

CAPÍTULO 7

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES: UN ANÁLISIS DE SU IMPACTO EN LOS HÁBITOS DE ESTUDIOS POST COVID-19 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Fecha de recepción: 24/02/2025 Fecha de aceptación: 05/03/2025

María Elena Mamani-Gómez

Facultad de Comunicaciones, Universidad Privada del Norte, Lima, Perú

Luis Enrique Elías Villanueva

Facultad de Comunicaciones, Universidad Privada del Norte, Lima, Perú

Yasmina Riega-Virú

Dirección de investigación, innovación y responsabilidad social, Universidad Privada del Norte, Lima, Perú

Mario Ninaquispe-Soto

Campus Virtual, Universidad Privada del Norte, Lima, Perú

Catherine Salas-Riega

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima Perú

RESUMEN: El presente estudio identifica como intervienen las competencias emocionales en los hábitos de estudio y sus respectivas dimensiones después de la pandemia. Es un estudio básico de diseño no experimental correlacional, de corte transversal; la muestra no probabilística ascendió a 318 estudiantes

de una universidad privada en Lima, se aplicó la variable *Competencias emocionales*, como independiente además de sus componentes de *adaptabilidad, manejo de estrés, interpersonal y manejo de estado de ánimo*, con su variable dependiente *Hábitos de estudio*, y sus dimensiones; *aprendizaje, preparación de tareas, preparación de evaluaciones, atención de clases y ambientes de estudio*. Encontrando que existe relación entre la variable independiente y la dependiente, además de sus componentes y variables entre sí; a mayor competencia emocionales mejores serán los hábitos de estudio de los universitarios postpandemia. Se concluye que las universidades deberían extender en su malla curricular el curso de competencias emocionales como tal para todo el alumnado, pues, su carecimiento afectaría el aprendizaje autónomo de cada uno de ellos.

KEYWORDS: Competencias emocionales, hábitos de estudio, inteligencia social, enseñanza, TIC

11 INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto sin precedentes en todo

el mundo, afectando en la mayoría de los aspectos de la vida, incluyendo la educación. El cierre de las escuelas y universidades ha llevado a la necesidad de implementar modalidades de enseñanza a distancia provocando importantes cambios en los hábitos de estudio en los estudiantes universitarios (Chiodini, 2020; Dhingra, 2020); la misma que ha llegado a instaurarse como una nueva modalidad de aprendizaje, pues a la fecha, existen instituciones universitarias que han adaptado de forma complementaria, mixta o total, al aprendizaje en línea (Jayaratne & Moore, 2017). Muchos han tenido que adaptarse a la educación a distancia, que puede ser un desafío para países en desarrollo donde la escasez de recursos tecnológicos es alta; aunado a ello, el estrés y la incertidumbre asociados con la pandemia pudieron afectar la capacidad de los estudiantes para concentrarse y motivarse en sus estudios (Cardona-Arias et al., 2015).

Portillo y otros (2020) han planteado importantes desafíos para los estudiantes universitarios, incluyendo la necesidad de adaptarse a nuevas formas de aprendizaje, manejo de estrés y la ansiedad asociados con la pandemia. En este contexto, las competencias emocionales y los hábitos de estudio se han convertido en temas importantes para la educación universitaria post pandemia (Rosado & Guzman, 2021).

Al respecto, tener competencias emocionales significa poseer diversos conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para entender las emociones propias y expresarlas adecuadamente (Rojas et al., 2018). Según Sánchez-Calleja y otros (2016), para que el estudiante sea competente y capaz de asumir retos es necesario incluir en su formación básica las competencias emocionales, tanto intra como interpersonales; dado que adquirirlas requiere de formar hábitos (Ramos & San Andrés, 2019).

Varios estudios han investigado la relación entre las competencias emocionales y el éxito académico en estudiantes universitarios, con resultados mixtos (Aguilar Reyes & Quiñonez Pech, 2022; Arenas et al., 2022; Delgado Coronado, 2022; Erosa et al., 2021; Gaeta et al., 2018; González et al., 2021; Iqbal et al., 2022; Naveros Gonzales, 2022; Ticona et al., 2021, 2021; Vásquez-Pajuelo et al., 2020). En ellos se ha encontrado una correlación entre las competencias emocionales y el éxito académico (Aguilar & Quiñonez, 2022; Rosado & Guzman, 2021), mientras que otros no han encontrado ninguna relación (Cardona-Londoño et al., 2020; Iqbal et al., 2022).

En Perú, la educación universitaria se vio afectada por la pandemia, obligando a las instituciones a adaptarse rápidamente a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; empero, a partir de marzo de 2020, las universidades tuvieron que cerrar sus puertas y continuar con las clases en línea (Figallo et al., 2020).

Como es de verse, en estudios de otros países DeCoito y Estaiteyeh, (2022); Deen y otros (2022) y Lemay y otros (2021) la transición abrupta al aprendizaje puede conllevar incidencia de estrés o ansiedad en los estudiantes y asimismo en profesores universitarios. Al respecto, Blanco y otros (2021) realizaron un estudio en una institución peruana de secundaria en Lima, y encontraron una moderada incidencia de estrés y ansiedad en

los estudiantes postpandemia; sin embargo, la comunidad educativa carece de estudios relacionados al resultado post pandemia en estudiantes universitarios en relación con las competencias emocionales y los hábitos de estudio (Delgado, 2022).

Las competencias emocionales tienen una relación estrecha con el desarrollo del liderazgo directivo, debido a que permite que las personas adopten aptitudes positivas para salir de situaciones difíciles (Gonzales-Sánchez et al., 2022). Si el estado de pandemia afectó la salud mental de los universitarios, es muy probable que sus destrezas de liderazgo directivo se hayan dañado también. El concepto ha ganado cada vez más relevancia y son base para la creación de modelos educativos (Mórtigo & Rincón, 2018). Por eso, es primordial que las universidades se adapten a los cambios ampliando el conocimiento científico y técnico de sus estudiantes en torno a las competencias emocionales (Rojas et al., 2018).

Las competencias emocionales, tales como cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol (Rojas et al., 2018), fomentan las competencias sociales que regulan la conducta ante y con los demás orientadas al logro de objetivos personales y metas comunes, donde confluyen factores como: apoyo, comprensión, entendimiento y empatía (Mórtigo & Rincón, 2018); por ello, Millán-Franco y otros (2021) señalan que la competencia emocional es básica para comprender el bienestar personal.

