



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Competencia emocional y entornos virtuales de aprendizaje en estudiantes de
Psicología de una Universidad Privada Ate, 2021

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Docencia Universitaria**

AUTORA:

Fernandez Sanchez, Magaly (orcid.org/0000-0002-0155-7105)

ASESOR:

Mtro. Jaramillo Ostos, Dennis Fernando (orcid.org/0000-0003-0432-7855)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2021

Dedicatoria

A mis amados padres por su confianza y continuo aliento durante el proceso de mi formación; a mi familia y especialmente a mi hijo que es mi motivación para alcanzar mis anhelos

Agradecimiento

A la Universidad César Vallejo, por brindarme la oportunidad de seguir formándome como profesional; a mis docentes por sus valiosos aportes y a mi asesor por compartir sus conocimientos que ayudaron a consolidar la presente investigación, pero sobre todo por su constante apoyo, paciencia y motivación.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, JARAMILLO OSTOS DENNIS FERNANDO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "COMPETENCIA EMOCIONAL Y ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA ATE, 2021", cuyo autor es FERNANDEZ SANCHEZ MAGALY, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 23.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 04 de Agosto del 2021

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
JARAMILLO OSTOS DENNIS FERNANDO DNI: 10754317 ORCID: 0000-0003-0432-7855	Firmado electrónicamente por: DJARAMILLOD el 08- 08-2021 19:37:51

Código documento Trilce: TRI - 0168305





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, FERNANDEZ SANCHEZ MAGALY estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "COMPETENCIA EMOCIONAL Y ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA ATE, 2021", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
MAGALY FERNANDEZ SANCHEZ DNI: 44346880 ORCID: 0000-0002-0155-710	Firmado electrónicamente por: MSANCHEZFE el 04- 08-2021 15:41:21

Código documento Trilce: TRI - 0168307



Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Declaratoria de Originalidad del Asesor	iv
Declaratoria de Originalidad del Autor	v
Índice de contenidos	vii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
I. Introducción	1
II. Marco teórico	5
III. Metodología	17
3.1. Tipo y diseño de investigación	17
3.2. Variables y operacionalización	18
3.3. Población, muestra y muestreo	19
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	20
3.5. Método de análisis de datos	22

3.6. Aspectos éticos	23
IV. Resultados	24
4.1. Resultados descriptivos	24
4.2. Resultados inferenciales	28
V. Discusión	35
VI. Conclusiones	40
VII. Recomendaciones	42
VIII. Referencias	43
Anexos	54
Anexo 1: Matriz de consistencia	
Anexo 2: Matriz de operacionalización	
Anexo 3: Instrumento de recolección de datos	
Anexo 4: Cálculo del tamaño de la muestra	
Anexo 5: Confiabilidad	
Anexo 6: Certificado de validación de expertos	
Anexo 7: Base de datos	
Anexo 8: Prueba de normalidad	
Anexo 9: Constancia de aplicación de instrumentos	
Anexo 10: Carta de aceptación para la aplicación de instrumentos	
Anexo 11: Acta de originalidad de Turnitin	
Anexo 12: Dictamen de sustentación de tesis	
Anexo 13: Evidencias fotográficas	

Índice de tablas

Tabla 1. Niveles de dominio de la competencia emocional	24
Tabla 2. Niveles de las dimensiones de conciencia emocional	25
Tabla 3 Niveles de entorno virtual de aprendizaje	26
Tabla 4. Niveles de las dimensiones del entorno virtual de aprendizaje	27
Tabla 5. Correlación entre competencia emocional y entornos virtuales de aprendizaje	29
Tabla 6. Correlación entre conciencia emocional y entornos virtuales de aprendizaje	30
Tabla 7. Correlación entre regulación emocional y entornos virtuales de aprendizaje	31
Tabla 8. Correlación entre autonomía emocional y entornos virtuales de aprendizaje	32
Tabla 9. Correlación entre competencia social y entornos virtuales de aprendizaje	33
Tabla 10. Correlación entre competencia de vida y bienestar y entornos virtuales de aprendizaje	33
Tabla 11. Operacionalización de la variable competencia emocional	59
Tabla 12. Estadísticas de fiabilidad del instrumento para medir la variable competencia emocional	68
Tabla 13. Estadísticas de fiabilidad para medir la variable entornos virtuales de aprendizaje	68
Tabla 14. Prueba de Normalidad	79

Índice de figuras

Figura 1. Niveles de dominio de la competencia emocional	24
Figura 2. Niveles de las dimensiones de conciencia emocional	25
Figura 3. Niveles de entorno virtual de aprendizaje	27
Figura 4. Niveles de las dimensiones del entorno virtual de aprendizaje	28

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo general: Determinar la relación entre la competencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima, 2021. La investigación fue de enfoque cuantitativo con tipo de investigación básica, de diseño no experimental transversal de tipo correlacional y descriptivo. La población estuvo conformada por 202 estudiantes de IV y V ciclo de la carrera de Psicología, y la muestra fue extraído a través del muestreo probabilístico seleccionándose como muestra a 133 estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima. La técnica de acopio de datos fue la encuesta y el instrumento fue el cuestionario. Se obtuvo por resultados para la variable competencia emocional en el nivel de dominio alto un 66,9% frente a la variable entornos virtuales de aprendizaje en el nivel alto con 66,9%. Además, se obtuvo una correlación positiva muy alta con un coeficiente de 0,983 (98,3%), y una significancia bilateral equivalente a 0,000, por lo que se acepta la hipótesis general y se rechaza la hipótesis nula. Concluyendo que existe relación significativa entre la competencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

Palabras clave: Competencia, entornos, aprendizaje

Abstract

The present research had the general objective: To determine the relationship between emotional competence and the virtual learning environment in students of IV and V cycle of Psychology of a private university of Lima, 2021. The research was quantitative approach with type of basic research, of a non-experimental cross-sectional design of a correlational and descriptive type. The population consisted of 202 students of IV and V cycle of the Psychology career, and the sample was extracted through probabilistic sampling, selecting as a sample 133 students of IV and V cycle of Psychology of a private university of Lima. The data collection technique was the survey and the instrument was the questionnaire. Results for the variable emotional competence at the high level were obtained by 66.9% compared to the variable virtual learning environments at the high level with 66.9%. In addition, a very high positive correlation was obtained with a coefficient of 0.983 (98.3%), and a bilateral significance equivalent to 0.000, so the general hypothesis is accepted and the null hypothesis is rejected. Concluding that there is a significant relationship between emotional competence and the virtual learning environment in students of IV and V cycle of Psychology of a private university of Lima, 2021.

Keywords: Competence, emotional, virtual learning,

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el desarrollar las habilidades emocionales se consideran aspectos importantes para el contexto educativo; considerando la educación como instrumento fundamental que conseguiría un integro desarrollo en los individuos, sin abarcar solamente a figuras cognitivas en lo académico, sino igualmente en lo emocional y personal (Rego y Fernández, 2005). Es por ello que, un propósito de aprovechamiento mayor en el ámbito educativo tendría que ser moldear individuos emocionalmente inteligentes, siendo la inteligencia una habilidad que permite notar con precisión, expresar y valorar emociones. (Mayer y Salovey, 1997).

A nivel mundial, la inquietud por formar individuos capaces para adecuarse a los requerimientos del mundo actual se evidencia en recomendaciones realizadas por organismos internacionales. La UNESCO (1998a, 1998b) mediante el informe Delors (1997), planteó cuatro bases sobre donde se debería establecer la enseñanza a lo largo del siglo XXI: aprendiendo a conocer, aprendiendo a realizar, aprendiendo a convivir y aprendiendo a ser. Estos dos últimos pilares, conocidos como aprendiendo a convivir y a ser, estarían relacionados íntimamente a habilidades emocionales y sociales que apoyarían al estudiante a poder desarrollarse de manera integral durante toda su vida.

De la misma forma, en España, estudios de Bisquerra (2009) y Fernández (2004), pusieron de relieve la importancia de la educación emocional como una manera de prevenir, minimizar lo vulnerable de las disfunciones de la conducta social y su ocurrencia, con ello se podría aminorar el estrés del trabajo y lo agresivo del entorno educativo. Hoy más que nunca somos conscientes que el procedimiento en la enseñanza y aprendizaje estaría en insistente fase evolutiva, a causa de las innovaciones y cambios surgidos en la humanidad. Dicho cambio posee como principal propósito contestar a cada demanda educativa; exigiendo nuevos caminos y vías que permitan seguir aprendiendo e igualmente incrementar la formación durante toda la vida. Bajo tal escenario, nacieron los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) para poder modificar cada contexto educativo clásico permitiendo generar escenarios de aprendizaje y enseñanza nuevos, como por ejemplo en línea o virtuales, de ayuda para la colectividad educativa (Bustos y Coll,

2010). Ante lo mencionado, fue la creciente aparición y desarrollo de la pandemia generada por la COVID - 19 en el planeta, lo cual provocó una interrupción en la educación presencial para dar paso a nuevas formas de enseñanza – aprendizaje, donde las tecnologías virtuales se considerarían para esta década última un recurso estratégico para gestiones formativas, junto al aprendizaje, dinamizando la gestión para las educaciones superiores, principalmente pudiendo soportar la mejora de estrategias pedagógicas en instituciones para la educación superior (Compte y Sánchez, 2019).

En el Perú, inicialmente se optó por establecer una pausa al servicio de la educación presencial, a fin de evitar la propagación de contagio entre los estudiantes. La única alternativa disponible fue una educación virtual; la cual brinda una mayor flexibilidad en la gestión del tiempo, el espacio y la distancia, y genera más y mejores oportunidades para aprender. (Oliveros, Fuertes y Silva, 2018). No obstante, esta nueva modalidad requiere ciertas condiciones como el aislamiento digital, lo que significa la capacidad para conectar alumnos y profesores, además de otras características. Sin embargo, debido a la falta de infraestructura y la carencia de capacitación a la población, las condiciones son generalmente desiguales para brindar oportunidades de educación virtual. (Gonzales y Cabrera, 2010).

Ante lo expuesto, es evidente los desafíos que afrontan las instituciones de educación superior. La universidad materia de investigación no es ajena a dichas particularidades, ya que por un lado encontramos casos de estudiantes que no han logrado desarrollar la competencia emocional, la cual es evidenciada en la baja capacidad para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Y por otro, respecto al uso de los entornos virtuales, encontramos estudiantes que aún presentan dificultades para adaptarse eficazmente a las diversas plataformas educativas como trilce y clementina, o que en su defecto no cuentan con las herramientas tecnológicas (internet, aplicativos, conocimientos previos y equipos tecnológicos) para llevar a cabo sus clases académicas.

Por lo que en este contexto surge la necesidad de formularnos el siguiente problema general: ¿Cuál es la relación entre la competencia emocional y el entorno

virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima, 2021?; Seguido se plantean los problemas específicos: ¿Cuál es la relación entre la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar con el entorno virtual de aprendizaje en los estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima, 2021?. A nivel descriptivo se genera las siguientes preguntas ¿Cuál es el nivel de competencias emocionales en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima, 2021? y ¿Cuál es el nivel de entornos virtuales en estudiantes los estudiantes mencionados?

En la misma, el estudio encontraría justificación teórica, debido a que mediante el estudio se pretende afianzar las teorías relacionadas para la variable competencia emocional junto a la del entorno virtual de aprendizaje, con datos actualizados y confiables. En la misma encuentra justificación práctica, la investigación en mérito a que el presente estudio servirá como antecedente a futuros investigadores que desarrollen trabajos similares, del mismo modo servirá como guía a estudiantes y docentes. Por último, encuentra justificación metodológica, en vista que cada instrumento para recolectar datos elaborados y la metodología servirá como guía a futuros investigadores que desarrollen investigaciones similares.

De igual modo se planteó el objetivo general de la investigación: Determinar la relación entre la competencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima, 2021, Seguidamente se plantean los objetivos específicos: Determinar la relación entre la conciencia emocional; regulación emocional; autonomía emocional; competencia social y competencias de vida y bienestar con el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de la universidad mencionada anteriormente. Y a nivel descriptivo identificar el nivel de competencia emocional en estudiantes de la universidad en mención e identificar el nivel de entornos virtuales en dichos estudiantes.

Por último, se plantea la hipótesis general de la investigación: Existe relación significativa entre la competencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en

estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima, 2021. En la misma línea se plantean las hipótesis específicas: Existe relación significativa entre la conciencia emocional; regulación emocional; autonomía emocional; competencia social; competencias de vida y bienestar con el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de la universidad en mención.

II. MARCO TEÓRICO

En este apartado será desarrollado los antecedentes sobre la investigación relacionadas a las variables estudiadas, con respecto a los antecedentes nacionales, Ipanaqué (2017) en su estudio presentó por objetivo establecer un vínculo de intelecto emocional y autorregulación sobre el aprendizaje. Obteniendo como resultado una relación positiva alta entre sus variables. Asimismo, Aguirre (2020) realizó una investigación en donde su propósito fue generar la relación de capacidades emocionales y las competencias investigativas sobre estudiantes en la carrera de Psicología. Concluyendo que existiría vinculo significativo para las dos variables, además, de predominancia en la competencia emocional con un 60%.

Por otro lado, Muñiz (2019) en su estudio se planteó establecer la incidencia en el empleo de entornos digitales para aprendizaje para desarrollar las aptitudes de investigación en universitarios en la carrera de Ingeniería. Su resultado fue que existe asociación entre las variables de la investigación y además el nivel que prima en los entornos virtuales es el nivel medio con el 54%. Asimismo, Rojas et al. (2019) ejecutaron su estudio con la finalidad de conocer la relación existente de los entornos digitales y aprendizaje, para universitarios de la carrera de ingeniería de sistemas. Obteniendo como resultados una relación directa en las variables estudiadas, asimismo el nivel que resalta es el alto con el 67%. Por otro lado, Ricalde (2018) en su investigación presentó por principal objetivo conocer el vínculo existente de capacidades emocionales y aprendizaje autorregulado del alumnado. Concluyendo en la existencia de una significativa relación para ambas variables, además el grado predominante en las competencias emocionales es el medio con el 92%.

En lo que concierne a las investigaciones revisados en el contexto internacional, encontramos a Suria et al. (2021) quienes realizaron un estudio para estudiar las diferencias en el cociente emocional de los titulados de psicología de los estudiantes universitarios y comprobar si el género y la edad estarían relacionados con aquellas diferencias. El análisis indicó una inteligencia emocional

moderada y divergencia en las capacidades emocionales conforme a la edad y sexo. Asu vez, Vega et al. (2019) ejecutaron una investigación con propósito de caracterizar las competencias emocionales que presentan un grupo de estudiantes. Encontrando como resultado un valor medio de intelecto emocional, donde la conciencia de uno mismo es la dimensión más desarrollada, mientras que las dimensiones interpersonales son las menos favorables. Por otro lado, Viloría y Hamburger (2019) analizaron el empleo de instrumentos comunicativos sincrónicos y asíncronos para contextos virtuales de aprendizaje. Concluyendo que existe un mayor aprovechamiento del correo y pizarras electrónicos, a diferencia de demás instrumentos que son aprovechados de forma media.

Además, Benavides et al. (2017) ejecutaron una investigación con la finalidad de establecer el nivel de conocimientos de los estudiantes universitarios en el uso de espacios virtuales, generando como resultado un grado medio en uso en los criterios de base de datos, uso de cuestionarios, comunicación de correo y uso de glosarios. Por último, Alcalde y Blanco (2016) investigaron el vínculo que existe de la capacidad emocional de cada universitario con el nivel académico que se cursa, obteniendo como resultado un grado promedio de intelecto emocional y significativas diferencias entre la inteligencia interpersonal y la materia, pero sin el intrapersonal.

