

Competencias socioemocionales como factor protector ante el estrés académico en estudiantes normalistas en la pospandemia: Un estudio exploratorio

Socio-Emotional Competencies as a Protective Factor Against Academic Stress
in Post-Pandemic Teacher-Training Students: An Exploratory Study

Cinthia Jessica Sánchez Serrano

Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México

 <https://orcid.org/0000-0002-7982-9588>

Correspondencia: cinthia.sanchez@aefcm.gob.mx

Luis Gibran Juárez Hernández

Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México

 <https://orcid.org/0000-0003-0658-6818>

Correo electrónico: luisgibran@cife.edu.mx

Resumen

La pospandemia ha generado múltiples efectos en diversos grupos sociales; en particular, los estudiantes de educación superior han experimentado niveles significativos de estrés, preocupación, agotamiento e incertidumbre. El presente estudio cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo, tuvo como objetivo determinar, a cinco años del inicio de la pandemia, el nivel de competencias socioemocionales (CSE) y su relación con el afrontamiento del estrés en estudiantes normalistas. Se aplicó un cuestionario a una muestra de 300 estudiantes y se identificó un nivel predominante medio-alto de CSE, con áreas de atención en la autorregulación, autoestima, conciencia social y empatía. Se encontró un nivel predominante de estrés moderado, que podría explicarse por el contexto pospandémico. Además, se observó una correlación inversa entre el desarrollo de las CSE y la afectación ante eventos inesperados, lo que sugiere que dichas competencias actúan como un factor protector y de afrontamiento. Se recomienda su promoción y fortalecimiento institucional como estrategia para mitigar el estrés académico pospandemia.

Palabras clave: Aprendizaje socioemocional, competencias, estrés, formación, pospandemia.

Abstract

The post-pandemic period has generated multiple effects on diverse social groups; in particular, higher education students have experienced significant levels of stress, worry, burnout, and uncertainty. This quantitative, non-experimental, cross-sectional, and descriptive study aimed to determine, five years after the onset of the pandemic, the level of socio-emotional competencies (SEC) and their relationship with stress coping among teacher-training school students. A questionnaire was administered to a sample of 300 students, identifying a predominance of medium-high level of SEC, with areas of focus on self-regulation, self-esteem, social awareness, and empathy. A predominantly moderate level of stress was found, likely related to the post-pandemic context. Furthermore, an inverse correlation was observed between the development of SEC and the impact of unexpected events, suggesting that these competencies act as a protective and coping factor. Their promotion and institutional strengthening are recommended as a strategy to mitigate post-pandemic academic stress.

Keywords: Socioemotional learning, competencies, stress, training, post-pandemic period.

Introducción

La pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 representó uno de los mayores desafíos sanitarios a nivel global; su rápida expansión y agresividad llevaron a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a declarar, el 31 de enero de 2020, una emergencia sanitaria (Arenas et al., 2020) y, posteriormente, declarar la pandemia el 11 de marzo del mismo año. En México, el primer caso se detectó en febrero de 2020 (González-Jaimes et al., 2020), lo que motivó al gobierno a implementar medidas urgentes, entre ellas, el cierre temporal de escuelas, conforme al Acuerdo número 02/03/20 publicado en el Diario Oficial de la Federación y a partir del 13 de abril, se estableció como obligatoria la educación a distancia, bajo

el principio de “quedarse en casa” (Sanz et al., 2020).

Las instituciones educativas reaccionaron con distintas estrategias de adaptación, no obstante, a cinco años del inicio de la pandemia, aún persisten sus estragos. Diversos estudios reportan impactos comunes entre estudiantes de educación superior en distintos países. En China, se identificaron estresores vinculados a dificultades económicas, cambios en la vida cotidiana y retrasos académicos, los cuales se asociaron con síntomas de ansiedad (Cao, 2020, citado en Vivanco-Vidal et al., 2020); en España, se registró un aumento en los niveles de estrés, ansiedad y depresión, producto del ajuste al modelo educativo y a la adaptación al contexto en donde se desenvolvían

(Ozamiz-Etxebarria et al., 2020); y en contextos como Perú y Puerto Rico se observó una alta reactividad emocional frente a la ira y el miedo (Rodríguez et al., 2020).

