



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 3
Julio-Septiembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3
julio-septiembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



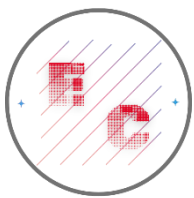
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 3, julio-septiembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 julio 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3, 2026, julio-septiembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/scg3tq76>

**EL DOCENTE COMO "TRADUCTOR EMOCIONAL": MODELO DE PEDAGOGÍA
VIRTUAL EMPÁTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**THE TEACHER AS AN "EMOTIONAL TRANSLATOR": AN EMPATHETIC VIRTUAL
PEDAGOGY MODEL IN HIGHER EDUCATION**

Kelly Johanna Rada Arteaga

Colombia

El docente como "traductor emocional": modelo de pedagogía virtual empática en la educación superior

The teacher as an "emotional translator": an empathetic virtual pedagogy model in higher education

Kelly Johanna Rada Arteaga^{a,*}

kellyjohannarada1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-1336-6602>

*Autor de correspondencia: kellyjohannarada1@gmail.com, ^aUniversidad del Atlántico, Colombia

RESUMEN

En la educación superior se presenta un problema: la tecnología facilita la comunicación masiva, pero elimina el calor humano de las interacciones, y por lo tanto la formación socioemocional. En el presente artículo se propone un Modelo Teórico de Pedagogía Virtual Empática, y se explica cómo la empatía docente media el desarrollo de las habilidades blandas de los estudiantes. Se utilizó un método mixto secuencial exploratorio (QUAL→quan) con Teoría Fundamentada, y se complementó con un estudio cuantitativo realizado en la Universidad del Atlántico. Se encontró que, en la pantalla, el docente debe asumir el rol de "traductor emocional" capaz de interpretar las señales socioemocionales emitidas en los entornos digitales. Se concluye que la mediación docente empática establece un clima de aprendizaje humanizado que promueve y predice el desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes universitarios de manera significativa

Palabras clave: Pedagogía Digital; Habilidades Socioemocionales; Empatía Docente; Educación Superior; Teoría Fundamentada; Interacción Virtual.

ABSTRACT

Higher education faces a significant challenge: while technology facilitates mass communication, it often eliminates human warmth from interactions, thereby hindering socio emotional development. This article proposes a Theoretical Model of Empathetic Virtual Pedagogy and explains how teacher empathy mediates the development of students' soft skills. A sequential exploratory mixed method (QUAL→quan) was used, utilizing Grounded Theory and complemented by a quantitative study conducted at the Universidad del Atlántico. The findings reveal that behind the screen, teachers must assume the role of an "emotional translator" capable of interpreting socio-emotional signals emitted within digital environments. The study concludes that empathetic teacher mediation establishes a humanized learning climate that significantly promotes and predicts the development of soft skills in university students.

Keywords: Digital Pedagogy; Socio-emotional Skills; Teacher Empathy; Higher Education; Grounded Theory; Virtual Interaction.

Recibido: 8 agosto 2026 | Aceptado: 23 agosto 2026 | Publicado: 24 agosto 2026

INTRODUCCIÓN

¿Qué ocurre cuando la universidad, mediante la tecnología, puede aumentar su alcance y flexibilizar sus tiempos, pero rompe el vínculo humano que hace posible la transmisión de conocimiento? Esta es una pregunta que atiende a una cuestión que siempre está latente en la educación universitaria: la enseñanza quizás pueda ser eficiente en línea, pero es fría. La educación virtual siempre corre el riesgo de estar en función de una operativa de plataformas,