Ahora bien, ya sea que las competencias, sean personales o sociales, no se presentan de la misma manera en las personas, por lo que es muy útil que los docentes diagnostiquen las competencias emocionales de sus estudiantes para diseñar adecuadamente las actividades académicas (Rojas et al., 2018).

En esa línea, según Basssi y otros (2012), y Farrington y otros (2012), citados por Ortega (2016), enseñar a los alumnos el significado y la trascendencia de las habilidades blandas representa un desafío para los docentes; pues “los maestros no saben enseñar habilidades blandas junto con las habilidades académicas tradicionales y tienen pocos incentivos para hacerlo” (p. 23). Además, la investigación para determinar una metodología para la enseñanza de habilidades blandas es limitada y cambia según la diversidad de contextos, estudiantes y sus necesidades. Por ende, no se puede garantizar que se desarrollen aprendizajes significativos sobre este tema o que las estrategias respondan al nivel cognitivo, social y emocional que presenta el adolescente.

En Perú, para el año 2020, en un estudio del Consorcio de universidades (Universidad del Pacífico, Universidad de Lima, Universidad Cayetano Heredia y la Pontificia Universidad Católica del Perú) se realizó una encuesta en línea a más de 7,500 universitarios entre los 16 y 85 años, en ella el 30% manifestó tener síntomas severos y extremadamente severos de estrés, ansiedad y depresión. Resultado que estaría evidenciando la escasa atención que recibe la formación de habilidades blandas en el sistema educativo; no obstante, requieren ser atendidas, pues, como bien señala Daniel Goleman (2022) la Inteligencia Emocional

pertenece al conjunto de habilidades que permiten identificar y gestionar los sentimientos propios, así como saber actuar y empatizar con quienes el individuo se relaciona.

Al respecto, Guerra-Báez (2019) concuerda con “el concepto de habilidades para la vida propuesto por la World Health Organization, Division of Mental Health (1994)”, el cual las define como “habilidades de carácter socioafectivo necesarias para la interacción con otros y que permiten hacer frente a exigencias y situaciones desafiantes cotidianas”. Asimismo, la autora precisa que las habilidades blandas incluyen a las habilidades para aprender, analizar, gestionar el tiempo e innovar, así como de las habilidades sociales. Su estudio las clasifica en habilidades interpersonales, habilidades cognitivas y habilidades para el control emocional.

Goleman (2006) expresándose en la ciencia de las relaciones humanas; desarrolla el concepto de la inteligencia social, que incluye actitudes no cognitivas, como cierto grado de sensibilidad (por parte de quienes conforman un grupo de personas) originaria del propio individuo y de su entorno; la cual se usaría en una clase presencial para detectar ciertos hábitos de estudios y competencias emocionales de los estudiantes, sin embargo, por el contexto de pandemia es una situación que no se pudo desarrollar con normalidad, en consecuencia (postpandemia), la carencia de actividad social del estudiante se vería menguada.

De lo expuesto, surge como interrogante ¿cuál es *el impacto de las competencias emocionales en los hábitos de estudio post pandemia por COVID-19 en estudiantes Universitarios?*

1.1 Antecedentes de la investigación

Para dar respuesta a la interrogante formuladas, se realizó una revisión de la literatura, encontrando estudios previos respecto de las competencias emocionales y sus componentes (intrapersonal, adaptabilidad, manejo de estrés, estados de ánimo) hábitos de estudio (aprendizaje, preparación de tareas, preparación de evaluaciones, atención de clases y los ambientes de estudio) así como la inteligencia emocional y social; de los cuales, los más adecuados al tema en estudio, se presentan a continuación:

Estudios sobre competencias emocionales

Las habilidades que desarrollan las competencias emocionales, incluyen a las capacidades relacionadas con el manejo, comprensión de las emociones propias y de los demás, permitiendo a una persona reconocer, comprender y regular sus propias emociones de manera efectiva, así como entender las emociones de los demás y mantener relaciones interpersonales saludables; en tanto que estas son fundamentales para el bienestar emocional, el desarrollo personal, las habilidades sociales en la vida cotidiana y en el ámbito laboral (Bisquerra Alzina & Escoda, 2007). El presente estudio ha detectado dimensiones

que conciernen a la misma, entre ellos componentes *interpersonales, de adaptabilidad, de manejo de estrés y manejo de estado de ánimo*.

Salovey y Sluyter (1997) presentan un listado de habilidades desarrolladas propias de las competencias emocionales, entre ellas “*la conciencia del propio estado emocional*” la cual implica la capacidad de reconocer y comprender las emociones que se están experimentando en un momento dado. A un nivel más desarrollado, esto incluye la toma de conciencia de que uno podría no estar plenamente consciente de sus propios sentimientos debido a la inatención selectiva o a procesos mentales inconscientes. Es decir, ser capaz de identificar emociones diversas que pueden estar presentes simultáneamente. En un nivel más maduro, se reconoce que los propios sentimientos pueden no ser completamente evidentes debido a la falta de atención consciente o a patrones inconscientes; siendo consecuencia directa del manejo de estado de ánimo.

Vicuña y Vera (2013), analizan la adaptabilidad de los estudiantes universitarios; quienes pertenecían a nuevo ingreso del programa de educación, tenían una tendencia baja para adaptar sus emociones al precepto de alcanzar sus metas, poniendo en evidencia la necesidad de prever el área de las competencias emocionales en las mallas curriculares, trabajando así el carácter negativo que pueda tener un estudiante universitario; quien podría ver afectado sus estudios por este motivo.

Sáinz y otros (2012), analizaron el manejo del estrés entre grupos de alumnos superdotados y otro grupo de medias habilidades, encontrando que, la autopercepción en los estudiantes inteligentes es mayor, debido a que la compresión de las cosas y las herramientas pensativas para resolver problemas están desarrolladas con mayor amplitud; afrontando situaciones estresantes sin rabietas y de la mejor manera.

