

EDITORIAL
NAVEGANTE

HÁBITOS DE ESTUDIO, AUTOESTIMA E INTELIGENCIA EMOCIONAL

en educación superior



Claudia Bueno de Vega Centeno
José Vega Centeno Villena
Sonia Cairo Daza

**HÁBITOS DE ESTUDIO, AUTOESTIMA E
INTELIGENCIA EMOCIONAL
en educación superior**

CLAUDIA ELIZABET BUENO DE VEGA CENTENO

JOSÉ HUMBERTO VEGA CENTENO VILLENA

SONIA CAIRO DAZA

Claudia Elizabet Bueno De Vega Centeno

Correo de contacto: claudiabueno62@gmail.com; cbueno@unamad.edu.pe

Perfil: Licenciada en Administración, Doctora en Educación, Maestra en Psicología Educativa, Docente universitaria e investigadora, con capacidad de construir propuestas, planes curriculares, proyectos de investigación, planificar, organizar, dirigir, implementar y controlar todo tipo de organizaciones. Servicio al cliente, Dirección de Gestión de Calidad con muy buena disposición para el cumplimiento de objetivos, metas y desarrollo organizacional, capacitada en Ofimática, creativa, con facilidad de adaptación con valores y principios, con capacidad moral.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6676-0913>

Afiliación: Universidad Nacional Amazónica De Madre De Dios.

José Humberto Vega Centeno Villena

Correo de contacto: jvegacenteno@hotmail.com

Perfil: Doctor en Ciencias de la Educación, Magister en Docencia Universitaria, Licenciado en Administración, Bachiller en Ciencias Administrativas y Bachiller en Economía y Administración. Docente universitario en las especialidades de administración, recursos humanos, logística e investigación. Persona que practica valores, ética profesional y con capacidad moral.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1294-2727>

Afiliación: Universidad Andina del Cusco.

Sonia Cairo Daza

Correo de contacto: scairo34@hotmail.com; scairo@unamad.edu.pe

Perfil: Contador Público colegiado y certificado. Dra. en Gestión y Ciencias de la Educación, Magister en Contabilidad con mención en Auditoría. Docente principal de la UNAMAD. Docente en Universidades Públicas y Privadas. Asesora a empresas públicas y privadas. Investigadora científica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4850-4147>

Afiliación: Universidad Nacional Amazónica De Madre De Dios.

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-628-7623-43-9

© Claudia Elizabet Bueno De Vega Centeno
© José Humberto Vega Centeno Villena
© Sonia Cairo Daza

2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10005477>

© Editorial Navegante

www.editorialnavegante.com

Este libro es resultado de la investigación *Los hábitos de estudio, la autoestima y la inteligencia emocional de los estudiantes de la Carrera Profesional de Administración de la Universidad Andina del Cusco Filial Puerto Maldonado - Madre de Dios, 2015*, realizada en la Universidad César Vallejo.

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Navegante.

Edición electrónica: Editorial Navegante

Editado en Colombia

Published in Colombia

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I	
GENERALIDADES SOBRE HÁBITOS DE ESTUDIO	13
1.1. Hábitos de estudio en universitarios	14
1.2. Planificación de estudio	16
1.3. Técnicas de estudio y estilos de aprendizaje.....	19
CAPÍTULO II	
FUNDAMENTOS BÁSICOS SOBRE AUTOESTIMA.....	24
2.1. Componentes de la autoestima.....	25
2.1.1. Elementos de la autoestima	26
2.1.2. Dimensiones de la autoestima	30
2.2. Niveles de autoestima	31
2.3. Importancia de la autoestima.....	36
2.4. Autoestima en estudiantes universitarios.....	37
CAPÍTULO III	
INTELIGENCIA EMOCIONAL	40
3.1. Definición de inteligencia emocional.....	41
3.2. Componentes de la inteligencia emocional	45
3.3. Inteligencia emocional en estudiantes universitarios	52
CAPÍTULO IV	
LOS HÁBITOS DE ESTUDIO, LA AUTOESTIMA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	56
4.1. Contexto	56

4.2. Objetivos.....	57
4.3. Variables.....	57
4.4. Tipo y diseño de investigación.....	59
4.5. Población, muestra	59
4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	60
4.7. Resultados descriptivos	62
4.8. Resultados inferenciales	90
4.9. Discusión y conclusiones.....	94
4.10. Recomendaciones	100

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES.....	102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Ciclo de la gestión del tiempo</i>	17
Figura 2. <i>Estilos de aprendizaje</i>	22
Figura 3. <i>Resultados generales de la autoestima</i>	63
Figura 4. <i>Resultados de la dimensión física.</i>	64
Figura 5. <i>Resultados de la dimensión social</i>	65
Figura 6. <i>Resultados de la dimensión afectiva</i>	66
Figura 7. <i>Resultados de la dimensión académica</i>	68
Figura 8. <i>Resultados de la dimensión ética</i>	69
Figura 9. <i>Resultados generales para la variable hábitos de estudio</i>	71
Figura 10. <i>Resultados de la dimensión plan para estudiar fuera del aula</i>	72
Figura 11. <i>Resultados de la dimensión disponibilidad para el estudio</i>	74
Figura 12. <i>Resultados de la dimensión técnicas de estudio</i>	75
Figura 13. <i>Resultados de la dimensión solución de problemas de salud</i>	77
Figura 14. <i>Resultado de la dimensión tiempo y frecuencia de estudio</i>	78
Figura 15. <i>Resultados de la dimensión ambiente para el estudio</i>	80
Figura 16. <i>Resultados generales para la variable inteligencia emocional</i>	81
Figura 17. <i>Resultados de la dimensión de componente intrapersonal</i>	83
Figura 18. <i>Resultados de la dimensión de componente interpersonal</i>	84
Figura 19. <i>Resultados de la dimensión componente de adaptabilidad</i>	86
Figura 20. <i>Resultados de la dimensión componente del manejo de estrés</i>	87
Figura 21. <i>Resultados de la dimensión componente del estado de ánimo en general</i>	89

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Condicionantes de buenos hábitos de estudio</i>	15
Tabla 2. <i>Etapas de la gestión de tiempo</i>	18
Tabla 3. <i>Técnicas de estudio</i>	20
Tabla 4. <i>Componentes de la autoestima</i>	26
Tabla 5. <i>Elementos de la autoestima</i>	27
Tabla 6. <i>Autoaceptación</i>	29
Tabla 7. <i>Dimensiones de la autoestima</i>	31
Tabla 8. <i>Niveles de autoestima</i>	32
Tabla 9. <i>Factores de la autoestima</i>	37
Tabla 10. <i>Componentes del modelo de IE Bar-On</i>	51
Tabla 11. <i>Operacionalización de variables</i>	58
Tabla 12. <i>Baremación de la variable autoestima</i>	60
Tabla 13. <i>Baremación de la variable hábitos de estudio</i>	61
Tabla 14. <i>Baremación de la variable inteligencia emocional</i>	61
Tabla 15. <i>Resultados generales de la autoestim</i>	62
Tabla 16. <i>Resultados de la dimensión física</i>	63
Tabla 17. <i>Resultados de la dimensión social</i>	65
Tabla 18. <i>Resultados de la dimensión afectiva</i>	66
Tabla 19. <i>Resultados de la dimensión académica</i>	67
Tabla 20. <i>Resultados de la dimensión ética</i>	69
Tabla 21. <i>Resultados generales para la variable hábitos de estudio</i>	70
Tabla 22. <i>Resultados de la dimensión plan para estudiar fuera del aula</i>	72
Tabla 23. <i>Resultados de la dimensión disponibilidad para el estudio</i>	73
Tabla 24. <i>Resultados de la dimensión técnicas de estudio</i>	75
Tabla 25. <i>Resultados de la dimensión solución de problemas de salud</i>	76
Tabla 26. <i>Resultado de la dimensión tiempo y frecuencia de estudio</i>	78
Tabla 27. <i>Resultados de la dimensión ambiente para el estudio</i>	79
Tabla 28. <i>Resultados generales para la variable inteligencia emocional</i>	81

Tabla 29. <i>Resultados de la dimensión de componente intrapersonal</i>	82
Tabla 30. <i>Resultados de la dimensión de componente interpersonal</i>	84
Tabla 31. <i>Resultados de la dimensión componente de adaptabilidad</i>	85
Tabla 32. <i>Resultados de la dimensión componente del manejo de estrés</i>	87
Tabla 33. <i>Resultados de la dimensión componente del estado de ánimo en general</i>	88
Tabla 34. <i>Prueba de normalidad</i>	90
Tabla 35. <i>Matriz de correlación entre variables generales autoestima – inteligencia emocional</i>	91
Tabla 36. <i>Resumen de correlaciones entre las dimensiones de la autoestima y la variable inteligencia emocional</i>	92
Tabla 37. <i>Matriz de correlación entre variables generales hábitos de estudio – inteligencia emocional</i>	93
Tabla 38. <i>Resumen de correlaciones entre las dimensiones de los hábitos de estudio y la variable inteligencia emocional</i>	94

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos remotos, durante la evolución y el desarrollo del ser humano, el conocimiento ha tenido un papel muy importante, debido a que este componente influye en el progreso del mismo. La nueva tecnología, los nuevos recursos tecnológicos, las nuevas herramientas informáticas, la innovación de indumentarias, etc., es resultado del conocimiento. Partiendo de ello, es necesario mencionar que para adquirir estos conocimientos se recurre al aprendizaje. Se infiere, en tanto, que el aprendizaje cumple un rol indispensable. El aprendizaje es visto como un proceso fundamental en el cual el ser humano desarrolla sus habilidades, destrezas y competencias para adquirir nuevos conocimientos. En este proceso la persona hace uso de mecanismos cognitivos, estos le permitirán reflexionar, comprender y analizar, información para luego transformarla en conocimiento. Por lo tanto, el aprendizaje, como base del conocimiento, es “incorporar información”, esta concepción radica en la pedagogía conductista, donde adquirir conocimientos se da mediante agentes reforzadores. (Román et al., 2021).

Cuando se habla de conocimiento, en general, se relaciona con las innovaciones científicas y tecnológicas de lo que se obtiene y que son causa de lo mencionado previamente, del conocimiento adquirido mediante el aprendizaje. En tanto, es en las universidades, comúnmente de donde proviene la formación de científicos, investigadores y especialistas de distintas áreas o escuelas profesionales, quienes construyen un mejor futuro para la sociedad, provocando y fortaleciendo el bienestar del entorno para sí mismo y para los demás (Soto y Torres, 2016).

Son muchas las disciplinas interesadas en abordar el modelo de aprendizaje, este proceso donde el individuo es capaz de desarrollar sus capacidades con el propósito de optimizar la adquisición de nuevos conocimientos, concierne gran cantidad de agentes participativos, ya sea: el docente, los estudiantes, la familia, el entorno social, los medios de comunicación, etc. En tal sentido, el docente, quien participa activamente en este

proceso, debe tomar en cuenta la metodología adecuada y afines a sus estudiantes para lograr resultados efectivos. Por tanto, este enfoque va de la mano de estrategias, técnicas o herramientas que ayudan a profundizar el desempeño de los estudiantes. Nos menciona Ávila y Cortés (2017) que para el desarrollo competitivo de los estudiantes universitarios es necesario promover los juicios críticos, que direccionan a la reflexión, la recreación y el reforzamiento del aprendizaje, a la vez, hacer que los estudiantes sean responsables y conscientes tanto de su crecimiento personal como con el exterior.

Muchas veces puede resultar muy complicado, para los estudiantes de nivel educativo superior, adaptarse a esta nueva etapa de formación, pues la secuencia de nuevas experiencias es determinante en el rendimiento académico. Un estudiante que está iniciando su formación profesional, está a la expectativa de cumplir nuevos retos y desafíos que se le pongan en frente; sin embargo, existen condicionantes de carácter emocional, cognitivo y conductual que pueden obstaculizar la culminación de dichos propósitos, tales como: los hábitos de estudio, la autoestima, la inteligencia emocional. Los hábitos como conductas repetitivas que forman parte de la calidad y estilo de vida; la autoestima como factor decisivo para el reconocimiento del estado físico, psicológico o mental de una persona y la inteligencia emocional como capacidad mental influyente en la toma de decisiones. Para tal caso, el estudiante debe ser consciente del buen manejo de sus actitudes y aptitudes, tener iniciativa de crecer personalmente y de ampliar su visión de conocimiento con la finalidad de comprometerse a crear nuevos cambios que se merece la sociedad y reflexionar sobre las nuevas responsabilidades que se le asignan.

GENERALIDADES SOBRE HÁBITOS DE ESTUDIO

Hoy en día se ha demostrado que, para lograr el éxito en el sector educativo, se han de tomar en cuenta distintos factores que conlleven al óptimo rendimiento académico. En la educación, durante el proceso de aprendizaje, el estudiante adquiere una serie de aptitudes que, a largo plazo, son empleados en distintos contextos con el propósito de alcanzar nuevos conocimientos. En tal sentido, con la finalidad de superar las debilidades, afianzar sus habilidades y competencias presentes en el estudiante, se proyectan y establecen actividades que faciliten la adquisición de estos nuevos conocimientos, estos son conocidos como hábitos que el educando tiende a poner en práctica.

Los hábitos forman parte del estilo y calidad de vida de las personas, estos pueden ser aplicados en diversidad de situaciones. Un hábito es considerado una conducta aprendida reiteradas veces, estos pueden ser de impacto positivo o negativo; del mismo modo, pueden estar relacionado a la salud, a la alimentación, al trabajo, entre otros. Se puede mencionar, entonces, que los hábitos de corte positivo, aportan al ser humano a conseguir y alcanzar metas en las distintas etapas de su vida. Estos hábitos surgen de la necesidad de lograr estabilidad y bienestar que el ser humano pretende tener consigo mismo y su entorno.

Ante ello, afirma la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014) que estas actitudes no son innatas, que estos hábitos se adquieren con el pasar del tiempo, indistintamente del género; de tal modo que las personas aplican estas conductas para reforzar su aprendizaje, desarrollar actitudes y formas de organización, así como asumir distintas responsabilidades e incentivar el crecimiento personal. En ese marco, se infiere que cada individuo es autónomo al momento de considerar cuáles son las estrategias que más se adecúen a sí mismos, para

ello, debe cumplir ciertos parámetros que permitan fortalecer sus habilidades, de tal forma que pueda conseguir un mejor rendimiento a nivel académico.

1.1. Hábitos de estudio en universitarios

Entre los grandes desafíos que el estudiante de nivel superior debe enfrentar, es el de crear nuevos hábitos de estudio que le puedan permitir lograr sus objetivos, tanto personales como profesionales. Desde este punto, adaptarse a nuevos hábitos requiere de constante formación; se deduce, por lo tanto, que los hábitos de estudio adquiridos no se desarrollan de la noche a la mañana, sino que previamente se ve motivada por aspiraciones superiores. Como menciona Mondragón et al. (2017), estos nuevos hábitos de estudio requieren de mucho “esfuerzo, dedicación y disciplina. Pero también se alimenta de impulsos que pueden estar generados por expectativas y motivaciones del estudiante que desea aprender” (p. 665). Por lo tanto, este proceso es de gran complejidad y, a la vez, exige una planeación estructurada y de una adecuada organización espacio-temporal.

Por otro lado, Espinoza también nos menciona que “los hábitos de estudio que tiene cada alumno es consecuencia del trabajo realizado por varios agentes” (2017, p. 30), es decir, de contar con patrones de estudio y de aprendizaje ajustados a su desarrollo personal y su medio que lo rodea. Asimismo, existen factores, tanto externos como internos que influyen en la elaboración de nuevos hábitos de estudios, ya sean: individuales o colectivos, además de las facultades físicas y mentales que la formación de un hábito supone.

También Acevedo et al. (2015) muestra que la mayoría de estudiantes carece de buenos hábitos de estudio y de motivación respecto al aprendizaje, se presentan problemas de concentración, no hay manejo adecuado de las emociones, existe falta de organización del tiempo, carecen de planificación de estudios, e incluso, no emplean los recursos necesarios como parte de la actividad estudiantil; añade, también, que no se presentaron diferencias significativas a nivel estadístico entre hombres y mujeres, por lo que se deduce que los hábitos de estudio como parte del proceso de aprendizaje son idénticos para ambos géneros.

De acuerdo con ello, Enríquez et al. (2015) señala la importancia de ciertos condicionantes de buenos hábitos de estudio:

Tabla 1. *Condicionantes de buenos hábitos de estudio.*

Ambiente	El lugar debe ser lo suficientemente espacioso, cómodo, tranquilo y libre de distracciones (ruidos) pero de buen acondicionamiento. Es importante contar con muebles e instrumentos adecuados.
Aislamiento	El lugar debe ser apartado de habitaciones que puedan causar desatención. Es recomendable alejar objetos que imposibiliten el tiempo de estudio.
Mobiliario	El escritorio, una estantería y silla adecuada es básico. Permite un estudio activo y conveniente para el estudiante.
Temperatura	El lugar no debe estar bien acondicionado, sin calor ni frío en exceso.
Ventilación	Una buena ventilación en la habitación aumenta la eficacia mental y mejora el rendimiento intelectual.
Iluminación	Una buena iluminación es crucial en el estudio y en la productividad. Crea una adecuada atmósfera de estudio y reduce la fatiga visual. Es aconsejable emplear la luz natural.
Postura	La mejor postura en el estudio es la que favorece la circulación en todo el cuerpo. De tal modo que aquellas incomodidades no sean punto de desconcentro en el estudiante.

Nota. Tomado de Enríquez et al. (2015).

Es necesario añadir, de igual manera, que otro aspecto relacionado a la adaptación de nuevos hábitos de estudio depende de la motivación que presentan los estudiantes; Jiménez, Molina y Lara (2019) confirman que la motivación está asociada a los hábitos de estudio y que esta relación positiva mejora el rendimiento académico y, en tanto, su formación profesional. En algunos casos, comenzar una carrera universitaria es motivante porque refleja el interés para realizar actividades profesionales y comprender la información que es proporcionada en el aula.

Los hábitos de estudio, o también llamados conductas académicas, son actitudes que el estudiante emplea para demostrar ser competente. Estas acciones son practicadas por estudiantes realmente comprometidos con el proceso de aprendizaje relacionado a su proceso de formación profesional. Desde esta perspectiva, el estudiante pone en práctica distintas estrategias, técnicas y métodos que garantizan su afianzamiento: planificación de horarios de estudio, acciones dentro y fuera de clase, espacios adecuados de concentración, etc.; estas contribuyen a un mejor rendimiento académico y, por ende, mejoras en la vida académica. Sin embargo, la situación real no refleja este modelo, se han realizado estudios en donde se reafirma que los hábitos de estudios de un estudiante universitario, no demuestran eficacia en su formación académica. Como se expresa Zárte et al. (2018), los estudiantes universitarios no comprenden la temática de la clase, se encuentran distraídos durante la sesión, no distribuyen adecuadamente su tiempo y espacio de estudio y ello es reflejo de una carencia de hábitos de estudio.

Desde este punto, se considera que los hábitos de estudio son conductas que el estudiante adoptó con el pasar de los años como parte de su desarrollo personal, estas conductas distinguen la productividad e improductividad del individuo. Ante ello, señala Cardich (2019) que, en proceso de aprendizaje, el estudiante tiende a analizar los conocimientos nuevos que desea obtener, para ello, estudiar implica realizar diversas acciones, tales como entender, examinar, internalizar, direccionar, diferenciar, cuestionar, y desarrollar procesos cognitivos que le permitan conservar la información previa y posterior durante la etapa estudiantil.

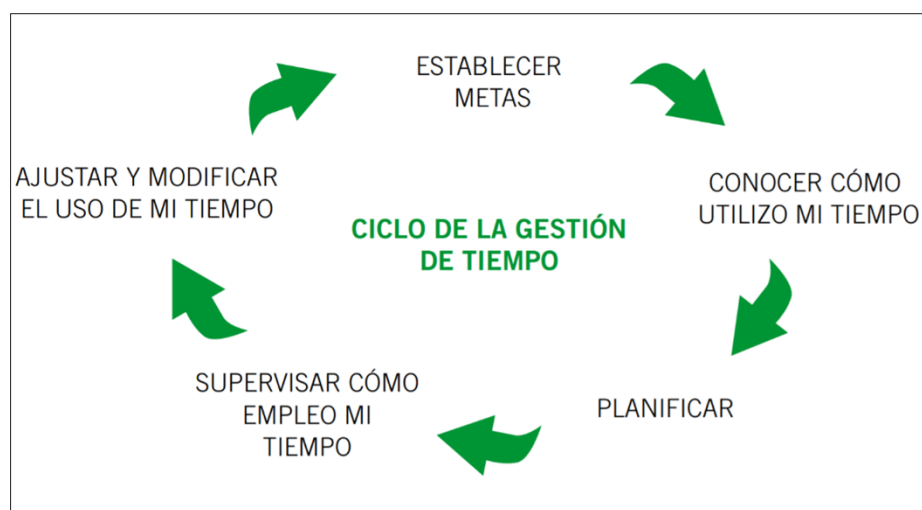
1.2. Planificación de estudio

La planificación, para Pérez y García (2016), es el proceso constante que concierne diversos elementos a tomar en cuenta: el tiempo del que disponemos, los recursos que uno posee, los propósitos, el listado de objetivos y metas por lograr a lo largo de la carrera universitaria. Entretanto, ejecutar estos objetivos y actividades académicas dentro del

lapso de tiempo suele ser uno de los retos más complicados de la etapa universitaria. Sin embargo, si se gestiona adecuadamente el tiempo estimado, los resultados serán favorables en el educando.

En ese sentido, Garzón y Gil (2018) sostienen que los estudiantes no distribuyen adecuadamente sus tiempos de estudio, ello repercute en su rendimiento académico, en otros términos, los estudiantes de alto rendimiento académico pueden “configurar patrones o hábitos que definen una estructura temporal”, donde logran diferenciar los horarios dedicados a estudiar, mientras que para un estudiante de bajo rendimiento es difícil sistematizar sus tiempos. En tal caso es necesario planificar el uso del tiempo por parte de los estudiantes de nivel superior:

Figura 1. *Ciclo de la gestión del tiempo.*



Nota. Tomado de Pérez y García (2016).

La figura anterior indica las etapas de una buena gestión del tiempo para el estudiante. Es apropiado si se desea reconocer aquellos desajustes que perjudican la disponibilidad temporal, ya que improvisar el uso del tiempo “no facilita el que se aproveche al máximo

dicho factor, y no se pueda logra mayor eficiencia del mismo, debido a que este recurso se ha convertido en algo limitado” a causa de las otras labores en las que el ser humano se desarrolla (Álvarez y Lobo, 2020, p.80).