En México, la situación no fue diferente. Los estudiantes manifestaron sentimientos de inconformidad (18.57%), estrés (17.14%), comodidad (10%) y bienestar (7.14%) (Miguel, 2020). Esto evidenció una limitada capacidad de adaptación a situaciones inesperadas (González, 2020), lo que resalta la necesidad de fortalecer las CSE, entendidas como herramientas esenciales para afrontar el estrés, encontrar la satisfacción personal y avanzar en el desarrollo profesional (Pérez-González, & Pena, 2011). Desde el enfoque socioformativo (con carácter educativo, social y ambiental), Tobón (2018) plantea que la formación en CSE es clave para promover el bienestar, prevenir la depresión y consolidar estilos de vida saludables. Aunque la literatura sobre la relación entre CSE y la pandemia o pospandemia es limitada, investigaciones subrayan su relevancia para mitigar emociones negativas derivadas del aislamiento social y de las carencias materiales vividas durante el confinamiento (Escorza, 2020).

En el ámbito de la formación docente, Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado (2017) sostienen que la formación inicial de los estudiantes normalistas debería centrarse en lo socioemocional; sin embargo, los planes de estudio aún priorizan el enfoque disciplinario sobre el humanista. En este contexto, los objetivos del presente

estudio fueron: (1) determinar el nivel de estrés de los estudiantes normalistas ante el confinamiento y su reintegración al entorno social pospandémico, (2) identificar el nivel de desarrollo de sus competencias socioemocionales y (3) analizar la relación entre el afrontamiento del estrés y el dominio de CSE. Lo anterior busca aportar elementos para fortalecer los factores de protección socioemocional en estudiantes en formación, contribuyendo a su bienestar integral y preparación ante contextos de crisis.

Metodología

La presente investigación, de enfoque cuantitativo, utilizó un diseño no experimental, transversal y descriptivo (Hernández-Sampieri, & Mendoza, 2018). La información se recopiló en un solo momento o aplicación, con el fin de analizar cómo se comportan las variables de interés bajo circunstancias específicas en una situación y población determinadas. Como lo señalan Aguaded et al. (2013), este tipo de diseño permite recolectar datos una única vez por cada sujeto, para comprender fenómenos en un contexto concreto.

La muestra fue de tipo no probabilístico por conveniencia, y estuvo conformada por 300 estudiantes del segundo, cuarto y sexto semestres, pertenecientes a 11 especialidades (español, matemáticas, física, química, biología, historia, geografía, lengua extranjera, pedagogía, psicología y formación cívica y ética) que se imparten en la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos. El primero fue una rúbrica analítica socioformativa de competencias socioemocionales, basada en Tobón (2007; Tabla 1), que comprende competencias inter e intrapersonales. Cada ítem se evaluó en una escala ordinal que va del nivel muy bajo al muy alto, que corresponden a los niveles de desempeño, establecidos de la socioformación: preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico. Estos niveles representan la forma en que

las personas atienden, afrontan y resuelven problemas del contexto a partir de la gestión del conocimiento (Tobón, 2017). El segundo instrumento fue la Escala de Percepción de Estrés Psicológico (PSS) diseñada por Cohen en 1983 y adaptada más recientemente por Remor (2006), cuyo propósito es medir el grado en que las personas perciben situaciones de su vida como estresantes. Los ítems se valoran en una escala tipo Likert que va de “Nunca” hasta “Muy a menudo”.

Tabla 1.
Dimensiones, variables y preguntas de la rúbrica de competencias socioemocionales

Variables	Pregunta
Autoconocimiento	¿En qué grado tiene conocimiento de sus emociones, positivas y negativas, las reconoce, las asume como parte de su vida y las expresa?
Autorregulación	¿En qué grado regula y controla sus emociones positivas y negativas para fortalecer la salud física, psicológica y social?
Autoestima	¿En qué nivel se valora a sí mismo y aprecia lo que es y hace?
Automotivación	¿En qué nivel se automotiva para resolver los problemas del entorno y trabajar en su desarrollo personal y el mejoramiento de las condiciones de vida?
Conciencia Social y Empatía	¿En qué grado implementa acciones para apoyar a la comunidad en la resolución de sus problemas, con base en el respeto y los valores?
Colaboración	¿En qué grado realiza actividades articuladas con otros para lograr una meta común?
Resiliencia	¿En qué nivel logra superar las adversidades y situaciones de riesgo en el contexto laboral, escolar, familiar y social mediante el autoconocimiento, la automotivación y la creatividad?
Toma de Decisiones y Autonomía	¿En qué grado toma decisiones, establece metas y actúa en la vida con autonomía y responsabilidad?
Perseverancia	¿En qué grado tiene perseverancia para lograr las metas a mediano y largo plazo con flexibilidad y afrontamiento de las dificultades?

Respecto al primer instrumento (CSE), al no contar con un análisis previo de validez de constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) (Hefetz, & Liberman, 2017), con el fin de verificar su correspondencia con el modelo teórico y la

representación de los ítems en el modelo factorial resultante (Lloret-Segura et al., 2014). Para ello, se evaluaron los supuestos de adecuación muestral mediante la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de Bartlett (Hefetz, & Liberman,

2017; Juárez, 2018; Lloret-Segura et al., 2014). Se consideraron cargas factoriales significativas acorde al tamaño de muestra ($CF > .40$; Hair et al., 2010).