Gómez-Gómez y otros (2022), realizaron un estudio en el que pudieron analizar el estado de ánimo de los estudiantes universitarios del grado de educación, respecto de las actividades académicas y no académicas realizadas por estos, durante la etapa de confinamiento y aprendizaje virtual, encontraron que, para ambos momentos, las cifras son críticas, considerando que en dicho estudio los factores que impactan al estado de ánimo fueron la actitud, la dedicación al trabajo y el estrés; el alumnado recayó gravemente.

Estudios sobre hábitos de estudio

Los hábitos de estudio son prácticas y rutinas que las personas emplean para organizar su tiempo, concentrarse en el aprendizaje y mejorar su rendimiento académico; incluyen diversas estrategias y comportamientos que facilitan la adquisición de conocimientos de manera más efectiva y eficiente. Algunos ejemplos de hábitos de estudio son el aprendizaje autónomo, la preparación de tareas, la preparación de evaluaciones, atención de clases y ambientes de estudios, estos hábitos contribuyen a mejorar el proceso de estudio y potenciar el rendimiento académico a largo plazo.

Valle (2010), explica que la pasividad de los estudiantes universitarios de los primeros ciclos muestran, sería la puerta a un minúsculo esfuerzo por aprender, lo que dificulta en estos nuevos tiempos la autonomía y acción independiente por su aprendizaje; sin embargo, no serían suficientes el mejor de los esfuerzos, ni el más alto grado de responsabilidad, si es que las competencias mínimas requeridas sean tales para el aprendizaje autónomo; consecuentemente bajo esta insuficiencia, los alumnos carecerían de reflexión; disminuyendo gravemente su hábito de aprendizaje.

Gaeta y otros (2018), en una investigación con 1665 participantes de licenciatura de los últimos semestres en diferentes universidades de México; respecto de la autoeficacia de manejar situaciones estresantes, encontraron que el enojo, miedo y desinterés es más alto que los niveles de autoeficacia y autorregulación del aprendizaje, todo ello durante el contexto del virus por Covid-19; teniendo en cuenta que, la relación de ambas incide directamente en la preparación de tareas y evaluaciones, siendo actividades que prepara el estudiante.

En relación con la atención en clases virtuales, Lovón (2021), en su estudio realizado a cuarenta estudiantes del ciclo 2020-2 en una Universidad de Lima, sobre la importancia de las pausas activas durante las clases virtuales en el contexto de pandemia, encontró que el 90% de los encuestados indica haber tenido sobrecarga académica, incluso después, presentaron episodios de estrés, ansiedad y cansancio; y Andrade y Guerrero (2021) en una muestra de 217 estudiantes de psicopedagogía; encontraron que los participantes perciben que la cesión de conocimientos que el docente transmite a través de la plataforma virtual dificultad su aprendizaje, también indican haber tenido problemas con su plataforma virtual; como por ejemplo, que el sistema se cuelga, o simplemente no se encuentra operativa; situación que influye directamente en la atención que puedan realizar a sus clases virtuales. y esto se puede interpretar en el medio usado para que el conocimiento deba ser transmitido. Aguilera (2012) hace énfasis en la importancia de los estilos de enseñanza docente para lograr captar la atención de los estudiantes universitarios, a través de los diferentes estilos de aprendizaje, mientras que Esquivel y Rosas (2018) precisa que la presencia de comportamientos positivos por parte del docente aumenta el nivel de disfrute de los estudiantes y disminuye el aburrimiento durante el proceso de aprendizaje.

De los ambientes de estudio, Navaridas y Jiménez (2016) realizó una encuesta a 908 estudiantes universitarios en Rioja, donde se concluyó que estos valoran más el estudio individual y las explicaciones del profesor como los ambientes más eficaces para alcanzar los objetivos de aprendizaje universitario; lo que ameritaría cierto grado de presencialidad.

Inteligencia emocional y social

Iqbal y otros (2022) investigaron a un grupo de universitarios inscritos en cursos de aprendizaje mixto en la provincia de Hunan, obtuvieron entre sus resultados que la

inteligencia emocional incluida la auto conciencia, la automotivación, y la regulación de emociones, les ayuda a desarrollar hábitos de estudio con mayor eficacia. Por su parte, el estudio de Erosa y otros (2021) sobre los ambientes de estudio, encontraron que los estudiantes no estarían recibiendo educación de calidad, pues, en algunos casos dependerían de sus propios recursos, debido a la adecuación de la nueva modalidad virtual, incluyendo el rigor y la exigencia educativa se vería directamente afectada.

De la inteligencia social; la mentalidad optimista hacia la adopción de esta novedosa visión del conocimiento se vuelve esencial, ya que, según indica Pavón (2003), nuestra capacidad para educarnos aumenta cuando nos comprometemos con la acción, y este aumento se produce si, en primer lugar, está vinculada a nuestros intereses y preocupaciones, en segundo lugar, si el individuo se implica en procedimientos de naturaleza investigativa que den lugar a una reflexión posterior y, como resultado, desencadenen una consecuencia.

1.2 Teorías de las competencias emocionales

En los últimos años el ámbito de la Inteligencia Emocional ha despertado real interés en razón con su relevancia en el contexto educativo, especialmente, su impacto como factor terminante del éxito académico y la adaptación social de los estudiantes. Es innegable la importancia de la cognición en el desempeño estudiantil, sin embargo, estudios empíricos han comprobado que esta no es suficiente y que las competencias emocionales influyen tanto en el rendimiento académico como en el ámbito social (Suberviola-Ovejas, 2011).

Goleman (1996), argumenta que las habilidades emocionales son una habilidad principal influye en el nivel de destreza que logramos en todas nuestras demás potestades, incluyendo la inteligencia como tal; aquellas personas que han desarrollado de manera adecuada estas habilidades emocionales tienden a experimentar mayor satisfacción, ser más eficaces y tener un dominio sobre los hábitos mentales que determinan su productividad. En contraste, quienes no pueden controlar su vida emocional se enfrentan a luchas internas constantes que menguan su capacidad de trabajo, en consecuencia, no logran pensar con claridad.