Tabla 2. *Etapas de la gestión de tiempo.*

Establecer y definir objetivos con respecto al estudio	• ¿Cuáles son mis propósitos para este curso? • ¿Qué resultados quiero conseguir? • ¿Qué cursos son más sencillos para mí? • ¿Qué deseo lograr?
Conocer cómo utilizamos el tiempo	• ¿Cómo organizo mis horarios propios y mis horarios de estudio? • ¿Qué recursos empleo para gestionar mi tiempo? • ¿Cuáles son mis fortalezas y debilidades al gestionar mi tiempo?
Elaborar planificaciones	• ¿Cuánto tiempo tengo disponible? • ¿Cuánto tiempo requiero para estudiar? • ¿Cuánto tiempo me demandará cada actividad que realice?
Ejercer el control	• ¿Empleo adecuadamente mi tiempo para realizar tareas? • ¿Cumpro con mis horarios establecidos? • ¿Invierto adecuadamente mi tiempo?
Establecer los ajustes necesarios	• ¿Necesito más tiempo de estudio de lo que debería? • ¿Puedo organizar mi tiempo de otra manera? • ¿Requiero otras horas de estudio?

Nota. Tomado de Pérez y García (2016).

El paso de los educandos por la etapa académica universitaria favorece la aplicación de estrategias de aprendizaje. Es importante que los estudiantes apliquen adecuadamente sus horarios, pues repercute en conseguir una meta en particular y facilita su desempeño. Es más, la población de estudiantes que se dedica al trabajo y al estudio a la vez presenta

mayor riesgo de afectación en su rendimiento académico, por lo que los buenos hábitos deben ser puestos en práctica por los estudiantes, deben ser vistos como acciones cotidianas favorables, estas conductas inciden en promover y formar su rendimiento académico en su formación universitaria. Sin embargo, se ha evidenciado ya que estas estrategias dependen de otros factores: agentes distractores, nuevas interrogantes, etc., e los cuales deben ser previstos para evitar resultados negativos.

1.3. Técnicas de estudio y estilos de aprendizaje

Técnicas de estudio

Es necesario definir técnicas como el conjunto de procesos que favorecen y permiten adoptar habilidades metacognitivas: planificación, comprensión, interpretación de las actividades académicas; y habilidades cognitivas: observación, recopilación, comparación de datos, clasificar, etc., de la literatura empleada. Al respecto, Ponce et al. (2017) señala que las técnicas de estudio permiten al estudiante desarrollar sus capacidades y demostrar competitividad en el proceso de formación, de tal modo que trabajar de manera eficiente permitirá construir un “instrumento de educación permanente para su labor profesional”, nos presentan las siguientes ventajas:

- Aumenta la cantidad y mejora la calidad de trabajo
- Mayor aceptación, reconocimiento y estimación de los demás
- Mejor contribución al desarrollo de la sociedad y a la revolución científico-técnica
- Menos motivos de preocupación y ansiedad
- Más posibilidades para el empleo del tiempo
- Más probabilidades de acierto y triunfo en trabajos y actividades a futuro.

Existe una serie de técnicas que permiten optimizar y darle productividad al estudio,

no todas estas técnicas son de carácter fundamental para todo alumnado; sin embargo, cada uno debe adecuarse y adaptarse a la mejor manera en la que pueda aprender y recopilar nuevos conocimientos. La importancia radica en la utilidad que se les den a estas técnicas, que promuevan el desarrollo del aprendizaje considerando las distintas maneras de estudiar. En tal sentido, Enríquez et al. (2015) nos presenta, las técnicas más adecuadas llevadas y aplicadas en el sector estudiantil superior, es decir, de estudiantes universitarios: lectura adecuada, el resumen, el subrayado, las notas al margen, el esquema, el mapa conceptual, el mapa mental, mentefacto conceptual y el fichero:

Tabla 3. *Técnicas de estudio.*

Lectura adecuada	Supone la práctica más importante respecto a los hábitos de estudio. Es el proceso por el cual se reconocen palabras, comprenden ideas, contrastan pensamientos y se evalúa lo leído.
Resumen	Sintetiza el material que el estudiante emplea en su área de estudio, es una fuente de apoyo en el repaso previo al examen.
Subrayado	Consiste en las marcas físicas del texto, indica las ideas centrales y de segundo plano del texto. Muestra concordancia y facilita el repaso.
Notas al margen	Permite distinguir frases o palabras del texto. Estas son redactadas al margen izquierdo para mayor reconocimiento.
Esquema	Representa la jerarquización de ideas que componen un texto. Es breve, organizada y presenta lógica en su contenido.
Mapas conceptuales	Representan las relaciones entre conceptos y preposiciones como enlace. Es considerado como una de las técnicas más empleada como medio de organización del estudiante.
Mapa mental	Simplifica información de primera y segunda mano sobre un tema. Gráficamente, consiste en la ramificación de ideas.
Mentefacto conceptual	Plasma las ideas sobre un determinado concepto, categoriza la información para que el estudiante pueda interpretar el tema sin hacer mucho esfuerzo.
Fichero	Preparación de tarjetas o fichas con información que posiblemente puede ser memorizada con facilidad para el estudiante.

Nota. Tomado de Enríquez et al. (2015).

Estas técnicas mostradas previamente aportan estrategias que permiten perfeccionar

la actuación y estructuración de aquellos que tienen que enfrentarse a un desarrollo evaluativo, tales como: organizar el tiempo y manera de estudio y repaso, planificación del tiempo a través de un horario, aprender a emplear estrategias de relajación para dominar las situaciones emotivas que provocan cuadros de ansiedad o estrés en los estudiantes, reforzar las funciones básicas del proceso de aprendizaje y hacer frente a las distintas clases de evaluación: exámenes escritos, orales, practicas calificadas, cuestionarios, test, etc. También, se ha visto anteriormente, que es importante contar con buenas condiciones ambientales para obtener un adecuado clima de estudio. Es fundamental, además, desarrollar un método de estudio activo y desarrollar ejercicios de afianzamiento: concentración, memorización, atención, y análisis, vitales para fortalecer el rango académico.

Estilos de aprendizaje

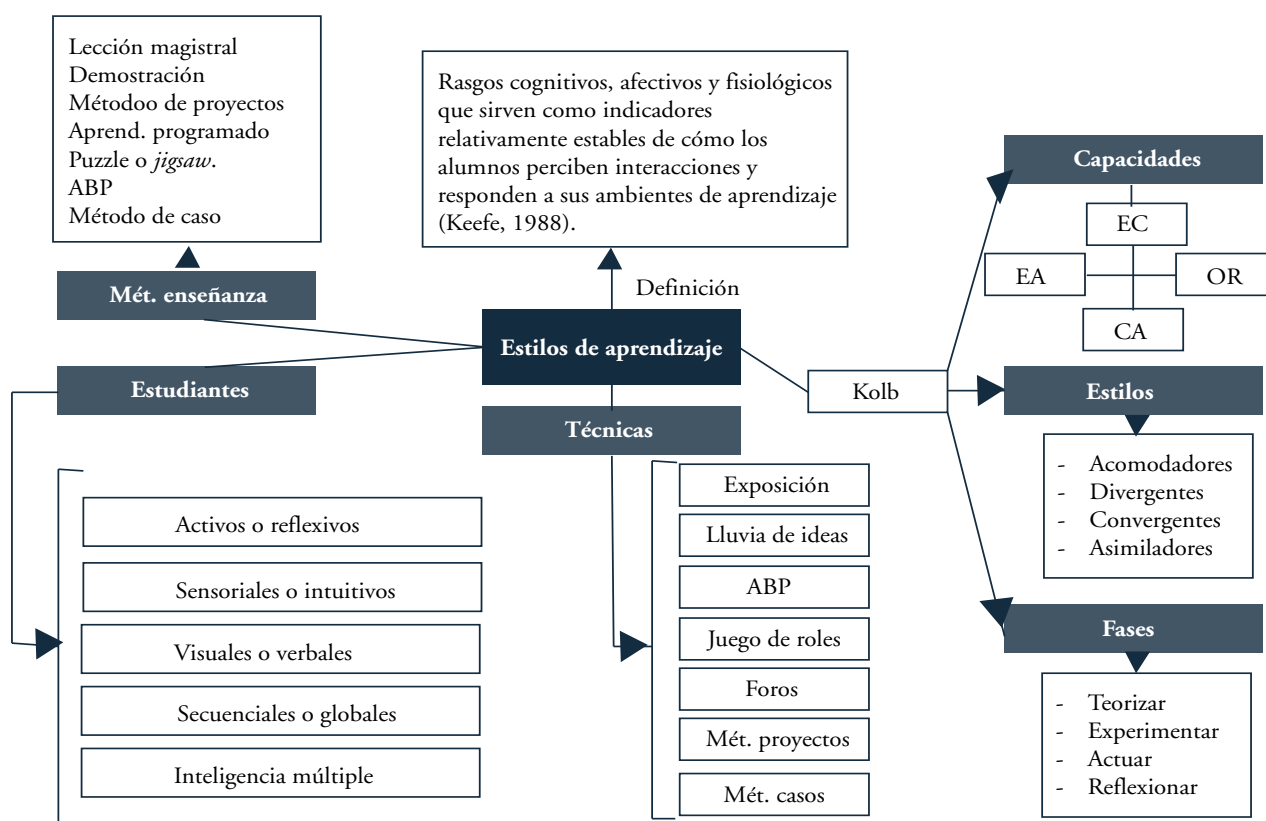
Al proceso de cambios en la conducta, relacionado a “las capacidades cognitivo-cognoscitivas, la motivación y las emociones”, resultado de lo experimentado por el individuo, es a lo que se denomina estilos de aprendizaje, en otros términos, se hace referencia a “la asociación entre estímulos y respuestas, y la apropiación del contexto sociocultural y de las organizaciones sobre el conocimiento” (Bobadilla et al., 2017, p. 39).

Desde esta perspectiva, Gómez et al., menciona los siguientes estilos de aprendizaje: activo, reflexivo teórico y pragmático basados en Alonso et al. (2012). El estilo activo está vinculado a quienes son de mente abierta, es el estilo de quienes no se consideran escépticos e interesados por las nuevas actividades. Los reflexivos están vinculados al análisis, los estudiantes suelen ser pacientes y minuciosos ante varios contextos. El estilo teórico se inclina por lo metódico, lo complejo, por teorías y etapas lógicas. Los pragmáticos, en cambio, se asemejan a la realidad, prefieren experimentar y aplicar lo aprendido de inmediato. En efecto, identificar los estilos de aprendizaje con mayor relevancia en los estudiantes, posiblemente sea una herramienta útil y de gran aporte a la metodología de

enseñanza por parte de los docentes, mientras que se diseñen nuevos y mejores métodos de evaluación que comprueben el progreso académico de los estudiantes.

Por otro lado, Sáez (2018) sintetiza y relaciona los estilos de aprendizaje con factores externos que influyen en este contexto de aprendizaje: técnicas, métodos de enseñanza, fases, etc. Identifica los momentos cognoscitivos y evidencia los demás componentes que afectan al aprendizaje:

Figura 2. *Estilos de aprendizaje.*



Nota. Tomado de Sáez (2018).

La figura 2 nos muestra los componentes asociados a los estilos de aprendizaje. Kolb, sugiere que el aprendizaje comprende cuatro capacidades diferentes: Experiencia Concreta

(EC), Observación Reflexiva (OR), Conceptualización Abstracta (CA) y Experimentación Activa (EA) y que estas están relacionadas a cuatro estilos de aprendizaje: convergentes: pensamiento abstracto y proceso de información de forma activa; asimiladores: pensamiento abstracto y proceso de información de forma reflexiva; divergentes: pensamiento concreto y proceso de información reflexiva tomando en cuenta distintas ideas y acomodadores; pensamiento concreto y activo. Igualmente, destaca cuatro fases en relación a las capacidades presentadas: teorizar, experimentar, actuar y reflexionar (Sáez, 2018).

Por último, García (2019) nos demuestra que “los hábitos de estudio son indispensables para mejorar el rendimiento académico.” (p. 87)., en tal caso, un estudiante con malos hábitos de estudio perjudicará su rendimiento académico. El ser estudiante universitario, trae consigo muchas metas y objetivos encaminados al aprendizaje y conocimiento, por lo tanto, las actitudes participativas frente a optimizar la formación, a ello, se suman la importancia de distribuir bien los tiempos, la planificación de actividades, las técnicas, métodos o estrategias adecuadas que puedan conseguir el éxito académico.

FUNDAMENTOS BÁSICOS SOBRE AUTOESTIMA

La concepción que se tiene del término “autoestima” no solo concierne a la ciencia de la salud, sino que puede emplearse en distintos contextos, en lo social, cultural, académico, entre otros. Sin embargo, la idea que se tiene sobre autoestima evoca las distintas formas en la que el ser humano piensa, siente y realiza sobre sí mismo, es decir, de las emociones, sensaciones y sentimientos que son dirigidos a uno mismo. Este proceso, como propiedad del ser humano, se compone de las relaciones afectivas que se tiene sobre sí o sobre las cualidades que lo identifican, se construye mediante el reconocimiento y afecto que otras personas conceden sobre ellos, además de la valoración generalizada en base a experiencias positivas o negativas por las que se atraviesa a lo largo de la vida (Panesso y Arango, 2017).

Muchas veces, hablar de autoestima, se recurre al campo de la psicología, esta nos indica que es “una necesidad vital para el ser humano, es básica y efectúa una contribución esencial al proceso de la vida”, es determinante en la toma de decisiones y elecciones. En tal sentido, es fundamental para el desarrollo saludable, pues refleja un “logro individual” resultado de un largo trabajo de conocimiento a profundidad. Cabe recalcar que el ser humano no puede realizarse por completo si no se cuenta con una autoestima sana que le permita competir, desafiar y adaptarse al mundo, de tal manera que podrá satisfacer sus propias necesidades, por tanto, la autoestima ya no solo concierne a la psicología, sino que involucra otras secciones interdisciplinarias (Pérez, 2019).

El desarrollo de la autoestima inicia desde el nacimiento, este se desarrolla y evoluciona, se transforma, cambia de manera positiva o negativa durante toda la vida. En lo que refiere a ello, diremos que es la familia el principal agente del cual se construye la personalidad y con él, la identidad que se tiene sobre uno mismo (Montoya, 2019). Se recalca, por ello,

que en el entorno familiar se transmite el aprecio, la motivación y el cariño que construye la autoestima en el sujeto. Sin embargo, muchas veces, la autoestima en el hogar no es de interés de los padres, desde ese punto, entonces, la formación de los hijos se ve alterada.

En la etapa escolar, García nos menciona que “la autoestima se inicia a partir de los cinco años de edad”. La personalidad se forma en el individuo por influencia y estímulos: ambiente familiar, educativo y social, es decir, de los padres, maestros, compañeros y su entorno. En términos generales, la autoestima está vinculada a niveles de autoconfianza, el sujeto, en sus primeros años, se esfuerza para conseguir sus objetivos que no solo concierne al ámbito educativo (enseñanza y aprendizaje), sino que puede aprovecharlo en socializar con sus compañeros y maestros, además de quienes lo apoyan en el hogar, ello supone “el apoyo y la empatía y el entorno que se desarrolla el infante” (p. 18, 2017).

Es evidente que la autoestima en el ser humano no es un estado fijo, se va transformando a lo largo de la vida. Este estado es lo que nos caracteriza como seres humanos, nos posiciona como la especie capaz de establecer juicios positivos o negativos sobre uno mismo. Este fenómeno mental y social puede influenciar en la calidad de vida de las personas, la percepción que se tiene de uno mismo puede afectar de manera positiva o negativa e impactar en el área profesional, personal, educativo, laboral y demás (Zenteno, 2017).

2.1. Componentes de la autoestima

Los componentes de la autoestima, siguiendo a Tacuri, quien se basa en Mruk (2000) por la nueva concepción de la autoestima, distingue tres componentes de la autoestima: componente cognitivo o cognoscitivo, componente emocional o afectivo y componente conductual.

Tabla 4. *Componentes de la autoestima.*

Cognitivo	Opiniones propias sobre la personalidad y conducta del individuo
Afectivo	El valor positivo o negativo que merece el individuo
Conductual	Autoafirmación y autorrealización de un individuo

Nota. Tomado de Tacuri (2021).

Como se puede observar en la tabla, resaltando a Cortés de Aragón (1998) la autoestima está compuesta por tres áreas: cognitiva, afectiva y conductual. Donde el componente cognitivo o cognoscitivo está relacionado al autoconocimiento, autoconcepto, autoimagen, autopercepción y autocomprensión que el sujeto tiene de sí mismo. Además, esta representación mental refleja percepciones, creencias, conocimiento e ideas inmersas en la personalidad; en tanto, es necesario reconocer esta información para lograr una autoestima estable. Por otro lado, el componente emocional o afectivo precisa los sentimientos presentes en el ser humano, estos estructuran y fortalecen la autoestima, es base de la autorrealización de una persona. En tal sentido, guarda relación con la autoaceptación, autoevaluación, el aprecio y valor que maneja, ello le permitirá desarrollar su potencial. Por su parte, el componente conductual, implica el conjunto de acciones realizadas en el exterior, en otros términos, es la manifestación de la interacción y adaptación que el ser humano tiene con el medio que lo rodea; puede expresarse en conductas coherentes, responsables, entre otras (Vargas, 2018).

2.1.1. Elementos de la autoestima

En la misma línea, Jesús Díaz Ibáñez, presenta una pirámide, la cual simboliza el desarrollo de una persona, donde el punto máximo es la autoestima. Desde ese punto de vista se consideran cinco escalas: autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación, autorrespeto:

Tabla 5. *Elementos de la autoestima*

Autoconocimiento	Resalta las cualidades, virtudes, defectos, capacidades, destrezas, habilidades que define a uno como seres únicos.
Autoconcepto	Representa los ideales, las creencias y valores que uno puede manifestar en diversos contextos.
Autoevaluación	Considera el análisis profundo de los aspectos positivos y negativos presentes en una persona
Autoaceptación	Supone el reconocimiento, el apoyo y la aprobación de uno mismo, tanto juicios favorables y no favorables
Autorespeto	Representa el trato conveniente de una persona, incluye el reconocimiento y valor que uno mismo merece.

Nota. Tomado de Laguate (2018).

La construcción de la autoestima es la complejidad de las escalas mencionadas anteriormente, todas estar relacionadas entre sí, si una persona puede conocerse, podrá construir y emitir conceptos sobre sí misma, de igual modo, podrá evaluar si estas son correctas o no, estará en la capacidad de separar comportamientos positivos o negativos, de tal forma que adoptar sus cualidades si es lo que amerita. Las reflexiones sobre sí misma, contribuyen en su formación personal, tanto como la aceptación y el respeto que en la proyección de su personalidad.

Autoconocimiento

En el proceso de desarrollo personal, la persona interioriza, de forma consciente, aquellas características en grado positivo y negativo, ello abarca rasgos físicos y psicológicos, además del estado emocional, el cual nos permite reaccionar ante distintas situaciones. Por lo tanto, el autoconocimiento, nos comenta Trujillo, implica procesos cognitivos y afectivos, es decir, gira en torno “a la autoconciencia y la autorregulación de las emociones” (p. 16, 2018).

Adicional a ello, el autoconocimiento, afirma Amaya (2020), “simplifica la vida y

posibilita los cambios necesarios para crecer y madurar, y cuando se crece, se puede dar lo mejor de sí, se vuelve más consciente y sensible de los otros” (p. 22), es uno de los pasos con mayor relevancia en la búsqueda de la autoestima, cuando una persona aprende a conocerse a sí misma, optimiza su calidad de vida y mejora la relación que tiene con los demás, aprende a regular sus emociones y a distinguir cuáles son sus debilidades y fortalezas.

Autoconcepto

La idea que se tiene de uno mismo, en base a creencias, valores y actitudes, se construye con el pasar del tiempo gracias a experiencias sociales, culturales, familiares, entre otras. La percepción que se tiene de uno mismo configura nuestras expresiones, es decir, nuestra conducta. Una vez que se obtiene el concepto de uno mismo, del “yo”, se continúa con la construcción de la autoestima. A la vez, de acuerdo con López, el autoconcepto contiene dos identidades adicionales al “yo”: yo existencial y el ser categórico. Por un lado, el yo existencial considera la etapa infantil como punto de inicio, es en esta etapa donde se define uno mismo, puede diferenciarse frente a los demás, es la base conceptual que el niño tiene respecto al mundo. Por otro lado, respecto al ser categórico, el niño puede discriminar categorías sociales de acuerdo a la edad, género, raza, etc.; esto es, la conciencia del niño en su autodescripción (2017).

Adicionalmente, la premisa de autoconcepto, recalca la comprensión personal frente al rendimiento social. Tacca et al. evidencia la relación de “autoconcepto físico, social, personal y de sensación de control” (p. 313, 2020) con las habilidades sociales. Este aspecto psicosocial es, también, condicionado por experiencias físicas, sociales y espirituales.

De manera puntual, diremos que autoconcepto es el conjunto de pensamientos, sensaciones, valores, ideas y creencias que forma la imagen física y mental, también conocida como autoimagen, de que uno es. Además, el autoconcepto conlleva procesos cognitivos, no emite juicios de valor y la descripción es objetiva, racional y lógica.

Autoevaluación

La siguiente escala para lograr la autoestima es la autoevaluación. La autoevaluación representa la capacidad del individuo de analizar las situaciones como buenas: si satisfacen sus necesidades, no solo mentales y espirituales, si es de su interés y conveniencia, si le favorece, si le es provechoso y de ello puede aprender; o si son malas: si perjudican su bienestar, no le permite crecer personalmente o no va con su afición.

Los juicios que emitimos a nosotros mismos, luego de conocernos y conceptualizar tanto rasgos internos como externos, es a lo que llamamos una autoevaluación. Esta consiste en determinar si nuestras acciones, sentimientos o pensamientos son positivos o negativos, si nos benefician o no y si a largo plazo nos es favorable o no. El análisis permite que, en el desarrollo de una persona, pueda reflexionar sobre si las oportunidades y habilidades presentadas son adecuadas (Vargas, 2018).

