de la Educación Secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 135–158.
- Dávila, M. (2020). Discusiones y desafíos de la educación superior en contextos de emergencia. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 9(10), 15–22.
- Dorio, I., Sabriego, M., & Massot, I. (2009). Características generales de la investigación cualitativa. En R. Bisquerra. *Metodología de la investigación educativa* (pp. 276–292). Editorial la Muralla, S.A.
- Fericgla, J. (2011). Cultura y emociones. Manifiesto por una antropología de las emociones. Opi-naSíntesis.com. <https://acortar.link/zunEio>
- Gargallo, L., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F., & Ross, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1–11.
- Guerrero, L. (2017). El estudio de la subjetividad. Una mirada desde la educación comparada. *InCrescendo. Educación y Humanidades*, 4(1), 50–71.
- Guerrero, L. (2020). Capitales, habitus y disposiciones de profesores universitarios. Una aproximación a partir de sus trayectorias académicas. *Religación Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(25), 117–131. <https://doi.org/10.46652/rgn.v5i25.672>
- Gómez-Chacón, I. (2002). Afecto y aprendizaje matemático: causas y consecuencias de la interacción emocional. En J. Carrillo (Ed.), *Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de las matemáticas* (pp. 197–222). Universidad de Huelva.
- Hair, J., Anderson, R., Tathan, R., & Black, W. (1999). *Análisis multivariante 5ª edición*. Prentice Hall Iberia.

- Lee, J., & Shute, V. (2010). Personal and Social-Contextual factors in K-12 Academic Performance: An integrative Perspective on Student Learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185–202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471>
- León, J. A., Solari, M., Olmos, R., & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 13–42.
- Mascareño, A. (2008). Communication and Cognition. *The Social Beyond Language, Interaction and Culture. Integr Psych Behav*, 42, 200–207.
- Maturana, H., & Varela, F. (2004). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- Murillo, F., & Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008*, 1(1), 7–35.
- Pérez, N., & Castrejón, J. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22).
- San Martín, B., & Tirso, M. (2010). Perfiles de desempeño en Matemática, según habilidad cognitiva por nivel socioeconómico en estudiantes chilenos de enseñanza municipal. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1–17
- Sánchez, M., Fernández, P., Montañés, J., & Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres. *Educational & Psychology I+D+i and Editorial EOS*, 6–2(15), 455–474.
- Talavera, E., & Pérez-González, J. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92–112.
- Wilson, M. (2010). The re-tooled mind: How culture re-engineers cognition. *Social Cognitive & affective Neuroscience*, 5, 180–187.

---

## AUTOR

**Luis Arturo Guerrero Azpeitia.** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH, México), Maestro en Ciencias con Orientación en Enseñanza de las Matemáticas, Ingeniero en Electricidad. Actualmente es profesor investigador en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, sus líneas de investigación que cultiva son: a) Estudios sociales y culturales en educación y b) Proyectos de innovación e intervención educativa. Recibió el Reconocimiento al mérito académico por UAEH en 2018 y el premio a la tercer mejor tesis de calidad en el campo de las Educación Internacional y Comparada 2017-2019 por la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC). Es miembro del SNI en México y pertenece a redes y grupos de investigación como la COMIE, SOMEC, RENISCE, REDUVAL, y GISoR.