instrucciones de actividades y tiempos de entrega. En este sentido, estar conectados tecnológicamente no anula la necesidad de vínculo; de hecho, la comunicación asincrónica o prácticamente fragmentada empobrece el aprendizaje si no existe una mediación humana atenta. Además, el mundo laboral y social demanda individuos con habilidades que les permitan comunicarse asertivamente, colaborar con otros, adaptarse a las situaciones inciertas y manejar las tensiones; es decir, se requiere el desarrollo de habilidades blandas. Espinoza Mina y Gallegos Barzola (2020) reflejan la importancia que han adquirido las habilidades suaves, indicando que, si bien un programa educativo de calidad apunta al aprovechamiento de todo el potencial de los alumnos, no puede agotar su accionar en el desarrollo de la dimensión técnica de los estudiantes. Sin embargo, la participación de las habilidades suaves en los currículos muchas veces es marginal o, simplemente, se considera de manera discursiva. Como plantea Portillo Torres (2017), educar por habilidades requiere transformaciones profundas en el abordaje de los procesos de enseñanza y evaluación; pero también, como apunta Vera (2016), el desconocimiento del profesorado sobre el proceso de desarrollo de habilidades generalmente es la razón por la que estas no son enseñadas. Esta problemática resulta aún más patente en la educación virtual. Como señalan Bustos Sánchez y Coll Salvador (2010), la educación virtual no es una copia de las actividades de un aula presencial, sino un nuevo espacio de interacción social con sus propias exigencias. No es suficiente sustituir los contenidos de un medio en otro. Estudios recientes confirman esta situación paradójica; por ejemplo, Ojeda-Beltrán et al. (2020) descubrieron que, a pesar del aprecio de los estudiantes por los materiales digitales, le siguen dando una gran importancia al contacto humano y al diálogo real con sus profesores. De igual forma, Aguilar Ponce y Zambrano Montes (2022) aseguran que las aulas virtuales pueden contribuir al trabajo colaborativo y fomentar la motivación si hay un uso didáctico y humano coherente tras la pantalla. Para entender la conjugación de tecnología y humanidad debemos retornar a las aportaciones de la inteligencia

emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995), que han expuesto cómo el trabajo docente no sólo es cognitivo, sino relacional y emocional. Un educador que sabe comunicar, leer el estado emocional de su audiencia y modular la retroalimentación, hace más probable que el aprendizaje suceda en un clima de confianza. En la virtualidad, donde las señales habituales del lenguaje no verbal se pierden, es necesario un nuevo rol. La pantalla necesita de un “traductor emocional” por parte del docente. Alguien que decodifique las señales no verbales digitales (o la falta de ellas), que distinga los silencios no como apatía sino como tensiones, que descubra las ausencias y reformule la mediación de modo que la interacción asincrónica se vuelva un diálogo de acompañamiento verdadero. La empatía ya no es una reacción afectiva, es una praxis pedagógica. Este papel de traductor afectivo no surge aislado, sino que necesita el respaldo de otras habilidades. Por una parte, demanda comunicación asertiva que permita, según Caballo (2007), proporcionar una retroalimentación positiva o neutral y mantener una postura que no dañe los vínculos. Por otra parte, implica la necesidad de adaptabilidad y flexibilidad (Martin et al., 2013) para ajustarlas pautas educativas según las sorpresas y volatilidad que intervienen en el medio digital, sin abdicar de su labor formativa. Frente a esta situación, la presente investigación pretende cubrir un vacío en la literatura: pasar de una reflexión puntual sobre la importancia de las emociones a ofrecer un Modelo Teórico de Pedagogía Virtual Empática que explique cómo las habilidades blandas del profesor son un catalizador en el desarrollo de las mismas competencias de los alumnos universitarios.

METODOLOGÍA

Enfoque, paradigma y diseño de la investigación

Se asumió una ontología y epistemología interpretativa-constructivista, considerando que el mundo virtual de la educación es contenido por una construcción intersubjetiva, generada por las experiencias de quienes lo habitan. La investigación respondió así a un diseño mixto secuencial exploratorio (QUAL → quan), con un predominio de la fase cualitativa, orientada a explorar los significados de la interacción entre docentes y estudiantes, mientras que la fase cuantitativa tuvo un peso complementario descriptivo y de contraste de las relaciones encontradas.