1.3 Teorías de los hábitos de estudio

La teoría del aprendizaje autorregulado explica que el estudiante se traza objetivos académicos para alcanzar metas luego de haber identificado qué capacidades necesita para desarrollarse; para lo cual, la motivación es fundamental; en tanto que le generará el deseo de adquirir un nuevo aprendizaje (Zimmerman, 1990); en ese sentido, de acuerdo con la teoría de la cognición social, propuesta por (Bandura, 1993) las personas desarrollan una motivación externa, la cual, sirve de base al desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1996) en tanto que; respecto del primero por aprobación social, la mejora del

status o ganancia material; mientras que por el segundo, los estudiantes son motivados por un sentido de autorrealización o autoestima; en consecuencia, ya sea por separado o en conjunción de ambas teorías el estudiante inspirado recurrirá a estrategias para conocer aquello que desconoce, por lo que, como parte de su estrategia para lograr el aprendizaje autorregulado, utilizará mecanismos como la preparación de tareas y evaluaciones, siendo parte de las actividades auto diseñadas por ellos para promover su autoobservación, autoevaluación y autopercepción, respecto de su conocimiento.

De la preparación de tareas y evaluaciones, Montes y otros (2005) citando a Winne (2001 con su modelo de aprendizaje autorregulado y constructivista, plantea cuatro fases (definición de tareas, establecimiento de metas y planificación, implementar tácticas, adaptando metacognición), que aplica a su propio estudio; concluyó que, en las primeras dos fases, los estudiantes presentan el nivel de desempeño más bajo; sin embargo en la fase tercera y cuarta los estudiantes obtuvieron un resultado significativamente óptimo, encontrando que, si los estudiantes universitarios no tenían claridad en la tarea a desarrollar, no podrían organizar una secuencia organizada del estudio. Por otro lado, Yániz (2004), explica la importancia de la preparación en las tareas, siendo que si el estudiante no cuenta con las capacidades emocionales para responder a estas, no será posible reforzar con éxito competencias entorno a su especialidad por medio de la preparación de tareas y evaluaciones; lo que tendrá como consecuencia frustración y estrés.

1.4 Teoría del aprendizaje

De las teorías del aprendizaje, Eggen y otros (1999) desarrollan desde una visión constructivista el modelo inductivo del aprendizaje, donde se fomenta el razonamiento crítico, usando como guía principal al profesor; basada en la idea de que los alumnos cimenten una compresión del mundo propia. Modelo en el que la virtualidad ha surtido cambios directos, siendo que, el personaje líder que dirige el proceso (profesor) ha quedado desfasado, en el sentido que los alumnos, siendo autónomos en su proceso de aprendizaje, deben disponer de dicho razonamiento para el avance de sus clases virtuales.

2 | METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un estudio básico de diseño no experimental correlacional, de corte transversal. La población estuvo integrada por 839 estudiantes de una universidad privada de Lima; la muestra no probabilística por conveniencia ascendió a 318 estudiantes universitarios

Se realizó la búsqueda de información en bases de datos especializadas tales como Scopus, Wos y Scielo, para el análisis de las variables de estudio, las que fueran medidas mediante la recolección de datos, a través de dos cuestionarios como instrumentos de recolección. El primero se aplicó a la variable *Competencias Emocionales* (*variable*

independiente VI), y a sus dimensiones: componente interpersonal, componente de adaptabilidad, componente de manejo de estrés, y componente de manejo de estado de ánimo en general; constó de 121 ítems medidos en escala de Likert con cinco categorías. El segundo se aplicó a la variable *Hábitos de Estudio* (*variable dependiente VD*); y a sus dimensiones: aprendizaje, preparación de tareas, preparación de evaluaciones, atención de clases, y ambientes de estudio; constó de 53 ítems medidos en escala de Likert con cinco categorías.

La recolección de datos se realizó a través de formulario Google; para este fin, se envió a los estudiantes el enlace de cada cuestionario. Los datos recolectados fueron procesados y permitió medir las variables y sus respectivas dimensiones haciendo uso del software estadístico SPSS versión 25.

El estudio tiene por objetivo indagar el impacto de las competencias emocionales en los hábitos de estudios post pandemia por COVID-19 en estudiantes universitarios. Su aporte es significativo y puede ser aplicado en diversas áreas relacionadas con las ramas interdisciplinarias de la psicología y la educación superior. De su contribución primigenia, este estudio aumenta los conocimientos en el sector de la educación superior durante la transición hacia el aprendizaje en línea. En segundo lugar, este estudio intenta establecer empíricamente si existe o no una relación entre las competencias emocionales y los hábitos de estudio postpandemia. En tercer lugar, los resultados de esta investigación podrían ser de gran utilidad para los docentes, orientadores y padres de familia, para brindar apoyo emocional y académico a los estudiantes universitarios en el proceso de adaptación a los cambios en su entorno educativo y social.

3 | RESULTADOS

En la tabla 1, se muestra la confiabilidad de los instrumentos aplicados al estudio, cuyas magnitudes de los estadísticos Alfa de Cronbach representan valores muy altos mayores a 0.7 (Bland y Altman, 1997).

Variable	ítems	Alfa de Cronbach
VI: Competencias Emocionales	121	0.967
VD: Hábitos de Estudio	53	0.865

Tabla 1. Confiability de Instrumentos

El objetivo general del estudio fue establecido como: *determinar el impacto del nivel de las competencias emocionales (VI) en los hábitos de estudios (VD) post pandemia por COVID-19 en estudiantes Universitarios*. Para el contraste de las hipótesis se tomó en cuenta la naturaleza cualitativa y ordinal de las variables. Por tanto, para conocer el grado de relación entre estas, se utilizó el coeficiente de correlación ordinal de Spearman,

que mide el grado de correspondencia que existe entre los rangos que se asignan a los valores de las variables analizadas; considerando además que la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables y las dimensiones de la variable dependiente (hábitos de estudio), arrojan valores de significancia $p\text{-value} = 0 < 0.05$, lo que significa que los datos no siguen una distribución normal, justifica el uso del coeficiente de Spearman para el análisis correlacional.

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
VI: Competencias emocionales	,464	318	,000
D1D: Aprendizaje	,476	318	,000
D2D: Preparación de tareas	,488	318	,000
D3D: Preparación de evaluaciones	,416	318	,000
D4D: Atención de clases	,483	318	,000
D5D: Ambientes de estudio	,435	318	,000
VD: Hábitos de estudios	,339	318	,000

Tabla 2. Normalidad de datos

La hipótesis general del estudio se plantea como: “*El nivel de las competencias emocionales impacta significativamente en los hábitos de estudios post pandemia por COVID-19 en estudiantes Universitarios*”, en tal sentido, en la tabla 3 se presenta la correlación entre las variables de estudio.