Respecto a las teorías que sustentan el estudio, la revisión de distintas fuentes en la Literatura ha permitido advertir que no está claramente dilucidado para todos los investigadores del tema, el concepto de Competencia emocional, mientras que algunos como Caballero y García, (2010); Soriano y Franco (2010) lo toman como sinónimo de Inteligencia emocional, otros como Bisquerra (2003), afirma que a raíz de la inteligencia emocional derivan las competencias emocionales, considerando que existe consenso en el desarrollo de estas competencias que abarcan aspectos no considerados en las competencias profesionales habituales, aceptando que aún no se ha llegado a un concepto unánime para ellas. Este investigador concluye concibiéndolas como un subgrupo de las competencias

básicas para la vida; en consecuencia, como toda competencia está conformada por conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que una persona deberá emplear en este caso para un adecuado manejo de sus emociones, es decir entenderlas, expresarlas asertivamente y regularlas de forma apropiada.

En ese sentido, para el presente estudio se ha considerado mencionar las teorías concebidas por Mayer y Salovey (1997), quienes desarrollaron el modelo de habilidad el cual conceptualiza la inteligencia emocional a través de cuatro criterios básicos: a) Percepción emocional, que responde a la capacidad de reconocer e identificar los sentimientos de uno mismo y de quienes lo rodean. b) La promoción o asimilación de emociones, radica en la capacidad para considerar los sentimientos a la hora de razonar o resolver problemas, esta capacidad se centra en la manera sobre como las emociones afectarían el sistema cognitivo. c) La comprensión de las emociones, significa ser capaz de reconocer un gran número de señales emocionales confusas, marcar las emociones y mostrar concordancia en la clasificación de las emociones. D). Regulación emocional, incluye la habilidad para encontrarse abierto a sentimientos positivos y negativos, para luego hacer un análisis sobre estos con el propósito de anular o aprovechar toda información que guarda un beneficio, resultando ser una habilidad muy compleja sobre la inteligencia emocional.

Otro de los aportes importantes de resaltar es la teoría planteada por BarOn (1997), quien, dentro de este modelo de inteligencia no cognitiva, plantea dos criterios; uno sistémico y otro topográfico. El primero sería descrito examinando cinco componentes mayores sobre la inteligencia emocional, junto a sus subcomponentes respectivos, relacionándose estadística y lógicamente. Estos son: responsabilidad social, relaciones interpersonales y empatía, siendo componentes relacionados de manera sistemática con capacidades interpersonales, siendo así denominados como “componentes interpersonales”. Tales destrezas y habilidades serían componentes factoriales sobre la inteligencia no cognitiva.

Adicionalmente, la teoría del modelo mixto de Autoeficacia emocional planteado por los autores Petrides y Furnham (2001), guarda semejanzas al modelo de BarOn, este concibe la inteligencia emocional como un rasgo que forma parte de la estructura de la personalidad, difiriendo con el hecho de que la inteligencia emocional ponía en evidencia correlaciones con las dimensiones de la personalidad, algo que sirve como punto de partida para enfatizar la conceptualización de la inteligencia emocional como un atributo de nivel inferior a la personalidad, e involucra asociaciones con las dimensiones de orden mayor de la personalidad (Belmonte, 2013). Para Petrides y Furnham (2001), la inteligencia emocional es concebida como un rasgo de personalidad y habilidades auto perceptivas, lo que muestra el carácter multifactorial del modelo basado en la percepción que un individuo tiene de sí mismo y de sus destrezas emocionales.

Después de haber analizado cada una de las teorías consideradas en el presente estudio, podemos establecer que la competencia emocional hace auto eficaces a las personas al determinar lo siguientes aspectos: conciencia de sí mismo, es decir autoconfianza, autovaloración y conciencia de sus emociones; otro aspecto se refiere al desarrollo de la autogestión emocional, mostrando optimismo, autocontrol emocional, transparencia, adaptabilidad e iniciativa; un tercer aspecto es la gestión de sus relaciones, que le permite influir en los demás, el liderazgo inspirado, manejar los cambios, establecer vínculos, trabajar en equipo y la solución a los conflictos; y como último aspecto la conciencia social, que confiere conciencia de organización, empatía y de servicio.

Para el desarrollo de la investigación se consideró tomar como base para el análisis el Modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra (2009) el cual considera importante educar el desarrollo emocional de las personas y se basa en los fundamentos teóricos de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer. Desde luego este desarrollo emocional está vinculado al proceso educativo que forma a las personas, sin embargo, es necesario acotar que aún se debate que competencias básicas debe poseer una persona después de culminar su educación.

En esta parte se describen las definiciones relacionadas a la variable competencia emocional. Para, Bisquerra (2009) las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Según, Pedrera (2017) refiere que las competencias emocionales forman parte de las competencias generales, las cuales buscan formar de manera integral al sujeto a través de las habilidades, conocimientos y capacidades que le permitan desenvolverse y desarrollarse en diferentes situaciones. Saarni (2000) menciona que la competencia emocional está íntimamente ligada a la autoeficacia en la expresión de las emociones durante las interacciones sociales, sosteniendo la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para obtener los resultados deseados.

Por último, autores como Salovey y Sluyter (1997) identificaron que tanto en las competencias emocionales como en la inteligencia emocional existe dimensiones básicas. Para la primera: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol; y para la segunda: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales.

Los aportes realizados sobre el tema ha servido de apoyo para entender que la competencia emocional está directamente ligada a la relación entre el equilibrio emocional y cognitivo ya que a partir de ello se genera las condiciones básicas para la conciencia de sí mismo que conlleve a una eficiente toma de decisiones con el fin de educar en las competencias socioemocionales y poder tener mejores estrategias para afrontar la vida y seguir desarrollando estas capacidades para una mejor adaptación personal, social y cultural respetando las particularidades de las personas. Otro punto que debemos considerar en este análisis es que la competencia emocional se sostiene en los valores y principios de la persona o grupo de personas que a través del autoconocimiento gestionan sus respuestas emocionales para llegar a un resultado esperado.

De acuerdo a la clasificación de las competencias emocionales, Goleman (1998) parte de cinco competencias: conciencia de uno mismo la cual incluye aspectos como conciencia emocional, adecuada valoración de sí mismo y confianza en sí mismo; autorregulación la cual está ligada al autocontrol, confiabilidad, integridad e innovación y adaptabilidad; motivación es aquella que considera el logro, compromiso e iniciativa y optimismo; empatía tiene que ver con la capacidad para comprender a los demás y poder sentir lo que la otra persona siente y la quinta habilidades sociales esta incluye la influencia, comunicación, manejo de los conflictos, liderazgo, etc. Saarni (1999) clasifica la competencia emocional en ocho competencias: Autoconciencia de su estado emocional; autorregulación; auto eficiencia; empatía; autenticidad; identificar emociones; uso de vocabulario adecuado; estado emocional interno – expresión emocional externa. Así mismo Bar-On (2006) clasifica la competencia emocional en cinco competencias: Intrapersonal; gestión del estrés; interpersonal; adaptabilidad y estado de ánimo.

Para dimensionar la variable competencia emocional se tomó como autor base a Bisquerra (2009) quien en su estudio clasificó las competencias emocionales en cinco dimensiones: conciencia emocional, es la capacidad que le permite a las personas conocer tanto sus emociones como también las de los demás, esto las faculta a percibir las características o condiciones de un clima en determinado entorno. En este sentido, el autor menciona tres habilidades que son desarrolladas para adquirir esta capacidad; en primer lugar: la toma de conciencia de las propias emociones; la segunda habilidad consiste en dar nombre a las propias emociones; y la tercera habilidad, encontramos la comprensión de las emociones de los demás. Del Valle (2017) plantea que la dimensión conciencia emocional se basa en la capacidad que tiene el individuo de reconocer que es lo que está a su alrededor y poder nombrar dicho sentimiento, además de entender que lo ha causado y poder manifestarlo a los demás. En este aspecto estas habilidades incluyen a la capacidad para reconocer nuestras propias emociones y cultivar nuestras fortalezas y cualidades. (Beland , 2007). En la misma línea se hace referencia a la capacidad de la persona de poder identificar sus emociones y además reconocer como estás lo

afectan (García y Ramón, 2020). Así mismo tenemos a la segunda dimensión regulación emocional, como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone, a partir de la conciencia emocional, tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc., (Bisquerra 2009). Además, Sala y Abarca (2001), señalaron que la autorregulación se basa en la capacidad de resistir o retrasar los impulsos que sentimos ante determinadas circunstancias, y saber guiar y controlar nuestras emociones.

Pérez y Filella (2019) consideraron que al regular las emociones éstas pueden ser redirigidas de forma adecuada y que al ejercer consciencia entre la emoción, cognición y comportamiento mejora las respuestas de afrontamiento autogenerando emociones positivas. Por último, Pérez (2016, p.694) concibieron la regulación emocional como la “capacidad para dirigir las emociones de forma apropiada, así como la capacidad para autogenerar emociones adecuadas”. De igual forma, encontramos la dimensión de autonomía emocional, la cual se entiende como un conjunto de características relacionadas con el ejercicio de las capacidades de autogestión; entre ellas la autoestima, la postura positiva ante los desafíos, el sentido de responsabilidad, la capacidad de análisis crítico. normas sociales y autoeficacia emocional (Bisquerra, 2009).

Entendemos que la autonomía emocional, comprende aspectos como el autoestima, lo cual permitirá una adecuada valoración y satisfacción; otro factor es la automotivación, es decir sentir el deseo de intervenir, participar, inmiscuirse en actividades diversas de la vida, lo que produce una emoción satisfactoria; el mantener una actitud positiva constituye la base de la automotivación, promueve el optimismo y potencia las capacidades para afrontar los retos; ello se manifiesta en la persona justa, emprendedora y participativa. Por su parte, Pérez (2016) se refiere a la autonomía emocional como un conjunto de elementos y características que buscan la autogestión emocional, para lo cual se debe tener en cuenta ciertos componentes como la autoestima, automotivación, actitudes positivas hacia la vida, responsabilidad, capacidad analítica sobre las normas sociales, resiliencia y

autoeficacia emocional. Asu vez, Fernández (2013) sostiene la autonomía emocional como aquella capacidad que permite pensar, sentir y decidir por uno mismo, incluyendo la habilidad para hacer frente a las consecuencias originadas de nuestras acciones. En este sentido, ser responsable permite construir una autonomía emocional con una propia autoridad de referencia, la cual se caracteriza por gestionar las emociones y sentirse seguro respecto a los propios objetivos y decisiones.

Respecto a la dimensión competencia social, es aquella capacidad que permite interactuar positivamente con los demás, ello implica subyugar las habilidades sociales elementales lo cual comprende tener la capacidad de escuchar efectivamente a los demás; y conductas que beneficien no los otros y asertividad (Bisquerra, 2009). Entre los aspectos que comprende esta dimensión están: el dominio de las habilidades sociales básicas, caracterizadas por saber escuchar, saludar, despedirse, ofrecer disculpas, entre otros.; así como respetar a los demás lo que se manifiesta en la aceptación de las diferencias y la valoración de los derechos de las personas. Otro aspecto es la comunicación receptiva entendiéndose por ello que deberá desarrollarse la capacidad de atender a las personas con las que se interactúa a través de la comunicación verbal y no verbal con el propósito de recibir mensajes con exactitud y oportunamente.

La capacidad para expresar conductas adecuadas frente a situaciones problemáticas en busca de lograr no solo el bien individual sino también el común corresponde a la definición de la dimensión de habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2000). Para Pérez (2016) las competencias de vida y bienestar son desarrolladas para adoptar conductas responsables y apropiadas, pretendiendo afrontar de forma satisfactoria cada desafío diario en la vida privada, social o profesional, al igual que de las situaciones excepcionales que influyen, permitiendo organizar su vida de manera equilibrada y sana al facilitar las experiencias de bienestar o satisfacción. Asimismo, permiten reconocer y aceptar las características propias de los demás.

Con relación a la variable entornos virtuales de aprendizaje, entre las teorías generales que sustentan la misma, hemos encontrado a Siemens (2004), quien desarrolló la teoría conectivismo, como teoría del aprendizaje diseñada para la era digital, se caracteriza por la creciente influencia de la tecnología en el campo de la educación. Por supuesto, la doctrina de la conectividad define el aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes entornos, incluyendo la realización de actividades en comunidades de práctica, redes personales y entornos laborales.

En los principios relacionados con el conectivismo que propone el autor, tenemos el aprendizaje y el conocimiento contenido en la diversidad de opiniones; también significa que el aprendizaje es un proceso de conexión especial, que puede residir en artefactos no humanos; también mencionó que el La capacidad para reconocer más es más relevante de lo que se conoce actualmente; además, cree que nutrir y mantener conexiones es necesario para promover el aprendizaje continuo; y otra capacidad para reconocer conexiones entre dominios, ideas y conceptos, y toma de decisiones. proceso de aprendizaje en sí mismo, y la capacidad de elegir entre el contenido de aprendizaje y el significado de la información entrante a través de la realidad en constante cambio.

Así mismo, antes de mencionar lo planteado por Leflore (2000), respecto al constructivismo es necesario acotar que este es un paradigma que surge como respuesta a los métodos tradicionales y conductuales de los procesos de enseñanza y aprendizaje que abordan diferentes niveles de educación. Hay cuatro teóricos básicos entre sus autores: Vygotsky (1976) con su enfoque sociocultural, Ausubel (1990) con el aprendizaje significativo, Brunner (1972) y el aprendizaje por descubrimiento, entre otros. Por su parte, Leflore (2000) sintetiza pautas derivadas del constructivismo asociadas a la enseñanza a través de la red; como el papel activo de los estudiantes en la construcción del significado, la importancia de la interacción social en el aprendizaje y el contexto real o real de resolución de problemas, haciendo hincapié que todos tienen una estructura psicológica única y construyen significado al interactuar con la realidad. Las aulas virtuales pueden

incluir actividades que requieran que los estudiantes creen sus propios diagramas, mapas, redes u otros organizadores gráficos. Por tanto, emprenden libre y responsablemente la tarea de comprender al sujeto y generan modelos o estructuras externas que reflejan su conceptualización interna del sujeto.

En este sentido, resulta importante acotar que las actuales tecnologías de la información y comunicación brinda una variedad de recursos para sostener la enseñanza; sin embargo, la tecnología disponible no es un factor para determinar los modelos, procedimientos o estrategias de enseñanza. La creación de un entorno de aprendizaje virtual debe inspirarse en las mejores teorías de la psicología y la pedagogía educativa. El simple acceso a recursos de alta calidad no exime a los profesores de un conocimiento estricto de las condiciones de aprendizaje o de planes de enseñanza metódico (Guachun, 2021).

El presente estudio se fundamenta en el análisis sobre entornos virtuales de aprendizaje de Boneu (2007) considera que el entorno de aprendizaje virtual es un espacio de formación centrado en el alumno. Desde la perspectiva del concepto de e-learning, se caracteriza por la interacción, la eficiencia y la facilidad de acceso, y puede establecer un canal de retorno entre docentes y estudiantes. En este sentido, establece los elementos de un sistema de comunicación de aprendizaje virtual, que puede ser sincrónico (chat o videoconferencia) o asincrónico (correo electrónico, foro, etc.); al mismo tiempo, en el proceso de aprendizaje virtual, diversas plataformas y El programa está diseñado para proporcionar a los estudiantes recursos didácticos y contenido temático.