Fase cualitativa: Teoría Fundamentada

La metodología empleada para la fase cualitativa fue fundamentalmente la Teoría Fundamentada (Grounded Theory). Esta decisión responde al hecho de que no se busca probar hipótesis formuladas previamente, sino que el fin es que el modelo surja desde las voces y prácticas de los participantes a partir de la simultánea recogida y análisis de los datos. De esta manera, es posible presentar una lectura de la realidad donde las categorías de análisis son construidas inductivamente (Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

La información se recogió a través de entrevistas semiestructuradas a profundidad y grupos focales, los cuales posibilitaron la identificación de las vulnerabilidades, tensiones y significantes que compartían los participantes frente a la pantalla. En línea con la Teoría Fundamentada, se realizó un muestreo teórico; es decir, la elección de los individuos a entrevistar no estuvo condicionada por su representatividad estadística en un principio, sino por la riqueza de los perfiles para la saturación de categorías.

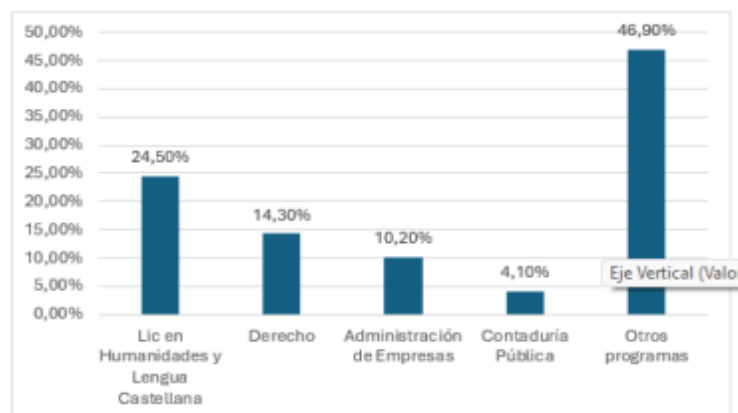
Fase cuantitativa y validación empírica

Para fortalecer el estudio y validar si los resultados cualitativos se traducían en tendencias que pudieran medirse, se realizó el estudio cuantitativo complementario. Partimos de las categorías definidas en las entrevistas, a partir de las cuales se estructuró el cuestionario. El instrumento se dividió en cinco bloques generales de preguntas: adaptabilidad del profesor, comunicación asertiva del profesor, ambiente de trabajo en el aula virtual, competencias blandas de los alumnos y empatía del profesor.

El instrumento demostró una alta consistencia interna, alcanzando un alfa de Cronbach global de .93, con coeficientes por dimensión oscilando entre .85 y .88, lo que garantizó la estabilidad de la estructura para el análisis. La muestra estuvo conformada por 14 docentes pertenecientes al Departamento de Educación Virtual y 52 estudiantes de la Universidad del Atlántico. Para evitar sesgos disciplinares y asegurar un consenso transversal, los estudiantes seleccionados pertenecían a programas diversos: Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana (24.5%), Derecho (14.3%), Administración de Empresas (10.2%), Contaduría Pública (4.1%), así como ingenierías y ciencias exactas.

Figura 1

Participación estudiantil según la carrera universitaria en la Universidad del Atlántico



Estrategia de triangulación

El rigor del estudio se obtuvo al combinar ambos componentes. Como expresan Fetters, Curry y Creswell (2013), el análisis integrador de los diseños mixtos debería proporcionar un "valor añadido" y no presentar sus resultados aisladamente. En este estudio, los datos cuantitativos no desestimaron el nivel de experiencia humana obtenido en las entrevistas, sino que entablaron un diálogo con dicho nivel. Mientras el método cualitativo exploró cómo se significa la empatía, el estudio cuantitativo y multivariado, descrito en correlaciones y regresiones, aportó una base descriptiva que dimensionó el grado de dicha mediación en el desarrollo formativo.

RESULTADOS

La empatía docente como praxis tangible en la virtualidad

Los resultados demuestran que para los estudiantes la empatía en el medio virtual no es una abstracción, sino que puede ser valorada mediante interacciones concretas que se tienen en un contexto educativo. En el estudio cuantitativo, las actitudes docentes que obtuvieron mayor valoración positiva fueron: respuestas oportunas (80.8%), mensajes cercanos (80.4%), retroalimentación respetuosa (80.4%) y flexibilidad ante contingencias (79.0%).