Autoaceptación

La autoaceptación es el reconocimiento de todas las cualidades de uno mismo, es decir, se admite la forma de ser y de sentir. Flecha (2019) recopila algunas de las concepciones de autores más resaltantes acerca de autoaceptación y la relación con la autoestima:

Tabla 6. *Autoaceptación*

Rogers (1961)	En la autorrealización de una persona es vital considerar, desde un punto de vista positivo, cualidades y actitudes incondicionales
Maslow (1991)	Es fundamental que la persona se acepte, ame y respete a sí misma y a los demás, debe priorizar su salud psicológica
Ellis (1989)	La aceptación incondicional de uno mismo y de los demás con el propósito de mejorar
Ryff (1989)	Conocerse a sí mismo desde distintas perspectivas: conductas, emociones, pensamientos. Analizar y mejorar las fortalezas y debilidades

Keyes (2002)	Reconocimiento y aceptación de aspectos positivos y negativos característicos del individuo
--------------	---

Nota. Tomado de Flecha (2019).

En la tabla anterior, se observó las concepciones de autoaceptación para diversos autores; en tal sentido, estas resumen la idea de autoconcepción como el paso de admitir y aceptarse como tal, indistintamente de si las características internas y externas son de carácter positivo o negativo. El resultado de ello, enfocará a la persona a mejorar cada vez más y trabajar por su bienestar físico y mental.

Autorespeto

La última escala en esta pirámide de autoestima, corresponde al autorespeto, este consiste en respetarse a sí mismo para poder vivir en paz y equilibrio con uno mismo y con quienes convive a su alrededor. El autorespeto, además, es considerar a profundidad nuestros sentimientos y emociones ligados a satisfacer las necesidades, ello nos permite expresarnos libremente con el propósito de mostrar liderazgo y orgullo de nuestra personalidad.

Por otro lado, Santander (2017) indica que “el auto-respeto puede ser caracterizado como un sentimiento moral de auto-confianza respecto de los propios proyectos de vida en virtud de la expectativa de ser tratados como un miembro de la sociedad” (p. 68), es decir, las personas confían en la capacidad moral y cognitiva de su formación personal y con ello se afirma el valor que merece cada uno.

2.1.2. Dimensiones de la autoestima

El enfoque que realiza Coopersmith (1976) muestra que la autoestima está compuesta de cuatro dimensiones, es decir, el valor que la autoestima se da en distintos ámbitos por los que el ser humano atraviesa:

Tabla 7. *Dimensiones de la autoestima.*

Área personal	Considera la valoración interna y externa de uno mismo. Consiste en reconocer aspectos corporales (físicos) y personales (emotivos). A la vez, interioriza juicios de sí mismo.
Área académica	Representa el desempeño personal en el contexto educativo. Supone la autoevaluación de las capacidades, habilidades, productividad y competencias dentro del aula. Del mismo modo, sugiere juicios implícitos.
Área familiar	Evalúa la interacción que tiene de sí mismo y de los miembros y su entorno familiar. Evidencia conductas y valores que adoptó a lo largo del tiempo.
Área social	La autoestima en el ámbito social estima la valoración de sí mismo y de la relación con la sociedad. Reconoce sus capacidades, fortalezas y la dignidad en sus acciones.

Nota. Tomado de Soriano y Vásquez (2015).

En síntesis, la autoestima del ser humano integra estos componentes los cuales representan aquellos dominios importantes en la vida de los mismos: personal, determina la valoración de uno mismo en distintas áreas, además de la satisfacción de su apariencia corporal, de cómo es y cómo responde su cuerpo; académica, la cual considera la autoevaluación de formación como estudiantes; familiar, representa el afecto como miembro de su familiar y el social, el cual abarca los sentimientos de uno mismo en cuanto a las relaciones interpersonales.

2.2. Niveles de autoestima

La autorrealización de una persona, como logro máximo durante su etapa de supervivencia, considera distintos procesos, “la autoestima es un constructo psicológico que se define como la dimensión evaluativa del autoconcepto en el que la persona se autoevalúa en una escala que varía de lo positivo (autoafirmación) a lo negativo (autodenigración)” (p. 20).

Al respecto, Larrota et al. considera la división que Coopersmith plantea sobre la autoestima y sus niveles respecto al desarrollo y comportamiento personal.

Tabla 8. *Niveles de autoestima.*

Autoestima alta	La persona se acepta, ama y valora tal cual es. Son expresivos, creativos y seguros de sí.
Autoestima media	La persona no encuentra equilibrio de aceptación y valoración hacia sí mismo.
Autoestima baja	La persona no se acepta, no se ama y no se valora. No reconocen sus características como tal.

Nota. Tomado de Larrota et al. (2016).

A partir de conductas evidentes es que podemos establecer una relación entre los niveles de autoestima: alta, media y baja. Estas, por lo general guardan relación a las expectativas que se tienen del futuro, asertividad de una persona, las maneras en las que uno puede lidiar con el estrés, el manejo de emociones, la toma de decisiones, temores y propósitos remarcados, se infiere, entonces, que las personas de alta, media y baja autoestima, tienden a tener distintas perspectivas de lo mencionado anteriormente.

Autoestima alta

Frente a ello, Barros (2018) recopila características de una persona con alta autoestima en base a Rodríguez et al. (2012), estas son:

- La persona se quiere a sí misma y es de agrado de los demás.
- Se respeta y aprecia a sí mismo y a los demás.
- Es convincente al expresarse sobre sí y sobre los demás.
- Está muy convencida de sus acciones, de la toma de decisiones y elecciones.

- Presenta mayor participación social y establece amistades con facilidad.
- Tienen mayor confianza de sí mismos, son conscientes de lo que valen, tanto de sus virtudes y fortalezas como de sus defectos y debilidades.
- Son y se sienten capaces de resolver sus propios problemas.
- Las expectativas de estas personas siempre serán las mejores y el optimismo está vinculado con los retos y desafíos a los que se enfrenta.
- Reconocen su potencial y aceptan las críticas positivas y negativas que los demás proporcionen de sí.
- Es independiente, no necesita de la aprobación de los demás para desarrollarse y prosperar.

Cuando las personas tienen una autoestima alta son seguras de sí mismas, tienen la facultad de vivir y gozar de la vida de una forma sana y equilibrada, sostienen una actitud optimista ante los desafíos y los distintos retos que se les presentan. Tener la autoestima alta refleja poseer una imagen positiva de uno mismo, ello es muy importante al desafiar la vida con positividad, sacar lo mejor de su identidad y ser totalmente autónomo.

Autoestima media

La autoestima media o intermedia es el más común entre las personas respecto a los otros dos principales tipos de niveles de autoestima: autoestima alta y baja. Las personas que presentan este nivel de autoestima, tienden a adquirir muchos de los rasgos de quienes cuentan con una autoestima alta; no obstante, también inseguridad en ciertas situaciones en relación al contexto o a los infortunios ocurridos. Muchos estudios concuerdan en que la mayor parte de la población presenta una autoestima de nivel medio o intermedio, es el tipo más común entre las personas; sin embargo, para la salud mental, no es lo más saludable. La inestabilidad y el riesgo es frecuente en una persona con autoestima media, por su parte,

Sánchez acota que el nivel intermedio de la autoestima, no necesariamente, refleja que los componentes se desarrollan en un cincuenta por ciento, sino que posiblemente uno de los niveles se manifestará más que el otro (2016). Una persona con autoestima media se caracteriza por:

- Tener actitudes defensivas.
- Les cuesta tomar decisiones por temor a equivocarse.
- Siente culpa si la situación lo amerita.
- De ser necesario, tiende a autocriticarse
- Sus capacidades son inestables
- Puede actuar con optimismo o pesimismo en cualquier contexto
- Sus actitudes son cambiantes respecto a lo que piensan, dicen y sienten.

Frente a ello, diremos que una persona con autoestima intermedia presenta autoafirmaciones en ciertas ocasiones, tiene expectativas moderadas de tal modo que las declaraciones significativas dependen de muchos factores, tanto internos como externos. Y que, con facilidad, dichas personas, pueden transformar su autoestima media en un nivel bajo, por lo que se recomienda impulsar a la persona a que visiones nuevas metas y fortalezca la formación de su personalidad e identidad (Seminario, 2018).

Autoestima baja

Cuando hablamos que una persona cuenta con baja autoestima o falta de autoestima, hacemos referencia a la percepción de nosotros mismos que nos impide concebirnos como individuos valiosos, con talento o simplemente tener juicios sobre quiénes somos y cuál es nuestro propósito en el mundo.

Para Pérez (2019) una baja autoestima es la incapacidad de sentirse digno de sí

misimos, de desprestigiar lo que somos y lo que hacemos. Muchas veces, se es consciente de ello; sin embargo, revertir esa idea suele tomar mucho esfuerzo por parte de uno mismo y del entorno en el que uno se desenvuelve. Reiteradas veces, la persona con baja autoestima busca aprobación, reconocimiento y aceptación de los demás. Tiende a depender de los juicios que emiten los demás, ya que son fácilmente manipulables e intimidadas.

Barros (2018) nos presenta algunas de las características que una persona con baja autoestima tiende a presentar:

- Síntomas de inseguridad e inferioridad, consecuencia de fracasos o situaciones fallidas.

- Actúa con pesimismo e indiferencia.
- Es ineficiente al momento de interactuar con los demás.
- Demuestran tristeza, depresión, y renuncia fácilmente.
- Suelen sufrir de inmediato ante actividades fallidas.
- Reprime sus sentimientos y emociones frente a los demás.
- No se siente a gusto pasando tiempo consigo mismo y con los demás.
- Emiten juicios que denigran su personalidad.
- Tienen ideales conformistas e infelices.

Al respecto, Pérez nos presenta ciertas consecuencias perjudiciales ante una persona con autoestima baja (2019):

- Insomnio
- Hipertensión
- Depresión

- Trastornos alimenticios
- Suicidios

En tanto, el nivel de autoestima, ya sea alto, medio o bajo, se ve reflejado en nuestra calidad de vida, donde el ideal de toda persona es percibir el bienestar interno: salud mental, equilibrio emocional, etc. Esta jerarquía demostraría las prioridades que el ser humano debe asumir si desea conseguir su autorrealización.

2.3. Importancia de la autoestima

El bienestar del ser humano está relacionado a la satisfacción de necesidades, entre ellas: la autorrealización, la cual es el proceso por el que todo individuo atraviesa. Durante este proceso, la persona concibe el mundo como un reto, en donde debe enfrentar desafíos haciendo empleo de sus capacidades, habilidades y fortalezas. Desde este punto de vista, la autoestima es mediadora de esta relación que el ser humano tiene consigo mismo y del entorno en el que se desarrolla.

La autoestima en las personas juega un rol muy importante, es la clave del éxito y también del fracaso para comprendernos a nosotros mismos y a los demás; de paso, es requisito fundamental para llevar una vida en paz y plenitud. La autoestima, se ha visto, es la noción que se tiene de uno mismo. Presenta dos componentes: sentimientos de capacidad personal y de valoración personal. La autoestima es el conjunto de la autoconfianza y autorespeto de uno mismo. Simboliza el juicio que cada uno hace de las capacidades que posee al enfrentar los desafíos de la vida, de las habilidades para resolver problemas y del derecho de convivir feliz respetando intereses y necesidades. Es sentirse suficiente, capaz, útil y valioso en las actividades que se realiza en la cotidianeidad. En base a ello, radica la importancia de auto conocerse, tanto en aspectos conductuales positivos y negativos. La autoestima cobra importancia desde la etapa infantil y la adolescencia, a la vez, dentro del hogar y del aula (Seminario, 2018).

En tal sentido, Barros (2018) en base a Rodríguez et al. (2012), señala que la autoestima comprende tres factores indispensables: aceptación, asertividad y valores:

Tabla 9. *Factores de la autoestima.*

Aceptación	La comprensión de la realidad tal cual acontece. Implica convivir con todo aquello que nos rodea: personas, situaciones, espacio natural, etc.). Un ambiente que fomente la confianza, la aceptación y el apego, conduce al éxito.
Asertividad	La buena comunicación y el buen uso de las herramientas que nos brinda la sociedad son determinantes al momento de expresar nuestras ideas y opiniones. Permite desarrollar nuestras relaciones interpersonales de manera positivas y beneficiosa. Implica reconocer las propias aspiraciones y poder expresarlas directa y honestamente tanto con uno mismo como con los demás.
Valores	La integración de costumbres y creencias que el ser humano sistematiza a lo largo de su vida. Se relacionan a la autoestima a medida en que se descubre la identidad de la persona. Comúnmente, los valores se transmiten por la enseñanza de los padres y parientes cercanos. ,

Nota. Tomado de Barros (2018).

Desde ese punto de vista, la construcción de la identidad y de la personalidad del ser, implica el conjunto de competencias emocionales y conductuales. De acuerdo con Schoeps et al., “la autoestima parece tener un papel predominante en la predicción del ajuste psicológico, especialmente en los síntomas emocionales” (p. 55), es decir, el manejo de los sentimientos (2019).

2.4. Autoestima en estudiantes universitarios

La autoestima en las personas, se ha visto, toma un rol importante en distintos campos de realización, específicamente en el área académica, podemos decir que la autoestima se desarrolla desde los primeros años de edad. Tanto el alumno como el docente son participantes fundamentales en el proceso de construir la autoestima, en tal sentido, desde

la escuela inicial, primaria y secundaria, la valoración de una persona radica de juicios positivos y negativos.

En la educación, el desarrollo de la autoestima está relacionada con el rendimiento académico. En el estudio de Ros et al. (2017) se reafirmó que los estudiantes que obtuvieron mayor y mejor calificación demuestran “mejor manejo de sus emociones, facilitando así el manejo del estrés y la ansiedad que se desprenden del proceso de aprendizaje, lo cual podría explicar su mejor rendimiento” (p. 16)

Tal es el caso, como nos muestran Gonzalez y Guevara, en las investigaciones realizadas a estudiantes universitarios de primer año, es decir ingresantes, se notó que la mayoría de los estudiantes cuentan con una autoestima medio o intermedio, con tendencia al descenso. La relación de la autoestima en estudiantes universitarios, muchas veces, es dependiente de aspectos externos, a vínculos no establecidos dentro y fuera del ámbito familiar durante su etapa de desarrollo (2016).

En la misma línea, Barrios et al. (2016) explica que otro factor influyente en los niveles de autoestima es el estrés académico, las exigencias que amerita, el tiempo que demanda; además de los niveles de depresión y ansiedad e incluso aspectos ligados a trastornos de la personalidad. Muchos de ellos, no solo se dedican al estudio, sino que parte de la población estudiantil de nivel superior, realiza actividades externas, es decir, muchos de ellos laboran y estudian a la vez, lo cual puede ser una desventaja al momento de controlar los estados de ánimo y de sus emociones.

Finalmente, es visible que el rendimiento académico no repercute en su totalidad en relación al rendimiento académico de estudiantes universitarios. Muchas veces son otros factores externos los que inciden en este proceso; sin embargo, las investigaciones realizadas concuerdan en que los universitarios con mejor autoestima, es decir, más positivos y realistas son quienes rinden más en sus estudios; mientras que, a los estudiantes que tienen una autoestima media-baja les cuesta desempeñar sus capacidades de aprendizaje. De tal modo

que los perfiles estudiantiles irán de acuerdo al estado psicológico en el que se identifiquen. Dada importancia de la autoestima sobre el aprendizaje del estudiante, es que el profesor debe promover un clima de autoconfianza en el aula a través de experiencias favorables y positivas, de tal modo que reforzar la autoestima del estudiante, sea fuente optimizadora de aprendizaje. Ciertamente, si esto se realiza en las primeras etapas de desarrollo, los efectos obtenidos tendrán un mejor impacto y serán provechosos a largo plazo. Adicional a ello, es que debería de aprovecharse todo el potencial del educando, con el propósito de aumentar la eficiencia del aprendizaje del mismo y engrandecerlo con la diversidad de matices que esta proporciona.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

El ser humano es un ser social, sin esa característica básica sería un ser distinto, como diría Aristóteles, o una bestia o un animal. En estos tiempos tales categorizaciones no sociales dadas por el filósofo harían referencia, más bien, o a desórdenes de personalidad o a vicios de la persona. Pues alguien que no es sociable y/o se aleja de la sociedad manifiesta problemas personales que afectan su concepción del mundo. Y no solo ello, también afecta a la sociedad en el sentido de que para su entorno él o ella tienen un nivel de influencia en otros; con el tiempo esas relaciones que se establecen degeneran el entorno y lo hacen nefasto. En ese sentido es que se puede leer esa cita aristotélica. No obstante, faltaría tener en cuenta algo más para evidenciar esos desórdenes – incluso para saber si son o no –, la manifestación de las emociones del individuo, y si se tratare de uno mismo, a través de la conciencia emocional (Cortés, 2018).

Cuando un grupo humano se traza responsabilidades, para formar así una organización como tal, se imponen una serie de límites al respecto. Lo cual no quiere decir que esto merme su calidad de personas pues no se someten a algo. Ellos respetan algo que se articula y se realiza según un plan. Y su respectiva ejecución incluye exigencias para ese grupo. Si no lo hacen, si manifiestan una conducta disidente a través de emociones fuertes y confrontacionales la organización se fragmenta y los objetivos se consideran imposibles al lado de individuos que provoquen tal situación. Es por ello que los líderes y los demás miembros de la organización deben controlar el ambiente, por ende, sus propias emociones para mantener un ambiente en el que sus decisiones sean las mejores y así asegurar el éxito y la felicidad que le acompaña (Arrabal, 2018).

3.1. Definición de inteligencia emocional

La inteligencia emocional es una capacidad, así como la intuición o la razón, que nos permite desenvolvernó de cierto modo en el mundo. Con la intuición, por ejemplo, se puede realizar o concretar ideas de un modo repentino y acertado – lo más posible – como resolver un examen o un problema real en el que, con la poca información que se tenga, se puede resolver de manera inmediata dependiendo del tiempo considerado. Es más, cuando se acierta en algunas decisiones.

Lo mismo con la razón, aunque esta no necesariamente es repentina. El uso de la razón conlleva un tiempo de meditación o de deliberación para tomar decisiones correctas y seguras. Ambas facultades son usadas por el ser humano para tomar decisiones en su vida. Sin embargo, éstas no vienen solas. Son acompañada por una cuota de sentimientos y emociones. Por ejemplo, cuando un estudiante de secundaria piensa y delibera las opciones que involucran su futuro como el hecho de escoger postular a una universidad o un instituto. Éste tendrá en cuenta sus gustos personales, asimismo sus aspiraciones a futuro que son razonables respecto a su vida, pero también buscará sentirse bien consigo mismo y con su familia y congéneres. En pocas palabras, los actos de deliberar y decidir involucran a las emociones como también a otras capacidades (Arrabal, 2018).

La inteligencia, por su parte, es una capacidad que involucra a la intuición y a la razón. Esta capacidad permite entender y comprender las cosas mediante conocimientos que se formulan como juicios, enunciados, pensamientos, etc.; y se expresan con el lenguaje. También, y esto es innegable, existen las valoraciones de aquellas cosas y producto de ellas se tiene o se generan las emociones. Y no solo ello pues, adicionalmente, existe la consciencia de estas emociones, como el hecho de poder controlarlas para mejorarlas, en pocas palabras, se las puede encausar con el fin de no obstaculizar los diversos intentos de resolver una situación problemática (Medina, 2020).

El concepto de inteligencia emocional, como otros que hacen referencia a las capacidades mentales del ser humano cuyas acciones siempre tienen el objetivo de mejorar la personalidad, es parte de la psicología. Al respecto, este término tuvo un origen en el que estuvieron muy presentes la escuela conductista de la psicología, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y la escuela cognitivista. Todo inicia con el término de inteligencia social acuñado por Edward Thorndike en 1920 que consistía en la habilidad para comprender las emociones de los demás y luego dirigir a los demás. Más adelante, en el año 1983 Gardner postula su teoría, de las que se destacan – a este respecto – la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Sobre estos dos últimos conceptos es que en 1990 Peter Salovey y John Mayer erigen el concepto de inteligencia emocional que implicaba una jerarquización de habilidades, o sea, un control de las emociones (Medina, 2020). Después, popularizado y llevado a sus últimas consecuencias por Daniel Goleman en 1996. Estos tres últimos articularon su investigación teniendo como referencia la diferencia de adaptabilidad de las personas a distintos contextos.

En concordancia con ello, la inteligencia emocional posee el factor de la presencia de emociones, a diferencia de la intrapersonal e interpersonal que se enfocaba sólo en la cognición y aprendizaje. Incluso la inteligencia emocional aparece, también, con el fin de optimizar la educación. La comprensión y la posterior gestión de las emociones es un proceso de la inteligencia emocional. Tal gestión se asemeja a la de los recursos de una organización en donde todo debe estar en orden preciso con vistas a la eficiencia de la misma. Pero esta habilidad también puede reconocer las emociones de las otras personas para establecer, mantener y mejorar relaciones interpersonales. Todo lo anterior tiene cuatro fases o componentes: conciencia de la persona, autorregulación de su conciencia, motivación, empatía y habilidades sociales (postula Goleman, citado por García y Marín, 2021).

Todos estos tienen la finalidad de mejorar el modo de manifestación de las emociones

y también el mejoramiento de las personas. Es por ello que no es sino válido el hecho de admitir que este fin involucra a la felicidad, como cualidad a la que tiene que llegar el bienestar personal y social, y también al optimismo como actitud que aparece en este proceso y lo sostiene. Al respecto, afirma Arrabal (2018) que este ayuda a la persona a superarse, y esta superación es el producto de un proceso llamado gestión constructiva, que muy bien se puede ligar – incluso complementar – directamente con el concepto de gestión de emociones.

La necesidad de que exista un optimismo – como sostiene esta autora – consiste en que consiste en una ayuda o apoyo mental para la supervivencia emocional de uno mismo después o durante una crisis que afecte su salud mental. Como el grupo es una asociación entre individuos, si se quisiera mejorar parte de su ambiente tendrá que mantener esta actitud en sus miembros. Esta se imprime en la mente del individuo a manera de un pensamiento de esperanza, esto significa que él poseerá la creencia de que todo irá por buen o mejor camino – como se suele decir. Y una de tantas maneras de expresar tal optimismo y, por ende, de garantizar el mejoramiento de la gestión de emociones, es el clásico método de la transformación del lenguaje que, en otras palabras, es el uso del lenguaje asertivo (Navarrete et al., 2020).