			VI	VD
Rho de Spearman	VI	Coeficiente de correlación	1,000	,159**
		Sig. (bilateral)	.	,004
		N	318	318
	VD	Coeficiente de correlación	,159**	1,000
		Sig. (bilateral)	,004	.
		N	318	318

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 3. Correlación entre las Competencias Emocionales (VI) y los Hábitos de Estudio (VD) de estudiantes Universitarios

La tabla 3 muestra la existencia de correlación positiva de 0,159 y significativa a un nivel de 0,01 (significancia $p\text{-value} = 0.004 < 0.01$). Este resultado evidencia una asociación conjunta de ambas variables; es decir, en la medida en que las competencias emocionales se logran, los hábitos de estudio de los estudiantes mejorarán.

		Aprendizaje D1D	Preparación de tareas D2D	Preparación de evaluaciones D3D	Atención de clases D4D	Ambientes de estudio D5D
Rho de Spearman	VI Coeficiente de correlación	,142*	,155**	-,129*	-,146**	,110*
	Sig. (bilateral)	0.011	0.006	0.022	0.009	0.050
	N	318	318	318	318	318

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 4. Correlación entre las Competencias Emocionales (VI) y las dimensiones de la variable, Hábitos de Estudio (VD) de estudiantes Universitarios

La tabla 4 muestra la correlación existente entre la variable independiente *Competencias Emocionales* y las dimensiones de la variable dependiente *Hábitos de Estudio*; evidenciándose una correlación positiva de la variable independiente con las dimensiones *Aprendizaje D1D*, *Preparación de Tareas D2D* y *Ambientes de Estudio D5D*, cuyos valores de significancia p-value son menores a 0.01. Esta evidencia indica que las *Competencias Emocionales* de los estudiantes influyen positiva y significativamente sobre estas dimensiones, por tanto, es importante mantener un buen nivel de los componentes asociados a las *Competencias Emocionales*.

Sobre las dimensiones *Preparación de Evaluaciones D3D* y *Atención de Clases*, se evidencian coeficientes de correlación significativa negativa (p-value <0.01) con la variable independiente *Competencias Emocionales VI*; esto muestra una oportunidad de mejora sobre la ejecución de los componentes de la VI, de modo tal que se generen resultados positivos y adecuados sobre estas dimensiones.

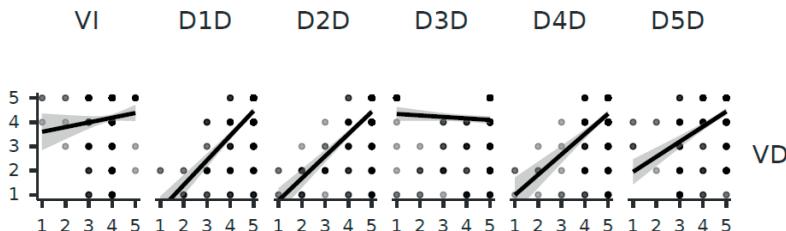


Fig.1 Correlación entre las Variable Independiente y la Variable Dependiente con sus dimensiones

		D1D Aprendizaje	D2D Preparación de tareas	D3D Preparación de evaluaciones	D4D Atención de clases	D5D Ambientes de estudio
D1I: Componente intrapersonal	Coeficiente de correlación	-0.065	-0.011	-0.096	-0.023	0.080
	Sig. (bilateral)	0.244	0.844	0.086	0.685	0.157
D2I: Componente interpersonalD2I	Coeficiente de correlación	-0.028	0.033	-0.068	-0.060	-0.019
	Sig. (bilateral)	0.625	0.557	0.224	0.286	0.730
D3I: Componente de adaptabilidad	Coeficiente de correlación	0.043	0.033	-0.016	-0.029	,164**
	Sig. (bilateral)	0.443	0.557	0.774	0.612	0.003
D4I: Componente del manejo de estrés	Coeficiente de correlación	0.085	,117'	-,227**	-0.030	0.101
	Sig. (bilateral)	0.128	0.037	0.000	0.591	0.072
D5I: Componente del estado de ánimo en general	Coeficiente de correlación	0.059	,123'	-0.086	-0.049	0.019
	Sig. (bilateral)	0.293	0.029	0.126	0.380	0.740

Tabla 5. Correlación entre las Dimensiones de la Variable Independiente (Competencias Emocionales) y las Dimensiones de la Variable Dependiente (Hábitos de Estudio)

La tabla 5 muestra la correlación existente entre las dimensiones de la variable Competencias Emocionales y las dimensiones de la variable Hábitos de Estudio; se identifica una correlación alta positiva (*p*-value 0.003<0.01) entre el Componente de adaptabilidad (D3I) y los Ambientes de Estudio (D5D); una correlación media positiva (*p*-value 0.029<0.05) entre el Componente del estado de ánimo (D5I) y la Preparación de tareas (D2D); y una correlación negativa (*p*-value 0.000<0.01) entre el Componente de manejo de estrés (D4I) y la Preparación de evaluaciones.

Estos indicadores muestran la importancia de trabajar articuladamente entre los componentes de las competencias emocionales con los hábitos de estudio, para evitar sesgos en el comportamiento de los hábitos de estudio, que dificulten el logro del aprendizaje y del proceso que esto implica.

4 | DISCUSIÓN

4.1 Relación entre las competencias emocionales y los hábitos de estudio postpandemia.

En la tabla 1, los instrumentos utilizados en el estudio han demostrado que existe un grado de confiabilidad en los resultados, lo que implica que los datos obtenidos son consistentes y reproducibles, confirmando la relación de impacto existente entre las variables, siendo este, positivo o negativo (Corral, 2009).

El coeficiente de Spearman se utiliza comúnmente en ciencias sociales y en estudios que no tienen una distribución normal. El coeficiente puede tener un valor entre -1 y 1, donde -1 indica una correlación negativa perfecta (a medida que una variable aumenta, la otra disminuye), 0 indica que no hay correlación y 1 indica una correlación positiva perfecta; es decir, a medida que una variable aumenta, la otra también aumenta (Martínez et al., 2009).