En la fase cualitativa estas cifras resonaron en las voces de los estudiantes, quienes definen la presencia empática como "adaptarse a lo inesperado" (33 menciones) o "atender individualmente" (37 menciones). Se ha percibido que la empatía docente no se da en abstracto, sino que requiere un lenguaje didáctico claro y una estructura de curso legible, pues lo contrario hace que la virtualidad se torne fría; pero cuando se da la empatía, la pantalla es habitada. Uno de los hallazgos cualitativos más reveladores es la interpretación de los silencios: mientras una mirada punitiva o presuntuosa los ve como apatía, una mediación

empática entiende que la falta de participación puede deberse al miedo a equivocarse, a la presión exterior o al agotamiento mental.

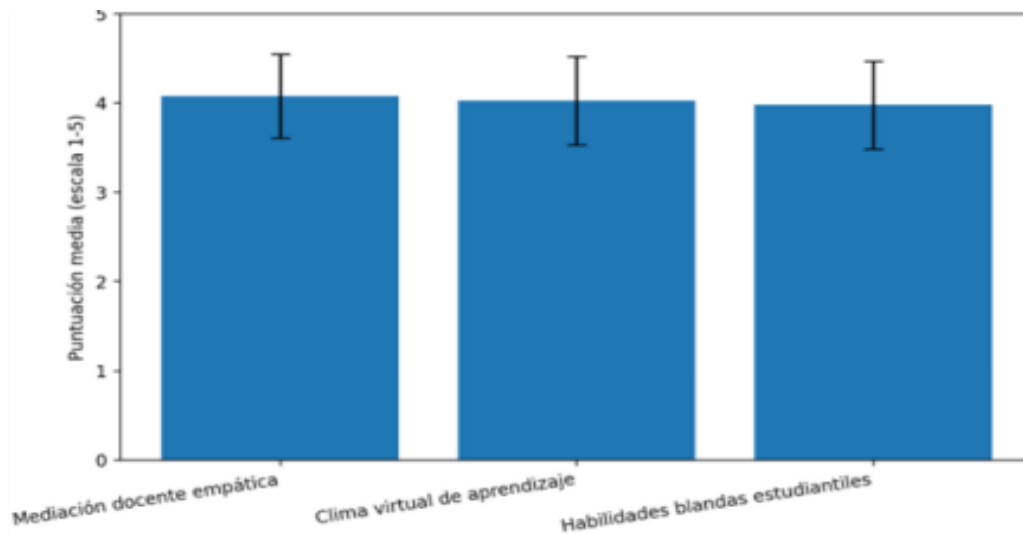
Triangulación Estadística: el clima virtual como catalizador

Se encontraron asociaciones estadísticas contundentes en la triangulación de los datos, las cuales corroboran la relevancia estructural de la mediación relacional. La matriz de correlaciones mostró una fuerte asociación positiva entre la mediación docente empática y el clima virtual ($r = .66$), y entre comunicación asertiva y clima virtual ($r = .65$). Al agrupar la mediación docente global y el clima de aprendizaje, la asociación fue todavía mayor ($r = .72$).

Para ilustrar de forma integral la distribución y variabilidad de estas puntuaciones obtenidas, se estructuró el compendio paramétrico de las dimensiones evaluadas.

Figura 2

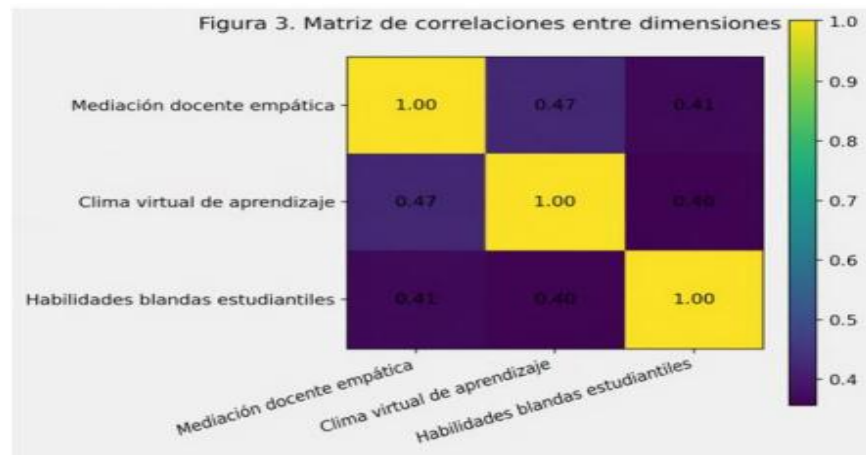
Medias y dispersión de las dimensiones centrales