A propósito de aquel, en los últimos años, el concepto de asertividad ha estado siendo usado en diversos campos de la psicología aplicada, desde la educación hasta en las ciencias administrativas, siendo una fuente de garantías para la formación y el mantenimiento de relaciones interpersonales en el ámbito familiar, social, laboral, educativo y cultural (Lesmes et al., 2020). El lenguaje asertivo es pues una clave para la comunicación entre los miembros del grupo, o entre grupos para trabajar o ejercer alguna determinada función en las mejores condiciones posibles, o sea, generando un ambiente positivo. De ahí que los distintos desarrollos posteriores de jesta propuesta se incluya, en conjunto, en la escuela de psicología positiva (Ariza, 2017).

No obstante, esta escuela ha sido blanco de numerosas críticas por parte de científicos psicólogos y sociólogos. Según Vázquez (2013) estas, sino la mayoría, se articulan bajo un punto en común: la imagen de una felicidad idiota que sus contrincantes ofrecerían a granel; y que incluye dosis excesivas de optimismo y una exigencia excesiva de intervenciones que maximicen a toda costa. Todo ello partiendo de un supuesto en el que sobreestiman el hecho de poseer un estado emocional de felicidad. De hecho el significado básico del término idiota contiene esas características en el sentido de que este es alguien ensimismado o privado de la realidad en la que todos pueden congeniar e interpretar.

Como muy bien señala este autor, estas críticas se fundamentan en un hombre de paja – falacia lógica – porque desde su surgimiento esta escuela fue consciente de tales límites de la excesiva felicidad u optimismo anteriormente señalados. Es más, son varios los investigadores psicólogos que sostienen que el exceso de estímulos positivos en la vida tienen su efecto negativo porque aumenta los efectos del ensimismamiento y la soledad (sostienen Schwartz, Mauss et al., Ruini y Fava, citados en Vázquez, 2013). Y si ellos afirman la felicidad, claramente se están refiriendo a bienes no materiales, pues si no estas traerían como consecuencia una adicción como, por ejemplo, el efecto de la adrenalina en situaciones de autoestrés generada cuando la persona o grupo emprenden actividades de alto riesgo.

En verdad, todos los elementos de esta psicología, que incluyen a la inteligencia emocional, están dirigidas a alcanzar el bienestar psicológico o salud mental, y como no es un optimismo vacío, esta es consciente de las exigencias, responsabilidades o competencias necesarias para la consecución de este fin, o sea, que admite que el esfuerzo por cumplirlas no necesariamente implica momentos de felicidad. De ahí que sea llamado también este proceso empowerment o empoderamiento para llegar a un nivel de consciencia del que se afirme que existe una consecuente, y muy formada, ética (Fernández y Vilariño, 2018). Por otro lado, el autoconocimiento en el que uno da cuenta de la valía de sí mismo es llamado autoconcepto. Sin esta consideración de uno mismo es difícil llevar a buen término varias

aspiraciones debido a que la principal manifestación de alguien que se ve a sí mismo como exento de toda valía, es decir, que posee baja autoestima, es la inseguridad algo que afecta también las relaciones interpersonales.

De todo lo anterior se desprende que la inteligencia emocional, si bien es una capacidad del hombre para gestionar, esto es ser consciente y controlar, sus emociones para poder optimizar su capacidad de decisión y de deliberación, no es exclusiva o única. También están los pensamientos y actitudes como el optimismo, que se vuelven fijos en la vida de la persona y por ello constituyen un elemento esencial de su personalidad. Además, ayuda mucho a fijar tal pensamiento o actitud el hecho de poseer un buen autoconcepto o autoestima (Bautista et al., 2020).

También están los factores externos como las circunstancias que se le presenten porque, como alguien optimista y asertivo, puede enfrentarlas sin caer en sentimentalismos que le cuesten su consciencia de ser buen decisor o decisores si es que se trata de un determinado grupo. A esto último es preciso afirmar lo que Lesmes (2020) sostiene: formar habilidades sociales para establecer una buena relación entre el diálogo – comunicación atenta y comprensiva – y la ética. Si se desarrolla esta última consecuencia de la inteligencia emocional se llega al concepto, muy importante a este respecto, de apoyo social que consiste en el establecimiento de una relación íntima con el otro, esto es específicamente una relación de confianza en general que a la vez implica el deber de la responsabilidad social (Ariza, 2017).

3.2. Componentes de la inteligencia emocional

Los componentes de la inteligencia emocional son aquellos que sostienen el proceso de gestión de emociones. Es preciso recordar que las capacidades son ejercidas por alguien y a partir de ellas es posible que ese alguien pueda llegar a un nivel en que controla sus emociones eficientemente. El aprendizaje de uno mismo y del entorno es crucial para garantizar el cumplimiento de estos componentes, principios o claves esenciales como los

denomina María Arrabal (2018). Sin embargo, si se quiere hacer mención de componentes fijos esto será discutible puesto que varían según los científicos psicólogos que hayan dedicado sus investigaciones a este tema.

Es así que en la actualidad existen tres modelos vigentes y conocidos, de distinto año de origen. Como anota Bueno (2019) estos corresponden, primero a Daniel Goleman cuyo famoso libro *Inteligencia emocional* de 1995 hizo conocido el concepto; segundo, a los psicólogos –ya mencionados líneas más arriba– Salovey y Mayer con su artículo ¿Qué es la inteligencia emocional? de 1997 en el que desarrollaron más sus conjeturas ; y por último a Reuven Bar-On que con su libro *Inventario de Cociente emocional* de 1997 en el que establece cinco competencias o componentes.

Los componentes que establece Goleman son cinco. Primero está la autoconciencia emocional. A este respecto cabe recordar que esta propuesta psicológica, en general, tiene o hace muchas referencias a los clásicos morales como Sócrates, Aristóteles, Cicerón, Séneca, etc. (Fernández y Vilariño, 2018) generalmente a los griegos de la época helenística porque, no las psicologías, sino las éticas que proponen son como manuales de vida que de alguna manera poseen una visión realista de los avatares de la vida. Si bien se puede entender a estos tratados como normativas de vida es necesario tener como eje de interpretación la conciencia de uno mismo. Sin ella cualquier aspiración y cualquier relación que se quiera establecer siempre estará, por decirlo de alguna manera, bajo desconfianzas o sospechas, esto significa que no hay seguridad sobre la cual erguirse como persona sociable para así poder entablar cualquier relación de confianza con otra. Es más, incluso por este tipo de referencias antiguas, es que su propuesta es acusada de no ser original y esto constituye otra de tantas críticas a esta psicología positiva (Vázquez, 2013; Fernández y Vilariño, 2018).

La autoconciencia emocional justamente sigue la máxima socrática del “conócete a ti mismo”. Esta máxima trata del conocimiento de las razones por las cuales uno se desenvuelve como tal en la vida. Preguntas que inician con un *porqué* o un *cómo* son

aquellos umbrales que permiten a la persona iniciar el conocimiento de sí mismo, las preguntas bien formuladas serán soportes para ese proceso, análogamente a los dinteles de las puertas, las sostienen y, con las bisagras, permiten el acceso a otro espacio. En pocas palabras, el proceso de autoconciencia es uno que incluye preguntas y respuestas que, en conjunto, tendrán la forma de una evaluación (Arrabal, 2018) que desembocará en un resultado – se espera que positivo – en el que se habrá adquirido un nuevo conocimiento o perspectiva nueva o, como comúnmente se suele decir, conciencia.

El siguiente componente es el manejo de las emociones o autocontrol emocional. Es contiguo al componente anterior porque se trata de la manifestación de lo aprendido. El proceso correcto es el que está basado en una serie continua y necesaria de eventos, en este caso una vez obtenida consciencia de ciertas características de uno mismo, generalmente estas negativas puesto que una evaluación implica una comparación de valoraciones de datos, la persona quiere mejorar o al menos aspira a ello. Es claro que este nuevo proceso es íntimo, pero no por ello fácil porque quien lo emprenda lo más probable es que entrará en disyuntivas tales como si debe reprimir ciertas emociones o no. Eso se debe a que el autocontrol tiene una estrecha relación con el reajuste conductual o la contención y resistencia a impulsos y emociones (Delgado y Henríquez, 2021). Pero, la mejor decisión que podría tomar siempre será en función de la mejora de uno mismo.

En pocas palabras, luego de la evaluación y la consciencia del resultado sigue el dominio de sí mismo. Siguiendo el ejemplo del umbral y del dintel, la puerta sería el conjunto de emociones que se pueden dominar, no importa si son buenas o malas porque todas pertenecen a ese conjunto, al fin y al cabo, dominadas es que nos permiten entrar o salir a un determinado espacio. Sin embargo, el pestillo de aquella podría no abrirse fácilmente, tampoco sería fácil abrir otras puertas. Es allí que la persona necesita de un pensamiento o actitud fija que muy bien podría ser el optimismo, sin embargo, para llegar incluso a ella se necesita de motivación, el tercer componente.

La motivación es básicamente una necesidad que activa y dirige el comportamiento del individuo a realizar actos que le provoquen su satisfacción (Peña y Villón, 2018). Esta necesidad es natural pues es un factor de supervivencia incluso porque la búsqueda de satisfacción de cualquier deseo también lo es. Sin embargo, no todos llegan a serlo y no todos son buenos para el grupo. Si se trata de un proyecto educativo el deseo común es, por poner un ejemplo, producir un ambiente educativo en condiciones óptimas para todos los educandos de un país, eso requiere, antes de la colaboración misma, que las aspiraciones se encuentren alineadas con tal objetivo pues es lo que se exige de los profesionales convocados para ello. Si algunos de ellos tienen inclinaciones evidenciadas por deseos cuya satisfacción desune al grupo entonces ese deseo es nocivo, y la persona, por tanto, debe ser amonestada como mínimo.

Generalmente, la motivación viene de medios externos, es decir, de cosas o asuntos que provocan estímulos en las personas. Pero, hay estímulos que son provocados desde el interior de uno mismo. Por ejemplo cuando se adquiere consciencia de algo que produce ansiedad, molestia, asombro o felicidad. Entonces, una vez puesto en cuestión estos sentimientos que venían sin más la motivación que se tiene se basa – tiene su razón de ser – en el porqué de ese sentimiento. Y, como estas preguntas forman parte de la autoconciencia emocional, lo más propio es denominar esta motivación como automotivación, porque los estímulos son provocados de manera intrínseca (Arrabal, 2018).

Además, así como con las motivaciones satisfacen un deseo, con la automotivación será lo mismo. El deseo de superarse es también parte de esa supervivencia, no en un medio natural evidentemente, sino en un medio de sociabilidad en donde la persona es valorada por cómo se muestra. Así ella intentará estar al mismo nivel de las expectativas de la sociedad. Por ejemplo, en estos últimos años tanto el régimen de administración pública como privada exigen ciertas cualidades para sus trabajadores con el fin de optimizar la producción. El ellas en conjunto exigirán al trabajador a ser atento y eficiente, en otras palabras, proactivo (Bueno, 2019).

El cuarto componente se desprende del hecho de que la misma persona se desenvuelve en un ambiente social, ya sea familiar, amical, educativo o laboral. Si uno mismo quiere mejorar y es consciente de aquello de sí mismo que debe mejorar, su automotivación será proporcional no solo a sus propias capacidades y posesiones materiales, también a la concepción y a las expectativas que tiene de la sociedad. Estas últimas son logradas a través de cómo identifica o reconoce la persona a sus pares.

Este reconocimiento de identidad y de emociones es llamado empatía. Comúnmente se entiende por ella que es una capacidad que permite ponerse a uno en el lugar del otro, pero, adicionalmente, es una capacidad de reconocer las emociones de aquel, pero ello no se agota en una simple observación. Por más intensa y confiable que parezca. Ella implica un proceso psicológico de deducción (Moya, 2018) que parte de los datos observables, o sea, la conducta, para luego ir – inferir – a lo que no se puede observar como las emociones y sentimientos.

Es un proceso de conocimiento que se basa en la interpretación y que, una vez comprendido el otro, la persona además de comunicarse puede establecer una relación de confianza en la que, por ejemplo, se intercambie información privada normalmente confidencial para el común de la gente. De allí que un aspecto de la amistad sea la confidencia. Además, tener en cuenta tal conocimiento lleva a uno a estar atento a la otra persona y poder anticipar algunos intereses que tiene. Todo ello para establecer vínculos que convivencia (Bueno, 2019).

Por último, el quinto componente es el conjunto de habilidades sociales. Estas pueden estar ya desarrolladas antes que el proceso de autoconciencia, o por lo menos, antes que este último alcance un nivel de mayor complejidad – como cuando se es adulto. Lo mismo sucede con la empatía puesto que esta capacidad también se desarrolla con el tiempo. Como señalan Lucena et al. (citados en Delgado et al., 2016) este conjunto es eficaz por dos razones, tienen un objetivo afectivo que consiste en el establecimiento de

relaciones satisfactorias entre parientes, amigos y con la pareja. Y un objetivo instrumental que consiste en relacionarse con éxito en distintas actividades que involucren a la sociedad.

Este último componente puede también ser entendido como uno práctico porque es aquel que se manifiesta a las demás personas. Los componentes anteriores constituyen un ejercicio de íntimo esfuerzo en el cual la sociedad incide en poca medida. Pero, de todas maneras aquella tiene efectos en la persona. Esta se desenvolverá en manera proporcional a cómo gestiona sus emociones, y a qué nivel de gestión está. Por ejemplo, una persona insegura será no sólo tímida, también retraída y con poca disposición a establecer relaciones de confianza. Una persona segura puede ser tímida en la medida que se encuentre en una situación totalmente desconocida para ella. A pesar de ello eso no niega que pueda adaptarse progresivamente al entorno.

Las habilidades sociales son diversas, es más, este concepto es transversal a la inteligencia emocional porque incluye al autocontrol, la motivación y la empatía como muy bien se detecta en Arrabal (2018). Además, ellas manifiestan el grado o nivel al que el proceso de gestión emocional llegó. Y una manera de detectar ello es la observación de la conducta – el medio observable – de la persona porque todas estas habilidades construyen la identidad de la misma, desde la familia hasta el medio social en que vivirá influirán en su forma de ser, su vestimenta, su postura, las maneras de expresarse, etc. (Delgado et al., 2016).

El otro modelo es el de Salovey y Mayer que entienden la inteligencia emocional de acuerdo a las habilidades sociales de la persona. En el mismo sentido que las anteriores. Según Bueno (2019) estos son, primero, la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas. Segundo, el uso de las emociones para facilitar el ejercicio del pensamiento. A este respecto, esta última habilidad fue la que motivó el planteamiento inicial de esta teoría porque hasta ese momento era consensual el hecho de que el pensamiento y las emociones estaban separados o actuaban separados. Tercero, la comprensión emocional, algo que Goleman desarrolló muy bien. Y cuarto, la gestión emocional que distingue

entre emociones negativas y emociones positivas, para luego afianzar las últimas. Todos estos componentes tienen el objetivo afín al de Goleman: el crecimiento o maduración emocional e intelectual. Respecto a la configuración de componentes de la inteligencia emocional hecha por Bar-On, este incluye a los anteriores. En total posee quince factores. Estos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 10. *Componentes del modelo de IE Bar-On.*

Modelo Bar-On de inteligencia emocional				
I Componente de inteligencia intrapersonal	II Componente de inteligencia interpersonal	III Componente de manejo de estrés	IV Componente de adaptabilidad	V Componente del estado de ánimo en general
1. Autoconcepto 2. Autoconciencia emocional 3. Asertividad / Autoexpresión emocional 4. Independencia 5. Autorrealización	1. Empatía 2. Responsabilidad social 3. Relaciones interpersonales	1. Tolerancia al estrés 2. Control de impulsos	1. Prueba de la realidad 2. Flexibilidad 3. Resolución de problemas	1. Optimismo 2. Felicidad

Nota. Adaptado de Brito et al. (2019).

Todos estos componentes fueron desarrollados prematuramente por los anteriores. En Goleman, el más reciente después de este, se desarrollará la autoconciencia emocional (I. 2.), el autocontrol (equivalente a III. 2.), la motivación (equivalente a I. 5.), la empatía (II. 1.) y las habilidades sociales (incluido en todo III). El hecho de que Bar-On haya llegado más lejos en sus distinciones se debe a que, a diferencia de Goleman, enfatiza más los componentes de realización. Ya que el aporte que da Goleman hacen mayor referencia al cambio personal o íntimo. Bar-On por su parte da una especie de normativa, los últimos dos componentes. Además incluye el factor estrés el cual es un estado en el que la persona

se encuentra agobiada por una responsabilidad asumida o impuesta. Y a eso apunta este modelo, a que aquel que desarrolle su inteligencia emocional pueda resistir el estrés, o sea, que sea resiliente en la resolución de problemas para así poder alcanzar el éxito buscado (Estrada et al., 2020).

3.3. Inteligencia emocional en estudiantes universitarios

La mención de los modelos de inteligencia emocional permite comprender el espacio de su aplicación a los centros educativos. A este respecto, le corresponde la relación entre esta teoría psicológica y la educación universitaria. Es así pues que el proceso de gestión de las emociones, si su versión más general está dirigido al desarrollo de la persona en su conjunto, en este caso está dirigido al rendimiento académico del estudiante universitario (Lasarte et al., 2019).

En pleno desarrollo de este último siglo, la educación es un tema primordial para múltiples académicos y organizaciones mundiales como la Unesco, la cual promovió una política internacional en la cual se señalaron dos ejes centrales e importantes en el desarrollo del proceso académico, estos son la satisfacción académica y la satisfacción laboral (Urquijo y Extremera, 2017) siendo la primera la de mayor interés puesto que refleja el índice, positivo o negativo, de la relación que hay entre el docente y el discente, por tanto, de la calidad educativa.

Pero, esa relación supone también el estado emocional de ambos, en el caso del estudiante, la influencia familiar es determinante ya que desde ella le es posible al docente anticiparse un perfil y, consecutivamente, un trato especial para él en el sentido de que se tratará de una reparación emocional (Fernández et al., 2019). Este concepto tiene el mismo significado, sino afín, al de la gestión de emociones de la teoría de la inteligencia emocional. De lo que se trata es, en consonancia con Salovey y Mayer, de disminuir las emociones negativas que afectan al proceso educativo en general. Pero no para que inmediatamente se logre el éxito, más bien para que los educandos puedan asumir responsabilidades

cuyo cumplimiento ellos mismos deben garantizar, no la teoría. Y con ello, potenciar su rendimiento académico (Estrada et al., 2020).

En todo país la educación es un eje determinante de la formación ciudadana y social. Esta permite en buen desenvolvimiento en la vida y el buen rendimiento en el trabajo, aunque sea evidente que estos estándares no son del todo cumplidos. Esto se debe a factores determinados que tienen que ver o con la misma institución o con el ambiente creado en cada centro educativo.

Si se trata de la primera el problema es tanto político como presupuestal y administrativo, pues la enseñanza tiene lineamientos acordes a los de su país y si es público el centro recibe un presupuesto que tiene que administrar eficientemente, pero si no entonces el ambiente educativo público – también la institución pública – peligra y, como en estos últimos tiempos sucede, tanto el gobierno como la ciudadanía otorga una mayor valoración positiva a la propuesta del régimen privado (Lazo y Sanchez, 2020). Aún así la educación privada no necesariamente garantizaría una mejor calidad educativa.

En cambio, si el problema se genera en el mismo ambiente creado por aquellos institutos – privados o públicos –, o sea, aquel en el que se desarrolla la relación entre docente y discente, lo que peligra es esta relación y por ende el desempeño de cada parte, y a futuro eso traería consecuencias, sobre todo para el futuro ciudadano. Si este viene con problemas familiares la institución vela por su correcta adaptación; sin embargo, la deficiente y mala gestión institucional de ese aspecto, de los valores, termina por generar un ambiente de mala convivencia entre los educandos (García et al., 2018).

Estos males tienen mayor incidencia en la etapa escolar, sobre todo la primaria. Por otro lado, el ambiente universitario es distinto puesto que, en ella, los estudiantes han madurado de acuerdo a su formación escolar y desenvolvimiento familiar, para esa etapa tienen clara conciencia de quienes son y como son a pesar de que las crisis de identidad y cuestionamientos a la vida les sean recurrentes y los haga sentir abatidos. Estos no solamente

son parte de la edad – como comúnmente se cree-, también de situaciones en los que el nivel de estrés asciende al punto que el adolescente o joven se encuentre en un estado de depresión, el cual se evidencia con una alteración en su estabilidad fisiológica, su postura y sus hábitos de alimentación por ejemplo, su estabilidad cognitiva, que tiene que ver con las dificultades en su aprendizaje, y su estabilidad emocional, el cual implica la valoración que se tiene a sí mismo (Veytia et al., 2016).

Aun si estos elementos de inestabilidad no fueran tan graves igualmente traerían como consecuencia un rendimiento académico no óptimo. Pues desde las mínimas inseguridades hasta la más profunda depresión produce un estado de vulnerabilidad en el estudiante. Para confrontar este mal que cada vez se hace más presente la universidad o el centro de educación superior, los educadores y psicólogos interinos recurren a un programa, cuya inserción no es necesaria porque depende esta de cada institución, que se centra en el apoyo social. Este programa según Fernández et al. (2019) tiene gran incidencia en la inteligencia emocional de cada estudiante. Y si en las sesiones de apoyo se invita o se solicita la presencia de la familia o de las amistades más cercanas es porque ellas tienen también un gran efecto en la reparación emocional y claridad emocional, como afirman Azpiazu, Esnaola y Sarasa (citados por Fernández et al., 2019).

La educación universitaria en general promueve en sus estudiantes el pensamiento crítico y el compromiso social, todo ello con vistas a contribuir con el país. Si los estudiantes no tienen tal convicción, si su situación emocional no está alineada con esos objetivos, menos con sus compromisos académicos, entonces es muy probable, sino cierto, que su rendimiento académico es deficitario. Un indicio de que todo no marcha bien es la satisfacción académica – anteriormente mencionada.

Esta consiste en la percepción positiva de los conocimientos acumulados a lo largo del periodo universitario (Urquijo y Extremera, 2017) Esta supone un recuento y una evaluación mediante la aplicación de lo aprendido. Por ejemplo, un egresado puede recordar

y realizar un balance de sus conocimientos aprendidos en la universidad. Sin embargo, al evaluarse en relación con ellos, esto es, al aplicarlos, habrá conocimientos que se dejen de lado por no ser útiles en ese momento, como también habrá conocimientos requeridos que no estuvieron considerados hasta ese momento, y etc. en caso el estudiante todavía siga siéndolo su satisfacción estará en relación con la manera en que puede rendir en sus asignaturas, en ellas es donde puede visualizar el grado de satisfacción académica.