Para ambos instrumentos, se evaluó la confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), considerando como adecuada una confiabilidad mayor a .80 (Nunnally, & Bernstein, 1994). Para el análisis descriptivo se realizaron dos aproximaciones: un análisis inter-items, que consistió en la identificación de los ítems con valores atípicos, utilizando como criterios la media más/menos una desviación estándar (Calderón et al., 2018; Juárez, 2018), y un análisis intra-items, a través del cálculo de frecuencias de respuestas de cada ítem. Finalmente, para explorar las relaciones entre las variables del estrés, CSE y factores sociodemográficos, se aplicaron las pruebas de correlación. Se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para evaluar la normalidad de los datos. Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson cuando fue indicado. En caso de no cumplirse el supuesto de

normalidad se empleó el coeficiente de correlación de Spearman (Altman, 1990; Juárez, 2018).

Resultados

La confiabilidad del instrumento de CSE fue adecuada con un coeficiente alfa de Cronbach de .872. El AFE confirmó la correspondencia con el modelo teórico propuesto al identificar un único factor que explicó más del 49% de la varianza total. Todos los ítems presentaron cargas factoriales significativas ($CF > .55$), lo que indica una adecuada representación de las dimensiones socioemocionales evaluadas.

En cuanto al análisis inter-items (Tabla 2), se identificó que la competencia mejor valorada fue la perseverancia, seguida por el afrontamiento de las dificultades. En contraste, los puntajes más bajos se observaron en los ítems relacionados con la autorregulación, la autoestima, la conciencia social y empatía. El resto de los ítems se ubicaron en niveles medios.

Tabla 2.
Resultados del análisis inter-ítems e intra-ítems del instrumento de competencias socioemocionales (Tobón, 2018)

Ítems	Análisis inter-ítems			Análisis intra-ítems			
	Media	D. E.	Muy bajo	Bajo	Medio	Medio alto	Muy alto
Autoconocimiento	3.87	0.91	0.00	6.20	22.12	45.13	26.55
Autorregulación	3.76°	0.87	1.77	4.43	30.53	44.25	19.03
Autoestima	3.72°	0.92	2.66	6.20	25.66	47.79	17.70
Automotivación	3.89	0.90	1.77	3.10	26.55	41.15	27.43
Conciencia social y empatía	3.62°	0.93	0.89	9.74	34.51	36.28	18.58
Colaboración	3.82	1.00	4.43	1.77	28.76	37.17	27.88
Resiliencia	3.81	0.85	0.89	3.98	30.53	42.92	21.68
Toma de decisiones y autonomía	3.92	0.84	0.44	4.87	22.12	47.79	24.78
Perseverancia	4.00	0.87	1.33	3.10	19.91	45.13	30.53

Nota. El análisis intra-ítems se muestra en porcentajes. ° = Media; D. E. = Desviación estándar.

El análisis de frecuencia reveló que, para todos los ítems del instrumento de CSE, la mayor proporción de respuestas se ubicó en el nivel medio-alto (autónomo), como se observa en la Tabla 2. Esto indica que los estudiantes normalistas presentan un desarrollo medio-alto en aspectos como autoconocimiento, autoestima, automotivación, conciencia social y empatía, colaboración, resiliencia, toma de decisiones, perseverancia y regulación emocional; lo que establece, de manera general, una sólida base socioemocional, aunque con áreas susceptibles de fortalecimiento, particularmente en la autorregulación y la conciencia social.

En cuanto al instrumento de percepción del estrés psicológico, se obtuvo un nivel de confiabilidad óptimo (alfa de Cronbach = .843). El análisis inter-ítems (Tabla 3) mostró que el ítem mejor evaluado fue el número

12, relacionado con la frecuencia con la que los estudiantes piensan en las metas que aún desean alcanzar, lo que indica que con regularidad reflexionan sobre sus proyectos personales y objetivos a futuro.

En contraste, los ítems con menor puntuación (2, 8 y 14) reflejan que, en los últimos dos meses, los estudiantes de vez en cuando se han sentido incapaces de controlar las cosas importantes en su vida, han sentido que no podían afrontar todas las cosas que tenían que hacer, y han sentido que las dificultades se acumulan tanto que no podrían superarlas. El resto de los ítems (1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11 y 13) se ubicaron en niveles medios, lo cual sugiere que los estudiantes normalistas, con cierta frecuencia, se han sentido afectados por situaciones inesperadas, o nerviosos o estresados, aunque también han percibido

cierto grado de control sobre su tiempo, emociones y problemas cotidianos.