Al respecto, Álvarez, et al., (2005), lo definen como la educación donde el docente y alumno no están presentes en un mismo lugar, lo que para su efectividad involucra todo medio electrónico para comunicarse ya sea la audioconferencia y videoconferencia, donde el estudiante es considerado primordial, al tener los conocimientos que le generarían el saber. Además, Ricci, et al. (2005), sostiene que, el principal medio para obtener una buena experiencia serían las reuniones virtuales, donde los estudiantes pueden vivenciar el contacto sincrónico con los

docentes y compañeros para diversas finalidades pedagógicas, resultando incluso una forma de motivación que necesita ser tomado en cuenta al momento de planificar una propuesta educativa.

Por su parte, Cedeño (2019) establece que las herramientas informáticas permiten crear ambientes donde se puede generar la enseñanza y aprendizaje, favoreciendo al acceso de numerosa información histórica desconocida e interaccionando los conocimientos brindados por el docente entre muchas culturas variadas, por lo que, el nuevo sistema educativo no solo debe considerarse como el empleo de nuevas herramientas, sino también como un todo que permita la generación de esquemas de organización y la producción de aprendizaje, permitiendo poder valorar sus efectos posteriores. El mencionado autor aclara que cada ambiente virtual debe tener en cuenta como funcionalidad el hecho de permitir la comunicación activa y fluida entre actores para poder así promover el nuevo rol del docente, el cual se convertiría en un moderador y guía dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para dimensionar la variable entornos virtuales de aprendizaje se toma como autor base a Boneu (2007) señaló en su investigación que EVA tiene las siguientes dimensiones: Una plataforma de desarrollo o plataforma de e-learning es un software de servidor que se encarga principalmente de la gestión de usuarios, gestión de cursos y gestión de comunicación de servicios. Como segunda dimensión, hemos encontrado el sistema de comunicación o elemento del sistema e-learning, que puede ser sincrónico o asincrónico. Un sistema síncrono es un sistema que genera comunicación en tiempo real entre usuarios a través de chat o videoconferencia, mientras que un sistema asíncrono no genera comunicación en tiempo real, pero brinda la posibilidad de registrar las contribuciones de los usuarios.

Algunas herramientas que usan este tipo de comunicación son el correo electrónico y los foros Boneu (2007). Respecto a esta dimensión, se afirma que la aplicación web, “surgió a partir del nacimiento y desarrollo de Internet como red de comunicación. Asimismo, el Intercambio de información, conforme sostuvieron

Álvarez, et al., (2005), por ejemplo, en Internet se puede establecer una comunicación asincrónica entre alumnos y profesores a través del correo electrónico, o discusiones simultáneas entre varios alumnos a través del chat, que pueden ampliar contenidos y resolver dudas, y al mismo tiempo tener un componente social de la educación en proceso.

De igual manera se desarrollan la dimensión asincrónica, Martínez (2008), se refiere a la interacción en medios virtuales que se da en tiempo pasado y en forma diferida. Álvarez, et al., (2005), esta forma de aprendizaje ocurre cuando el maestro no necesita estar en el mismo lugar o al mismo tiempo que el alumno. El hecho de que el proceso educativo sea asincrónico significa que cada alumno puede reflexionar, sin tener que responder o discutir los beneficios. Es un proceso asincrónico remoto. El caso típico es el curso en Internet. Este método de aprendizaje se conoce comúnmente como "en línea".

De acuerdo con Ricci, et al., (2005), el profesor puede optar por agregar una herramienta para el intercambio de mensajes asincrónico (mensaje interno) en su curso, donde el alumno puede enviar mensajes a su profesor o sus compañeros de clase. El destinatario es seleccionado por el autor del mensaje. También pueden decidir incorporar una herramienta para generar foros de discusión con diferentes características. La herramienta también apunta a la comunicación asincrónica. La tercera herramienta disponible es una valla publicitaria, donde los profesores pueden publicar noticias del curso, agrupadas por asignatura, y los estudiantes pueden ver las publicaciones que publica el profesor cuando ingresan al entorno.

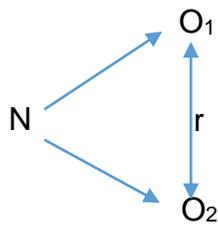
Finalmente, como tercera dimensión, encontramos los contenidos, los materiales de aprendizaje que se entregan a los estudiantes, que según Boneu (2007) pueden estar en diferentes formatos, en función de su adecuación a la asignatura objeto de revisión. La reutilización de contenidos en diferentes plataformas debe cumplir un doble prerequisite: por un lado, la asignatura debe seguir el estándar, por otro lado, la plataforma debe soportar el estándar, de manera que se facilite el uso de los cursos desarrollados. La propia organización y terceros.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Dado que el objetivo del estudio indicó que se busca establecer la relación de las variables, ello significa que solo se pretende saber e incrementar el conocimiento sobre el hecho en estudio y por tanto la investigación fue considerada de tipo básica o teórica de acuerdo con Sánchez et al., (2018) quienes consideraron que estas investigaciones buscan nuevos conocimientos o incrementan los que existen, sin ningún fin práctico específico e inmediato. Este tipo de estudios tienen un enfoque cuantitativo, los que, a decir de Hernández et al., (2014) prueban hipótesis mediante métodos matemáticos y estadísticos con los que se procesan los datos recogidos de la muestra, para finalmente establecer tendencias y probar las teorías en que se sustentan.

Respecto al diseño o forma con la que se desarrolló el estudio y teniendo en cuenta que Hernández y Mendoza (2018, p.150) consideraron como diseño a la forma planificada que se emplea para obtener datos y dar respuesta a una problemática estudiada, se escogió emplear un diseño no experimental y de corte transversal; en este diseño no se manipularon las variables ni tampoco se alteraron las condiciones en las que ocurrió el hecho materia del estudio, para el caso la relación entre la competencia emocional con los entornos virtuales de aprendizaje; asimismo, los datos para el análisis fueron recogidos en un solo momento de la investigación. (Hernández y Mendoza, 2018, p. 176-177). Por otro lado, la investigación desarrollada tuvo un nivel o alcance correlacional en la medida que culmina con la presentación de los valores que indicaron la forma e intensidad de la relación entre las variables asociadas. (Hernández y Mendoza, 2018, p. 179).



Dónde:

N: Población de estudiantes de psicología

O₁: Datos de la competencia emocional

O₂: Datos sobre los entornos virtuales

r: Relación entre variables

Figura 1. Esquema de tipo de diseño. Tomado de Sánchez y Reyes (2008)

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1. Competencia emocional

Definición conceptual

Para efectos del estudio realizado se definió a la competencia emocional como un atributo de la persona que le permite conocer a cabalidad sus emociones (tener conciencia, comprender) lo que le permite tener control sobre ellas (expresarlas, regularlas) en una determinada situación; como toda competencia requiere el desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes. (Bisquerra, 2009, citado en Pérez-Escoda, 2016, p. 693).

Definición operacional

En el estudio se medirán los niveles de competencia emocional en base al desarrollo emocional de los integrantes de la población, mediante la versión reducida del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos CDE-R creado en 2016 por el Research Group on Psychopedagogical Orientation (GROP) y que considera cinco dimensiones para el análisis: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar, cuyos ítems se presentan como una escala ordinal tipo Likert. Para el proceso de medición se establecieron tres niveles de competencia emocional; la valoración o rango del nivel dominio alto se halla entre 181 a 270 puntos, la del nivel de dominio medio está entre 91 y 180, correspondiendo al nivel de dominio bajo entre 0 y 90 puntos.

Variable 2. Entornos virtuales de aprendizaje

Definición conceptual

Según Boneu (2007) un entorno virtual de aprendizaje es un espacio educativo cuyo centro de acción es el aprendiz, por tanto, entre sus características priman la accesibilidad y la interactividad, considerándose muy eficientes desde la perspectiva del e-learning.

Definición operacional

Asimismo, la medición de los entornos virtuales consistió en establecer la utilidad de éstos para los estudiantes, utilizándose el instrumento creado por Mohd, Mohd, y Mohamad, tomado y adaptado de Nazario (2020) a través del cual se analizan tres aspectos o dimensiones: sistemas de comunicación, plataforma de e-learning y contenidos, estableciéndose los niveles y rangos de utilidad de los entornos virtuales: Baja (34-79), Media (80-124) y Alta (125-170).

3.3. Población, muestra y muestreo

Población:

En el estudio se consideró que la población la conformarán 202 unidades de estudio, las cuales son estudiantes universitarios de ambos sexos. Los criterios de inclusión tomados en cuenta fueron los siguientes: debían pertenecer formalmente al universo de estudiantes de una universidad privada ubicada en el distrito de Ate; estar cursando estudios en la carrera de Psicología al momento de la investigación; estar en el IV o V ciclo en el año 2021; presentar una asistencia/participación regular en clases y aceptar voluntariamente participar en el estudio, tomando en cuenta que, para Sánchez, et al. (2018, p. 102) el conjunto de elementos con características comunes compone una población (criterios de inclusión) y que se hallan en un determinado tiempo en un contexto específico.

Muestreo:

Para establecer el tamaño muestral se empleó la fórmula para poblaciones finitas que se muestra adjunta, con la cual se calculó que la muestra estaría conformada por 133 estudiantes.

Para seleccionar las unidades de análisis, es decir los estudiantes que participaron se empleó el muestreo probabilístico simple, el cual, según Sánchez, et al., (2018, p. 93-94) garantiza que cada elemento o individuo de una población tenga la misma probabilidad de integrar la muestra. En este método de selección de la muestra las unidades de análisis se eligen individualmente y en forma aleatoria.

Muestra:

La muestra quedó conformada por los 133 estudiantes que cursaban el IV y V ciclo de Psicología en una universidad privada del distrito de Ate en el 2021. Considerándose por tanto que la muestra como subconjunto de estudiantes seleccionados de la población es del tipo probabilística, al haberse seleccionado en forma aleatoria (al azar). (Sánchez, et al., 2018, p. 93).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Según, Sánchez, et al. (2018), la técnica de recolección de datos viene a ser una herramienta que se utiliza como parte de la recopilación de datos. Se puede dar como guía, manual, equipo, prueba, cuestionario o prueba. Para la recolección de los datos en la investigación realizada se recurrió a la encuesta, la cual como técnica según agrupa medios e instrumentos y establece reglas y operaciones que rigen la aplicación de los instrumentos. Como tal la encuesta fue el procedimiento que se aplicó para los instrumentos que recogieron los datos sobre la competencia emocional y los entornos virtuales para recabar información factual de la muestra de estudiantes. (Sánchez, et al. 2018, p. 59).

Instrumentos

El instrumento de recolección de datos para medir la variable competencia emocional empleado fue la versión reducida del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos - CDE-R de Research Group on Psychopedagogical Orientation (GROP, 2016), que se administró de forma individual al grupo de estudiantes universitarios, éste se desarrolla en 15 minutos y fue concebido para ser aplicado en los ámbitos educativo y social en personas mayores de 18 años. Está estructurado como una escala en base a 27 proposiciones, sobre las cuales el evaluado expresa el grado de acuerdo/desacuerdo en su respuesta mediante una escala valorativa que va desde el 0 (completamente en desacuerdo) hasta el 10 (completamente de acuerdo).

Asimismo, el instrumento empleado para medir la utilidad de los entornos virtuales fue creado por Mohd, Mohd, y Mohamad, tomado y adaptado de Nazario (2020), el cual consistió en una escala tipo Likert, cuya estructura presenta 34 proposiciones con 5 alternativas de respuesta: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo; igualmente el instrumento es aplicable a personas mayores de 18 años. Se estableció la validez aceptable del instrumento mediante criterio de jueces y se calculó su confiabilidad mediante la prueba Alfa de Cronbach, obteniéndose una puntuación de 0,965 para el coeficiente, lo que indicó que era muy confiable.

Procedimientos

Primero se elaboraron los instrumentos de recolección de datos, las mismas serán validados por juicio de expertos y se realizara una prueba piloto para comprobar la confiabilidad.

Segundo, se solicitará la carta de presentación a la universidad Cesar Vallejo, seguidamente se solicitará la autorización correspondiente al encargado de la Escuela Académica Profesional de Psicología, para la aplicación de los instrumentos en los estudiantes de IV y V ciclo. Tercero, una vez dada la

autorización se coordinará con los docentes coordinadores del IV y V ciclo a fin de tener acceso a los estudiantes, con quienes se coordinará para la aplicación del instrumento de recolección de datos, a la aceptación se le hará firmar el consentimiento informado.

Cuarto, una vez firmado el consentimiento informado por los estudiantes, las preguntas serán tabuladas a través del *Google Forms*, obteniendo el link, las misma que será enviado al número de *WhatsApp* de cada estudiante. Quinto, una vez obtenido las respuestas de los colaboradores serán exportadas a un base de datos de Microsoft office Excel para ser tabulados en el programa estadístico SPSS 26.

3.5. Método de análisis de datos

Como los datos fueron recogidos por medio de la aplicación de los instrumentos a las unidades de análisis, se consideró la fuente de información como primaria. Se procedió a tabular y organizar los datos en base a los aspectos (dimensiones) tanto de la competencia emocional como de la utilidad de los entornos virtuales, generándose dos bases de datos.

En una primera fase descriptiva se analizaron e interpretaron los conjuntos de datos recogidos, concluyéndose con la presentación de la información en tablas de frecuencias y figuras o gráficos estadísticos, en función de los objetivos y las dimensiones de las variables.

Para desarrollar la Fase inferencial, no se necesitó determinar la normalidad de los datos, por ser cualitativas ordinales ambas variables; por defecto se tomó que los datos eran de distribución no normal. En consecuencia, se empleó el análisis estadístico no paramétrico para probar las hipótesis, mediante la prueba de correlación Rho de Spearman, con un nivel de confianza del 95% y con una significancia (α) del 0,05 y un margen de error del 5%

El procesamiento de los datos fue realizado mediante el programa estadístico SPSS versión 26, tabulándose y agrupándose los datos en base a las dimensiones

de las variables en las bases de datos; a partir de éstas se elaboraron los cuadros, las figuras o gráficos estadísticos y se realizó la prueba de correlación.

3.6. Aspectos éticos

El desarrollo de la investigación será conforme a lo establecido en el Reglamento de Grados y Títulos de la UCV, conforme al esquema establecido para las investigaciones de enfoque cuantitativo.

Para efectos de la protección del derecho de autor se realizarán las citas correspondientes de los autores de las teorías empleadas en el desarrollo de la investigación utilizando las normas APA séptima edición.