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov es una prueba estadística utilizada para determinar si un conjunto de datos sigue una distribución normal, si el valor “p” asociado con la prueba es menor que un nivel de significancia predefinido, se rechaza la hipótesis nula de que los datos siguen una distribución normal (Tapia y Cevallos, 2021).

Al respecto, la tabla 2 indica la existencia de un valor “menor que”, por tanto, se comprueba que los datos no siguen una distribución normal, como resultado, la tabla en referencia utiliza como variable independiente “Competencias emocionales” y se constituyen las dimensiones: *aprendizaje, preparación de tareas, preparación de evaluaciones, atención de clases, ambientes de estudio* de la variable dependiente hábitos de estudio; confirmando el grado de relación entre ambas para desarrollar los resultados y analizar el impacto.

4.2 Importancia de las competencias emocionales para el proceso de adaptación al cambio de los estudiantes en su entorno educativo y social.

En la tabla 3, existen resultados positivos en relación con las *Competencias Emocionales*, aplicadas a los *hábitos de estudio*, que, en yuxtaposición confirman la existencia de un impacto efectivo en los alumnos, infiriendo que, a mejor estado de las competencias emocionales, los hábitos de estudio aumentarán de manera satisfactoria.

En la tabla 4, se interpretan los resultados obtenidos, donde se correlaciona la variable independiente (Competencias emocionales) y las dimensiones de la variable dependiente hábitos de estudio, al respecto, la dimensión D1D (aprendizaje), indica una correlación positiva perfecta, pues a medida que las competencias emocionales aumentan el aprendizaje también lo hará, lo que concuerda con el estudio de Iqbal y otros (2022), que indica que, en la inteligencia emocional están incluidas la autoconciencia, la automotivación y la regulación de emociones que fomenta los hábitos de estudio, hecho respaldado por la teoría del aprendizaje (Eggen et al., 1999), basada en la idea de que los alumnos

cimenten una comprensión de conocimiento propia debido a la autonomía en su proceso de aprendizaje virtual.

En la preparación de tareas, los resultados indican una relación de correspondencia, ya que si la variable independiente aumenta esta dimensión también lo hará, en relación con la teoría de Montes y otros (2005), con su modelo de aprendizaje autorregulado y constructivista, donde plantea cuatro fases, siendo las dos últimas, implementar tácticas y adaptando metacognición, los estudiantes de su estudio obtuvieron un resultado óptimo. Sin embargo, Gaeta y otros (2018), encontraron que los niveles de estrés en su estudio son más altos que los niveles de autoeficacia y autorregulación, lo que dificultaría la preparación de tareas, este resultado concuerda con lo encontrado por Zimmemdar (1990) y Yániz (2004) de que la preparación de tareas puede afectar el bienestar emocional de los estudiantes; si un estudiante tiene dificultades para completar tareas o se siente abrumado por la carga de trabajo, puede experimentar estrés y ansiedad. En el caso de la preparación de evaluaciones, los resultados indican que a mayor grado de competencias emocionales, menor será la facultad para la preparación de los estudiantes ante sus evaluaciones; la teoría de Montes y otros (2005) dice que en las dos primeras fases (definición de tareas y establecimiento de metas y planificación) los estudiantes representan el nivel de desempeño como el más bajo, lo que este estudio encuentra es una relación respecto de ambos sentidos, pues la teoría antes mencionada considera a la preparación de tareas y evaluaciones en una sola categoría cuando en el presente estudio se han desarrollado por separado, sin embargo, la división de las cuatro fases sería concordantes con los resultados que se presentan, entendiendo que las dos primeras fases son equivalentes a la preparación de evaluaciones, y las dos últimas a la preparación de tareas, respectivamente en la primera las competencias emocionales son efectivas para el hábito de estudio D2D, pero negativas para el hábito de estudio D3D.

Los resultados demuestran que la atención a clases por parte de los estudiantes disminuye en medida que las competencias emocionales aumentan; al respecto Esquivel y Rosas (2018), indican que los comportamientos positivos por parte del docente aumenta el nivel de disfrute de los estudiantes, lo que este estudio permite inferir es que a falta de un docente en los cursos virtuales con estas características (o cursos asincrónicos donde el medio de aprendizaje es extemporáneo); considerando anteriormente que las competencias emocionales permiten que las personas adopten actitudes positivas, es consecuencia de este efecto; otro motivo de interpretación para este resultado sería analizar la eficacia de la plataforma virtual utilizada, pues, en el estudio de Andrade y Guerrero (2021) los estudiantes no critican el conocimiento transmitido ni quien lo transmite, si no cuestionan el medio por el cual ese conocimiento llega a ellos, incluso llegaron a mencionar que la plataforma virtual con la que estudian, suele presentar fallas.

A medida que las competencias emocionales aumentan, los ambientes de estudio responden de la misma manera, resulta que no responde a los antecedentes ni a la teoría

descrita, pues, Erosa y otros (2021) indican que los recursos de los estudiantes para adecuarse a la modalidad virtual, son carentes, en el mismo sentido Navaridas y Jiménez (2016) dicen que los estudiantes valoran un estudio individual hacia cada uno, así como la retroalimentación que el docente les pueda brindar; contraponiéndose a los resultados en este estudio, infiriendo que la contradicción se debe a que los alumnos son de una universidad privada, en el que la mayoría cuenta con los ambientes de estudio necesarios para realizar dicha actividad, reafirmando también la buena calidad docente, y el resultado post pandemia positivo, debido a que el primer estudio es durante la pandemia y el segundo antes que esta.

4.3 Impacto de las competencias emocionales y sus componentes, respecto de los hábitos de estudio y sus dimensiones

En la tabla 5 se identificó que a mayor adaptabilidad mejor ambiente de estudio, al respecto Navaridas y Jiménez (2016), encontraron que los estudiantes valoran mucho el ambiente que se le ha propiciado para el estudio, esto quiere decir su entorno, ya sean las explicaciones del profesor y su propio avance en casa; sin embargo, respecto de la adaptabilidad el estudio de Vicuña y Vera (2013), encontró una tendencia baja a la adaptabilidad en referencia específica a los alumnos de primer año, siendo que la correlación entre ambas es una correlación positiva perfecta, la población estudiada en este trabajo tiene altos grados de adaptabilidad lo que ha logrado que su ambiente de estudio sea bueno y contribuya a su aprendizaje constante, sin embargo, se deja a materia de estudio futuro analizar específicamente a los alumnos de primer año.