Los hallazgos permiten inferir que los estudiantes normalistas se encuentran en un nivel de estrés psicológico moderado, lo que implica una coexistencia

de respuestas adaptativas positivas con episodios de desbordamiento emocional. Este patrón es consistente con un proceso de reintegración pospandémica en el que aún persisten desafíos en la gestión emocional frente a contextos de incertidumbre o exigencia.

Tabla 3.
Resultados del análisis inter-ítems e intra-ítems de la escala de percepción de estrés psicológico (Remor, 2006)

Ítems	Análisis inter-ítems			Análisis intra-ítems			
	Media	Desviación estándar	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
1. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	3.11	1.04	6.20	20.80	39.38	23.45	10.18
2. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	2.68°	1.10	14.60	30.09	33.63	15.49	6.20
3. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	3.68	1.06	2.66	9.29	30.97	30.97	26.11
4. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	3.66	0.91	1.33	8.41	30.97	42.04	17.26
5. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	3.77	0.89	1.77	4.43	30.09	42.04	21.68
6. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales?	3.77	0.91	1.33	6.20	28.76	41.15	22.57
7. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	3.59	0.87	0.89	7.97	37.61	38.50	15.04
8. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	2.90°	1.01	9.74	21.68	43.36	19.47	5.75

	Análisis inter-ítems			Análisis intra-ítems			
9. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	3.73	0.87	1.77	3.98	32.30	43.36	18.58
10. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia se ha sentido al control de todo?	3.19	0.97	11.95	19.03	38.94	29.65	8.41
11. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	3.04	1.12	21.68	22.57	37.61	19.03	12.39
12. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por lograr?	4.02#	0.88	0.89	4.43	20.35	41.59	32.74
13. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	3.58	0.85	0.89	8.85	34.96	42.92	12.39
14. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	2.75°	1.14	14.60	27.43	32.74	17.70	7.52

Nota. El análisis intra-ítems se muestra en porcentajes. ° = Media - 1 desviación estándar. # = Media + 1 desviación estándar.

El análisis de frecuencias (Tabla 3) mostró que la mayoría de las respuestas en los ítems del instrumento de percepción del estrés psicológico se ubicaron en los niveles “de vez en cuando” y “a menudo”, lo que sugiere la presencia de un nivel de estrés moderado entre los estudiantes participantes. De manera específica, los ítems 1, 2, 3, 8, 10, 11, y 14 obtuvieron una mayor frecuencia de respuestas en el nivel “de vez en cuando”. Esto indica que, en los últimos dos meses, los estudiantes normalistas han experimentado afectaciones por algo que ha ocurrido, se han sentido incapaces de controlar las cosas importantes en su vida, se han sentido nerviosos o estresados, no han podido afrontar todas las cosas que tenían que hacer, han sentido control de todo, de

la forma de pasar el tiempo, sin embargo, con frecuencia han estado enfadados por las cosas que les han ocurrido y estado fuera de su control y por último han sentido que las dificultades se acumulan tanto que no pueden superarlas. Este panorama es coherente con una respuesta emocional a la pospandemia, en la que persisten efectos psicológicos derivados de contextos de incertidumbre y adaptación prolongada.

Por otro lado, los ítems 4, 5, 6, 7, 9, 12 y 13 presentaron mayor frecuencia de respuestas en el nivel “a menudo”. Esto significa que, si bien los estudiantes se han sentido nerviosos o estresados, también sobresalen aspectos positivos para afrontar las situaciones por las que están pasando, de tal manera

que han manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida, han estado seguros sobre su capacidad para manejar sus problemas personales, han sentido que las cosas les van bien, han podido controlar las dificultades de su vida, así como han pensado sobre las cosas que les quedan por lograr y han podido controlar la forma de pasar el tiempo.

En cuanto al análisis correlacional entre factores sociodemográficos y las CSE (Tabla 4), se identificaron relaciones estadísticamente significativas. Se observó que un mayor promedio académico se asocia con niveles más altos de automotivación, resolución de problemas, toma de decisiones y perseverancia, lo que sugiere que estas

competencias podrían estar influyendo favorablemente en el rendimiento académico. Asimismo, se identificó una correlación negativa entre el género y la realización de actividades articuladas con otros, lo que indica que los estudiantes varones presentan mayores dificultades para participar en actividades articuladas con otras personas. Además, se observaron relaciones significativas con la especialidad a la que se encuentra adscrito cada estudiante: las áreas de biología y español destacaron por presentar mayores niveles de autoconocimiento y autoestima. Por último, el turno escolar mostró una relación con la valoración personal; los estudiantes del turno vespertino manifestaron una percepción más positiva de sí mismos y mayor aprecio por lo que hacen y son.