IV. Resultados

4.1. Resultados descriptivos

4.1.1. Descripción de la variable competencia emocional

Tabla1

Niveles de dominio de la competencia emocional

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Dominio alto	89	66,9	66,9
Dominio medio	43	32,3	99,2
Dominio bajo	1	0,8	100,0
Total	133	100,0	

Fuente: Elaboración propia

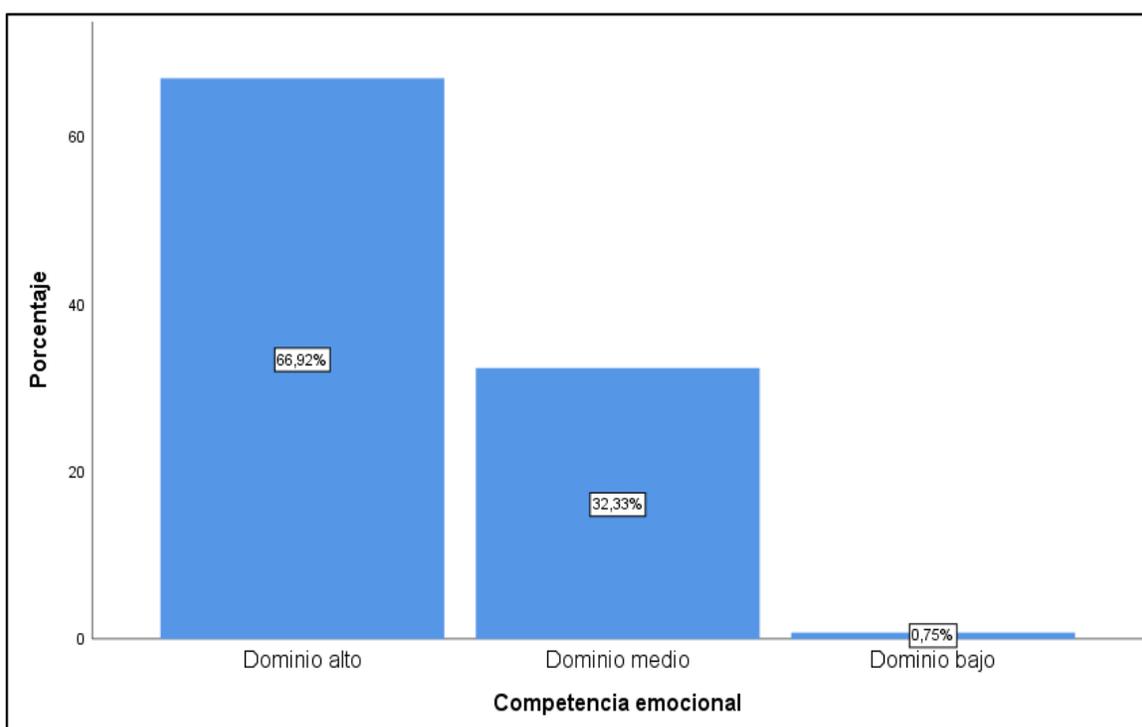


Figura 2 Niveles de dominio de la competencia emocional

Conforme se evidencia en la tabla 1 y figura 2, la competencia emocional está en el nivel de dominio alto con el 66,92%, seguido del nivel de dominio medio con el 32,33%, en el nivel de dominio bajo se encuentra un 0,75%.

Descripción de las dimensiones de la competencia emocional

Tabla2

Niveles de las dimensiones de competencia emocional

Nivel	Conciencia emocional		Regulación emocional		Autonomía emocional		Competencia social		Competencias de vida y bienestar	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dominio alto	89	66,9%	84	63,2%	87	65,4%	89	66,9%	88	66,2%
Dominio medio	43	32,3%	48	36,1%	45	33,8%	43	32,3%	43	32,3%
Dominio bajo	1	0,8%	1	0,8%	1	0,8%	1	0,8%	2	1,5%
Total	133	100%	133	100%	133	100%	133	100%	133	100%

Fuente: Elaboración propia

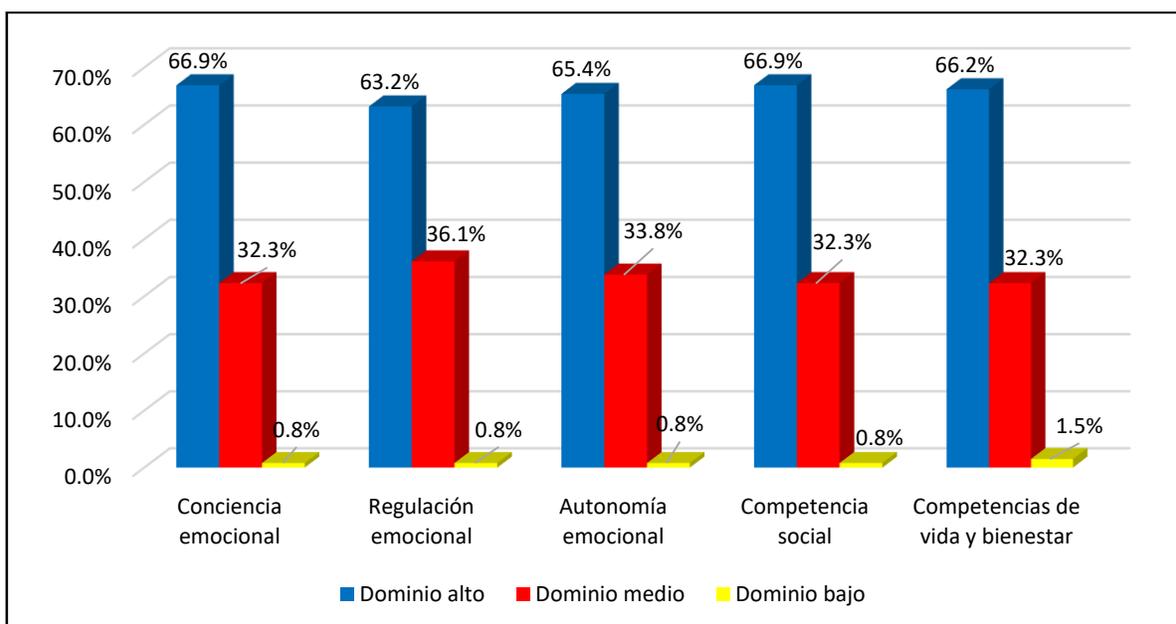


Figura 3. Niveles de las dimensiones de la competencia emocional

En la tabla 2 y figura 3, indican que la dimensión conciencia emocional está en el nivel de dominio alto con el 66,9%, en la misma línea la dimensión regulación emocional está en el nivel de dominio alto con el 63,2%, la dimensión autonomía emocional está en el nivel de dominio alto con el 65,4%, asimismo la dimensión competencia social está en el nivel de dominio alto con el 66,9% y finalmente la dimensión competencias de vida y bienestar está en el nivel de dominio alto con el 66,2%.

Descripción de la variable entorno virtual de aprendizaje

Tabla3
Niveles de entorno virtual de aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alto	89	66,9	66,9
Medio	42	31,6	98,5
Bajo	2	1,5	100,0
Total	133	100,0	

Fuente: Elaboración propia

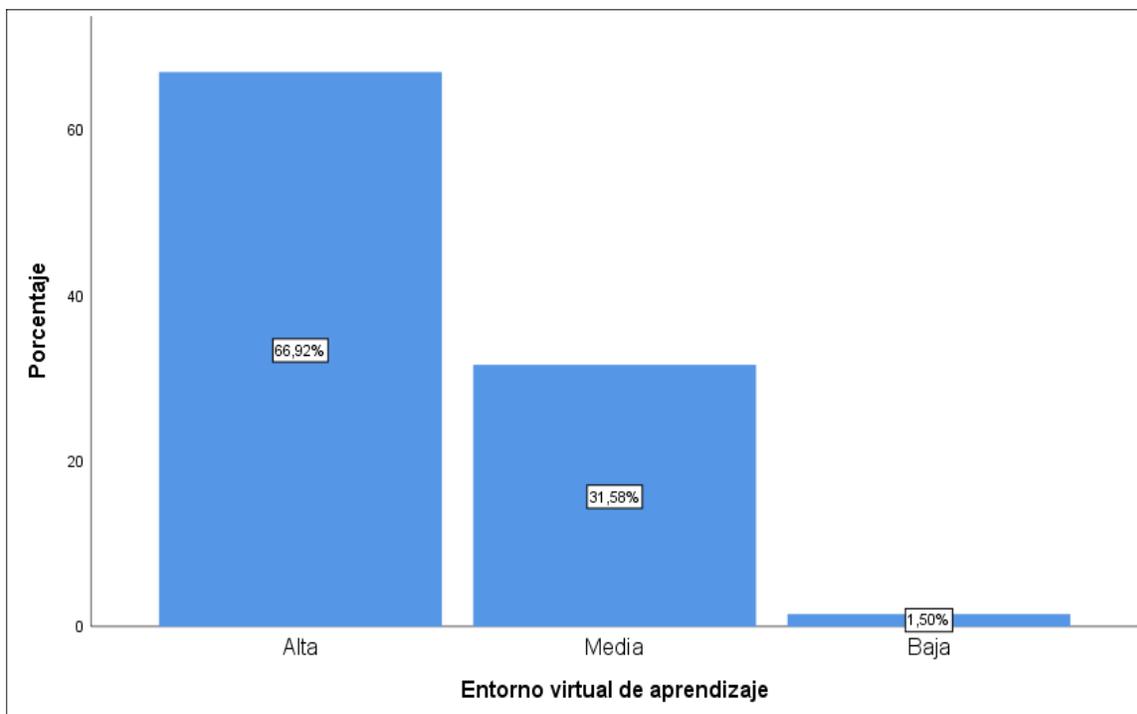


Figura 4 Niveles de entorno virtual de aprendizaje

Conforme se evidencia en la tabla 3 y figura 4, el entorno virtual de aprendizaje está en un nivel alto con un 66,9%, seguido del nivel medio con un 31,5%, a un nivel bajo se encuentra un 1,5%.

Descripción de las dimensiones del entorno virtual de aprendizaje

Tabla4

Niveles de las dimensiones del entorno virtual de aprendizaje

Nivel	Sistema de comunicación		Plataforma e-learning		Contenidos	
	N	%	N	%	N	%
Alto	77	57,9%	84	63,2%	89	66,9%
Medio	49	36,8%	47	35,3%	43	32,3%
Bajo	7	5,3%	2	1,5%	1	0,8%
Total	133	100%	133	100%	133	100%

Fuente: Elaboración propia

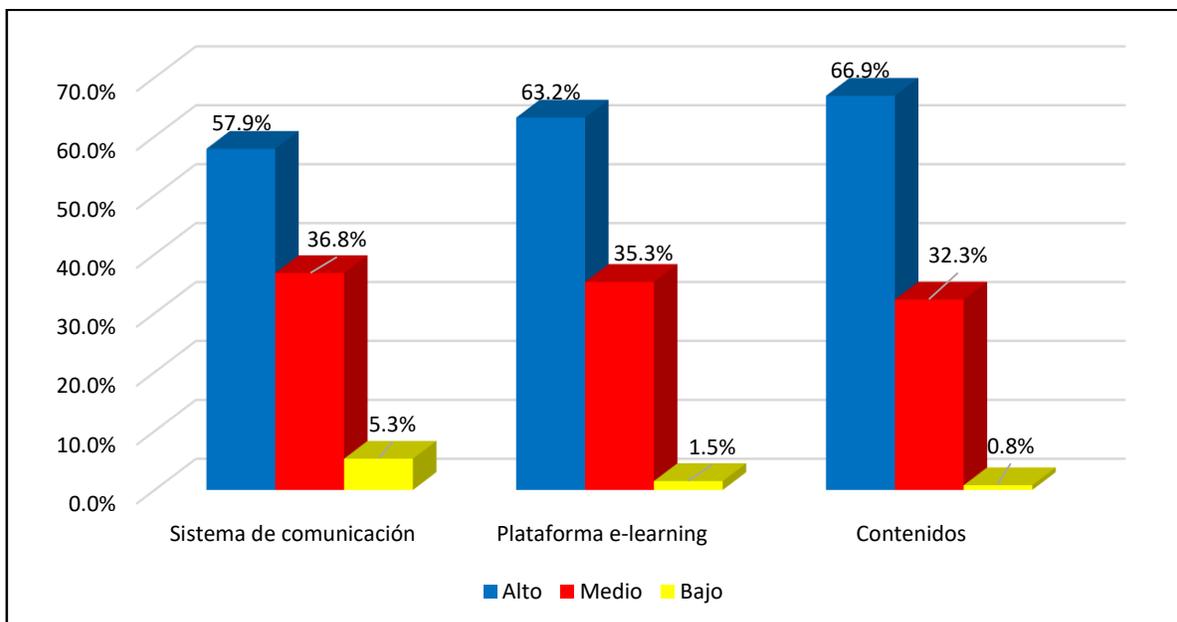


Figura 5 Niveles de las dimensiones del entorno virtual de aprendizaje

De la tabla 4 y figura 5, indican que la dimensión sistema de comunicación está a un nivel alto con un 57,9%, asimismo la dimensión plataforma e-learning está en el nivel alto con el 63,2% y finalmente la dimensión contenidos está en el nivel alto con el 66,9%.

4.2. Resultados inferenciales

Hipótesis general

H0: No existe relación significativa entre la competencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.

H1: Existe relación significativa entre la competencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.

Nivel de significancia:

0.05 = 5% margen de error estimado, 95% de confiabilidad

Lectura de P. valor:

Si p - valor ≤ 0.05 rechazar H_0

Si p - valor > 0.05 , aceptar H_0

Utilización del estadístico de prueba:

Tabla5

Correlación entre competencia emocional y entornos virtuales de aprendizaje

		Competencia emocional	Entorno virtual de aprendizaje
Rho de Spearman	Competencia emocional	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 0,000 133
	Entorno virtual de aprendizaje	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	0,983** 0,000 133

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

Fuente: Elaboración Propia

En la tabla 5, se percibe que la bilateral significancia o P valor = 0,000, demostrando ello que existiría relación de la competencia emocional con entornos virtuales de aprendizaje. Por otra parte, del coeficiente de correlación de Spearman (0,939) indicaría también que existe relación muy alta y positiva. Por lo tanto, es rechazada la hipótesis H_0 y llegando a concluir que: Existe una significativa relación de la competencia emocional con los entornos virtuales de aprendizaje en universitarios de IV y V ciclo de Psicología en una institución privada en el distrito de Ate, 2021.

Primera hipótesis específica

H_0 : No existe relación significativa entre la conciencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.

H1: Existe relación significativa entre la conciencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.

Tabla6

Correlación entre conciencia emocional y entornos virtuales de aprendizaje

			Conciencia emocional	Entorno virtual de aprendizaje
Rho de Spearman	Conciencia emocional	Coeficiente de correlación	1,000	0,925**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	133	133
	Entorno virtual de aprendizaje	Coeficiente de correlación	0,925**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	133	133

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

Fuente: Elaboración Propia

En la tabla 6, se percibe que la bilateral significancia o P valor = 0,000, demostrando ello que existiría relación de la dimensión conciencia emocional con entornos virtuales de aprendizaje. Por otra parte, del coeficiente de correlación de Spearman (0,925) indicaría también que existe relación muy alta y positiva. Por lo tanto, es rechazada la hipótesis H0 y llegando a concluir que: Existe una significativa relación de la habilidad emocional con entornos virtuales de aprendizaje en universitarios de IV y V ciclo de Psicología en una institución privada en el distrito de Ate, 2021.

Segunda hipótesis específica

H0: No existe relación significativa entre la regulación emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.

H1: Existe relación significativa entre la regulación emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.

Tabla7

Correlación entre regulación emocional y entornos virtuales de aprendizaje

			Regulación emocional	Entorno virtual de aprendizaje
Rho de Spearman	Regulación emocional	Coefficiente de correlación	1,000	0,950**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	133	133
	Entorno virtual de aprendizaje	Coefficiente de correlación	0,950**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	133	133

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

Fuente: Elaboración Propia

De la tabla 7, se percibe que la bilateral significancia o P valor = 0,000, demostrando ello que existiría relación de la dimensión regulación emocional con entornos virtuales de aprendizaje. Por otra parte, del coeficiente de correlación de Spearman (0,950) indicaría también que existe relación muy alta y positiva. Por lo tanto, es rechazada la hipótesis H0 y llegando a concluir que: Existe una significativa relación de la regulación emocional con entornos virtuales de aprendizaje en universitarios de IV y V ciclo de Psicología en una institución privada en el distrito de Ate, 2021.

Tercera hipótesis específica

H0: NO existe relación significativa entre autonomía emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.

H1: Existe relación significativa entre autonomía emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.