A medida que una variable aumenta la otra también aumenta; entre el componente del estado de ánimo y preparación de tareas el estudio de Gómez-Gómez y otros (2022), indican que la actitud, de dedicación al trabajo y el estrés han aumentado considerablemente en el estudiante universitario, causando que su estado de ánimo sea bajo, el decaimiento y mal rendimiento académico, lo que ratifica el estudio de Gaeta y otros (2018), quien explica que la exposición de situaciones estresantes, dificulta la preparación de tareas, por lo que si el estado de ánimo de los estudiantes es bajo, la calidad respeto de las preparación de tareas irá por ese camino, resultado que concuerda con este estudio.

A medida que una disminuye la otra aumenta; manejo de estrés y preparación de evaluaciones, respecto de este punto Sáinz y otros (2012), explica que los estudiantes superdotados, a menor estrés corresponderían a una mejor preparación de evaluaciones, sin embargo también explica que los estudiantes de inteligencia media, si suelen tener el peor manejo de estrés lo que correspondería a una mala presentación de la preparación de las evaluaciones; de la misma forma para el manejo de estrés y preparación de tareas.

5 | CONCLUSIONES

Se ha demostrado la existencia de una relación entre los hábitos de estudios y las competencias emocionales, además de identificar que la inteligencia social es fundamental para desarrollar conocimiento nuevo; lo que debería adecuarse a las nuevas formas de aprendizaje, en referencia al desarrollo de tecnologías usadas en el contexto educativo, siendo que las mismas han logrado reabrir las aulas de una manera novedosa, lo que debería tener como consecuencia cambiar también las dinámicas de formación universitaria.

La mayoría de estudios encontrados (Arenas et al., 2022; Cardona-Londoño et al., 2020; Chiodini, 2020; DeCoito & Estaiteyeh, 2022; Deen et al., 2022; Dhingra, 2020; Figallo et al., 2020; Gaeta et al., 2018; Gonzales-Sánchez et al., 2022) han analizado estas variables durante la pandemia, lo que tendría gran valor en el sentido al cambio brusco que la educación universitaria como tal tuvo que recurrir para no interrumpir los estudios de su alumnado; sin embargo, la información en correspondencia a los resultados de este estudio es escasa; pues, analizar el después de la pandemia, no ha logrado ser de mayor interés, dejando entre ver que, al obtener un resultado (cualquiera que fuese) y las cosas siguen “funcionando” (ya sea para bien o para mal) sirve; dejando claro, como ejemplo que el aprendizaje autónomo al que los estudiantes universitarios deben recurrir de ahora en adelante para realizar sus estudios no es materia de importancia para las universidades que desarrollan las clases, y esta afirmación no es una mera creencia, sino el resultado de que algunos artículos incluso han llegado a la conclusión de solicitar se programe en la malla curricular de manera urgente, en la materia de competencias emocionales .

En conclusión, desde la postura del docente, se espera con ansias la contribución de este material a las instituciones que forjan a los profesionales del futuro día con día, proveyendo de lo que encontramos en este estudio escasea, y asegurar que la gran información constante que ahora se obtiene fácilmente en línea por infinidad de medios, se reflexione, asimile por el universitario y finalmente se convierta en conocimiento, el cual, tendrá como objetivo, contribuir no solo a su vida profesional sino también a la sociedad (Aguilera, 2012; Andrade & Guerrero, 2021; Valle, 2010).

REFERENCIAS

- Aguilar Reyes, J. A., & Quiñonez Pech, S. H. (2022). Repercusiones de la pandemia: La inteligencia emocional como factor del desempeño universitario en entornos virtuales. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(15), Article 15.
- Aguilera, E. P. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(10), Article 10. <https://doi.org/10.55777/reia.v5i10.962>
- Andrade, J., & Guerrero, C. (2021). *La atención selectiva y su relación con el aprendizaje virtual en estudiantes universitarios de la carrera de psicopedagogía* [BachelorThesis, Carrera de Psicopedagogía]. <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/33895>

Arenas, G., Robles, A. L., López, O., Olvera, J., & Ortega, L. V. (2022). Alteraciones emocionales y físicas en estudiantes universitarios ante el distanciamiento social por COVID 19. *Alternativas Psicología*, 48, 1-12.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). *Las competencias emocionales*. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>

Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ*, 314(7080), 572. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>

Cardona-Arias, J. A., Perez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J., & Reyes, Á. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 11(1), 79-89.

Cardona-Londoño, C. M., Ramirez-Sánchez, M., & Rivas-Trujillo, E. (2020). Educación superior en un mundo virtual, forzado por la pandemia del Covid 19. *Rev. Espacios. ISSN*, 798, 1015.

Chiodini, J. (2020). Online learning in the time of COVID-19. *Travel Medicine and Infectious Disease*, 34, 101669. <https://doi.org/10.1016/j.tmaid.2020.101669>

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, 33, 228-247.

DeCoito, I., & Estaiteyeh, M. (2022). Transitioning to Online Teaching During the COVID-19 Pandemic: An Exploration of STEM Teachers' Views, Successes, and Challenges. *Journal of Science Education and Technology*, 31(3), 340-356. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-09958-z>

Deen, A., Khuluse, D., & Sao Joao, E. (2022). The Abrupt Transition into Online Learning during Covid-19 Pandemic: A South African Hospitality Management Student's Perspective. *The Journal of Innovation, Creativity, and Change*, 16(1), 99-116.

Delgado Coronado, S. (2022). Efectos de la pandemia en el desarrollo de la práctica educativa universitaria. Un estudio de caso. *Panorama*, 16(30), 8.

Dhingra, N. (2020, junio 24). *Unesco Report 2020: Online Education Implemented During Covid-19 Are Not Inclusive*. <https://www.duupdates.in/unesco-report-2020-online-education-implemented-during-covid-19-are-not-inclusive/>

Eggen, P. D., Kauchak, D. P., & Eggen, K. P. (1999). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de cultura económica.