Tabla 4.

Correlaciones entre los factores sociodemográficos (Indicador A) e ítems del instrumento de competencias socioemocionales (Indicador B) (Tobón, 2018).

Indicador A	Indicador B	Correlación
Género	¿En qué grado realiza actividades articuladas con otros para lograr una meta común?	-.166*
Adscrito a la Especialidad	¿En qué grado tiene conocimiento de sus emociones, positivas y negativas, las reconoce, las asume como parte de su vida y las expresa?	-.179**
	¿En qué nivel se valora a sí mismo y aprecia lo que es y hace?	-.143*
Turno en el que estudia	¿En qué nivel se valora a sí mismo y aprecia lo que es y hace?	.140*
Promedio académico del semestre anterior	¿En qué nivel se automotiva para resolver los problemas del entorno y trabajar en su desarrollo personal y el mejoramiento de las condiciones de vida?	.226***
	¿En qué grado implementa acciones para apoyar a la comunidad en la resolución de sus problemas, con base en el respeto y los valores?	.149*
	¿En qué grado toma decisiones, establece metas y actúa en la vida con autonomía y responsabilidad?	.210**
	¿En qué grado tiene perseverancia para lograr las metas a mediano y largo plazo con flexibilidad y afrontamiento de las dificultades?	.211**

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

El análisis de correlaciones entre factores sociodemográficos y el estrés (Tabla 5) evidenció hallazgos relevantes. En primer lugar, se identificó una relación positiva entre la edad y el manejo exitoso de los pequeños problemas irritantes de la vida y con un mejor control de todo. Esto sugiere que, a mayor edad, los estudiantes normalistas tienden a desarrollar mayores habilidades de afrontamiento y autorregulación frente a situaciones estresantes. En cuanto al promedio académico, se observaron tanto correlaciones positivas como negativas. Por un lado, un mayor promedio se asocia positivamente con un mejor control de las dificultades y de la forma de pasar el tiempo (gestión del tiempo). Por otro lado, promedios más bajos se vincularon con una mayor afectación emocional ante eventos inesperados,

sensación de incapacidad para controlar aspectos importantes de la vida, aumento en los nervios, estrés y enfado. Los resultados permiten inferir que el rendimiento académico puede estar relacionado con el nivel de estrés percibido, funcionando como un indicador de vulnerabilidad o de capacidad de afrontamiento.

Referente al género, se identificó que los estudiantes de género masculino tienden a mostrar una mayor sensibilidad al estrés, particularmente en lo relacionado con la experiencia de nerviosismo o tensión emocional. Este hallazgo refuerza la necesidad de considerar las diferencias de género al diseñar intervenciones orientadas al fortalecimiento de la salud mental y el bienestar emocional en el ámbito educativo.

Tabla 5.
Correlaciones entre los factores sociodemográficos (Indicador A) e ítems de la escala de percepción de estrés psicológico (Indicador B) (Remor, 2006)

Indicador A	Indicador B	Correlación
Género	3. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	-.156*
Edad	4. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	.136*
	10. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia se ha sentido al control de todo?	.195**
Especialidad	1. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	.136*
Promedio académico del semestre anterior	1. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	-.174**
	2. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	-.155*
	3. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	-.155*
	9. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	.143*
	11. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	-.162*
	13. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	.141*
	14. En los últimos dos meses, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	-.185*

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

En cuanto al análisis de relaciones entre las CSE y la escala de percepción del estrés, se encontró que las nueve CSE presentaron una relación positiva con la seguridad para manejar con éxito los problemas, afrontamiento de cambios, control de dificultades, sentimiento de control, así como el planteamiento de cosas por hacer y (auto)regulación de tiempos. Asimismo, se observó que a mayor desarrollo de CSE existe un menor grado de afectación por eventos inesperados, un mejor control de las cosas importantes, un menor grado

de estrés y enfado, así como una mayor capacidad para afrontar dificultades.

Discusión

La pospandemia ha generado un impacto significativo en múltiples dimensiones de la sociedad: económica, política, social, sanitaria y, de manera especial, en el ámbito educativo. En este último, el confinamiento, el distanciamiento social y las estrategias emergentes de enseñanza-aprendizaje afectaron directamente a

los estudiantes. Se estima que aproximadamente el 70% de ellos se vieron impactados por la pandemia, lo cual sigue siendo perceptible incluso cinco años después. En México, esta situación ha afectado a un total de 37 589 960 estudiantes en todos los niveles educativos (Miguel, 2020).