Utilización del estadístico de prueba:

Tabla8
Correlación entre autonomía emocional y entornos virtuales de aprendizaje

			Autonomía emocional	Entorno virtual de aprendizaje
Rho de Spearman	Autonomía emocional	Coefficiente de correlación	1,000	0,968**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	133	133
	Entorno virtual de aprendizaje	Coefficiente de correlación	0,968**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	133	133

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

Fuente: Elaboración Propia

De la tabla 8, se percibe que la bilateral significancia o P valor = 0,000, demostrando ello que existiría relación de la dimensión autonomía emocional con entornos virtuales de aprendizaje. Por otra parte, del coeficiente de correlación de Spearman (0,950) indicaría también que existe relación muy alta y positiva. Por lo tanto, es rechazada la hipótesis H0 y llegando a concluir que: Existe una significativa relación de la autonomía emocional con entornos virtuales de aprendizaje en universitarios de IV y V ciclo de Psicología en una institución privada en el distrito de Ate, 2021.

Cuarta hipótesis específica

H0: NO existe relación significativa entre la competencia social y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.

H1: Existe relación significativa entre la competencia social y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.

Tabla9

Correlación entre competencia social y entornos virtuales de aprendizaje

			Competencia social	Entorno virtual de aprendizaje
Rho de Spearman	Competencia social	Coefficiente de correlación	1,000	0,976**
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	133	133
	Entorno virtual de aprendizaje	Coefficiente de correlación	0,976**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	133	133

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

Fuente: Elaboración Propia

De la tabla 9, se percibe que la bilateral significancia o P valor = 0,000, demostrando ello que existiría relación de la dimensión competencia social con entornos virtuales de aprendizaje. Por otra parte, del coeficiente de correlación de Spearman (0,976) indicaría también que existe relación muy alta y positiva. Por consiguiente, es rechazada la hipótesis H0 y llegando a concluir que: Existe una significativa relación de la competencia social con entornos virtuales de aprendizaje en universitarios de IV y V ciclo de Psicología en una institución privada en el distrito de Ate, 2021.

Quinta hipótesis específica

H0: NO existe relación significativa entre las competencias de vida y bienestar y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.

H1: Existe relación significativa entre las competencias de vida y bienestar y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.

Tabla10

Correlación entre competencia de vida y bienestar y entornos virtuales de aprendizaje

		Competencias de vida y bienestar	Entorno virtual de aprendizaje
Rho de Spearman	Competencias de vida y bienestar	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 133
	Entorno virtual de aprendizaje	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	0,927** 0,000 133

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

Fuente: Elaboración Propia

De esta tabla 10, se percibe que la bilateral significancia o P valor = 0,000, demostrando ello que existiría relación de la dimensión competencias de vida y bienestar con entornos virtuales de aprendizaje. Por otra parte, del coeficiente de correlación de Spearman (0,976) indicaría también que existe relación muy alta y positiva. Por consiguiente, es rechazada la hipótesis H0 y llegando a concluir que: Existe una significativa relación de las competencias de vida y bienestar con entornos virtuales de aprendizaje en universitarios de IV y V ciclo de Psicología en una institución privada en el distrito de Ate, 2021.

V. DISCUSIÓN

El desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes constituye un aspecto fundamental frente a los entornos virtuales de aprendizaje, pues son estas las que potenciarán una mejor adaptación al contexto y favorecerá un afrontamiento adecuado ante diversas circunstancias de la vida, logrando mayores probabilidades de éxito, es por ello que como objetivo de investigación los resultados de la misma nos llevaron a determinar la relación entre la competencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de la carrera de Psicología de una universidad privada ubicada en el distrito de Ate.

Considero importante puntualizar que si bien dentro de los antecedentes de investigación no se encontraron estudios que abarquen ambas variables, han sido referenciados aquellos que guardaron alguna similitud con el propósito de discutir sus hallazgos, así mismo se contrastar con las teorías que sustenta el marco teórico de este informe.

En cuanto a la hipótesis general planteada, esta refiere que la competencia emocional guarda relación significativa con el entorno virtual de aprendizaje en los estudiantes de la universidad evaluada. Obteniendo una correlación positiva muy alta con un coeficiente de 0,983 (98,3%), y una significancia bilateral equivalente a 0,000, por lo que se acepta la hipótesis general y se rechaza la hipótesis nula. Concluyendo que existe relación significativa entre la competencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en los estudiantes mencionados. Este hallazgo coincide con la investigación de Ricalde (2018) quien demostró que existe una relación significativa entre las variables competencia emocional y el aprendizaje autorregulado. Así mismo, Alcalde y Blanco (2016) evidenciaron relación significativa entre las competencias emocionales y el nivel académico cursado, donde la inteligencia emocional se ubica en un nivel promedio, además de diferencias significativas entre el curso y la inteligencia interpersonal más no en la intrapersonal.

En tal sentido, se puede inferir que las competencias emocionales facilitan un adecuado desenvolvimiento frente a los entornos virtuales de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes ejerzan un autocontrol cognitivo y emocional en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto se relaciona con los estudios teóricos de Bisquerra (2007) quien señala que la competencia emocional esta conformada por conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que un individuo deberá emplear en para un manejo adecuado de sus emociones en diversos contextos de su vida.

En cuanto a la primera hipótesis específica, esta refiere que la dimensión conciencia emocional guarda relación significativa con el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de la carrera de Psicología de una universidad privada ubicada en el distrito de Ate. Los hallazgos fueron una correlación positiva muy alta con un coeficiente de correlación de 0,925 (92,5%), y una significancia bilateral equivalente a 0,000, por lo que se acepta la hipótesis específica 1 y se rechaza la hipótesis nula. Concluyendo que existe relación significativa entre la conciencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de la universidad de estudio. Otra de las investigaciones que guardan relación con el estudio es el realizado por Vega et. Al (2019) quien caracterizó las competencias emocionales que presentan los estudiantes, encontrando un valor medio de inteligencia emocional, donde la dimensión conciencia emocional es la más desarrollada, mientras que las dimensiones interpersonales son las menos favorables.

Es importante acotar que estos hallazgos concuerdan con la teoría de Bar-On, quien en un apartado establece que los individuos deben hacer uso de la comprensión de sus emociones, reconocer su capacidad de respuesta en situaciones particulares y sobre todo mantener una actitud adecuada que favorezca la expresión de sus emociones dentro de su entorno.

Así mismo con relación a la segunda hipótesis específica esta refiere que la dimensión regulación emocional guarda relación significativa con entorno virtual de aprendizaje en la institución ya mencionada. Obteniendo como resultado una correlación positiva muy alta con un coeficiente de correlación de 0,950 (95%), y una significancia bilateral equivalente a 0,000, por lo que se acepta la hipótesis específica 2 y se rechaza la hipótesis nula. Concluyendo que existe relación significativa entre la regulación emocional y el entorno virtual de aprendizaje en los estudiantes de la universidad en mención. Se coincide con los hallazgos de Aguirre (2020) quien en su estudio demostró relación significativa entre la variable competencia emocional y las competencias investigativas, determinado por el Rho de Spearman = 0.868, frente al grado de significación $p < 0.05$.

Lo cual evidencia que un adecuado control de los fenómenos emocionales permite un mejor despliegue al momento de hacer uso de las habilidades investigativas. En cuanto a la variable competencia emocional, encontramos a Suria et al. (2021) quien optó por segmentar las diferencias en inteligencia emocional según la edad y sexo de los estudiantes, encontrando como resultado inteligencia emocional moderada y diferencias en las competencias emocionales en función de la edad y sexo. Un dato importante de destacar en cuanto a los resultados mostrados es que a pesar de dicha segmentación realizada por el investigador se coincide con la población objeto de estudio puesto que ambas se realizaron en estudiantes de la carrera de Psicología. Además, sostuvo que el nivel predominante en la competencia emocional fue un nivel bueno con el 60%. Cabe mencionar que, a pesar de diferir en la segunda variable en estudio, existe cercanía con la investigación debido a que tanto el diseño y enfoque de estudio fueron los mismos.

Así mismo, es preciso señalar que las similitudes en estas investigaciones se encuentran íntimamente vinculadas con la definición referente a la dimensión regulación emocional planteada por Bisquerra (2009) donde postula que la regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma

apropiada y que a partir de la conciencia emocional se desarrollan estrategias adecuadas de afrontamiento.

Del mismo modo con relación a la tercera hipótesis específica esta refiere que la dimensión autonomía emocional guarda relación significativa con el entorno virtual de aprendizaje en los estudiantes de la universidad evaluada, los resultados demostraron que predomina un nivel alto de 66,9% para la variable entornos virtuales de aprendizaje. Además, se obtuvo una correlación positiva muy alta con un coeficiente de correlación de 0,968 (96,8%), y una significancia bilateral equivalente a 0,000, por lo que se acepta la hipótesis específica 3 y se rechaza la hipótesis nula. Concluyendo que existe relación significativa entre autonomía emocional y el entorno virtual de aprendizaje en los estudiantes mencionados anteriormente. Estos resultados se ajustan a lo planteado por Bisquerra (2009) quien propone que el factor automotivación, origina un amplio despliegue del deseo de intervenir, participar e inmiscuirse en diversas actividades ejerciendo un dominio de sus emociones, sin perder su eje central.

Seguidamente se presenta los resultados de la cuarta hipótesis específica donde se refiere que la dimensión competencia social guarda relación significativa con el entorno virtual de aprendizaje en los estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada en el distrito mencionado. Obteniendo por resultados un nivel alto de 66,9% tanto para la dimensión evaluada y los EVA. Además, se obtuvo una correlación positiva muy alta con un coeficiente de correlación de 0,976 (97,6%), y una significancia bilateral equivalente a 0,000, por lo que se acepta la hipótesis específica 4 y se rechaza la hipótesis nula. Concluyendo que existe relación significativa entre la competencia social y el entorno virtual de aprendizaje en los estudiantes en mención.

Este hallazgo coincide con la investigación que realizó Ipanaque (2018) el cual afirma que existe una relación significativa entre las variables inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje demostrado en una correlación directa y una correlación muy alta. En relación con estos hallazgos encontramos

cercanía en lo planteado en la teoría de Bar-On quien refiere que las personas poseen la capacidad para acoplarse a diferentes actividades de su entorno y proponer alternativas que contribuyan a la solución de problemas que puedan presentarse en su entorno.

En cuanto a los resultados referidos a la quinta hipótesis específica esta refiere que la dimensión competencias de vida y bienestar guardan relación significativa con el entorno virtual de aprendizaje en los estudiantes de la universidad estudiada. Se obtuvo como resultado una correlación positiva muy alta con un coeficiente de correlación de 0,927 (92,7%), y una significancia bilateral equivalente a 0,000, por lo que se acepta la hipótesis específica 5 y se rechaza la hipótesis nula. Concluyendo que existe relación significativa entre la dimensión y la variable entornos virtuales de aprendizaje. A partir de este hallazgo podemos defender los estudios tóricos realizados por Pérez (2016) referente a esta dimensión, quien supone que las competencias de vida y bienestar son desarrolladas para dotar a los individuos de conductas conscientes caracterizadas por la responsabilidad para afrontar los desafíos diarios no solo en la vida privada sino también social profesional.

Por último, el estudio de las variables de esta investigación y los resultados dejan abierto el debate para futuras investigaciones donde se continúe analizando las competencias emocionales y los entornos virtuales de aprendizaje, considerando la era virtual sumergida en el campo de la educación.

VI. CONCLUSIONES

Primera: Conforme con el objetivo general, se pudo concluir de acuerdo la prueba de Rho de Spearman se muestra una muy alta y positiva correlación teniendo el coeficiente a 0,983 (98,3%), y una significancia bilateral equivalente a 0,000. Determinando que existe relación significativa entre la competencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en universitarios de IV y V ciclo en la carrera de Psicología de una institución privada localizada en el distrito de Ate, 2021.

Segunda: Conforme con el objetivo específico 1, de acuerdo la prueba Rho de Spearman se obtuvo una muy alta y positiva correlación con un coeficiente de correlación de 0,925 (92,5%), y una significancia bilateral equivalente a 0,000, por lo que es aceptada la hipótesis específica 1, mientras que es rechazada la hipótesis nula. Se concluye que existe significativa relación entre la conciencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en los universitarios de la institución estudiada.

Tercera: Sobre el objetivo específico 2, conforme una a la prueba Rho de Spearman se obtuvo una correlación positiva muy alta con coeficiente de correlación en 0,950 (95%), y de significancia bilateral equivalente a 0,000, por lo que es aceptada la hipótesis específica 2, mientras que es rechazada la hipótesis nula. Se concluye que existe significativa relación entre la regulación emocional y los EVA en los estudiantes en la universidad en mención.

Cuarta: Con relación al objetivo específico 3, conforme a la prueba Rho de Spearman se obtuvo una muy alta y positiva correlación con un coeficiente de correlación en 0,968 (96,8%), y una significancia bilateral equivalente a 0,000, por lo que es aceptada la hipótesis específica 3, mientras que es rechazada la hipótesis nula. Se concluye con la existencia de relación significativa entre autonomía emocional y los entornos virtuales de aprendizaje en universitarios en la institución estudiada.

Quinta: Sobre el objetivo específico 4, conforme a la prueba Rho de Spearman se obtuvo una muy alta y positiva correlación con un coeficiente de correlación de 0,976 (97,6%), y una significancia bilateral equivalente a 0,000, por lo que es aceptada la hipótesis específica 4, mientras que es rechazada la hipótesis nula. Se concluye con la existencia de una relación significativa entre competencia social y el entorno virtual de aprendizaje en universitarios de IV y V ciclo de Psicología en la institución estudiada.

Sexto: En cuanto al objetivo específico 5, conforme a la prueba Rho de Spearman se obtuvo una muy alta y positiva correlación con el coeficiente de correlación en 0,927 (92,7%), y una significancia bilateral equivalente a 0,000, aceptando así la hipótesis específica 5, mientras que es rechazada la hipótesis nula. Concluyendo con la existencia de una relación significativa entre las competencias de vida y bienestar y el entorno virtual de aprendizaje en universitarios de IV y V ciclo de Psicología en una universidad privada del distrito de Ate, 2021.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se aconseja a toda autoridad competente en la universidad, incorporar y optimizar programas para desarrollar cada competencia emocional, contribuyendo así desarrollarse personal y profesionalmente a la población universitaria. A fin de cimentar capacidades y habilidades que permitan afrontar de manera adecuada una educación mediante los entornos virtuales de aprendizaje.

Segunda: Se recomienda a los responsables del servicio psicológico de la universidad evaluar a la población estudiantil y detectar los casos donde hay bajos niveles de autoestima, regulación emocional, reconocimiento emocional con el fin de trabajar de manera directa con ellos.

Tercera: Se recomienda a los psicólogos de las diversas áreas que conforma la Dirección de Bienestar universitario promover el desarrollo de talleres psicológicos respecto a autoestima y habilidades sociales.

Cuarta: Se recomienda a los coordinadores de las diversas escuelas profesionales promover el desarrollo de charlas, capacitaciones, talleres respecto a gestión emocional con el objetivo de lograr en los estudiantes un equilibrio de sus emociones y así afrontar adecuadamente el aprendizaje mediante los entornos virtuales de aprendizaje.

Quinta: Se recomienda a los coordinadores de escuela, plana docente y personal administrativo fomentar una cultura de participación activa en las actividades desarrolladas por los servicios de la dirección de bienestar universitario.