Erosa, E., Guzman, J. C., & Villaseñor, M. (2021). Efectos de la pandemia del Covid-19 en el aprendizaje y situación emocional de estudiantes universitarios mexicanos. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. https://www.academia.edu/en/64666584/Efectos_de_la_pandemia_del_Covid_19_en_el_aprendizaje_y_situaci%C3%B3n_emocional_de_estudiantes_universitarios_mexicanos

Esquivel, S. E., & Rosas, J. S. (2018). Calidad Instruccional Docente, Emociones, Valor de la Tarea, Autoeficacia y Atención en Clases de Nivel Universitario. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(3), Article 3.

Figallo, F., González, M. T., & Diestra, V. (2020). Perú: Educación superior en el contexto de la pandemia por el COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13404>

Gaeta, M. L., Gaeta González, L., & Rodriguez Guardado, M. del S. (2018). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), Article 3. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional* (Primera). Kairós. http://www.cotonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf

Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social La nueva ciencia de las relaciones humanas* (Sexta Edición).

Gómez-Gómez, M., Hijón-Neira, R., Santacruz-Valencia, L., & Pérez-Marín, D. (2022). Impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje remoto de emergencia en la competencia digital y el estado de ánimo en la formación del profesorado. *Education in the Knowledge Society*, 23. <https://doi.org/10.14201/eks.27037>

Gonzales-Sánchez, A. del C., Quiroz, R. G. R., Pazos, M. J. A., Sanjinéz, G. E. M., & Salazar, J. V. S. (2022). Relación del liderazgo directivo y las competencias emocionales en tiempos de COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(1), 39-44.

González, M. L. G., González, L. G., & Guardado, M. del S. R. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), Article 3. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>

Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 23, e186464. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>

Iqbal, J., Asghar, M. Z., Ashraf, M. A., & Yi, X. (2022). The Impacts of Emotional Intelligence on Students' Study Habits in Blended Learning Environments: The Mediating Role of Cognitive Engagement during COVID-19. *Behavioral Sciences*, 12(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/bs12010014>

Jayaratne, K. S. U., & Moore, G. (2017). Perceptions of College Students toward Online Classes: Implications for Teaching Online. *NACTA Journal*, 61(4), 304-309.

Lemay, D. J., Bazelais, P., & Doleck, T. (2021). Transition to online learning during the COVID-19 pandemic. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, 100130. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100130>

Lovón, C. (2021). Uso de pausas activas en la modalidad de enseñanza virtual para promover el bienestar emocional en jóvenes universitarios durante el periodo de pandemia. *En Líneas Generales*, 006, Article 006. <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n6.5588>

Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., & Cánovas, A. M. (2009). EL Coeficiente de Correlación de los Rangos de Spearman Caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 0-0.

Millán-Franco, M., Orgambidez-Ramos, A., Rosa, L. D. de la, & Martínez, S. L. M. (2021). La competencia emocional como predictor de la felicidad en trabajadores sociales. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(2), Article 2. <https://doi.org/10.16888/643>

Montes, J. A., Ayala, I., & Atencio, D. F. (2005). Preparación para exámenes y aprendizaje autorregulado con estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 1(5), 57-71.

Mórtigo, A. M. R., & Rincón, D. A. C. (2018). Competencias emocionales en estudiantes de educación superior: Autopercepción y correlación demográfica. *Revista Kavilando*, 10(2), 430-448.

Navaridas, F. N., & Jiménez, M. A. T. (2016). Concepciones de los estudiantes sobre la eficacia de los ambientes de aprendizaje universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.239481>

Naveros Gonzales, X. (2022). Estrés académico y hábitos de estudio en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima, 2020. *Universidad Privada del Norte*. <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4722863>

Ortega, T. G. (2016). Desenredando la conversacion sobre Habilidades Blandas. *Inter American Dialogue*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/05/Policy-Brief-Soft-Skills-Spanish-FINAL.pdf>

Pavón Rabasco, F. (2003). El nuevo escenario europeo de educación superior y el papel a desempeñar por las tecnologías de la información y de la comunicación. XXI. *Revista de educación*, 5, 103-108.

Portillo, S. A., Castellanos, L. I., Reynoso, Ó. U., & Gavotto, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, e589-e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>

Ramos, A. M. G., & San Andrés, E. M. S. L. (2019). Neurodidáctica y competencias emocionales de estudiantes de educación general básica. *CIENCIA MATERIA*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i1.237>

Rojas, L. R. S., Arias, D. C., Norabuena, R. P. F., Mescua, A. C. F., Palacios, J. P. G., & Caurcel, M. J. C. (2018). Ciciente emocional de los estudiantes de Administración y Gestión Comercial de una universidad privada. *Apuntes Universitarios*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.17162/au.v9i1.346>

Sáinz, M., Ferrando, M., Hernández, D., Fernández, M. del C., Ferrández, C., Bermejo, R., & Prieto, M. D. (2012). Manejo Del Estrés Como Competencia De La Inteligencia Emocional En Alumnos. *Psicología Conductual*, 20(1), 137-149.

Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. xvi, 288). Basic Books.

Sánchez-Calleja, L., García-Jiménez, E., & Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AEdEm de Educación Emocional para Educación Secundaria. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>

Suberviela-Ovejas, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia*, 117, 1-17.

Tapia, C. E. F., & Cevallos, K. L. F. (2021). Pruebas para Comprobar la Normalidad de Datos En Procesos Productivos: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk Y Kolmogórov-Smirnov. *Societas*, 23(2), Article 2.

Ticona, M., Zela, N. O., & Vásquez, L. (2021). Ansiedad y estrés en la educación virtual en el periodo de emergencia sanitaria por el COVID-19. *Revista Científica de Sistemas e Informática*, 1(2), Article 2. <https://doi.org/10.51252/rcsi.v1i2.161>

Valle, J. (2010). El Proceso de Bolonia: Un nuevo marco de aprendizaje para la educación superior. En *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Ediciones Pirámide.

Vásquez-Pajuelo, L., Vila-Gómez, D. A., & Tuesta-Vila, J. A. (2020). Habilidades blandas y el impacto de la covid-19 en la educación superior. *Review of Global Management*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.19083/rgm.v6i1.1488>

Vicuña, J., & Vera, L. (2013). Competencias emocionales de dominio personal en estudiantes universitarios. *Multiciencias*, 13(2), 151-158.

Yániz, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: Fases y tareas. *Revista de la red estatal de docencia universitaria*, 4(1), 3-14.

Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational psychologist*, 1(25), 3-17.