También se encontró una asociación positiva ($r = .47$) entre el clima virtual y las habilidades blandas de los estudiantes. El comportamiento simultáneo de estas variables y sus interconexiones estadísticas detalladas se presentan visualmente a continuación:

Figura 3

Matriz de correlaciones entre dimensiones



A su vez, para analizar su incidencia, los resultados de la regresión explicaron que el clima de aprendizaje online es el principal predictor ($\beta = .317$; $p = .001$; $\beta^2 = .254$) de las habilidades blandas de los estudiantes. Este resultado aporta visión sobre el poder que los docentes tienen no sólo con acciones particulares, sino mediante la creación de un clima compartido que favorece el desarrollo de los estudiantes en general.

El desarrollo de habilidades blandas estudiantiles

En este clima humanizado, los estudiantes refirieron mejorar sus habilidades socioemocionales, mostrando alta satisfacción por avanzar en la habilidad para enfrentarse a las frustraciones (73.4%), trabajar en grupos (71.5%) y conversar asertivamente con sus iguales (68.2%).

Esto fue refrendado en los discursos cualitativos, donde las familias de variables emergentes más significativas fueron el trabajo colaborativo (31 ocurrencias), la comunicación asertiva entre pares (28 ocurrencias) y la tolerancia a la frustración (24 menciones). Esto revela

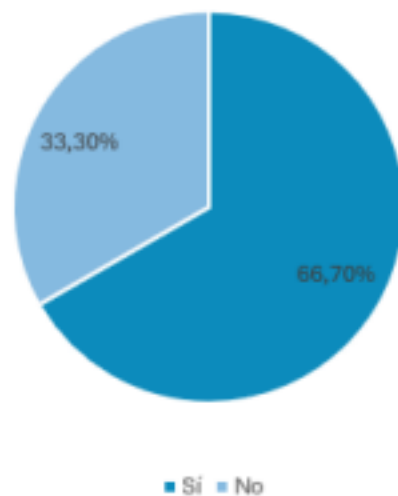
que la forma como el docente aborda ciertas diferencias o las caídas y fallas técnicas sin burlas ni castigos duros hace que los estudiantes sigan intentando, y que lo hagan de la misma manera en que ellos quisieran que interactuaran sus compañeros.

Tensiones y barreras estructurales para la empatía

A pesar de estas ventajas, la investigación encontró fuertes contradicciones institucionales y problemas que ponen en riesgo esta forma de enseñanza. Uno de los principales hallazgos fue que un tercio de los docentes (33.3%) afirmó que nunca ha sido formado en habilidades socioemocionales por la institución, y la mitad (50.0%) indicó que les genera un estrés fuerte intentar ser empáticos en el contexto de la virtualidad.

Figura 4

Porcentaje de formación socioemocional en la muestra docente



Nota: datos obtenidos a partir del Formulario para docentes administrados a la muestra de validación en la plataforma Google Forms (2026).

La fase cualitativa profundizó en estas sombras, señalando que las jornadas laborales extensas, los grupos multitudinarios, la conectividad intermitente y la sobrecarga burocrática actúan como barreras reales que impiden que la intención humana se traduzca

efectivamente en trabajo pedagógico. Esto demuestra que sostener una enseñanza sensible y humanizada en entornos digitales no puede depender exclusivamente del esfuerzo y el desgaste individual del profesorado, sino que requiere transformaciones de fondo.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten contrastar la evidencia empírica de este estudio con la literatura científica sobre pedagogía digital y formación socioemocional en la educación superior. Se puede confirmar lo que planteaba Berridi Ramírez et al. (2015). También Gutiérrez-Santiuste y gallego-Arrufat (2017) con relación a la importancia de afectividad y la socialización con los maestros en entornos virtuales, siendo importante la parte afectiva. Por ello observamos en las respuestas de los estudiantes que algunas marcan el 80% como lo es el tema de dar oportunidades y a su vez el tono cercano con un (80.4%). Es decir, para ellos es importante la interacción y la construcción del conocimiento de forma conjunta estudiante-maestro a pesar de la distancia virtual.