No obstante, este indicio de satisfacción académica también involucra un elemento emocional, crucial para la propia valoración que hace de sí mismo el estudiante. Y para medirla junto con la inteligencia emocional Urquijo y Extremera (2017) proponen el concepto de engagement – compromiso – académico. Para ellos este se compone de las siguientes tres dimensiones: vigor con, dedicación para y absorción en el estudio. Estos tres conceptos implican un control inteligente de las emociones.

Ahora bien, la inteligencia emocional es una teoría que evidencia los componentes emocionales del pensamiento, útiles para la toma de decisiones y la deliberación de las mismas. Si estas se enfocan al ámbito educativo, sobre todo el universitario, la gestión emocional que las antecede tendrá como índice o estándar el concepto de satisfacción académica. Como en el ambiente universitario ocurren distintos momentos en los que el estudiante puede estresarse a causa de, por ejemplo, la reprimenda de un profesor, un amorío fallido, un descenso en las notas, etc. y pueda devenir en un estado de depresión, las opciones más optimas serán para él una inserción en su vida del apoyo social y de la evaluación de gestión de emociones de la inteligencia emocional (Veytia et al., 2016). Con estos elementos puede garantizarse a sí mismo el éxito académico.

LOS HÁBITOS DE ESTUDIO, LA AUTOESTIMA Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

4.1. Contexto

Los estudiantes, en general, poseen diversas maneras de entender y almacenar los conocimientos obtenidos durante una sesión de clases, hay algunos que pueden adaptarse con facilidad en un ambiente hostil, como hay otros que tienden a emplear un mayor tiempo en procesar toda la información recibida, ya sea en la escuela como en la casa, pero todos buscan la forma de contener y entender las nociones divulgadas; a este proceso se le denomina hábitos de estudio.

En la actualidad, hay una desaceleración en la forma en cómo los estudiantes aprenden una clase, ya que se ven supeditados a, primero, sobreponerse a la coyuntura de la pandemia; segundo, a adaptarse a las clases virtuales y tercero, a conceptualizar los conocimientos recibidos. Esto denota una falta de costumbre a la hora de educarse individual o grupalmente, lo que lleva a una ruptura entre el alumno y el estudio.

Sin embargo, no solo se trata de evidenciar la falta de hábitos de estudio de los alumnos, sino también sus posibles relaciones, las cuales pueden afectar directa o indirectamente la capacidad de aprender. Elementos como la autoestima y la inteligencia emocional pueden ser considerados factores importantes dentro del aprendizaje escolar. Es por ello que es necesario investigar las relaciones que hay entre estos tres factores, con la finalidad de verificar si tales elementos calan dentro de una adquisición de conocimientos.

4.2. Objetivos

4.2.1. Objetivo general

Establecer la relación existente entre los hábitos de estudio, la autoestima y la inteligencia emocional de los estudiantes de la Universidad Andina del Cusco Filial Puerto Maldonado- Madre de Dios.

4.2.2. Objetivos específicos

Identificar la relación existente entre los hábitos de estudio y la inteligencia emocional de los estudiantes de la Universidad Andina del Cusco Filial Puerto Maldonado- Madre de Dios.

Identificar la relación existente entre la autoestima y la inteligencia emocional de los estudiantes de la Universidad Andina del Cusco Filial Puerto Maldonado- Madre de Dios.

4.3. Variables

- Hábitos de estudio
- Autoestima
- Inteligencia emocional

Tabla 11. *Matriz de Operacionalización de las variables.*

Variable de estudio	Dimensiones
Los hábitos de estudio	Plan para estudiar fuera del aula
	Disponibilidad para el estudio
	Técnicas de estudio
	Solución de problemas de estudio
	Tiempo y frecuencia de estudio
	Ambiente para el estudio
La autoestima	Dimensión física
	Dimensión social
	Dimensión afectiva
	Dimensión ética
	Dimensión académica
Inteligencia emocional	Componente intrapersonal
	Componente interpersonal
	Componente de adaptabilidad
	Componente del manejo de estrés
	Componente del estado de ánimo en general

4.4. Tipo y diseño de investigación

La investigación posee un nivel correlacional, cuyas variables de estudio fueron la autoestima y la inteligencia emocional, pertenecientes a las variables categorías medidas en una escala ordinal, el instrumento se aplicó de forma transversal; asimismo, el estadístico para medir la relación entre las variables fue el Rho de Spearman con un nivel de significancia del 5%, haciendo uso del programa estadístico SPSS.

De acuerdo con el propósito de la investigación el estudio se tipificó como no experimental, puesto que no buscó encontrar la relación causa-efecto entre las variables, más bien, a saber, cómo se comportó un fenómeno conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas; intentando predecir el valor aproximado que tuvo un grupo de individuos en las variables. Asimismo, en un primer momento se describió y analizó dos fenómenos de manera independiente en una circunstancia de tiempo y espacio, para luego medir el grado de relación que existió entre ambas variables.

4.5. Población y muestra

4.5.1. Población

La población estuvo conformada por 280 estudiantes de todos los semestres académicos de la Carrera Profesional de Administración de la Universidad Andina del Cusco- Filial Puerto Maldonado.

El muestreo fue de tipo probabilístico, subtipo aleatorio simple. La muestra se determinó de la totalidad de la población descrita; asimismo, el muestreo aleatorio simple ofreció facilidad al investigador para armar la muestra. También se consideró una forma justa de seleccionar una muestra a partir de una población, ya que cada miembro tuvo igualdad de oportunidades de ser seleccionado. Por lo tanto, la muestra se conformó de 93 estudiantes de la Carrera antes mencionada.

4.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas que se utilizaron para el análisis de datos fueron los cuadros de frecuencia, los diagramas, los estadígrafos de centralización y dispersión, los coeficientes de correlación y los análisis estadísticos para la prueba de hipótesis.

Las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos fueron las encuestas con un diseño de observación que poseyó el cuestionario como medio principal para alcanzar la información.

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron los cuestionarios, ya que mediante el procedimiento de recogida de datos fue más operativo y aplicable a una población determinada.

Baremación de variables

Tabla 12. *Baremación de la variable autoestima.*

Escala cualitativa	Escala cuantitativa	Porcentaje %	Descripción
Muy Baja	01 – 35	25%	La persona no se ama, no se acepta y no se valora en sus cualidades.
Baja	36 – 70	25%	Prima un sentimiento de inseguridad e incapacidad con respecto a sí mismo. Carecen de dos elementos fundamentales como son la competencia por un lado y el valor, el merecimiento, por el otro.
Intermedia	71 – 105	25%	Dispone de un grado aceptable de confianza en sí mismo.
Alta	106 – 140	25%	Se siente satisfecho en la vida, es consciente de sus capacidades y pueda enfrentarse a los inconvenientes de forma resolutiva.
Muy alta	141– 176	25%	Posee un conjunto de técnicas internas e interpersonales que los hace enfrentarse de manera positiva a los retos que deba enfrentar.

Tabla 13. *Baremación de la variable hábitos de estudio.*

Escala cualitativa	Escala cuantitativa	Porcentaje %	Descripción
Muy Baja	01 – 29	25%	La persona no se tiene un plan de estudios diarios.
Baja	30 – 58	25%	Prima un sentimiento de incapacidad con respecto a los hábitos de estudio. Carecen de técnicas de estudio, carecen de disponibilidad para el estudio.
Intermedia	59 – 87	25%	Dispone de un grado aceptable de técnicas de estudio.
Alta	88 – 116	25%	Se siente satisfecho en la vida, es consciente de sus capacidades y habilidades para el estudio pueda enfrentarse a los inconvenientes de forma resolutiva.
Muy alta	117– 144	25%	Posee un conjunto de técnicas y hábitos para el estudio lo que es capaz de enfrentarse de manera positiva a los retos que se le presenten.

Tabla 14. *Baremación de la variable inteligencia emocional.*

Escala cualitativa	Escala cuantitativa	Porcentaje %	Descripción
Deficiente	01 – 32	25%	Deficiente empatía, responsabilidad social y relaciones sociales.
Inadecuado	33 – 64	25%	Inadecuada forma de Solución de problemas.
Adecuado	65 - 96	25%	Adecuada capacidad para tolerar presiones y la capacidad de controlar impulsos.
Destacado	97 – 128	25%	Tiene optimismo y la satisfacción.
Excepcional	129 - 160	25%	Posee comprensión emocional de sí mismo, asertividad. Auto concepto, autorrealización, independencia

4.7. Resultados descriptivos

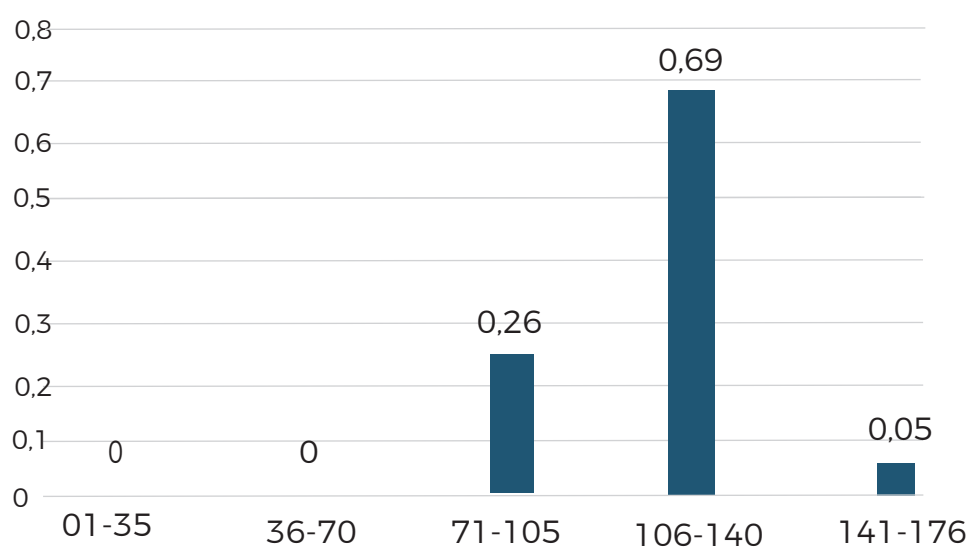
4.7.1. Variable autoestima

Para el análisis de los datos en base a la muestra, se plantearon los resultados obtenidos en función a los rangos definidos en los baremos, los cuales arrojaron la frecuencia (N) y el respectivo porcentaje de la muestra de 93 estudiantes, en sus diferentes dimensiones y en función a las categorías, los cuales se detallan en los siguientes cuadros y gráficos.

Tabla 15. *Resultados generales de la autoestima.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 35	0	0	0
Baja	36 – 70	0	0	0
Intermedia	71 – 105	24	0.26	26%
Alta	106 – 140	64	0.69	69%
Muy alta	141– 176	5	0.05	05%
TOTAL		93	1	100%

Figura 3. *Resultados generales de la autoestima.*



Según la Tabla 15 y la Figura 3 se observó que, de acuerdo a la variable autoestima, el nivel alto prevaleció con un 69 %; mientras que el nivel intermedio se ubicó en segundo puesto con un 26 %; en cuanto al nivel muy alto tan solo tuvo un 5%; por último, los niveles bajo y muy bajo no contaron con ningún porcentaje.

Además, se pudo analizar que los estudiantes de la carrera profesional de administración no tuvieron un muy alto nivel de autoestima e incluso el 26 % se ubicó en nivel intermedio.

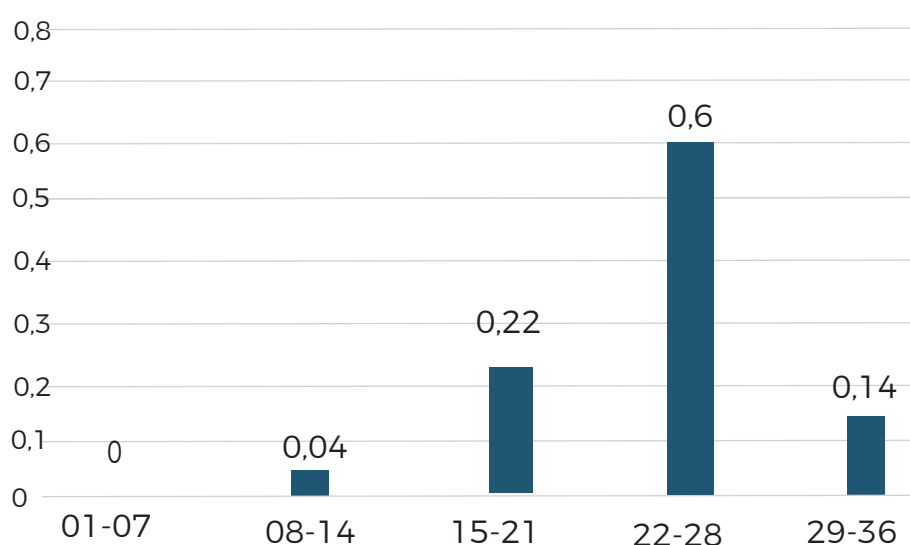
Resultados por dimensiones para la variable autoestima

Tabla 16. *Resultados de la dimensión física*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 07	0	0.00	0
Baja	08 – 14	4	0.04	4
Intermedia	15 – 21	20	0.22	22

Alta	22 – 28	56	0.60	60
Muy alta	29– 36	13	0.14	14
TOTAL		93	1	100%

Figura 4. *Resultados de la dimensión física.*



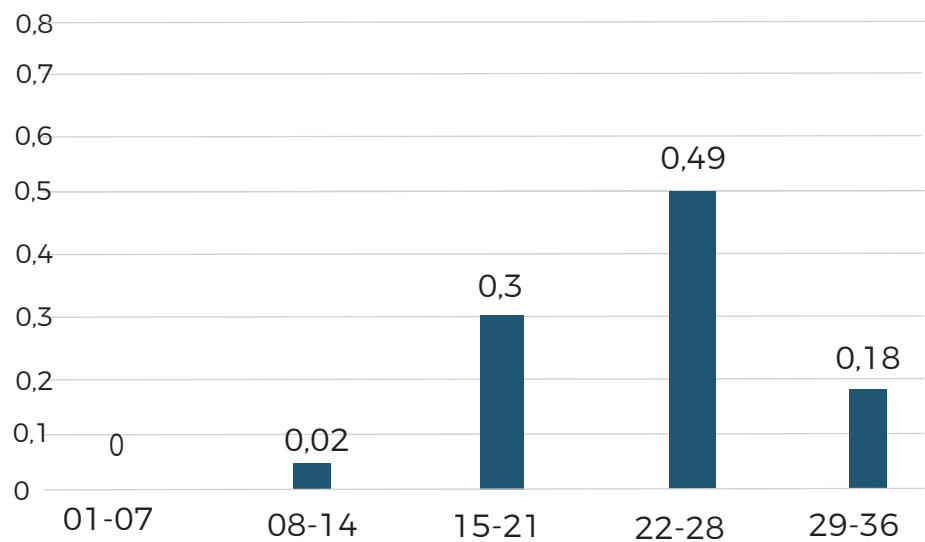
Según la Tabla 16 y la Figura 4, en relación a la dimensión física, el nivel muy alto contó con 14 %, seguido por el nivel alto con 60 %; por su parte, el nivel intermedio contó con un 22 % y el nivel bajo tuvo un 4 %, lo que indicó que los estudiantes si tuvieron un alto aprecio hacia sí mismo, desde el punto de vista de la dimensión física.

Debido al 60 % del nivel alto, el 4% del nivel bajo y el 22 % del nivel intermedio la dimensión física afectó a los estudiantes de la carrera profesional de administración posean un alto nivel de autoestima.

Tabla 17. *Resultados de la dimensión social.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 07	0	0.00	0
Baja	08 – 14	2	0.02	2
Intermedia	15 – 21	28	0.30	30
Alta	22 – 28	46	0.49	49
Muy alta	29– 36	17	0.18	18
TOTAL		93	1	100%

Figura 5. *Resultados de la dimensión social.*



Según la Tabla 17 y Figura 5, en relación a la dimensión social, el nivel muy alto contó con 18 %; mientras que, el nivel alto tuvo 49 %; por su parte, el nivel intermedio obtuvo un 30 % y el nivel bajo tuvo un 2 %. Ello indicó que los estudiantes tuvieron un

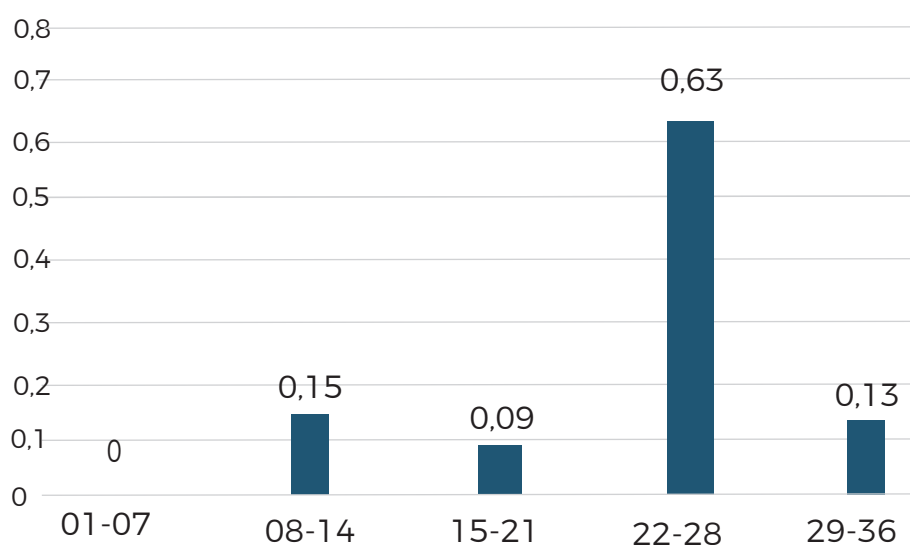
alto aprecio hacia sí mismo, desde el punto de vista de la dimensión social.

Debido al 49 % del nivel alto, el 2 % del nivel bajo y el 30 % del nivel intermedio, la dimensión social, así como la dimensión física, intervinieron para que los estudiantes de la carrera profesional de administración obtuvieran un alto nivel de autoestima.

Tabla 18. *Resultados de la dimensión afectiva.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 07	0	0.00	0
Baja	08 – 14	14	0.15	15
Intermedia	15 – 21	8	0.09	9
Alta	22 – 28	59	0.63	63
Muy alta	29– 36	12	0.13	13
TOTAL		93	1	100%

Figura 6. *Resultados de la dimensión afectiva.*

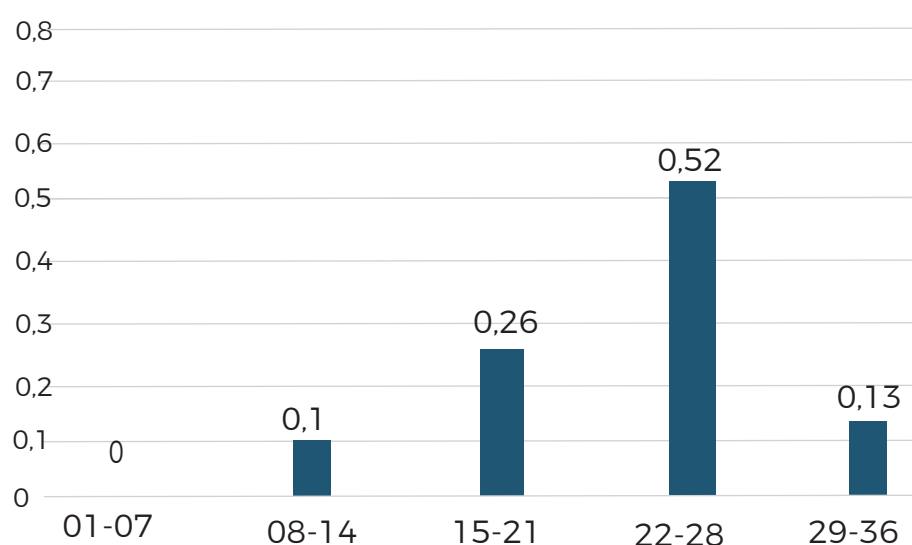


Según la Tabla 18 y Figura 6, en relación a la dimensión afectiva, el nivel muy alto contó con 13 %; por otro lado, el nivel alto aumentó a diferencia de las dos dimensiones anteriores en un 3 % y obtuvo el 63 %; por su parte, el nivel intermedio disminuyó un 21% a diferencia de las dimensiones: física y social, y contó con un 9 %; por último, el nivel bajo tuvo un 15 %, aumentando un 13 % a diferencia de la dimensión anterior. Todo explica que los estudiantes tuvieron un moderado aprecio hacia sí mismo, desde el punto de vista de la dimensión afectiva.

Debido al 63 % del nivel alto, el 9 % del nivel intermedio y el 15 % del nivel bajo y 13% del nivel muy alto la dimensión afectiva, esta aumentó a diferencia de las dimensiones física y social. Por lo que, la dimensión afectiva, así como las dimensiones anteriores, intervinieron para que los estudiantes de la carrera profesional de administración tengan un alto nivel de autoestima.

Tabla 19. *Resultados de la dimensión académica.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 07	0	0.00	0
Baja	08 – 14	9	0.10	10
Intermedia	15 – 21	24	0.26	26
Alta	22 – 28	48	0.52	52
Muy alta	29– 36	12	0.13	13
TOTAL		93	1	100%

Figura 7. *Resultados de la dimensión académica.*

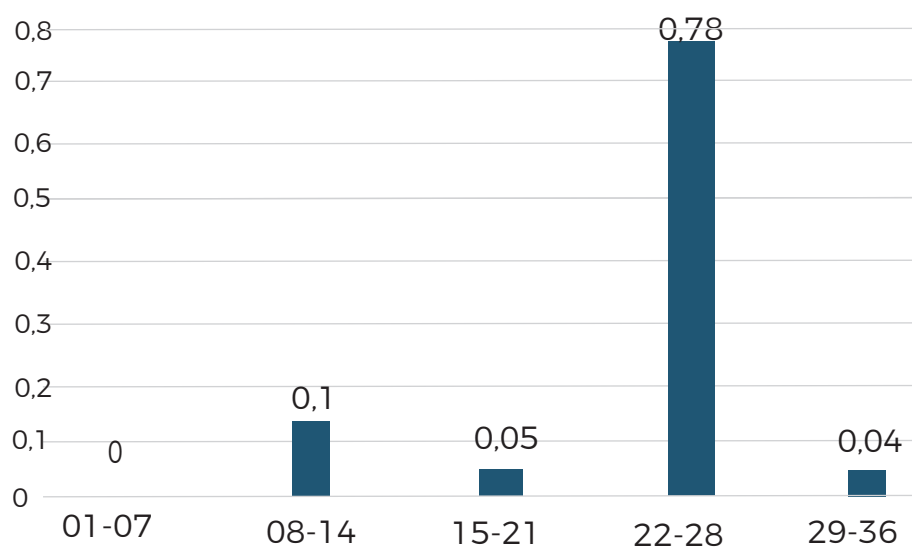
Según la Tabla 19 y Figura 7, en relación a la dimensión académica, el nivel muy alto contó con 13 %; mientras que, el nivel alto tuvo un 52 %; por lo que disminuyó a diferencia de las dos dimensiones física y social en un 5 %; asimismo, disminuyó en 11 % a diferencia de la dimensión afectiva; por otro lado, el nivel intermedio contó con un 26 %, ello quiere decir que no aumentó ni disminuyó respecto a las dimensiones: física y social; sin embargo aumentó un 17 % a diferencia de la dimensión afectiva; por último, el nivel bajo tuvo un 10 %, por lo que disminuyó un 5 % a diferencia de la dimensión anterior. Todo explica nos indicó que los estudiantes poseyeron un alto aprecio hacia sí mismo, desde el punto de vista de la dimensión académica.