VIII. REFERENCIAS

- Acevedo, D., Torres, J., & Tirado, D. (19 de Marzo de 2015). Análisis de los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje a distancia en alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación Universitaria*, 8(5), 59-66. Recuperado el 13 de Mayo de 2021, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v8n5/art07.pdf>
- Alarcon Quinteros, C., & Riveros Hidalgo, L. (2017). *EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL: Una Deuda Pendiente en la Educación Chilena*. Tesis de Postgrado, Universidad de Desarrollo, Santiago, Chile. Recuperado el 12 de Mayo de 2021, de <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2022/Documento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alejandro Minaya, J. L. (2021). *Uso del whatsApp en la educación sincrónica y asincrónica en estudiantes de la I.E. San Antonio de Jicamarca, 2020*. Tesis de Postgrado, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. Recuperado el 18 de Mayo de 2021, de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/57513/Alejandro_MJL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alvarez Bolaños, E. (11 de Marzo de 2020). Educación socioemocional. *ALAS*, 11, 388-408. Recuperado el 14 de Mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5886/588663787023/html/index.html#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20socioemocional%20como%20proceso,atendidas%20por%20la%20educaci%C3%B3n%20formal>.
- Alvarez Gómez, M., González Romero, V. M., Morfin Otero, M., & Cabral Araiza, J. (2005). *Aprendizaje en Línea* (Primera ed.). Puerto Vallarta, México D.F.: Universidad de Guadalajara. Recuperado el 13 de Mayo de 2021, de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cucosta-udeg/20170512031051/pdf_1164.pdf

- Araque, I., Montilla, L., Meleán, R., & Arrieta, X. (2018). Entornos virtuales para el aprendizaje: una mirada desde la teoría de los campos conceptuales. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 13(1), 86-100. Recuperado el 1 de Junio de 2021, de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/11721/pdf>
- Arreaga Santistevan, B. (2020). *Entornos virtuales y su incidencia en el desarrollo de habilidades matemáticas en estudiantes de bachillerato*. Tesis de Postgrado, Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador. Recuperado el 1 de junio de 2021, de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/50583/1/ARREAGA%20SANTISTEVAN%20BETSY.pdf>
- Barron, M., Cobo, C., Muñoz-Najar, A., & Sánchez Ciarrusta, I. (18 de Febrero de 2021). *El papel cambiante de los profesores y las tecnologías en medio de la pandemia de COVID-19: principales conclusiones de un estudio entre países*. Recuperado el 14 de Mayo de 2021, de Banco Mundial.
- Beland, K. (abril de 2007). Boosting Social and Emotional Competence. *Educational Leadership*, 64(7), 68-71. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.5103&rep=rep1&type=pdf>
- Belgrano Medina, N. M. (2020). *Metodología ERCA en el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de quinto año de educación secundaria I. E. NUESTRA SEÑORA DE LOURDES*. Tesis de Postgrado, Huanuco, Perú. Recuperado el 12 de Mayo de 2021, de <http://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/UNHEVAL/5951/TDr.E00057B38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, XX1(10), 61-82. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61- 82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Barcelona España: Editorial Síntesis.
- Blackboard. (2018). *¿Qué es Blackboard Learn?* Recuperado el 1 de Junio de 2021, de Help Blackboard: https://help.blackboard.com/es-es/Learn/Instructor/Ultra/Getting_Started/What_Is_Blackboard_Learn
- Cardenas Olivares, G., & Santos Loyo, N. (15 de Junio de 2016). Sincronía y diacronía: una problematización de la vocación docente. *Sincronía Revista de Filosofía y Letras*(70), 244-266. Recuperado el 18 de Mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/5138/513854327013.pdf>
- Cedeño Romero, E. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 119-127. Recuperado el 1 de Junio de 2021
- Chernis. (2000). *Efecto de la competencia social, empatía y la conducta prosocial en adolescentes*. Recuperado el 30 de julio de 2021, de Psicología básica: <https://core.ac.uk/download/71025978.pdf>
- Cieza Paucar, R. (2021). *Educación a distancia y desarrollo de nociones matemáticas en estudiantes de 4 años de la Institución Educativa N° 0070, 2020*. Tesis de Postgrado, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. Recuperado el 12 de Mayo de 2021, de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/58052/Cieza_PR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cobo, C., Hawkins, R., & Rovner, H. (31 de Marzo de 2020). *Cómo utilizan la tecnología los países de América Latina durante el cierre de las escuelas a causa de la COVID-19*. Recuperado el 14 de Mayo de 2021, de Banco Mundial Blogs.

- Del Valle, M. I. (2017). Guía de soporte socio- emocional. *Reconstruir sin ladrillos*, 83. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia_a_3_web_educacion_emergencias.pdf
- Díaz Pérez, A. F. (2019). *Relación entre la educación socio-emocional y el desempeño académico de los estudiantes de educación secundaria del Colegio República EEUU de América de la ciudad de Bogotá 2019*. Tesis de Postgrado, Universidad Norbet Wiener, Lima, Perú . Recuperado el 12 de Mayo de 2021, de <http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/3135/TESIS%20D%c3%adaz%20Ana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dominguez, S. (2018). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional? *Educacion Médica*, 19(2), 96-103. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de [10.1016/j.edumed.2016.11.010](https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.010)
- Fabes. (1999). *Regulación emocional y competencia social en la infancia*. Recuperado el 30 de julio de 2021, de Persic: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982007000200014
- Fernández Rodríguez, M. (15 de Mayo de 2013). La autonomía emocional. *Revista de Claseshistoria*(352). Recuperado el 1 de Junio de 2021
- García Arieto, L. (18 de Mayo de 2021). *Historia de la Educación a Distancia*. Recuperado el 18 de Mayo de 2021, de Universidad Nacional de Educación a Distancia: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20191/historia.pdf>
- García Martínez, V., & Fabila Echaury, A. M. (2011). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia. *Apertura*, 3(2). Recuperado el 13 de Mayo de 2021, de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/205/20>

- Gruber Manrique, M. C. (2020). *El desarrollo socioemocional y la convivencia escolar de 7 a 8 años*. Tesis de Postgrado, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquí, Guayaquí, Ecuador. Recuperado el 12 de Mayo de 2021, de <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/3856/1/TM-ULVR-0208.pdf>
- Guachun, P. (29 de julio de 2021). *Teorías de aprendizaje y entornos virtuales*. Obtenido de Google Sites: <https://sites.google.com/site/patricioguachun/teorias-de-aprendizaje-y-entornos-virtuales>
- Handel, M., Melanie, S., Glaser Zikuda, M., Kopp, B., Bedenlier, S., & Ziegler, A. (03 de Noviembre de 2020). Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 1-20. doi:<https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México: Mc Graw Hill Education. Obtenido de <https://www.esup.edu.pe/descargas/perfeccionamiento/PLAN%20LECTOR%20PROGRAMA%20ALTO%20MANDO%20NAVAL%202020/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista- Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V. Recuperado el 19 de mayo de 2021, de <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hern%C3%A1ndez-%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n.pdf>
- Ipsos. (2020). *2° Encuesta online: #Estamos conectados. 2° ronda de resultados*. Ipsos. Santiago: Educación 2020. Recuperado el 14 de Mayo de 2021, de

https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2020-11/resultados_2a_salida.pdf

Ipanaque, F. (2018) *Inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de economía de una universidad peruana*. Tesis de posgrado. Universidad César Vallejo.

Jardines, F. (2009). Desarrollo histórico de la educación a distancia. *Inovacion de negocios*, 225-236. Recuperado el 17 de Mayo de 2021, de <http://eprints.uanl.mx/12521/1/A5.pdf>

Leflore. (2000). *Teoría de Leflore*. Obtenido de Teoría de aprendizaje y entornos virtuales: <https://pdfslide.tips/education/teoria-de-leflore.html>

Lima Quispe, A. R. (2020). *Aplicación de los entornos virtuales y la enseñanza – aprendizaje en la I. E. San Mateo, UGEL 05 - 2020*. Tesis de Postgrado, Universidad César Vallejo, Lima Este, Perú. Recuperado el 1 de junio de 2021, de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47045/Lima_QAR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López Jiménez, E., & Ortiz Carvajal, M. (2018). *Uso de entornos virtuales de aprendizaje para la mejora del rendimiento académico en estudiantes de quinto grado en la institución educativa pozo nutrias 2*. Tesis de postgrado, Universidad privada Norbert Wiener, Lima – Perú. Recuperado el 1 de junio de 2021, de <http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/2128/MAESTRO%20-%20Esmeralda%20L%c3%b3pez%20Jim%c3%a9nez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lovett Rodriguez, G. C. (2017). *Locus de control y Concepciones de Aprendizaje en estudiantes del Programa de Educación a Distancia de una Universidad Pública*. Tesis de Postgrado, Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú. Recuperado el 12 de Mayo de 2021, de

<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1811/TM%20CE-Du%203598%20L1%20-%20Lovett%20Rodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Maris, L., & Hatrick, A. (2 de Junio de 2020). *¿Cómo usar la tecnología para fortalecer la educación a distancia?* Recuperado el 14 de Mayo de 2021, de Banco de Desarrollo de América Latina: <https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/2020/06/como-usar-la-tecnologia-para-fortalecer-la-educacion-a-distancia/>

Martínez Uribe, C. H. (Septiembre de 2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación, XVII(33)*, 7-27. Recuperado el 13 de Mayo de 2021

Morejón Rivera, R., Cámara, F. A., Jiménez, D. E., & Díaz, S. H. (2016). SISDAM: aplicación web para el procesamiento de datos según un diseño aumentado modificado. *Cultivos Tropicales, XXXVII(3)*, 153-164. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/1932/193246976017.pdf>

Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (December de 2020). COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic. *American Journal of Qualitative Research, IV(3)*, 45-65. doi:<https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>

Páez Andrade, M. S. (2020). *Entornos virtuales en el aprendizaje de biología de estudiantes de bachillerato*. Tesis de postgrado, Universidad tecnológica indoamericana dirección de posgrado, Quito, Ecuador. Recuperado el 1 de junio de 2021, de <http://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/1887/1/PAEZ%20ANDRA%20MARCO%20SANTIAGO.pdf>

Patiño Domínguez, H. A. (2017). La educación socioemocional en el nuevo modelo educativo de la Educación Pública de México. *4to Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*, (pág. 19). México. Recuperado el 18 de Mayo

de 2021, de
<http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/download/279/257>

Pérez Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez, *Inteligencia Emocional y Bienestar II* (Primera ed., pág. 860). Zaragoza, España: Ediciones Universidad San Jorge. Recuperado el 1 de Junio de 2021

Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23-44. doi:10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941

Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). *Asociación aragonesa de Psicopedagogía*, 688-705. Recuperado el 1 de junio de 2021

Pérez-González, J. C., & Pena Garrido, M. (Diciembre de 2011). Construyendo la ciencia de Educación Emocional. *Inteligencia Emocional*, 1-4. Recuperado el 18 de Mayo de 2021, de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/P%3%89REZ-GONZ%3%81LEZ%20%26%20PENA%2C%202011.PDF

Pizan Campos, E., Barros Sevillano, S., & Yupari Azabache, I. (Julio de 2020). Impacto del Covid-19 en la educación de los estudiantes de medicina del Perú. *Rev. Fac. Med. Hum.*, 20(3), 530-531. doi:10.25176/RFMH.v20i3.2959

Ramírez Ramírez, L. N., & Fernández De Castro, J. (2020). Entornos virtuales de aprendizaje: usabilidad y alcance en la formación de competencias profesionales del área educativa. *Revista digital FILHA*(22). Recuperado el 1 de junio de 2021, de www.filha.com.mx. ISSN: 2594-0449.

Ricci, G., Sanz, C., & De Giusti, A. (2005). Herramientas de Comunicación Sincrónica Coordinada en Educación a Distancia. *JEITICS*, 134-138. Recuperado el 13 de Mayo de 2021, de

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18664/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rieble-Aubourg, S., & Viteri, A. (2020). *Educación más allá del COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo , Santiago. Recuperado el 14 de Mayo de 2021, de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-en-America-Latina-y-el-Caribe-1-Educacion-mas-alla-del-COVID-19.pdf>

Rodríguez González, J. J., & Gravini De Ávila, E. J. (2019). *Plataformas educativas virtuales y su incidencia en el desempeño académico en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes de la básica secundaria*. Tesis posgrado , Universidad De La Costa , Barranquilla, Colombia . Recuperado el 05 de septiembre de 2020, de <http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5909/Plataformas%20educativas%20virtuales%20y%20su%20incidencia%20en%20el%20desempe%C3%B1o%20acad%C3%A9mico%20en%20el%20c3%A1rea%20de%20Ciencias%20Sociales%20de%20los%20estudiantes%20de%20la%20b%C3%A1s>

Sala, J., & Abarca, M. (2001). La educación en el curriculum. *Teoría de la educación*, 13, 209-232. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71918/La_educacion_emocional_en_el_curriculum.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salazar Dávila, M. R. (2019). Experiencias y aprendizajes de la implementación de estrategias didácticas en educación virtual. *Revista Científica Internacional*, 2(1), 1-9. doi:<https://doi.org/10.46734/revcientifica.v1i1.1>

Sánchez Carlessi, H., Reyes Romero, C., & Mejía Sáenz, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística* (Primera ed.). Bussiness Support Aneth S.R.L. Recuperado el 1 de abril de 2021, de <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>

- Sánchez Huamán, J. R. (2017). *Programa IYARI en el desarrollo socio emocional en niños de 3 años de una institución educativa inicial del distrito de Puente Piedra, 2015*. Tesis de Postgrado, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. Recuperado el 12 de Mayo de 2021, de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/6184/Sanches_HJR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Segura. (1998-1999). *Inteligencia emocional y bienestar*. Recuperado el 30 de julio de 2021, de [psico aragon: https://www.psicoaragon.es/sites/default/files/libro_inteligenciareducido.pdf](https://www.psicoaragon.es/sites/default/files/libro_inteligenciareducido.pdf)
- Soldevilla Conislla, P. (2018). *Las relaciones familiares y el desarrollo socio emocional en estudiantes de 5 años - I. E.I N° 111 UGEL 05*. Tesis de Postgrado, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. Recuperado el 12 de Mayo de 2021, de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27467/Soldevilla_CP.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Topping. (2000). *Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo-conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos*. Recuperado el 30 de julio de 2021, de [Psicología del Caribe: http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n3/v30n3a04.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n3/v30n3a04.pdf)
- ULS. (2002). *Moodle*. Universidad Luterana Salvadoreña, El Salvador. Recuperado el 1 de Junio de 2021, de http://www.uls.edu.sv/pdf/manuales_moodle/queesmoodle.pdf
- Valbuena Cueto, V. (2008). Desarrollo de actividades en el aula y el proceso de construcción del conocimiento en alumnos de Educación Básica. *Omnia*, XIV(3), 9-31. Recuperado el 13 de mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711121001.pdf>
- Vela González, P. A., Ahumada de la Rosa, V. d., & Guerrero Rodríguez, J. H. (Junio de 2015). Conceptos estructurantes de la educación a distancia.

Revista de Investigaciones UNAD, 14(1), 115-149. Recuperado el 14 de Mayo de 2021, de <https://core.ac.uk/download/pdf/322589327.pdf>

Viloria Matheus, H. A., & Hamburger, J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*(140), 367-384. Recuperado el 26 de mayo de 2021

Nazario, A. (2020). Entorno virtual de aprendizaje en el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada, Miraflores. (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo. Lima, Perú.

Rego, A., y Fernández, C. (2005). Inteligencia emocional: Desarrollo y validación de un instrumento de Medida. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(1), 129-148.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *¿Qué es la inteligencia emocional?* Madrid: Pirámide.

Delors, Jaques (1997). *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.

UNESCO (1998a), *Declaración mundial sobre la educación superior en el S. XXI*, París, UNESCO. Recuperado el 19 de julio de 2021, de [Education transforms lives \(unesco.org\)](https://www.unesco.org/education/transformations).

UNESCO (1998B), *Declaración prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, París, UNESCO. Recuperado el 19 de julio de 2021, de [Education transforms lives \(unesco.org\)](https://www.unesco.org/education/transformations).