El hallazgo relativo al rol del docente como "traductor emocional" aporta una perspectiva nueva respecto a posturas previas. Hay autores con postulados importantes como Quiñonez Pech et al. ((2028) y Poot Caamal et al. (2022) Dentro de los estudios, estos autores advierten que la educación virtual suele volverse fría al priorizar las herramientas técnicas sobre el trato humano, dejando solo al estudiante. Frente a ese diagnóstico, el modelo de esta investigación demuestra que esa distancia se acorta cuando el docente interpreta con sensibilidad los silencios y las ausencias en pantalla, convirtiéndolos en oportunidades para acompañar.

La investigación arrojó un insumo importante; la percepción del clima virtual de aprendizaje es la que predice más fuerte del desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes ($\beta = .317$, $p = .001$). Este hallazgo está relacionado con las argumentaciones de Bustos Sánchez y Coll Salvador (2010) y Véliz Salazar y Gutiérrez Marfileño (2021) sobre

que el éxito en los aprendizajes en modalidad online no depende qué tan sofisticado sea el diseño de una plataforma educativa, sino de la forma de trabajo y de cómo se gana la confianza del docente. La influencia del maestro no es arbitraria ni se impone por decreto, sino mediante la creación de un contexto en el que las equivocaciones son parte natural del proceso de adquisición de las nuevas competencias, que motive al estudiante a regularse y a ser resiliente.

Por otro lado, la situación de campo muestra ciertos límites que no pueden pasarse por alto: el 50% de los docentes padece cansancio emocional y el 33.3% nunca ha sido capacitado en habilidades socioemocionales. Estos datos toman especial significación a la luz de las alertas que hacen Villamizar y Gómez (2022) y Tejedor y Cervi (2021) en relación a los vacíos existentes en la enseñanza digital. En muchos de los documentos analizados se le exige al profesor una actitud empática y flexible frente a la pantalla, pero pocos se interesan en crear las condiciones para que estos lo logren. Para que sea posible una pedagogía en línea empática y flexible, los centros educativos deben pasar de la retórica a la realidad y establecer políticas de capacitación permanente y acompañamiento institucional, además de replantear las exigencias laborales.

CONCLUSIONES

El Modelo Teórico de Pedagogía Virtual Empática

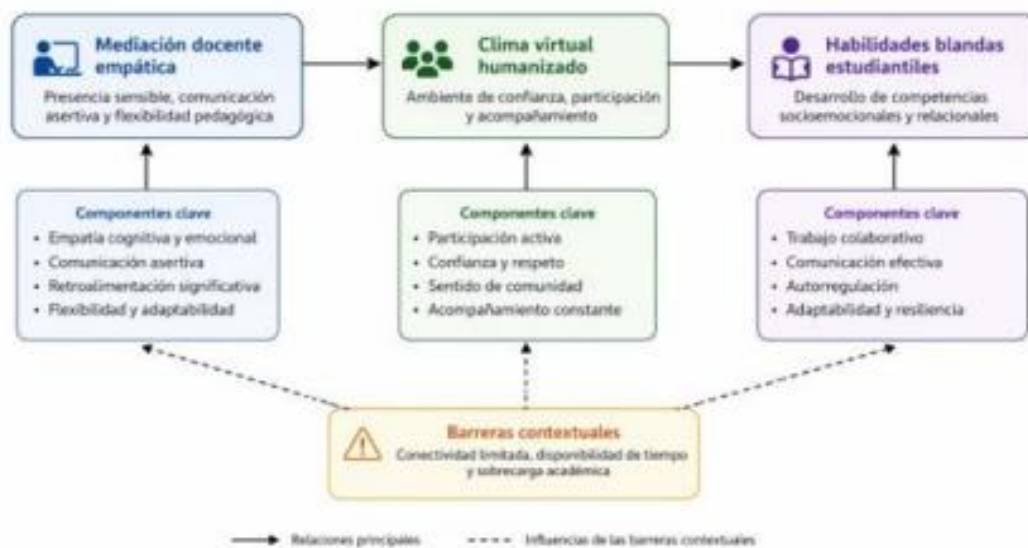
La transformación del vínculo en la virtualidad