Ante este panorama, las CSE se han propuesto como un recurso fundamental para enfrentar con éxito los desafíos contemporáneos. Estas competencias permiten no solo un mejor afrontamiento de las emociones, sino también una mayor capacidad de adaptación, resiliencia y desarrollo personal y profesional (Extremera, & Fernández-Berrocal, 2004; Pérez-González, & Pena, 2011; Núñez et al., 2020). Los resultados de esta investigación señalaron áreas prioritarias de atención: autorregulación, autoestima y conciencia social y empatía.

Respecto a la autorregulación, se identificó que los estudiantes normalistas presentan dificultades para gestionar sus emociones de manera eficaz. Esto puede explicarse por la diversidad en estrategias personales, metas y resultados, a pesar de haber atravesado una misma situación social (Vargas, & Muñoz-Martínez, 2013). En cuanto a la autoestima, su importancia radica en que un nivel adecuado permite al individuo resistir críticas, abrirse a los demás y prevenir procesos depresivos (Güell, & Muñoz, 2000). La conciencia social y la empatía, entendidas como la capacidad de comprender al otro y actuar con base en el bienestar colectivo (Holguín, 2017; López et al., 2014), son esenciales en la formación docente,

pues favorecen la convivencia, el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos.

Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en un nivel autónomo de desarrollo de CSE. De acuerdo con Tobón (2017), este nivel implica la capacidad de argumentar, resolver problemas con diversas variables, asumir responsabilidad y actuar con automotivación. No obstante, se identificó la necesidad de avanzar hacia el nivel estratégico, caracterizado por la resolución de problemas no rutinarios mediante creatividad y articulación de saberes. Para ello, es fundamental fortalecer programas como ConstruyeT, FOSOE, POCOSE, AEdEm, entre otros, así como implementar cambios curriculares y formativos en las escuelas normales. En este sentido, se reitera la necesidad de educar para la incertidumbre (Miguel, 2020) mediante prácticas pedagógicas innovadoras que promuevan el respeto, la paz y el desarrollo socioemocional (Sánchez et al., 2021). La socioformación, como enfoque emergente, propone educar a las personas para enfrentar los desafíos del contexto local y global, desarrollando proyectos éticos de vida, habilidades de colaboración, inclusión y sostenibilidad (Tobón, 2017).

Respecto al estrés, los resultados revelan que los estudiantes normalistas se encuentran en un nivel moderado. Este hallazgo es consistente con estudios internacionales (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020; Vivanco-Vidal et al., 2020) y latinoamericanos (Miguel, 2020; Rodríguez et al., 2020; Romero, & Matamoros, 2020), que muestran un aumento del estrés

pospandemia entre estudiantes universitarios. Los participantes reportaron sentir “de vez en cuando” emociones como nerviosismo, estrés, enfado y dificultad para enfrentar situaciones cotidianas. Esto puede atribuirse a la sobrecarga de demandas académicas, laborales, familiares y emocionales (IESALC, 2020). Sin embargo, también se identificaron aspectos positivos, tales como la capacidad para afrontar situaciones difíciles, manejar problemas menores, organizar el tiempo y proyectarse hacia el futuro. Estas habilidades reflejan resiliencia y metacognición, en tanto los estudiantes han desarrollado estrategias adaptativas para sobrellevar la incertidumbre pospandémica.

En cuanto a las relaciones entre CSE y variables sociodemográficas, se encontró una asociación positiva entre el promedio académico y dimensiones como automotivación, toma de decisiones, perseverancia y resolución de problemas. Cascón (2000, citado en Edel, 2003) explica que las calificaciones no solo reflejan rendimiento, sino también la efectividad del sistema educativo y la disposición del estudiante para afrontar retos. Por tanto, un alto promedio académico sugiere recursos personales que favorecen el afrontamiento del estrés y el desarrollo integral. Se identificó también una relación negativa entre el género masculino y la participación en actividades colaborativas. Gutiérrez (2015) señala que ser de género femenino favorece más la participación activa, el trabajo conjunto y la comunicación abierta. Este hallazgo sugiere la necesidad de implementar estrategias específicas para promover

la colaboración entre varones, reconociendo sus capacidades y facilitando su integración.

En el análisis entre estrés y variables sociodemográficas se halló que, a mayor edad, los estudiantes reportan un mejor manejo de problemas cotidianos y mayor control general de su vida. Esto puede asociarse con el concepto de madurez, entendida como un desarrollo armónico de la personalidad, en congruencia con la realidad vital de la persona (Martínez, 2019; Ramírez, & Herrán, 2012). Asimismo, un mayor promedio académico se relacionó con un mejor manejo del estrés, lo que concuerda con la teoría del locus de control interno, donde los estudiantes atribuyen sus logros a su esfuerzo y capacidad (Almaguer, 1998, citado en Edel, 2003).