Fernández, Berrocal, P., Ramos, A., Extremera, Natalio (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 36 pp. 209- 228. España.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Matriz de consistencia							
Título: Competencia emocional y entornos virtuales de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada Ate, 2021							
Autor: Magaly Fernández Sánchez							
Problema	Objetivos	Hipótesis	VARIABLES e indicadores				
<p>Problema General: ¿Cuál es la relación entre la competencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021?</p> <p>Problemas Específicos: 1.- ¿Cuál es la relación entre la conciencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación entre la competencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.</p> <p>Objetivos específicos: 1.- Determinar la relación entre la conciencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021. 2.- Determinar la relación entre la regulación</p>	<p>Hipótesis general: Existe relación significativa entre la competencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.</p> <p>Hipótesis específicas 1.- Existe relación significativa entre la conciencia emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.</p>	<p>Variable 1: Competencia emocional (Bisquerra, 2009) (citado en Pérez-Escoda, 2016, p. 693). "Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales".</p>				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
			D1. Conciencia emocional	D1.1. Toma de conciencia de las propias emociones. D1.2. Dar nombre a las emociones. D1.3. Comprensión de las emociones de los demás D1.4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.	1 2 3 4	Ordinal 0 = Completamente en desacuerdo (...) 10 =Completamente de acuerdo	Alta (181-270) Media (91-180) Baja (0-90)
			D2. Regulación emocional	D2.1 Expresión emocional apropiada D2.2 Regulación emocional	5 6 7 8 9		

<p>2.- ¿Cuál es la relación entre la regulación emocional y el entorno virtual aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021?</p>	<p>emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.</p>	<p>2.- Existe relación significativa entre la regulación emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.</p>	<p>D3. Autonomía emocional</p>	<p>D2.3. Habilidades de afrontamiento D2.4. Competencia para autogenerar emociones positivas.</p>	<p>10 11 12 13</p>		
<p>3.- ¿Cuál es la relación entre la autonomía emocional y el entorno virtual aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021?</p>	<p>3.- Determinar la relación entre la autonomía emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.</p>	<p>3.- Existe relación significativa entre autonomía emocional y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.</p>	<p>D4. Competencia social</p>	<p>D3.1. Autoestima D3.2. Automotivación D3.3. Autoeficacia emocional D3.4. Responsabilidad D3.5. Actitud positiva D3.6. Análisis crítico de normas sociales D3.7. Resiliencia</p>	<p>14 15 16 17 18 19 20</p>		
<p>4.- ¿Cuál es la relación entre la competencia social y el entorno virtual aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021?</p>	<p>4.- Delimitar la relación entre la competencia social y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.</p>	<p>4.- Existe relación significativa entre la competencia social y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.</p>	<p>D5. Competencias de vida y bienestar</p>	<p>D4.1. Dominar las habilidades sociales básicas D4.2. Respeto por los demás D4.3. Practicar la comunicación receptiva D4.4. Practicar la comunicación expresiva D4.5. Compartir emociones D4.6. Comportamiento prosocial y cooperación. D5.1. Fijar objetivos adaptativos D5.2. Toma de decisiones D5.3. Buscar ayuda y recursos D5.4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida D5.5. Bienestar subjetivo D5.6. Fluir</p>	<p>21 22 23 24 25 26 27</p>		
<p>5.- ¿Cuál es la relación entre las competencias de vida y bienestar y el entorno virtual aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021?</p>	<p>5.- Delimitar la relación entre las competencias de vida y bienestar y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.</p>	<p>5.- Existe relación significativa entre las competencias de vida y bienestar y el entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de IV y V</p>					

		ciclo de Psicología de una universidad privada del distrito de Ate, 2021.	Variable 2: Entornos virtuales de aprendizaje Boneu (2007) Los entornos virtuales de aprendizaje son espacios de formación centrados en el estudiante que, vistos desde el concepto del e-learning, se caracterizan por ser interactivos, eficientes y fácilmente accesibles, permitiendo establecer un canal de retorno entre profesores y alumnos.				
			Dimensiones D1. Sistemas de comunicación D2. Plataforma de e-learning D3. Contenidos	Indicadores Síncrono Asíncrono Facilidad de acceso Utilidad percibida Satisfacción del estudiante Instrucciones Material educativo	Ítems 1,2,3,4,5 6,7,8,9,10,11 12,13,14,15,16,17 18,19,20,21,22 23,24,25,26 27,28,29 30,31,32,33	Escala de medición Escala ordinal Totalmente en desacuerdo. En desacuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo De acuerdo Totalmente en desacuerdo.	Niveles y rangos Baja (34-79) Media (80-124) Alta (125-170)
Nivel - diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos		Estadística a utilizar			
Nivel: Correlacional Diseño: No experimental de tipo descriptivo/correlacional. Método: Hipotético deductivo.	Población: 202 estudiantes de IV y V ciclo de la carrera de Psicología. Tipo de muestreo: Probabilístico de tipo aleatorio simple. Tamaño de muestra: 133 estudiantes de IV y V ciclo de Psicología.	Variable 1: Competencia emocional Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario de desarrollo emocional (CDE-R) Autor: <i>Research Group on Psychopedagogical Orientation</i> (GROP) Año: 1997 Monitoreo: Ámbito de Aplicación: Estudiantes de IV y V ciclo de la escuela de Psicología de la UCV. Forma de Administración: Individual.		El análisis y procesamiento de datos será a través del programa estadístico SPSS version 26, con la que se elaboraran los cuadros y figuras de resultados, asimismo, se realizara la contrastacion de la hipótesis.			
		Variable 2: Entornos virtuales de aprendizaje Autor: Boneu (2007) Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario Tomado y adaptado de: Nazario Aricoché, Ángela Milagros. Año: 2021					

		<p>Ámbito de Aplicación: Estudiantes de IV y V ciclo de la UCV. Forma de Administración: Individual.</p>	
--	--	--	--

Anexo 2. Matriz de operacionalización de variables

Tabla 11

Operacionalización de la variable competencia emocional

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Nivel y rango
Conciencia emocional	X1.1. Toma de conciencia de las propias emociones	1	Ordinal	Alta
	X1.2. Dar nombre a las emociones	2	0 = Completamente en	(90-135)
	X1.3. Comprensión de las emociones de los demás	3	desacuerdo	Media
	X1.4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	4	(...)	(63-90)
Regulación emocional	X2.1. Expresión emocional apropiada	5	10 = Completamente de	Baja
	X2.2. Regulación emocional	6	acuerdo	(27-63)
	X2.3. Habilidades de afrontamiento	7		
	X2.4. Competencia para autogenerar emociones positivas	8		
Autonomía emocional	X3.1. Autoestima	9		
	X3.2. Automotivación	10		
	X3.3. Autoeficacia emocional	11		
	X3.4. Responsabilidad	12		
	X3.5. Actitud positiva	13		
	X3.6. Análisis crítico de normas sociales	14		
	X3.7. Resiliencia	15		
Competencia social	X4.1. Dominar las habilidades sociales básicas	16		
	X4.2. Respeto por los demás	17		

Competencias de vida y bienestar	X4.3. Practicar la comunicación receptiva	18
	X4.4. Practicar la comunicación expresiva	19
	X4.5. Compartir emociones	20
	X4.6. Comportamiento prosocial y cooperación	21
	X5.1. Fijar objetivos adaptativos	22
	X5.2. Toma de decisiones	23
	X5.3. Buscar ayuda y recursos	24
	X5.4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida	25
	X5.5. Bienestar subjetivo	26
	X5.6. Fluir	27

Fuente: Elaboración Propia

Operacionalización de la variable entorno virtual de aprendizaje

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Nivel y rango
Sistema de comunicación	Síncrono	1,2,3,4,5	Ordinal	
	Asíncrono	6,7,8,9,10,11	Totalmente en desacuerdo	Baja

	Facilidad de acceso	12,13,14,15,16,17	(2) En desacuerdo	(37 - 76)
Plataforma de e- learning	Utilidad percibida	18,19,20,21,22	(3) Ni de acuerdo ni en	
	Satisfacción del estudiante	23,24,25,26	desacuerdo	Media
	Instrucciones	27,28,29	(4) De acuerdo	(77 - 120)
Contenidos	Material educativo	31,32,33	(5) Totalmente de acuerdo	
				Alta
				(121 - 165)

Fuente: Elaboración Propia

Anexo 03: Instrumento de recolección de datos



INSTRUCCIONES:

Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones, marcando el número de acuerdo con la siguiente puntuación:

0... ..1... ..2... ..3... ..4... ..56... ..7... ..89... ..10
 Completamente Completamente
 en desacuerdo de acuerdo

1.- Me resulta difícil relajarme	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Cuando me doy cuenta que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.- Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.- Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.- Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.- Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.- Conozco bien mis emociones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.- A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.- Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: Magnífico!, Lo he conseguido!, He sido capaz de...!, etc.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11.- Sé poner nombre a las emociones que experimento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12.- Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13.- Noto si los otros están de mal o buen humor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14.- Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mí	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15.- Me siento una persona feliz	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16.- Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17.- Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso y me equivoco.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18.- Me cuesta defender opiniones diferentes a la de las otras personas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19.- Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20.- Me asustan los cambios	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21.- A menudo me siento triste sin saber el motivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22.- Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23.- A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24.- Tengo claro para qué quiero seguir viviendo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25.- Me resulta difícil saber como se sienten los otros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26.- Puedo describir fácilmente mis sentimientos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27.- Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Muchas Gracias por tu colaboración

CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL (CDE-GROP-R)

Instrucciones: Lee atentamente cada frase e indica, valorando del 0 al 10, es muy importante que respondas no existe respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. Es necesario responder a todas las preguntas.

Sexo: Edad: Nivel de estudio:
.....

Completamente en desacuerdo	(...)	Completamente de acuerdo
0	(...)	10

Ítems	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.- Me resulta difícil relajarme											
2.- Cuando me doy cuenta que he hecho algo malo me preocupo durante mucho tiempo											
3.- Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida y ser feliz											
4.- Me siento herido fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo											
5.- Se ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien											
6.- Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre											
7.- Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros											
8.- Conozco bien mis emociones											
9.- A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo											
10.- Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: ¡magnifico, lo he conseguido, he sido capaz!											
11.- Se poner nombre a las emociones que experimento											
12.- Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago											

13.- Noto si los otros están de mal o buen humor																				
14.- Tengo a menudo peleas y conflictos con otras personas próximas a mi																				
15.- Me siento una persona feliz																				
16.- Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo																				
17.- Cuando debo hacer algo que considero difícil me pongo nervioso y me equivoco																				
18.- Me cuesta defender opiniones diferentes a la de las otras personas																				
19.- Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables																				
20.- Me asustan los cambios																				
21.- A menudo me siento triste sin saber el motivo																				
22.- Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mi																				
23.- A menudo me dejo llevar por la rabia y actué bruscamente																				
24.- Tengo claro para qué quiero seguir viviendo																				
25.- Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros																				
26.- Puedo describir fácilmente mis sentimientos																				
27.- Soy capaz de mantener el buen humor, aunque hablen mal de mi																				

ENCUESTA DE ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Estimado (a) estudiante:

El presente formulario tiene la finalidad de recoger información sobre tu experiencia en el uso de la plataforma Trilce y Clementina. La información solo será de conocimiento de la investigadora, por lo tanto, responde todas las preguntas de forma objetiva y veraz. La encuesta es anónima.

Marca tu respuesta con una X en el casillero correspondiente.

Cada número equivale:

Totalmente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5)

N°	DIMENSIONES / ítems	PUNTUACIÓN				
		1	2	3	4	5
	DIMENSIÓN 1: SISTEMAS DE COMUNICACIÓN					
1	Me siento bien interactuando con mis compañeros y maestros a través de la plataforma clementina					
2	Me siento bien participando de forma oral durante las clases en la plataforma Zoom					
3	Las clases en la plataforma clementina me ayudan al fortalecimiento de vínculos sociales con mis compañeros.					
4	Las clases en la plataforma zoom ayudan al fortalecimiento de vínculos sociales con mis profesores					
5	Los profesores motivan constantemente la participación de todos los asistentes durante las clases en la plataforma clementina					
6	Los profesores realizan feedback a los trabajos presentados a través de la plataforma clementina					
7	Me resulta sencillo enviar un mensaje a mis profesores a través de la plataforma clementina					

8	Me resulta sencillo identificar la mensajería interna en la plataforma clementina					
9	Me siento satisfecho con la efectividad de la plataforma clementina					
10	La plataforma clementina te permite descargar los materiales colgados por los docentes					
11	Los foros dentro de la plataforma clementina son una estrategia de aprendizaje					
	DIMENSIÓN 2: PLATAFORMA DE E- LEARNING					
12	Me resulta fácil el acceso a la plataforma trilce y clementina					
13	Las funciones de la plataforma clementina son fáciles de usar					
14	La organización de la información en la plataforma clementina es clara					
15	La plataforma clementina te permite reconocer con facilidad los documentos compartidos por mis profesores					
16	La plataforma clementina me permite un rápido acceso a las videoconferencias programadas					
17	La plataforma clementina son herramientas de fácil acceso a través de los celulares smartphone					
18	La retroalimentación que recibo sobre mis calificaciones es la adecuada					
19	La plataforma clementina me permite ver mis calificaciones y corregir mis errores					
20	La plataforma clementina me permite realizar evaluaciones efectivas en línea					
21	La plataforma clementina me permiten un aprendizaje autónomo					
22	Las funciones de la plataforma clementina me resulta útil					
23	La plataforma clementina es simple y fácil de usar					
24	Me siento satisfecho con la funcionalidad de la plataforma clementina					
25	Me siento satisfecho con la funcionalidad de la plataforma trilce					
26	26. El acceso a la biblioteca integrada en la plataforma trilce satisface mis expectativas como estudiante					
27	La plataforma trilce y clementina me permite realizar un trabajo colaborativo eficiente					
	DIMENSIÓN 3: CONTENIDO					
28	Los docentes proporcionan instrucciones claras sobre el manejo de las plataformas virtuales					
29	Los docentes habilitan las diversas funciones de los recursos materiales en las plataformas virtuales de aprendizaje					
30	Los docentes comunican a través de mensajes las actividades programadas					
31	Se envían fichas de trabajo a través de la plataforma clementina					
32	Los ppt utilizados para presentar los temas tiene impacto visual					
33	Los materiales colgados en la plataforma clementina contribuyen en mi formación universitaria					
34	El acceso a los links de las grabaciones de las clases me ayuda a repasar los aprendizajes					

Anexo 4: Calculo del tamaño de la muestra

Muestreo:

Para determinar el tamaño muestral se empleó la fórmula para poblaciones finitas que se muestra adjunta, con la cual se calculó que la muestra estaría conformada por 133 estudiantes

$$n = \frac{N * (Z^2) * p * q}{(d^2) (N - 1) + (Z^2) * p * q}$$

$$n = \frac{202 * (3^2) * 0.5 * 0.5}{(0.1^2)(202 - 1) + (3^2) * 0.5 * 0.5} = 133$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra
Z = nivel de confianza
p = Probabilidad de éxito
q = Probabilidad de fracaso
d = Precisión (error máximo admisible)

Anexo 5: Confiabilidad

Tabla12

Estadísticas de fiabilidad del instrumento para medir la variable competencia emocional

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,903	27

Del análisis y procesamiento de datos de confiabilidad para el instrumento de competencia emocional de 27 items se tuvo un coeficiente de alpha de Cronbach equivalente a 0,903 (90,3%), significando una alta confiabilidad de consistencia interna del instrumento.