Esta investigación demuestra cómo la supuesta deshumanización de la enseñanza online no es una característica inherente al medio. La deshumanización del aprendizaje ocurre cuando la mediación empática no existe para mantener ese espacio de aprendizaje. No somos menos humanos en la virtualidad; solo que la humanidad se despliega en acciones

pedagógicas específicas: en la velocidad de respuesta, en la forma de escribir, en el arte de saber callar y en la forma de identificarse con las necesidades del otro a través de la pantalla. Con estos resultados, el presente estudio da un paso más allá del diagnóstico y presenta a la comunidad académica el constructo visual y conceptual de nuestra investigación:

Figura 5

Cartografía conceptual del modelo emergente de pedagogía virtual empática



Los tres pilares del modelo teórico

- **Pilar 1: Mediación docente empática.** Ya no se entiende la empatía como calidez global, sino como competencia pedagógica organizada. Se apoya en la habilidad del docente para “traducir” el contexto digital: escuchar con interés de formación, hablar con utilidad, ajustar ante lo imprevisto y mirar con sensibilidad la situación del alumno.
- **Pilar 2: El clima virtual humanizado.** No es el clima una consecuencia automática del diseño de la plataforma, sino la comprensión por las personas de lo que sucede entre ellas. Bustos Sánchez y Coll Salvador (2010) avisan que los entornos virtuales

sólo son susceptibles de valorarse como adecuados para la educación cuando permiten formas idóneas de actividad conjunta. Ello se traduce en la creación de confianza y seguridad, como por ejemplo a través de salas pequeñas de contacto y un lenguaje próximo que reducen las distancias afectivas.

- Pilar 3: Habilidades blandas en los estudiantes. Este modelo certifica que competencias como la comunicación asertiva, el trabajo de equipo, la resiliencia o la tolerancia a la frustración no se aprenden sólo por estar en un plan de estudios, sino que el alumno sólo las interioriza si las vive como propias cuando se relaciona y es dirigido constantemente por su profesor. El docente, a través de su práctica diaria, ejemplifica estas habilidades, de manera que los comportamientos empáticos del profesorado actúan como pequeñas réplicas en el alumnado.

Barreras contextuales y recomendaciones institucionales

Este modelo parte de la base de que el mantenimiento de este andamiaje no es mérito exclusivo del profesorado. Se constató que hay graves barreras estructurales: el 50% de los docentes encuestados se sienten emocionalmente desgastados o estresados en el intento de ejercer esta empatía, y el 33.3% nunca ha sido formado por la institución en el área socioemocional.

No es aceptable, por tanto, que se mida la calidad de la virtualización sólo con indicadores de cobertura o cumplimiento de tareas burocráticas. Las universidades deberán replantear sus políticas, brindando formación socioemocional constante a sus profesores, soporte tecnológico apropiado y cargas laborales que les permitan disponer del tiempo real para escuchar y acompañar al estudiante.

En síntesis, la pantalla del computador jamás podrá ser humana, pero los docentes, con su pedagogía consciente y su institución, sí podrán ablandarla. La educación virtual empática no es un almacenamiento; es saber estar presente en la distancia

Declaración de conflicto de interés

La autora declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Kelly Johanna Rada Arteaga: Conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, análisis formal, administración del proyecto, recursos, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora declara que no utilizó inteligencia artificial en ninguna parte del manuscrito.