Debido al 52 % del nivel alto, el 10 % del nivel bajo y el 13 % del nivel muy alto la dimensión académica, mantuvo las dimensiones física y social, por lo que, la dimensión académica, así como las dimensiones anteriores, afectaron para que los estudiantes de la carrera profesional de administración tengan un alto nivel de autoestima.

Tabla 20. *Resultados de la dimensión ética.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 07	0	0.00	0
Baja	08 – 14	11	0.12	12
Intermedia	15 – 21	5	0.05	5
Alta	22 – 28	73	0.78	78
Muy alta	29– 36	4	0.04	4
TOTAL		93	1	100%

Figura 8. *Resultados de la dimensión ética.*



Según la Tabla 20 y Figura 8, en relación a la dimensión ética, el nivel muy alto contó con un 4 %; el nivel alto tuvo un 78 %; por lo que aumentó a diferencia de las dos dimensiones física y social en un 24 %; asimismo aumentó a diferencia de la dimensión

afectiva y académica en 15 % y 16 % respectivamente; por su parte, el nivel intermedio contó con un 5 %, ello quiere decir que disminuyó un 21 % a diferencia de las dimensiones: física y social y en un 4 % a diferencia de la dimensión afectiva y con 11 % al compararla con la dimensión académica; por último, el nivel bajo tuvo un 12 %, aumentado 2 % a diferencia de la dimensión anterior. Ello nos indicó que los estudiantes poseyeron un alto aprecio hacia sí mismo, desde el punto de vista de la dimensión ética.

Debido al 78 % del nivel alto, el 12 % del nivel bajo, y 4 % del nivel muy alto la dimensión ética, aumentó a diferencia de las dimensiones física y social; por lo que, la dimensión ética, así como las dimensiones anteriores, afectaron para que los estudiantes de la carrera profesional de administración obtengan un alto nivel de autoestima.

4.7.2. Variable Hábitos de estudio

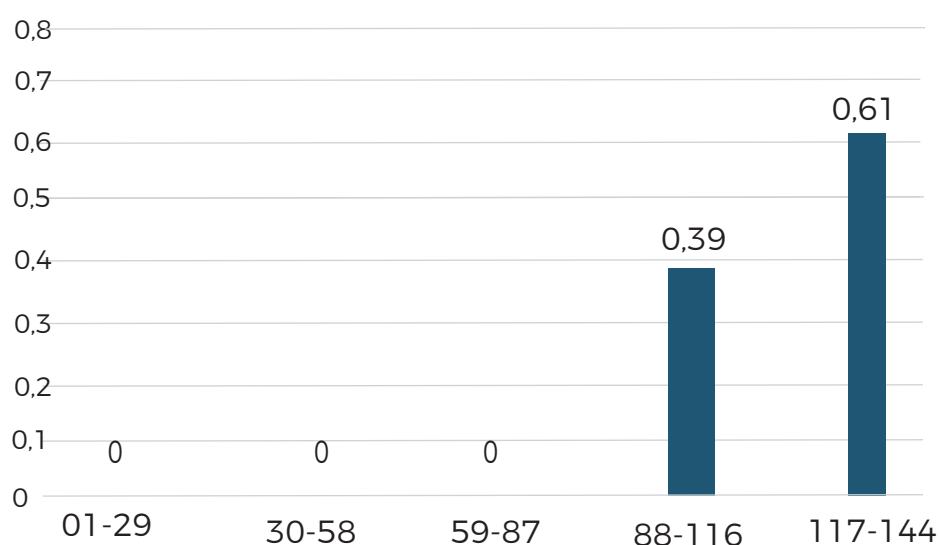
Para el análisis de los datos en base a la muestra, se plantearon los resultados obtenidos en función a los rangos definidos en los baremos, los cuales arrojaron la frecuencia (N), y el respectivo porcentaje de la muestra de 93 estudiantes, en sus diferentes dimensiones y en función a las categorías, los cuales se detallaron en los cuadros y gráficos.

Tabla 21. *Resultados generales para la variable hábitos de estudio.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 29	0	0.00	0
Baja	30 – 58	0	0.00	0
Intermedia	59– 87	0	0.00	0
Alta	88 – 116	36	0.39	39

Muy alta	117– 144	57	0.61	61
TOTAL		93	1	100%

Figura 9. Resultados generales para la variable hábitos de estudio.



Según la Tabla 21 y Figura 9, en relación a la variable hábitos de estudio, se observó que: el nivel muy alto prevaleció con un 61 %; mientras que, el nivel alto se ubicó en segundo puesto con un 39 %; en cuanto al nivel intermedio, bajo y muy bajo no contaron con ningún porcentaje.

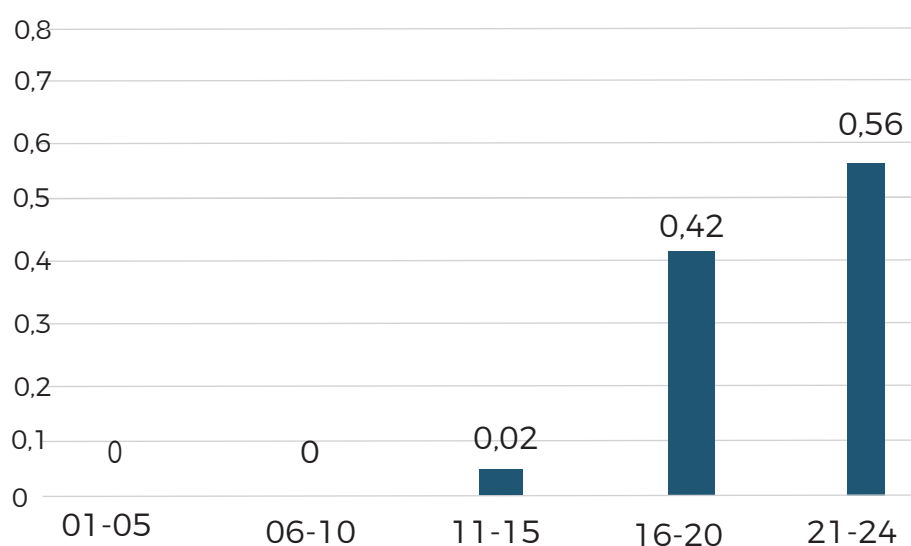
Además, se pudo analizar que los estudiantes de la carrera profesional de administración no tuvieron un muy alto nivel de hábitos de estudio evidenciando en el 61 % de estudiantes que se encontraron en el nivel muy alto.

Resultados por dimensiones para la variable hábitos de estudio

Tabla 22. Resultados de la dimensión plan para estudiar fuera del aula.

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 05	0	0.00	0
Baja	06 – 10	0	0.00	0
Intermedia	11 – 15	2	0.02	2
Alta	16 – 20	39	0.42	42
Muy alta	21 – 24	52	0.56	56
TOTAL		93	1	100%

Figura 10. Resultados de la dimensión plan para estudiar fuera del aula.

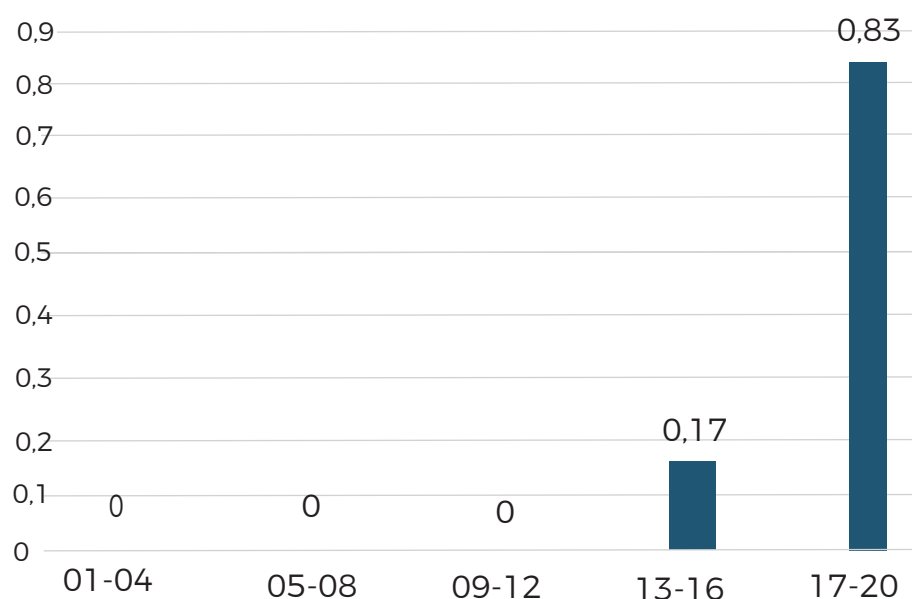


Según la Tabla 22 y Figura 10, en relación a la dimensión plan para estudiar fuera de aula, se observó que: el nivel muy alto contó con un porcentaje de 56 %; el nivel alto tuvo un 42 %; por su parte, el nivel intermedio contó con un 2 % y el nivel bajo y muy bajo no tuvieron porcentaje alguno, lo que indicó que los estudiantes tuvieron un plan de estudio fuera del horario de clases.

Debido al 56 % del nivel muy alto, el 42 % del nivel alto la dimensión plan de estudios fuera del aula, demostró que los estudiantes poseyeron hábitos de estudio.

Tabla 23. *Resultados de la dimensión disponibilidad para el estudio.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 04	0	0.00	0
Baja	05 – 08	0	0.00	0
Intermedia	09 – 12	0	0.00	0
Alta	13 – 16	16	0.17	17
Muy alta	17 – 20	77	0.83	83
TOTAL		93	1	100%

Figura 11. *Resultados de la dimensión disponibilidad para el estudio.*

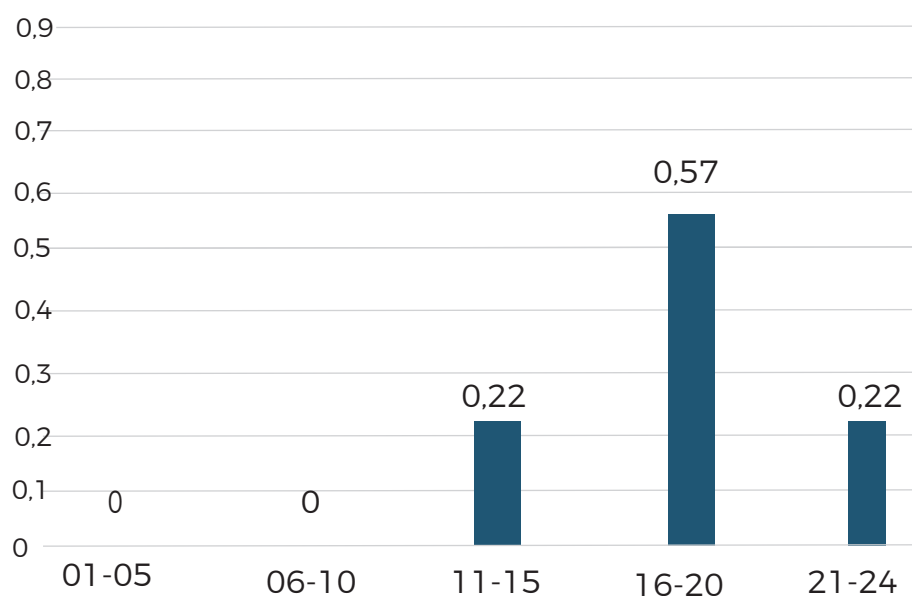
Según la Tabla 23 y Figura 11, en relación a la dimensión disponibilidad para el estudio, se observó que: el nivel muy alto contó con 83 %; el nivel alto tuvo un 17 %; por su parte, el nivel intermedio, el nivel bajo y el muy bajo no tuvieron porcentaje alguno, lo que indicó que los estudiantes tuvieron una gran disponibilidad para el estudio.

Debido al 78 % del nivel muy alto, el 0 % del nivel bajo la dimensión disponibilidad para el estudio, así como la dimensión plan de estudio fuera del aula, afectaron para que los estudiantes de la carrera profesional de administración tuvieran desarrollados los hábitos de estudio.

Tabla 24. *Resultados de la dimensión técnicas de estudio.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 05	0	0.00	0
Baja	06 – 10	0	0.00	0
Intermedia	11 – 15	20	0.22	22
Alta	16 – 20	53	0.57	57
Muy alta	21 – 24	20	0.22	22
TOTAL		93	1	100%

Figura 12. *Resultados de la dimensión técnicas de estudio.*



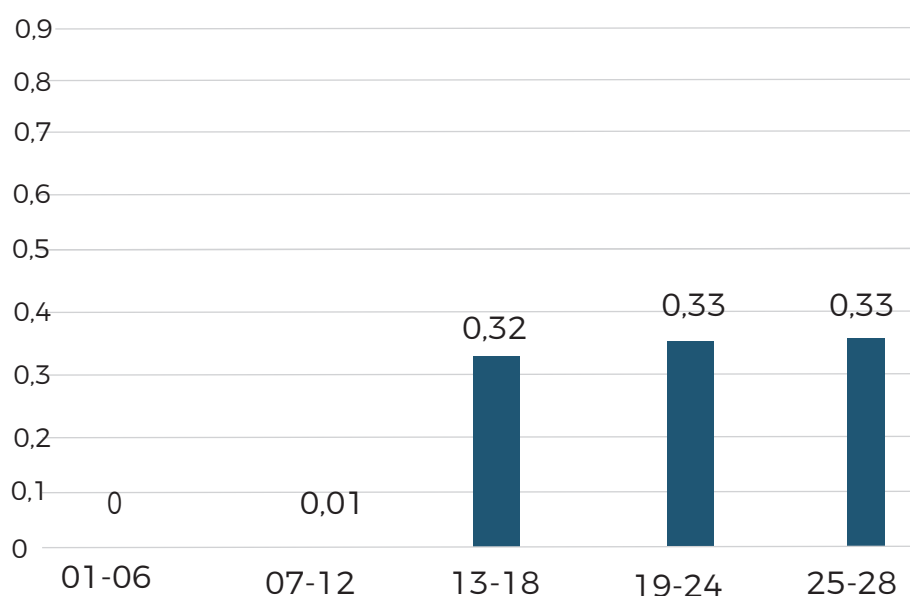
Según la Tabla 24 y Figura 12, en relación a la dimensión técnicas de estudio el nivel, se observó que: el nivel muy alto contó con 22 %; mientras que, el nivel alto disminuyó a 57 %, a diferencia de las dos dimensiones anteriores en un 1 % y el 26 %; por otro lado, el nivel intermedio aumentó en un 20%, a diferencia de las dimensiones plan de estudio fuera del aula y disponibilidad para el estudio y cuenta con un 22 %; por último, el nivel bajo y muy bajo no contaron con porcentaje alguno. Todo ello indicó que los estudiantes tuvieron un alto conocimiento de las técnicas de estudio.

Debido al 57 % del nivel alto, el 0 % del nivel bajo y el 22 % del nivel muy alto de la dimensión técnicas de estudio se confirmó que, al igual que la disponibilidad para el estudio y plan para estudiar fuera del aula, afectaron para que los estudiantes de la carrera profesional de administración tuvieran un alto nivel de hábitos de estudio.

Tabla 25. *Resultados de la dimensión solución de problemas de salud.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 06	0	0.00	0
Baja	07 – 12	1	0.01	1
Intermedia	13 – 18	30	0.32	32
Alta	19 – 24	31	0.33	33
Muy alta	25 – 28	31	0.33	33
TOTAL		93	1	100%

Figura 13. *Resultados de la dimensión solución de problemas de salud.*



Según la Tabla 25 y Figura 13, en relación a la dimensión solución de problemas de estudio, se observó que: el nivel muy alto contó con un 33 %; aumentando a diferencia de la dimensión técnicas de estudio en 11 %; el nivel alto tuvo un 33 % disminuyendo en un 24 %; por su parte, el nivel intermedio contó con un 32%, aumentando un 10%, a diferencia de la dimensión técnicas de estudio, y aumentó en 32 % en relación a la dimensión disponibilidad para el estudio; por último, el nivel bajo tuvo un 1 %, aumentado 1% a diferencia de la dimensión anterior. Todo ello nos indicó que los estudiantes tuvieron un alto desarrollo de los hábitos de estudio desde el punto de vista de la dimensión solución de problemas.

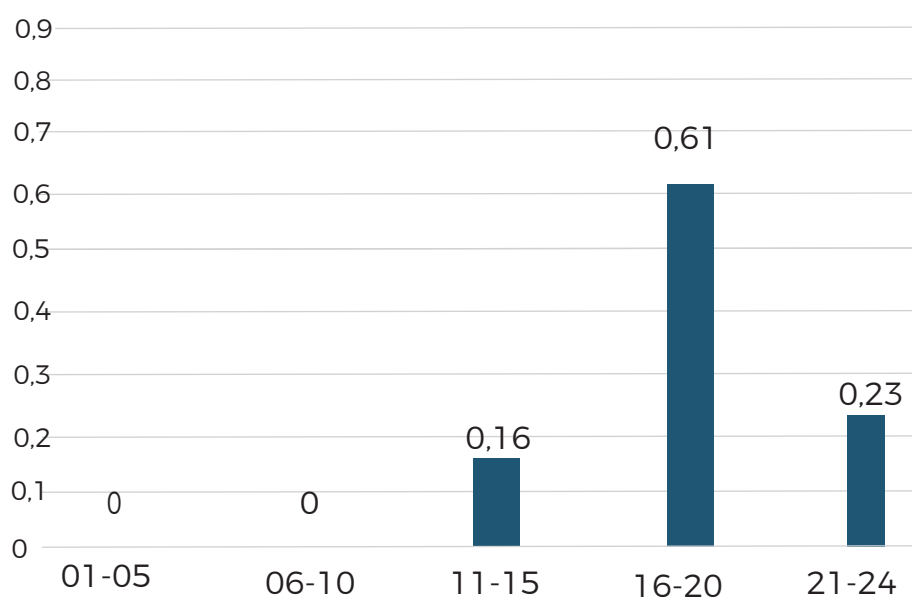
Debido al 32 % del nivel intermedio, el 1 % del nivel bajo y el 33 % del nivel alto y 33 % del nivel muy alto, la dimensión solución de problemas disminuyó a diferencia de las dimensiones anteriores. Por lo que, la dimensión solución de problemas, así como las dimensiones anteriores, afectaron para que los estudiantes de la carrera profesional de

administración tuvieran un alto nivel en hábitos de estudio.

Tabla 26. *Resultado de la dimensión tiempo y frecuencia de estudio.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 05	0	0.00	0
Baja	06 – 10	0	0.00	0
Intermedia	11 – 15	15	0.16	16
Alta	16 – 20	57	0.61	61
Muy alta	21 – 24	21	0.23	23
TOTAL		93	1	100%

Figura 14. *Resultado de la dimensión tiempo y frecuencia de estudio.*

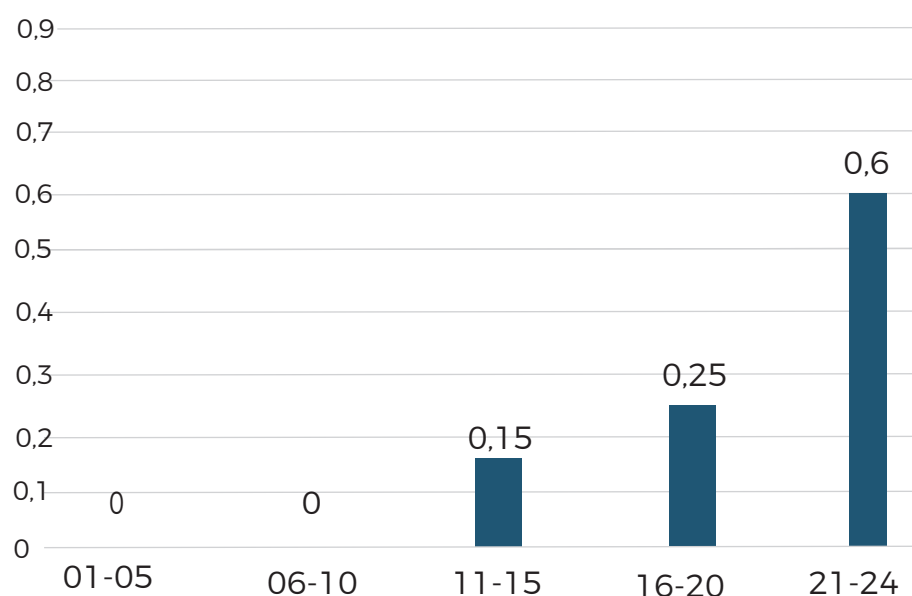


Según la Tabla 26 y Figura 14, en relación a la dimensión tiempo y frecuencia de estudio, se observó que: el nivel muy alto contó con un 23 %; el nivel alto tuvo un 61 %; por lo que disminuyó a diferencia de las dimensiones anteriores; el nivel intermedio contó con un 16 %, disminuyendo con respecto a las dos dimensiones anteriores en un 6 % y 16 % respectivamente; el nivel bajo y muy bajo no poseyeron porcentaje alguno de forma semejante a las dimensiones anteriores. Todo ello nos indicó que los estudiantes le dieron la importancia al tiempo y frecuencia de estudio para el desarrollo de sus hábitos de estudio.