Tabla13

Estadísticas de fiabilidad para medir la variable entornos virtuales de aprendizaje

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,965	34

Del análisis y procesamiento de datos de confiabilidad para el instrumento de entornos virtuales de aprendizaje de 34 items se tuvo un coeficiente de alpha de Cronbach equivalente a 0,965 (96,5%), significando una alta confiabilidad de consistencia interna del instrumento.

Anexo 6: Certificado de validación de expertos



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: SISTEMAS DE COMUNICACIÓN								
1	Me siento bien interactuando con mis compañeros y maestros a través de la plataforma clementina	X		X		X		
2	Me siento bien participando de forma oral durante las clases en la plataforma Zoom	X		X		X		
3	Las clases en la plataforma clementina me ayudan al fortalecimiento de vínculos sociales con mis compañeros.	X		X		X		
4	Las clases en la plataforma zoom ayudan al fortalecimiento de vínculos sociales con mis profesores	X		X		X		
5	Los profesores motivan constantemente la participación de todos los asistentes durante las clases en la plataforma clementina	X		X		X		
6	Los profesores realizan feedback a los trabajos presentados a través de la plataforma clementina	X		X		X		
7	Me resulta sencillo enviar un mensaje a mis profesores a través de la plataforma clementina	X		X		X		
8	Me resulta sencillo identificar la mensajería interna en la plataforma clementina	X		X		X		
9	Me siento satisfecho con la efectividad de la plataforma clementina	X		X		X		
10	La plataforma clementina te permite descargar los materiales colgados por los docentes	X		X		X		
11	Los foros dentro de la plataforma clementina son una estrategia de aprendizaje	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: PLATAFORMA DE E- LEARNING								
12	Me resulta fácil el acceso a la plataforma trlice y clementina	X		X		X		
13	Las funciones de la plataforma clementina son fáciles de usar	X		X		X		
14	La organización de la información en la plataforma clementina es clara	X		X		X		
15	La plataforma clementina te permite reconocer con facilidad los documentos compartidos por mis profesores	X		X		X		
16	La plataforma clementina me permite un rápido acceso a las videoconferencias programadas	X		X		X		
17	La plataforma clementina son herramientas de fácil acceso a través de los celulares smartphone	X		X		X		
18	La retroalimentación que recibo sobre mis calificaciones es la adecuada	X		X		X		
19	La plataforma clementina me permite ver mis calificaciones y corregir mis errores	X		X		X		
20	La plataforma clementina me permite realizar evaluaciones efectivas en línea	X		X		X		

21	La plataforma clementina me permiten un aprendizaje autónomo	X		X		X		
22	Las funciones de la plataforma clementina me resulta útil	X		X		X		
23	La plataforma clementina es simple y fácil de usar	X		X		X		
24	Me siento satisfecho con la funcionalidad de la plataforma clementina	X		X		X		
25	Me siento satisfecho con la funcionalidad de la plataforma trlice	X		X		X		
26	El acceso a la biblioteca integrada en la plataforma trlice satisface mis expectativas como estudiante	X		X		X		
27	La plataforma trlice y clementina me permite realizar un trabajo colaborativo eficiente	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: CONTENIDO								
28	Los docentes proporcionan instrucciones claras sobre el manejo de las plataformas virtuales	X		X		X		
29	Los docentes habilitan las diversas funciones de los recursos materiales en las plataformas virtuales de aprendizaje	X		X		X		
30	Los docentes comunican a través de mensajes las actividades programadas	X		X		X		
31	Se envían fichas de trabajo a través de la plataforma clementina	X		X		X		
32	Los ppt utilizados para presentar los temas tiene impacto visual	X		X		X		
33	Los materiales colgados en la plataforma clementina contribuyen en mi formación universitaria	X		X		X		
34	El acceso a los links de las grabaciones de las clases me ayuda a repasar los aprendizajes	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Edith Jara Ames

DNI: 09900180

Lima, 12 de julio del 2021

Especialidad del validador: Psicología Educativa

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Firma del Experto Informante.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: SISTEMAS DE COMUNICACIÓN								
1	Me siento bien interactuando con mis compañeros y maestros a través de la plataforma clementina	X		X		X		
2	Me siento bien participando de forma oral durante las clases en la plataforma Zoom	X		X		X		
3	Las clases en la plataforma clementina me ayudan al fortalecimiento de vínculos sociales con mis compañeros.	X		X		X		
4	Las clases en la plataforma zoom ayudan al fortalecimiento de vínculos sociales con mis profesores	X		X		X		
5	Los profesores motivan constantemente la participación de todos los asistentes durante las clases en la plataforma clementina	X		X		X		
6	Los profesores realizan feedback a los trabajos presentados a través de la plataforma clementina	X		X		X		
7	Me resulta sencillo enviar un mensaje a mis profesores a través de la plataforma clementina	X		X		X		
8	Me resulta sencillo identificar la mensajería interna en la plataforma clementina	X		X		X		
9	Me siento satisfecho con la efectividad de la plataforma clementina	X		X		X		
10	La plataforma clementina te permite descargar los materiales colgados por los docentes	X		X		X		
11	Los foros dentro de la plataforma clementina son una estrategia de aprendizaje	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: PLATAFORMA DE E- LEARNING								
12	Me resulta fácil el acceso a la plataforma trilce y clementina	X		X		X		
13	Las funciones de la plataforma clementina son fáciles de usar	X		X		X		
14	La organización de la información en la plataforma clementina es clara	X		X		X		
15	La plataforma clementina te permite reconocer con facilidad los documentos compartidos por mis profesores	X		X		X		
16	La plataforma clementina me permite un rápido acceso a las videoconferencias programadas	X		X		X		
17	La plataforma clementina son herramientas de fácil acceso a través de los celulares smartphone	X		X		X		
18	La retroalimentación que recibo sobre mis calificaciones es la adecuada	X		X		X		
19	La plataforma clementina me permite ver mis calificaciones y corregir mis errores	X		X		X		
20	La plataforma clementina me permite realizar evaluaciones efectivas en línea	X		X		X		

21	La plataforma clementina me permiten un aprendizaje autónomo	X		X		X		
22	Las funciones de la plataforma clementina me resulta útil	X		X		X		
23	La plataforma clementina es simple y fácil de usar	X		X		X		
24	Me siento satisfecho con la funcionalidad de la plataforma clementina	X		X		X		
25	Me siento satisfecho con la funcionalidad de la plataforma trilce	X		X		X		
26	El acceso a la biblioteca integrada en la plataforma trilce satisface mis expectativas como estudiante	X		X		X		
27	La plataforma trilce y clementina me permite realizar un trabajo colaborativo eficiente	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: CONTENIDO								
28	Los docentes proporcionan instrucciones claras sobre el manejo de las plataformas virtuales	X		X		X		
29	Los docentes habilitan las diversas funciones de los recursos materiales en las plataformas virtuales de aprendizaje	X		X		X		
30	Los docentes comunican a través de mensajes las actividades programadas	X		X		X		ESPECIFICAR EL TIPO DE MENSAJES
31	Se envían fichas de trabajo a través de la plataforma clementina	X		X		X		
32	Los ppt utilizados para presentar los temas tiene impacto visual	X		X		X		LOS PPTS UTILIZADOS EN LA PLATAFORMA
33	Los materiales colgados en la plataforma clementina contribuyen en mi formación universitaria	X		X		X		
34	El acceso a los links de las grabaciones de las clases me ayuda a repasar los aprendizajes	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: DRA. CÁRDENAS VILA ROXANA MARIBEL DNI:09793041

Lima, 06 de julio del 2021

Especialidad del validador: Psicología educativa

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo



Firma del Experto Informante.

C.P.P 8825

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: SISTEMAS DE COMUNICACIÓN								
1	Me siento bien interactuando con mis compañeros y maestros a través de la plataforma clementina	x		x		x		
2	Me siento bien participando de forma oral durante las clases en la plataforma Zoom	x		x		x		
3	Las clases en la plataforma clementina me ayudan al fortalecimiento de vínculos sociales con mis compañeros.	x		x		x		
4	Las clases en la plataforma zoom ayudan al fortalecimiento de vínculos sociales con mis profesores	x		x		x		
5	Los profesores motivan constantemente la participación de todos los asistentes durante las clases en la plataforma clementina	x		x		x		
6	Los profesores realizan feedback a los trabajos presentados a través de la plataforma clementina	x		x		x		
7	Me resulta sencillo enviar un mensaje a mis profesores a través de la plataforma clementina	x		x		x		
8	Me resulta sencillo identificar la mensajería interna en la plataforma clementina	x		x		x		
9	Me siento satisfecho con la efectividad de la plataforma clementina	x		x		x		
10	La plataforma clementina te permite descargar los materiales colgados por los docentes	x		x		x		
11	Los foros dentro de la plataforma clementina son una estrategia de aprendizaje	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: PLATAFORMA DE E- LEARNING								
12	Me resulta fácil el acceso a la plataforma trice y clementina	x		x		x		
13	Las funciones de la plataforma clementina son fáciles de usar	x		x		x		
14	La organización de la información en la plataforma clementina es clara	x		x		x		
15	La plataforma clementina te permite reconocer con facilidad los documentos compartidos por mis profesores	x		x		x		
16	La plataforma clementina me permite un rápido acceso a las videoconferencias programadas	x		x		x		
17	La plataforma clementina son herramientas de fácil acceso a través de los celulares smartphone	x		x		x		
18	La retroalimentación que recibo sobre mis calificaciones es la adecuada	x		x		x		
19	La plataforma clementina me permite ver mis calificaciones y corregir mis errores	x		x		x		
20	La plataforma clementina me permite realizar evaluaciones efectivas en línea	x		x		x		
21	La plataforma clementina me permiten un aprendizaje autónomo	x		x		x		
22	Las funciones de la plataforma clementina me resulta útil	x		x		x		

23	La plataforma clementina es simple y fácil de usar	x		x		x		
24	Me siento satisfecho con la funcionalidad de la plataforma clementina	x		x		x		
25	Me siento satisfecho con la funcionalidad de la plataforma trice	x		x		x		
26	El acceso a la biblioteca integrada en la plataforma trice satisface mis expectativas como estudiante	x		x		x		
27	La plataforma trice y clementina me permite realizar un trabajo colaborativo eficiente	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: CONTENIDO								
28	Los docentes proporcionan instrucciones claras sobre el manejo de las plataformas virtuales	x		x		x		
29	Los docentes habilitan las diversas funciones de los recursos materiales en las plataformas virtuales de aprendizaje	x		x		x		
30	Los docentes comunican a través de mensajes las actividades programadas	x		x		x		
31	Se envían fichas de trabajo a través de la plataforma clementina	x		x		x		
32	Los ppt utilizados para presentar los temas tiene impacto visual	x		x		x		
33	Los materiales colgados en la plataforma clementina contribuyen en mi formación universitaria	x		x		x		
34	El acceso a los links de las grabaciones de las clases me ayuda a repasar los aprendizajes	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Dennis Fernando Jaramillo Ostos DNI: 10754317

Lima, 07 de julio del 2021

Especialidad del validador: Metodólogo - Temático



Firma del Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: SISTEMAS DE COMUNICACIÓN								
1	Me siento bien interactuando con mis compañeros y maestros a través de la plataforma clementina	X		X		X		
2	Me siento bien participando de forma oral durante las clases en la plataforma Zoom	X		X		X		
3	Las clases en la plataforma clementina me ayudan al fortalecimiento de vínculos sociales con mis compañeros.	X		X		X		
4	Las clases en la plataforma zoom ayudan al fortalecimiento de vínculos sociales con mis profesores	X		X		X		
5	Los profesores motivan constantemente la participación de todos los asistentes durante las clases en la plataforma clementina	X		X		X		
6	Los profesores realizan feedback a los trabajos presentados a través de la plataforma clementina	X		X		X		
7	Me resulta sencillo enviar un mensaje a mis profesores a través de la plataforma clementina	X		X		X		
8	Me resulta sencillo identificar la mensajería interna en la plataforma clementina	X		X		X		
9	Me siento satisfecho con la efectividad de la plataforma clementina	X		X		X		
10	La plataforma clementina te permite descargar los materiales colgados por los docentes	X		X		X		
11	Los foros dentro de la plataforma clementina son una estrategia de aprendizaje	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: PLATAFORMA DE E- LEARNING								
12	Me resulta fácil el acceso a la plataforma trlice y clementina	X		X		X		
13	Las funciones de la plataforma clementina son fáciles de usar	X		X		X		
14	La organización de la información en la plataforma clementina es clara	X		X		X		
15	La plataforma clementina te permite reconocer con facilidad los documentos compartidos por mis profesores	X		X		X		
16	La plataforma clementina me permite un rápido acceso a las videoconferencias programadas	X		X		X		
17	La plataforma clementina son herramientas de fácil acceso a través de los celulares smartphone	X		X		X		
18	La retroalimentación que recibo sobre mis calificaciones es la adecuada	X		X		X		
19	La plataforma clementina me permite ver mis calificaciones y corregir mis errores	X		X		X		
20	La plataforma clementina me permite realizar evaluaciones efectivas en línea	X		X		X		

21	La plataforma clementina me permiten un aprendizaje autónomo	X		X		X		
22	Las funciones de la plataforma clementina me resulta útil	X		X		X		
23	La plataforma clementina es simple y fácil de usar	X		X		X		
24	Me siento satisfecho con la funcionalidad de la plataforma clementina	X		X		X		
25	Me siento satisfecho con la funcionalidad de la plataforma trlice	X		X		X		
26	El acceso a la biblioteca integrada en la plataforma trlice satisface mis expectativas como estudiante	X		X		X		
27	La plataforma trlice y clementina me permite realizar un trabajo colaborativo eficiente	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: CONTENIDO								
28	Los docentes proporcionan instrucciones claras sobre el manejo de las plataformas virtuales	X		X		X		
29	Los docentes habilitan las diversas funciones de los recursos materiales en las plataformas virtuales de aprendizaje	X		X		X		
30	Los docentes comunican a través de mensajes las actividades programadas	X		X		X		
31	Se envían fichas de trabajo a través de la plataforma clementina	X		X		X		
32	Los ppt utilizados para presentar los temas tiene impacto visual	X		X		X		
33	Los materiales colgados en la plataforma clementina contribuyen en mi formación universitaria	X		X		X		
34	El acceso a los links de las grabaciones de las clases me ayuda a repasar los aprendizajes	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Carmen Rosa Huarcaya Llungo

DNI: 43671612

Lima, 12 de julio del 2021

Especialidad del validador: Educadora de Literatura y Lengua Española

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo



Firma del Experto Informante.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Anexo 8: Prueba de normalidad

Tabla14

Prueba de Normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Competencia emocional	0,246	133	0,000
Entorno virtual de aprendizaje	0,258	133	0,000

Fuente: Elaboración Propia

De acuerdo a la cantidad de la muestra se eligió la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para datos mayores a 50, en vista que nuestra muestra es de 133 estudiantes, para la elección de la prueba estadística se realizó conforme a la siguiente regla:

Si $p >$ (mayor) a 0.05 distribución normal.

Si $p \leq$ (igual o menor) a 0.05 no distribución normal.

Conforme se aprecia de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, la significancia para ambas variables es equivalente a 0,000 lo que significa que los datos proceden de una distribución no normal, por lo que se eligió para la prueba de hipótesis la correlación de Rho de Spearman.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, JARAMILLO OSTOS DENNIS FERNANDO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "COMPETENCIA EMOCIONAL Y ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA ATE, 2021", cuyo autor es FERNANDEZ SANCHEZ MAGALY, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 23.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 04 de Agosto del 2021

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
JARAMILLO OSTOS DENNIS FERNANDO DNI: 10754317 ORCID: 0000-0003-0432-7855	Firmado electrónicamente por: DJARAMILLOO el 08- 08-2021 19:37:51

Código documento Trilce: TRI - 0168305