Respecto al género y al estrés, si bien este estudio muestra que los hombres son más sensibles a sentirse nerviosos o estresados, investigaciones previas reportan mayores niveles de ansiedad en mujeres y mejor salud mental en hombres (Vivanco-Vidal et al., 2020), lo que sugiere la necesidad de estudios más profundos y contextuales sobre el tema. Finalmente, el análisis de la relación entre CSE y estrés confirmó que las primeras son un factor protector. Un mayor desarrollo de CSE se relaciona con mayor seguridad para resolver problemas, mejor gestión emocional, regulación del tiempo, menor impacto de eventos inesperados y menores niveles de estrés y enfado. Estos hallazgos respaldan lo señalado por Bisquerra y Pérez (2007) y Moncada y Gómez (2016), quienes destacan que

las CSE son esenciales para enfrentar el estrés de manera eficaz.

La formación docente, en este sentido, debe integrar el desarrollo socioemocional como parte estructural del currículo. De hecho, la ENSM contempla este enfoque en los nuevos planes y programas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria 2022, incorporando el espacio curricular “Desarrollo Socioemocional y su Aprendizaje” (Palomera et al., 2017). Desde esta perspectiva, se destaca que los estudiantes con alta claridad emocional, autoestima positiva, resiliencia, colaboración y perseverancia tienden a usar estrategias de afrontamiento más eficaces (Cassullo, & García, 2011). Estos recursos les permiten gestionar mejor los desafíos académicos y personales, favoreciendo su bienestar y desempeño. Cabe señalar que son escasas las investigaciones sobre la percepción del estrés pospandemia en estudiantes normalistas, y prácticamente nulas las que exploren su relación con las competencias socioemocionales. Este estudio, por tanto, representa un aporte novedoso en el campo, abriendo nuevas líneas de análisis e intervención.

Conclusión

El análisis de las CSE en los estudiantes normalistas de la ENSM reveló que, históricamente, se ha priorizado la formación académica por encima del desarrollo social y emocional. La formación del futuro docente ha estado centrada en la adquisición de contenidos, dejando de lado aspectos fundamentales del desarrollo humano, lo cual se refleja en planes de estudios rígidos, con escasa atención a los

aspectos socioemocionales del estudiante. Este enfoque limitado ha generado un desajuste importante entre las demandas del contexto educativo actual y la preparación integral que deberían recibir los futuros docentes.

Los estudiantes normalistas de la ENSM se encuentran en un nivel moderado de estrés, posiblemente relacionado en gran medida con las condiciones derivadas de la pospandemia. Esta situación no es exclusiva del contexto mexicano, sino que se replica en diferentes países, evidenciando una problemática global en la salud mental y emocional de los estudiantes de nivel superior. Asimismo, los resultados de esta investigación subrayan la relevancia de las CSE como un factor protector ante el estrés. Se observó que un mayor desarrollo de CSE se relaciona con una mejor capacidad para afrontar situaciones adversas, regular emociones y mantener una actitud resiliente ante los desafíos. Por tanto, es urgente ir incorporando estrategias formativas que fortalezcan dichas competencias desde la formación inicial del docente.

En consecuencia, las escuelas normales (en particular la ENSM) deben replantearse su modelo formativo para responder a las exigencias del contexto actual. Es indispensable implementar cursos, talleres, programas especializados y espacios curriculares que integren el desarrollo socioemocional como eje transversal en la formación docente. Solo así será posible formar profesionales capaces de afrontar con eficacia y eficiencia los retos sociales, emocionales y educativos que se plantean.

Financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

Referencias

- Aguaded, E. M., De la Rubia, P., & González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 339-365. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350021>
- Altman, D. (1990). *Estadística práctica para la investigación médica*. Chapman y Hill.
- Arenas, M. D., Villar, J., González, C., Cao, H., Collao, S., Crespo, M., Horcajada, J. P., & Pascual, J. (2020). Manejo de la epidemia por coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19) en unidades de hemodiálisis. *Nefrología*, 40(3), 258-264. <https://doi.org/10.1016/j.nefro.2020.04.001>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Calderón, A., Arias-Estero, J., Meroño, L., & Méndez-Giménez, A. (2018). Diseño y validación del cuestionario de percepción del profesorado de educación primaria sobre la inclusión de las competencias básicas. *Revista Complutense de Educación*, 19(4), 67-97. <https://doi.org/10.15581/004.34.67-97>
- Cassullo, G. L., & García, L. (2011). Estudio de las competencias socio emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests, *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Escorza, Y. (2020). *El desarrollo emocional es tan importante como el académico*. Observatorio de Innovación. Tecnológico de Monterrey, Webinar-23. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/importancia-del-desarrollo-emocional-estudiantes/>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamérica de Educación*, 29(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>

- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19, *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9(25), 159-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- González-Jaimes, N. L., Tejeda-Alcántara, A. A., Espinosa-Méndez, C. M., & Ontiveros-Hernández, Z. O. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por COVID-19. En *SciELO Preprints*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>
- Güell, M., & Muñoz, J. (2000). *Desconócese a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Paidós.
- Gutiérrez, O. (2015). Estudio de liderazgo de hombres y mujeres. *Revista Política y Estrategia*, 126, 13-35. <https://www.politicayestrategia.cl/index.php/rpye/article/view/62>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Análisis de datos multivariados* (7.a ed.). Prentice Hall.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill.
- Hefetz, A., & Liberman, G. (2017). The factor analysis procedure for exploration: a short guide with examples, *Culture and Education*, 29(3), 526-562. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1365425>
- Holguín, A. (2017). Efectos de conductas proactivas y prosociales en incidentes críticos de escolares limeños. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 185-244. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.172>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.ie-salc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520>
- Juárez, L. G. (2018). *Manual Práctico de estadística básica para la investigación*. Kresearch.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada

- y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, M., Filippetti, V., & Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados, *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780004.pdf>
- Martínez, C. (2019). ¿Qué caracteriza la madurez emocional y la personalidad? En *¿Quiénes somos?* (pp. 152-156). Eunsal. https://www.researchgate.net/publication/332224054_QUE_CARACTERIZA_LA_MADUREZ_EMOCIONAL_Y_DE_LA_PERSONALIDAD
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *RLEE Nueva Época*, 50, 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Moncada, J. S., & Gómez, B. (2016). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia. Estudio de caso en la escuela secundaria Sor Juana Inés de la Cruz, Hidalgo, México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(1), 112-113. <https://doi.org/10.18359/reds.1452>
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Teoría psicométrica*. McGraw-Hill.
- Núñez, L. F., Castro, L. K., Tapia, E. J., Bruno, F., & de León, C. A. (2020). Percepción social del Covid-19 desde el malestar emocional y las competencias socioemocionales en mexicanos, *Acta Universitaria. Multidisciplinary Scientific Journal*, 30, e2879. <https://doi.org/10.15174/au.2020.2879>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaría, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragón, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España, *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel grado y postgrado. *Contextos Educativos*, 20, 165-182. <https://doi.org/10.18172/con.2988>
- Pérez-González, J. C., & Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional, *Journal of Parents and Teachers*, 342, 32-35. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/317>

- Ramírez, M., & Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124665003>
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93. <https://www.redalyc.org/pdf/172/17290110.pdf>
- Rodríguez, L., Quintana, A., Aliaga, J. R., Peña-Calero, B. N., & Flores, F. A. (2020). Análisis psicométrico preliminar de la escala perfil de impacto emocional Covid-19 en universitarios peruanos. *Revista sobre Educación y Sociedad*, 1(15), 5-22. <https://doi.org/10.35756/educaumch.vii15.135>
- Romero, T., & Matamoros, C. M. (2020). Impacto académico, económico y psicológico del Covid-19 en los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. *Revista Educare*, 24(3), 138-158. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1388>
- Sanz, I., Sáinz, J., & Capilla, A. (2020). *Efectos de las crisis del coronavirus en la educación*. OEI.
- Sánchez, C., Serna, O., Rubio, I., & Rodríguez, M. (2021). Diversidad, problemáticas sociales y la enseñanza de las humanidades (competencias socioemocionales) en el estudiante normalista. *Revista Científica Pedagógica Atenas*, 54(2), 54-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9089720>
- Tapia-Gutiérrez, C. P., & Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp>
- Tobón, S. (2006). Metodología de la evaluación socioformativa. Ponencia presentada en el *III Congreso Internacional de Evaluación*, Cuernavaca, México. Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. <https://cife.edu.mx/category/congreso-valora-2018/>
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Kresearch.

Tobón, S. (2018). *Cartografía de las habilidades socioemocionales. Una síntesis desde la socioformación*. Centro Universitario CIFE. <https://cife.edu.mx/recursos/2018/12/18/cartografia-de-las-habilidades-socioemocionales>

Vargas, M. R., & Muñoz-Martínez, M. A. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual, *Psicología USP*, 24(2), 225-240. <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305128932003.pdf>

Vivanco-Vidal, A., Saroli-Araníbar, D., Caycho-Rodríguez, T., Carbajal-León, C., & Noé-Grijalva, M. (2020). Ansiedad por Covid-19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 197-216. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>

Recibido: 16 de setiembre de 2025

Revisado: 21 de diciembre de 2025

Aceptado: 10 de marzo de 2026