Debido al 61 % del alto, el 0 % del nivel bajo, con el 23 % del nivel muy alto y 16 % del nivel intermedio la dimensión tiempo y frecuencia de estudio, si bien disminuyó en comparación las dimensiones anteriores, el porcentaje se mantuvo en los niveles alto y muy alto, como las dimensiones anteriores; por ello, afirmamos que afectaron para que los estudiantes de la carrera profesional de administración desarrollaran sus hábitos de estudio.

Tabla 27. *Resultados de la dimensión ambiente para el estudio.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 05	0	0.00	0
Baja	06 – 10	0	0.00	0
Intermedia	11 – 15	15	0.16	16
Alta	16 – 20	57	0.61	61
Muy alta	21 – 24	21	0.23	23
TOTAL		93	1	100%

Figura 15. *Resultados de la dimensión ambiente para el estudio.*

Según la Tabla 27 y Figura 15, en relación a la dimensión ambiente para el estudio, se observó que: el nivel muy alto contó con 60 %; mientras que, el nivel alto tuvo un 25 %, por lo que disminuyó en comparación con las dimensiones anteriores en un 17 %, 32 %, 8 %, y 36 % respectivamente; por su parte, el nivel intermedio contó con un 15 %, ello quiere decir que disminuyó con respecto a las dos dimensiones anteriores en un 7 %, 17 % y 1 % respectivamente; por último, el nivel bajo y muy bajo no poseyeron porcentaje alguno. Todo ello nos indicó que los estudiantes le dieron la importancia a la elección adecuada del ambiente de estudio para el desarrollo de sus hábitos de estudio.

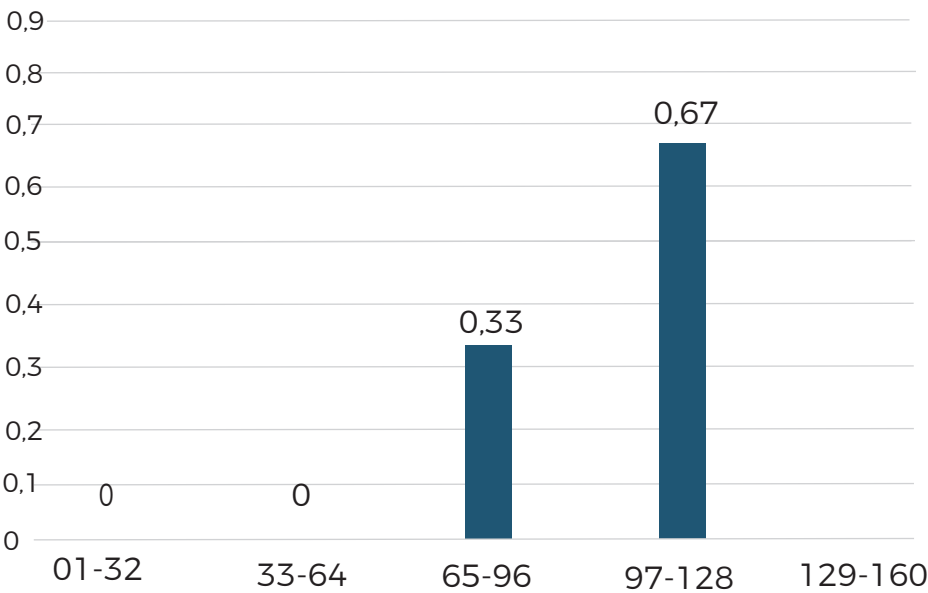
Debido al 25 % del alto, el 0 % del nivel bajo, con el 60 % del nivel muy alto y 15 % del nivel intermedio, la dimensión ambiente de estudio, si bien disminuyó en comparación la dimensión anterior, el porcentaje se mantuvo en los niveles alto y muy alto, como las dimensiones anteriores, por ello afirmamos que afectaron para que los estudiantes de la carrera profesional de administración desarrollen sus hábitos de estudio.

4.7.3. Variable Inteligencia emocional

Tabla 28. Resultados generales para la variable inteligencia emocional.

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 32	0	0	0
Baja	33 – 64	0	0	0
Intermedia	65 – 96	31	0.33	33
Alta	97 – 128	62	0.67	67
Muy alta	129 – 160	0	0	0
TOTAL		93	1	100%

Figura 16. Resultados generales para la variable inteligencia emocional.



Según la Tabla 28 y Figura 16, en relación a la variable inteligencia emocional, se apreció que el nivel adecuado contó con el 33 % de aprobación; mientras que, el nivel destacado contó con un 67 % y el nivel excepcional tuvo un 0 % de beneficio.

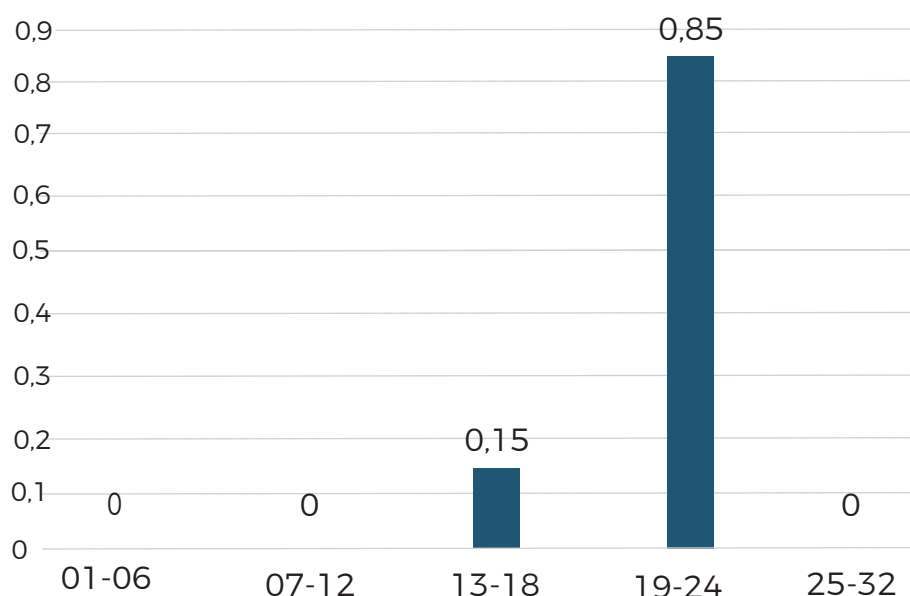
Además, se pudo analizar que los estudiantes de la carrera profesional de administración tuvieron un buen nivel de aceptación hacia la inteligencia emocional, debido a que el nivel destacado representó el 67 %, a pesar que el nivel excepcional tuvo 0 %; se debe aclarar que este no se llegó a consolidar a pesar del 33 % del nivel adecuado.

Resultados por dimensiones para la variable inteligencia emocional

Tabla 29. *Resultados de la dimensión de componente intrapersonal.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 06	0	0	0
Baja	07 – 12	0	0	0
Intermedia	13 – 18	14	0.15	15
Alta	19 – 24	79	0.85	85
Muy alta	25 – 32	0	0	0
TOTAL		93	1	100%

Figura 17. *Resultados de la dimensión de componente intrapersonal.*

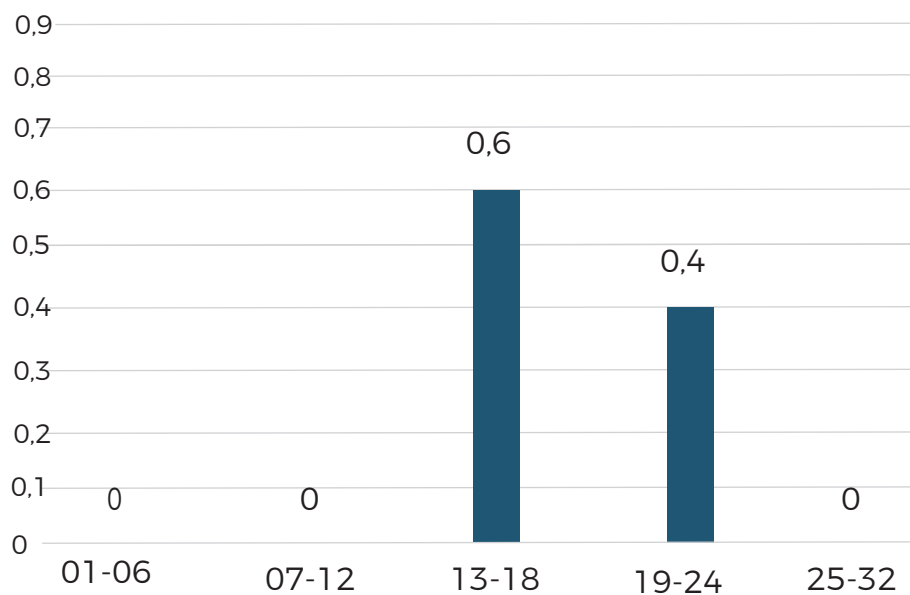


Según la Tabla 29 y Figura 17, en relación a la dimensión componente intrapersonal, se observó que: el nivel inadecuado tuvo el 0 %, mientras que, el nivel adecuado presentó el 15 %, por su parte, el nivel destacado tuvo el 85 % y el nivel excepcional presentó el 0 %, lo que indicó que los estudiantes tuvieron aceptación por la inteligencia emocional a partir de la dimensión que comprendió el componente intrapersonal.

Debido al 85 % del nivel destacado, el 0 % del nivel excepcional y el 15 % del nivel adecuado de la dimensión de desarrollo excepcional y el 15 % del nivel adecuado de la dimensión de desarrollo, el componente intrapersonal no llegó a consolidar el nivel de aprendizaje excepcional de los estudiantes de la carrera profesional de administración.

Tabla 30. *Resultados de la dimensión de componente interpersonal.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 06	0	0	0
Baja	07 – 12	0	0	0
Intermedia	13 – 18	56	0.60	60
Alta	19 – 24	37	0.40	40
Muy alta	25 – 32	0	0	0
TOTAL		93	1	100%

Figura 18. *Resultados de la dimensión de componente interpersonal.*

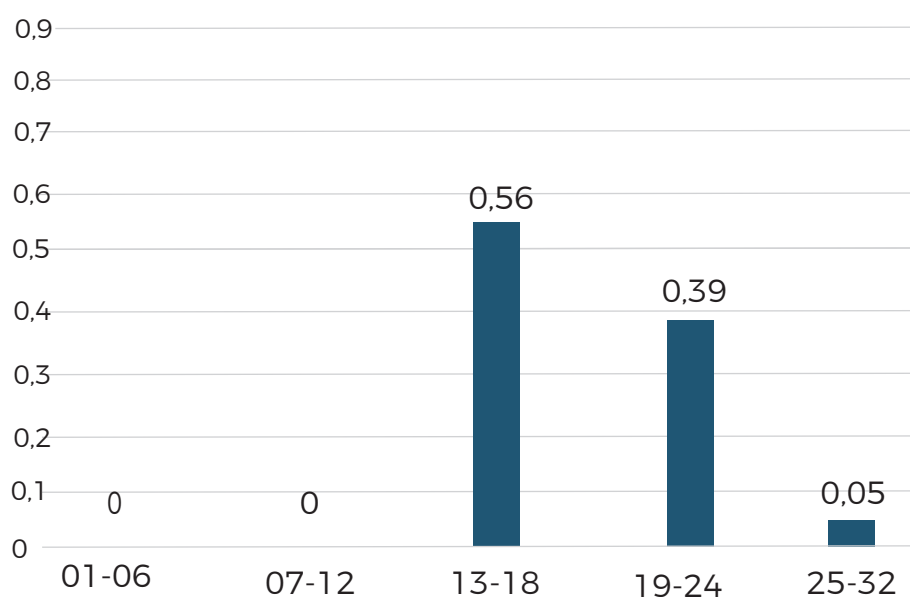
Según la Tabla 30 y Figura 18, en relación a la dimensión componente interpersonal, el nivel excepcional no contó con porcentaje, por lo que la disminución se mantuvo en comparación con a la dimensión anterior; por su parte, el nivel destacado tuvo el 40 %

disminuyendo 45 % a diferencia de la dimensión componente intrapersonal; por otro lado, el nivel adecuado tuvo un 60 % y se logró diferenciar de la dimensión anterior aumentado en un 45 %. Por último, el nivel inadecuado presentó el 0% obteniendo una similitud con la dimensión anterior. Todo lo anterior indicó que los estudiantes tuvieron aceptación por la inteligencia emocional, a partir del componente interpersonal; sin embargo, esta no se llegó a consolidar.

Debido al 40 % del nivel destacado, el 0 % del nivel excepcional y el 60 % del nivel adecuado, la dimensión de desarrollo satisfacción educativa no llegó a consolidar el nivel excepcional en los estudiantes de la carrera profesional de administración.

Tabla 31. *Resultados de la dimensión componente de adaptabilidad.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 06	0	0.00	0
Baja	07 – 12	0	0.00	0
Intermedia	13 – 18	52	0.56	56
Alta	19 – 24	36	0.39	39
Muy alta	25 – 32	5	0.05	5
TOTAL		93	1	100%

Figura 19. *Resultados de la dimensión componente de adaptabilidad.*

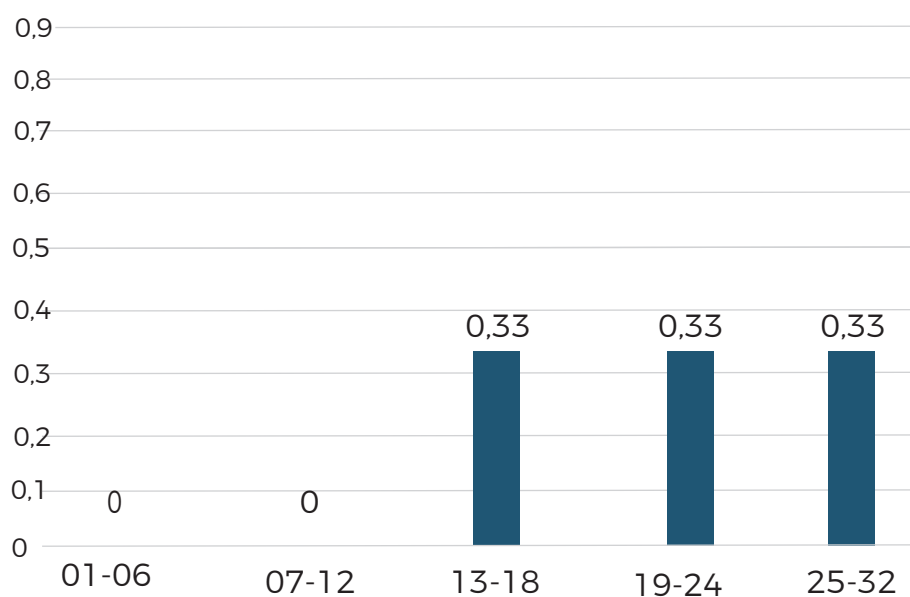
Según la Tabla 31 y Figura 19, en relación a la dimensión componente de adaptabilidad el nivel excepcional cuenta con porcentaje del 5 %; por lo que aumentó en 5 %, a diferencia de la dimensiones anteriores; por su parte, el nivel destacado tuvo el 39 %, disminuyendo 46 %, a diferencia de la dimensión componente intrapersonal y 46 % de la dimensión componente interpersonal; en cuanto al nivel adecuado, contó con el 56 %, aumentando 41 % en relación al componente intrapersonal y disminuyendo un 4%, en relación al componente interpersonal. Por último, el nivel inadecuado y deficiente no poseyó porcentaje alguno, al igual que en las dimensiones anteriores. Todo lo mencionado demostró que los estudiantes tuvieron aceptación por la inteligencia emocional a partir del componente de adaptabilidad, pero esta no se llegó a consolidar a pesar del 5 % de excepcionalidad.

Debido al 39 % del nivel destacado, el 5 % del nivel excepcional y el 56 % del nivel adecuado, la dimensión de desarrollo de la satisfacción educativa no llegó a consolidar el nivel excepcional en los estudiantes de la carrera profesional de administración.

Tabla 32. Resultados de la dimensión componente del manejo de estrés.

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 06	0	0.00	0
Baja	07 – 12	0	0.00	0
Intermedia	13 – 18	31	0.33	33
Alta	19 – 24	31	0.33	33
Muy alta	25 – 32	31	0.33	33
TOTAL		93	1	100%

Figura 20. Resultados de la dimensión componente del manejo de estrés.



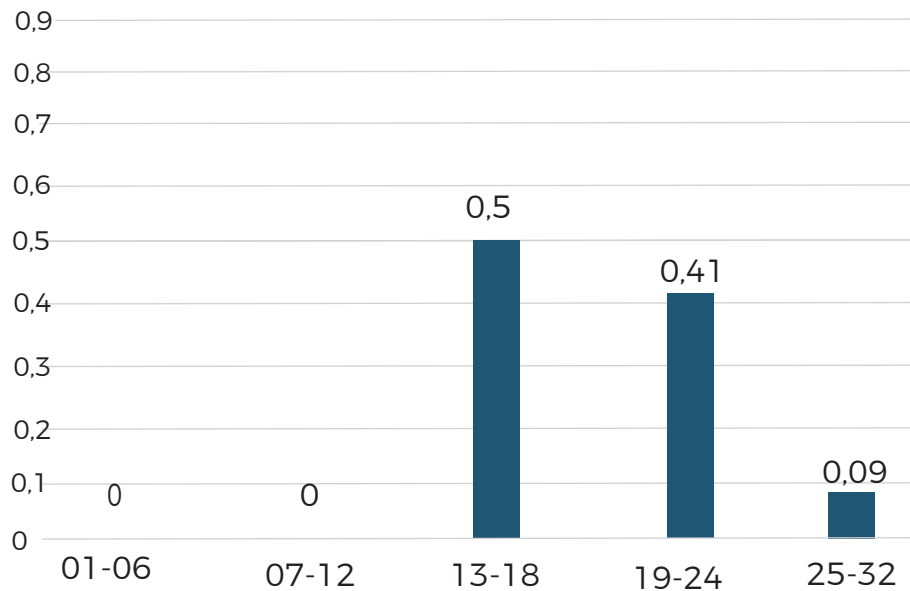
Según la Tabla 32 y Figura 20, en relación a la dimensión componente de manejo de estrés, se observó que: el nivel excepcional contó con un porcentaje del 31%, por lo que aumentó en 33 % y 28 % respectivamente en relación a las dimensiones anteriores; por su parte, el nivel destacado tuvo un 33 %, disminuyendo 52 %, 7 %, y 6 % respectivamente; en cuanto al nivel adecuado, este contó con el 33 %, aumentando 18 % respecto al componente intrapersonal, luego disminuyó en 27 % y 23 %, en relación a los componentes interpersonal y adaptabilidad. Por último, el nivel inadecuado presentó el 0 %, manteniéndose la tendencia de las dimensiones anteriores. Todo ello indicó que los estudiantes tuvieron aceptación por la inteligencia emocional a partir de la dimensión manejo de estrés, pero esta no se llegó a consolidar.

Debido al 33 % del nivel destacado, el 33 % del nivel excepcional y el 33 % del nivel adecuado, la dimensión componente de manejo de estrés no llegó a consolidar el nivel excepcional los estudiantes de la carrera profesional de administración.

Tabla 33. *Resultados de la dimensión componente del estado de ánimo en general.*

Categorías	Puntaje por sujeto	N	Hi	Hi %
Muy baja	01 – 06	0	0.00	0
Baja	07 – 12	0	0.00	0
Intermedia	13 – 18	47	0.50	50
Alta	19 – 24	38	0.41	41
Muy alta	25 – 32	8	0.09	9
TOTAL		93	1	100%

Figura 21. *Resultados de la dimensión componente del estado de ánimo en general.*



Según la Tabla 33 y Figura 21, en relación a la dimensión componente del estado de ánimo en general, se observó que: el nivel excepcional contó con un porcentaje del 9 %, por lo que disminuyó 24 % a diferencia de la dimensión componente de manejo de estrés; por su parte, el nivel destacado tuvo el 41 %, aumentando 8 % a diferencia de la dimensión componente de manejo de estrés y 2 % de la dimensión componente de adaptabilidad; en cuanto al nivel adecuado contó con el 50 %, aumentando 7 % a diferencia de las dimensiones anteriores. Por último, el nivel inadecuado presentó el 0 %, manteniéndose igual en las dimensiones anteriores. Todo ello indicó que los estudiantes tuvieron aceptación por la inteligencia emocional, a partir de la dimensión componente del estado de ánimo en general, pero esta no se llegó a consolidar de manera excepcional el aprendizaje de los estudiantes.

Debido al 41 % del nivel destacado, el 9 % del nivel excepcional y el 50 % del nivel adecuado, la dimensión de componente del estado de ánimo en general y desarrollo satisfacción educativa no llegaron a consolidar el nivel excepcional de los estudiantes de

la carrera profesional de administración; sin embargo, se concluyó que su importancia radicaba en la toma acertada de decisiones emotivas para un mejor aprendizaje.

4.8. Resultados inferenciales

4.8.1. Prueba de normalidad

En este acápite, se usó la prueba de normalidad para saber qué tipo de prueba utilizar en la contratación de hipótesis, verificando la normalidad o no en la distribución de los datos por medio del estadístico de Shapiro-Wilk. Para determinar si hubo o no normalidad en los datos se tuvo en cuenta el nivel de significancia para dicha decisión.

Tabla 34. *Prueba de normalidad.*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Hábitos de estudio	,373	93	,000
Autoestima	,458	93	,000
Inteligencia emocional	,311	93	,000

Corrección de significación de Lilliefors.

La prueba muestra valores de 0,373; 0,458 y 0,311, respectivamente y niveles de confianza de 0.000 en las tres variables, los cuales son menores al 0.05, es decir, que no tiene distribución normal. Por ello, se utilizó una prueba no paramétrica y como la intención del estudio fue medir la relación entre las variables se determinó usar la prueba del coeficiente de Rho Spearman.

4.8.2. Pruebas de hipótesis

Hipótesis específica 1

H1 = Existe relación entre la autoestima y la inteligencia emocional de los estudiantes de la Universidad Andina del Cusco Filial Puerto Maldonado - Madre de Dios.

H0 = No existe relación entre la autoestima y la inteligencia emocional de los estudiantes de la Universidad Andina del Cusco Filial Puerto Maldonado - Madre de Dios.

Si el valor de la sig. es menor al 0.05 se dará por aceptada la hipótesis del investigador, de lo contrario se acepta la hipótesis nula.