REFERENCIAS

- Aguilar Ponce, L. del J., & Zambrano Montes, L. C. (2022). Uso didáctico de las aulas virtuales en la enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 32, 112–122. <https://doi.org/10.24215/18509959.32.e12>
- Badilla Chavarría, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42–51.
- Berridi Ramírez, R., Martínez Guerrero, J. I., & García Cabrero, B. (2015). Validación de una escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 116–129.

- Bonilla-García, M. Á., & López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305–315.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Bravo Alvarado, R. N. (2021). Comunicación efectiva a través de la virtualidad en la formación universitaria. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8 (número especial 3), Art. 00005. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2684>
- Bustos Sánchez, A., & Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje: Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163–184.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7.^a ed.). Siglo XXI.
- Cardona Carmona, H. E. (2008). Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1–10.
- Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Continuum.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Day, C., & Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea.
- Espinoza Mina, M. A., & Gallegos Barzola, D. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo sistemático. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 39–56.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs: Principles and practices. *Health Services Research*, 48(6, Pt. 2), 2134–2156.

- Gaete Quezada, R. A. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la teoría fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 149–172.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Guelmes Valdés, E. L., & Nieto Almeida, L. E. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Universidad y Sociedad*, 7(1), 23–29.
- Gutiérrez-Santiuste, E., & Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: Análisis de una comunidad orientada a la indagación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1169–1186.
- Hamui-Sutton, A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 5(17), 49–54.
<https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.008>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55–60.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). Distinguishing between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Villamizar, G., & Gómez, D. (2022). Habilidades blandas en docentes universitarios colombianos: Formación, prácticas y desafíos en la virtualidad. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8540838> Lozano Fernández, M. A., Lozano Fernández, E. N., & Ortega Cabrejos, M. Y. (2022).

- Habilidades blandas una clave para brindar educación de calidad: Revisión teórica. Conrado, 18 (87), 412–420.
- Lúquez de Camacho, P., & Fernández de Celayarán, O. (2016). La teoría fundamentada: Precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. Cumbres, 2(1), 101–114.
- Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2013). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. Learning and Individual Differences, 23, 135–148.
- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21), 1–17. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching and learning in higher education during the COVID-19 lockdown. International Journal of Educational Research Open, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Morado, M. F., & Ocampo Hernández, S. (2019). Una experiencia de acompañamiento tecnopedagógico para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. Educación, 43(1), 43–61. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28457>
- Muñoz Razo, C. (2011). Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis (2.^a ed.). Pearson Educación.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. Oxford Review of Education, 38(6), 771–781.
- Ojeda-Beltrán, A., Ortega-Álvarez, D. D., & Boom-Cárcamo, E. A. (2020). Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del Covid-19. Espacios, 41(42). <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p07>

- Palacios Rodríguez, O. A. (2021). La teoría fundamentada: Origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales*, 22, 47–70. <https://doi.org/10.55555/IS.22.332>
- Poot Caamal, K. G., Quiñonez Pech, S. H., & Canto Herrera, P. J. (2022). Percepción de estudiantes del nivel superior respecto a la afectividad en los entornos virtuales. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 10(22), 118–128. <https://doi.org/10.36825/RITI.10.22.009>
- Portillo Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 118–130. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>
- Quiñonez Pech, S. H., Zapata González, A., & Canto Herrera, P. J. (2018). Percepción de profesores sobre la afectividad en los entornos virtuales en una universidad pública del sureste de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 195–224. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.378>
- Ramírez-Elías, A., & Arbesú-García, M. I. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: Un asunto epistemológico. *Enfermería Universitaria*, 16(4), 424–435.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1–27.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

- Tejedor, S., & Cervi, L. (2021). Análisis de las competencias digitales de los docentes en tiempos de pandemia: Los casos de España, Italia y Ecuador. *Revista de Comunicación*, 20(1), 107–125. <https://doi.org/10.26441/RC20.1-2021-A6>
- Varela Ruiz, M., & Vives Varela, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: Multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191–198.
- Véliz Salazar, M. I., & Gutiérrez Marfileño, V. E. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura*, 13(1), 150–165. <https://doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1987>
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akadèmeia*, 7(7), 53–73.