Tabla 35. *Matriz de correlación entre variables generales autoestima – inteligencia emocional.*

		%	Autoestima (Agrupada)	Inteligencia emocional (Agrupada)
Rho de Spearman	Autoestima (Agrupada)	Coefficiente de correlación	1,000	,842**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	93	93
	Inteligencia emocional (Agrupada)	Coefficiente de correlación	,842**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
			93	93

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

Respecto a la tabla 35 se muestra un coeficiente de 0,842 correspondiente a una correlación considerable y un nivel de significancia de 0,000 menor al 0,05. Por ello, se da por aceptado la hipótesis del investigador, afirmando así que, existe una relación directa y significativa entre la autoestima y la inteligencia emocional de los estudiantes de la Universidad Andina del Cusco Filial Puerto Maldonado - Madre de Dios.

En la tabla 36 se muestra los coeficientes de correlación Rho de Spearman entre las dimensiones de la autoestima y la variable inteligencia emocional. En todos los casos el nivel de significancia fue menor que 0,05.

Tabla 36. *Resumen de correlaciones entre las dimensiones de la autoestima y la variable inteligencia emocional.*

	Rho de Spearman – Inteligencia emocional
Dimensión física	0,765
Dimensión social	0,661
Dimensión afectiva	0,883
Dimensión académica	0,890
Dimensión ética	0,703

Hipótesis específica 2

H1 = Existe relación entre los hábitos de estudio y la inteligencia emocional de los estudiantes de la Universidad Andina del Cusco Filial Puerto Maldonado - Madre de Dios.

H0 = No existe relación entre los hábitos de estudio y la inteligencia emocional de

los estudiantes de la Universidad Andina del Cusco Filial Puerto Maldonado - Madre de Dios.

Si el valor de la sig. es menor al 0.05 se dará por aceptada la hipótesis del investigador, de lo contrario se acepta la hipótesis nula.

Tabla 37. *Matriz de correlación entre variables generales hábitos de estudio – inteligencia emocional..*

		%	Hábitos de estudio (Agrupada)	Inteligencia emocional (Agrupada)
Rho de Spearman	Hábitos de estudio (Agrupada)	Coefficiente de correlación	1,000	,781**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	93	93
	Inteligencia emocional (Agrupada)	Coefficiente de correlación	,781**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
			93	93

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

Respecto a la tabla 37 se muestra un coeficiente de 0,781 correspondiente a una correlación considerable y un nivel de significancia de 0,000 menor al 0,05. Por ello, se da por aceptado la hipótesis del investigador, afirmando así que, existe una relación directa y significativa entre los hábitos de estudio y la inteligencia emocional de los estudiantes de la Universidad Andina del Cusco Filial Puerto Maldonado - Madre de Dios.

En la tabla 38 se muestra los coeficientes de correlación Rho de Spearman entre las dimensiones de la autoestima y la variable inteligencia emocional. En todos los casos el

nivel de significancia fue menor que 0,05.

Tabla 38. *Resumen de correlaciones entre las dimensiones de la autoestima y la variable inteligencia emocional.*

	Rho de Spearman – Inteligencia emocional
Plan para estudiar fuera del aula	0,711
Disponibilidad para el estudio	0,601
Técnicas de estudio	0,623
Solución de problemas de estudio	0,784
Tiempo y frecuencia de estudio	0,618
Ambiente para el estudio	0,599

4.9. Discusión y conclusiones

Debido al desarrollo de competencias mediante el plan de estudios y los beneficios que aportó la Universidad Andina del Cusco- Filial Puerto Maldonado a los estudiantes, la función del docente giró con prioridad sobre el desarrollo de estas, brindando una formación integral al educando.

En la variable autoestima, el nivel alto prevaleció con un 69%; mientras que, el nivel intermedio se ubicó en segundo puesto con un 26%; en cuanto al nivel muy alto, tan solo obtuvo un 5%; por último, los niveles bajo y muy bajo no contaron con ningún porcentaje.

Además, se pudo analizar que los estudiantes de la carrera profesional de administración no tuvieron un muy alto nivel de autoestima e incluso el 26% se ubicó en nivel intermedio.

En la dimensión física el nivel muy alto contó con un porcentaje de 14%; el nivel alto, con 60%; el nivel intermedio, con 22% y el nivel bajo, con 4%. Ello indicó que los estudiantes tuvieron un alto aprecio hacia sí mismos, desde el punto de vista de la dimensión física.

Lo que significó que, debido al 60% del nivel alto, el 4% del nivel bajo, el 22% del nivel intermedio y el 14% del nivel muy alto, la dimensión física afectó para que los estudiantes de la carrera profesional de administración obtengan un alto nivel de autoestima.

En la dimensión social, el nivel muy alto contó con un porcentaje de 18%; el nivel alto, con 49%; el nivel intermedio con 30% y el nivel bajo, con 2%. Ello indicó que los estudiantes tuvieron un alto aprecio hacia sí mismo, desde el punto de vista de la dimensión física.

Lo que significó que, debido al 49% del nivel alto, el 2% del nivel bajo, el 30% del nivel intermedio y el 18% del nivel muy alto, la dimensión social afectó para que los estudiantes de la carrera profesional de administración obtengan un alto nivel de autoestima.

En la dimensión afectiva, el nivel muy alto cuenta con un porcentaje de 13%; el nivel alto, con 63%; el nivel intermedio, con 09% y el nivel bajo, con 15%. Ello indicó que los estudiantes tuvieron un alto aprecio hacia sí mismo, desde el punto de vista de la dimensión afectiva.

Lo que significó que, debido al 63% del nivel alto, el 15% del nivel bajo, el 09% del nivel intermedio y el 13% del nivel muy alto, la dimensión afectiva afectó para que los estudiantes de la carrera profesional de administración obtengan un alto nivel de autoestima.

En la dimensión académica, el nivel muy alto contó con un porcentaje de 13%; el nivel alto, con 52%; el nivel intermedio, con 26% y el nivel bajo, con 10%. Ello indicó que los estudiantes tuvieron un alto aprecio hacia sí mismo, desde el punto de vista de la dimensión académica.

Lo que significó que, debido al 52% del nivel alto, el 10% del nivel bajo, el 26% del nivel intermedio y el 13% del nivel muy alto, la dimensión académica afectó para que los estudiantes de la carrera profesional de administración obtengan un alto nivel de autoestima.

En la dimensión ética, el nivel muy alto contó con porcentaje un 4%; el nivel alto, con 78%; el nivel intermedio, con 5% y el nivel bajo, con 12%. Ello indicó que los estudiantes tuvieron un alto aprecio hacia sí mismo, desde el punto de vista de la dimensión ética.

Lo que significó que, debido al 78% del nivel alto, el 12% del nivel bajo, el 5% del nivel intermedio y el 4% del nivel muy alto, la dimensión ética afectó para que los estudiantes de la carrera profesional de administración obtengan un alto nivel de autoestima.

En la variable hábitos de estudio, el nivel muy alto prevaleció con un 61%; mientras que, el nivel alto se ubicó en segundo puesto con un 39%; por último, los niveles bajo y muy bajo e intermedio no contaron con ningún porcentaje.

Además, se pudo analizar que los estudiantes de la carrera profesional de administración tuvieron un muy alto nivel de hábitos de estudio con un 61% e incluso el 39% se ubicó en nivel alto.

En la dimensión plan para estudiar fuera del aula, el nivel muy alto contó con un porcentaje de 56%; el nivel alto, con 42%; el nivel intermedio, con 2%, el nivel bajo y muy bajo no contaron con ningún porcentaje. Ello indicó que los estudiantes tuvieron un alto aprecio hacia sí mismo desde el punto de vista de la dimensión plan para estudiar fuera del aula.

Lo que significó que, debido al 42% del nivel alto, el 2% del nivel intermedio y el 56% del nivel muy alto, la dimensión plan para estudiar fuera del aula afectó para que los estudiantes de la carrera profesional de administración obtengan un alto nivel de hábitos de estudio.

En la dimensión disponibilidad para el estudio, el nivel muy alto contó con un porcentaje de 83%; el nivel alto, con 17%; el nivel intermedio, el nivel bajo y el nivel muy bajo no contaron con ningún porcentaje. Ello indicó que los estudiantes tuvieron un muy alto nivel desde el punto de vista de la dimensión disponibilidad para el estudio.

Lo que significó que, debido al 17% del nivel alto, el 83% del nivel muy alto, la dimensión social afectó para que los estudiantes de la carrera profesional de administración obtengan un alto nivel de disponibilidad para el estudio.

En la dimensión técnicas de estudio, el nivel muy alto contó con un porcentaje de 22%; el nivel alto, con 57%; el nivel intermedio, con 22% y el nivel bajo y muy bajo no contaron con ningún porcentaje. Ello indicó que los estudiantes tuvieron un alto nivel de hábitos de estudio desde el punto de vista de la dimensión técnicas de estudio.

Lo que significó que, debido al 57% del nivel alto, el 22% del nivel muy alto, el 22% del nivel intermedio, la dimensión técnica de estudio afectó para que los estudiantes de la carrera profesional de administración obtengan un alto nivel de técnicas de estudio.

En la dimensión solución de problemas de estudio, el nivel muy alto contó con un porcentaje de 33%; el nivel alto, con 33%; el nivel intermedio, con 32% y el nivel bajo, con 1%. Ello indicó que los estudiantes tuvieron una alta capacidad de solución de problemas de estudio, desde el punto de vista de la dimensión solución de problemas de estudio.

Lo que significó que, debido al 33% del nivel alto, el 32% del nivel intermedio y el 33% del nivel muy alto, la dimensión solución de problemas de estudio afectó para que los estudiantes de la carrera profesional de administración obtengan un alto nivel de hábitos de estudio.

En la dimensión tiempo y frecuencia estudio ambiente para el estudio, el nivel muy alto contó con un porcentaje de 23%; el nivel alto, con 61 %; el nivel intermedio, con 16%, el nivel bajo y el nivel muy bajo no contaron con ningún porcentaje. Ello indicó que

los estudiantes tuvieron un alto nivel de tiempo y frecuencia estudio ambiente, desde el punto de vista de la dimensión tiempo y frecuencia de estudio.

Lo que significó que, debido al 61% del nivel alto, el 16% del nivel intermedio y el 23% del nivel muy alto, la dimensión tiempo y frecuencia estudio de estudio afectó para que los estudiantes de la carrera profesional de administración obtengan un alto nivel de hábitos de estudio.

En la dimensión ambiente para el estudio, el nivel muy alto contó con un porcentaje de 60%; el nivel alto, con 25%; el nivel intermedio, con 15%, el nivel bajo y el nivel muy bajo no contaron con ningún porcentaje. Ello indicó que los estudiantes tuvieron un alto nivel de ambiente para el estudio, desde el punto de vista de la dimensión ambiente para el estudio.

Lo que significó que, debido al 25% del nivel alto, el 15% del nivel intermedio y el 60% del nivel muy alto, la dimensión ambiente para el estudio afectó para que los estudiantes de la carrera profesional de administración obtengan un alto nivel de hábitos de estudio.

En cuanto a la variable inteligencia emocional se apreció que el nivel adecuado contó con el 33% de aprobación; por otro lado, el nivel destacado obtuvo un 67%; mientras que, el nivel excepcional tuvo el 0% de beneficio.

Además, se pudo analizar que los estudiantes de la carrera profesional de administración tuvieron un buen nivel de aceptación hacia la inteligencia emocional, debido a que el nivel destacado representó el 67% y el nivel adecuado, el 33%, pero se aclaró que este no se llegó a consolidar.

Por ello, las dimensiones ratificaron lo analizado; como se observó en la dimensión de componente intrapersonal, el nivel inadecuado tuvo el 0%; mientras que, el nivel adecuado presentó el 15%; por su parte, el nivel destacado tuvo el 85% y el nivel excepcional no

presentó porcentaje. Ello indicó que los estudiantes tuvieron aceptación por la inteligencia emocional a partir de la dimensión del componente intrapersonal, pero esta no se llegó a consolidar.

Lo que significó que, debido al 85% del nivel destacado y al 15% del nivel adecuado, la dimensión de componente intrapersonal no llegó a consolidar el nivel de destacado en los estudiantes de la carrera profesional de administración.

En la dimensión de componente interpersonal, el nivel inadecuado obtuvo el 0%; mientras que, el nivel adecuado presentó el 60%; por su parte, el nivel destacado tuvo el 40% y el nivel excepcional no presentó porcentaje. Ello indicó que los estudiantes tuvieron aceptación por la inteligencia emocional a partir de la dimensión del componente interpersonal, pero esta no se llegó a consolidar.

Lo que significó que, debido al 40% del nivel destacado y al 60% del nivel adecuado, la dimensión de componente interpersonal no llegó a consolidar el nivel de destacado en los estudiantes de la carrera profesional de administración.

En la dimensión de componente de adaptabilidad, el nivel inadecuado obtuvo el 0%; mientras que, el nivel adecuado presentó el 56%; por su parte, el nivel destacado tuvo el 39% y el nivel excepcional contó con un 5%. Ello indicó que los estudiantes tuvieron aceptación por la inteligencia emocional a partir de la dimensión del componente de adaptabilidad, pero esta no se llegó a consolidar.

En la dimensión de componente del manejo de estrés, el nivel inadecuado obtuvo el 0%; mientras que, el nivel adecuado presentó el 33%; por su parte, el nivel destacado tuvo el 33% y el nivel excepcional contó con un 33%. Ello indicó que los estudiantes tuvieron aceptación por la inteligencia emocional a partir de la dimensión del componente del manejo de estrés, pero esta no se llegó a consolidar.

En la dimensión de componente del estado de ánimo en general, el nivel inadecuado

obtuvo el 0%; mientras que, el nivel adecuado presentó el 50%; por su parte, el nivel destacado tuvo el 41% y el nivel excepcional contó con un 9%. Ello indicó que los estudiantes tuvieron aceptación por la inteligencia emocional a partir de la dimensión del componente del estado de ánimo en general, pero esta no se llegó a consolidar.

El coeficiente de correlación de Rho de Spearman entre las variables autoestima e inteligencia emocional, según la percepción de los estudiantes de la carrera profesional de administración, fue de 0,842, lo cual indicó la existencia de correlación entre ambas variables. Respecto de las dimensiones de la autoestima y la variable inteligencia emocional, todos los coeficientes resultaron mayor a 0,66, por lo que se deduce correlaciones considerables y altas.

Por su parte, el coeficiente de correlación de Spearman entre las variables hábitos de estudio e inteligencia emocional, según la percepción de los estudiantes de la carrera profesional de administración, fue de 0,781, lo cual indicó la existencia de correlación entre ambas variables. Respecto de las dimensiones de la autoestima y la variable inteligencia emocional, todos los coeficientes resultaron mayor a 0,60, por lo que se deduce correlaciones considerables y altas.

4.10. Recomendaciones

Las autoridades de la Universidad Andina del Cusco – Filial Puerto Maldonado a través del área de tutoría deben implementar y fortalecer los programas integrales que tengan sostenibilidad y permanencia en el tiempo, orientados a fortalecer y aumentar la autoestima y los hábitos de estudio en los estudiantes de las carreras profesionales.

Las autoridades de la Universidad Andina del Cusco – Filial Puerto Maldonado a través de las direcciones de escuela deben monitorear el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes; así como, los servicios educativos que se brindó con la finalidad de aumentar los hábitos de estudio dentro de la institución.

Las autoridades de la Universidad Andina del Cusco – Filial Puerto Maldonado a través de las direcciones de escuela deben, implementar programas de capacitación continua para estudiantes y profesores universitarios con la finalidad de motivar y concientizar sobre temas de autoestima y hábitos de estudio, estos para aumentar la calidad educativa.

CONSIDERACIONES FINALES

La complejidad del período de formación universitaria se debe en buena parte a la personalidad, en conjunto, de los jóvenes educandos, pues la permanencia de estos durante el período requerido por la institución no depende solamente de las ganas o el compromiso formal de aquel, esto es, de su asistencia a clases, del cumplimiento de tareas o de la mínima participación en clase. Estos últimos, de todas maneras, sí reflejan un desempeño cuya evaluación dependerá del profesor. Y si este atiende más allá de ese compromiso formal, o sea, evalúa el desarrollo personal del estudiante, es posible que obtenga datos no necesariamente buenos u óptimos.

Incluso puede darse el caso en el que se detecte que existe una evidente contraposición con el desempeño académico, lo cual produciría las sospechas e interrogantes del docente. Al respecto, una de las estrategias que este puede emplear es la comunicación asertiva (Navarrete et al., 2020) ya que establece una interacción en la que se brinda la seguridad al estudiante, esto significa que lo interpela a expresar sus fortalezas y debilidades con toda confianza, todo ello con el fin de sopesar una muy probable falta de estabilidad emocional. Así se establece una relación con el discente, aunque sea mínima, la cual se constituirá a futuro como un factor importante en el desempeño académico de este.

Con el tiempo, esa relación debe transformarse en un entrenamiento asertivo (Quiñonez y Moyano, 2019) en el cual la exigencia de participación se extienda a los demás estudiantes incidiendo positivamente en su desenvolvimiento en la universidad. Esta manera de abordar esa complejidad es también una manera de manejar, controlar o regular tanto al ambiente académico universitario como la personalidad del estudiante, con el fin de llegar a buenos resultados.

Otro punto a considerar es que el joven estudiante universitario goza de cierto grado de independencia la cual se manifiesta en múltiples aspectos de la vida, y el modo en que ella es aprovechada es producto de la confluencia del ámbito familiar, del ámbito académico y del ámbito social. Las acciones que realice estarán en función a esos factores y la responsabilidad de las consecuencias será – o deben ser – solo para él. Sin embargo, es posible que se desentienda de toda responsabilidad y que adopte un estado de renuencia en el que existen conductas negativas (Salazar et al., 2017); todo ello debe ser corregido.

Cuando este era aún infante, los padres tenían cierto grado de control, sumado a ello el control institucional del colegio al cual asistían. Con el tiempo, la personalidad va madurando, a veces no de la mejor manera pues la familia pudo no preocuparse por el desarrollo personal del pequeño y la institución escolar pudo no haber tenido, por falta de presupuesto o de visión institucional, en su administración un departamento de psicología u orientación psicológica. Generalmente estos factores degeneran la educación al punto que el producto es un o una estudiante con conductas desadaptativas y antisociales (Vargas y Alva, 2016). Por lo que es necesario reeducar al estudiante y enderezar esa independencia juvenil.

Por otra parte, en estos tiempos afirmar que las condiciones son óptimas en todo el sistema educativo es exigir demasiado. La realidad es que los estudiantes de hoy y las instituciones a las que pertenecen no están en óptimas condiciones debido a la heterogeneidad de la calidad y forma del servicio que ofrecen a la sociedad (Sevillano, 2017). Esto incluye a los docentes, su formación y conducta; también el material educativo como los libros, las separatas, salas de cómputo y departamentos de salud mental si es que están implementados, etc. Y este mal se mantiene en ambos regímenes, público y privado, y en distintos niveles, desde escuelas a universidades.

El estudiante que recién ingresa a la universidad es quien siente un choque por este lado, y también uno en relación a las exigencias y responsabilidades académicas. Los

profesores son distintos como también las maneras de evaluar y el formato de las tareas, y, lo más importante, el nuevo régimen de vida. Este motivará al nuevo estudiante, sino lo obligará, a cumplir con sus deberes y a efectuarlos de la mejor manera. Claramente, esto es parte de la formación universitaria, y como tal, requerirá de esfuerzos inaugurales que con el tiempo se convertirán en hábitos y costumbres (Espinoza, 2017), haciendo más fácil la consecución de aquellos deberes sin que se pierda la calidad de la producción, en otras palabras, el estudiante se hace eficiente.

Los hábitos de estudio son aptitudes que el estudiante debe y tiene que cultivar, no en valde son llamados por Mondragón et al. (2017) patrones de conducta que se aprenden mecánicamente o pueden ser de origen espontáneo e inconsciente. Da la casualidad que la mayoría de aquellos que son de origen espontáneo son desagradables mientras que los agradables y dignos de admiración son aquellos cuyo aprendizaje tomó tiempo y dedicación. Justamente a estos últimos pertenecen los hábitos de estudio puesto que el cumplimiento de los deberes académicos implica una constante dedicación y tiempo valioso.

Pero el solo hecho de prescribir o imponer hábitos al estudiante significa suponer una estabilidad o, mejor dicho, una determinación interior que quizá no tenga. Por ello ese tipo de medidas docentes e institucionales son deficientes, más aún si estos están en condiciones paupérrimas. Inclusive, hasta el estudiante termina desertando porque además de los deberes que ya tiene con la universidad se le otorgan nuevos. Pero el estudiante no rinde. Entonces el problema se extiende – y con razón – al ambiente universitario. Porque, como estructura, comprende el programa de asignaturas, la planeación, deficiente, de los profesores para realizar sus clases, a ello se suma la carencia de óptimas condiciones de infraestructura, el trato del personal administrativo y todo lo que implique la inconformidad con la universidad. (Zavala et al., 2018).

El ambiente de la universidad debe ser un conjunto en el que el ambiente propiamente académico influya en él, además del ambiente propiamente social y amical que se genera

en los grupos – o entre grupos – de estudiantes. De hecho, un reciente miembro de la universidad, un ingresante, entra en un ambiente que tiene un desarrollo e historia propia en el que varias generaciones se establecieron como tales. Y este está en contacto con profesores, estudiantes que están por egresar o que están a la mitad de sus estudios, grupos de estudio, etc.

Ellos son el primer contacto que puede establecer una comunicación asertiva con este, de hecho, las bienvenidas y las ceremonias de recibimiento son maneras de integrarlo y de motivarlo a entrometerse más con asuntos que muy bien podrían ser extracurriculares sin dejar de ser académicos. Todo ello formará parte de su trayectoria académica porque se trata de experiencias formativas (Álvarez y López, 2019). Y estas serán determinantes, porque si el estudiante elige libremente estar en un grupo de estudio, elige una temática de su propio interés, por tanto, la responsabilidad que asuma será consciente y con probabilidad cumplida.

Sin embargo, en caso, su elección sea la de un grupo que no tenga objetivos académicos, un grupo en el que las prácticas de sus integrantes sean de dudosa reputación como la sola organización de eventos como fiestas, consumo de alcohol y drogas, todo ello será nocivo, a la larga, para aquel. Aunque este tipo de grupos es frecuente en las universidades, no está mal el hecho de optar por la distracción en un determinado tiempo y con las medidas necesarias que no afecten el cuerpo.

El ambiente de ocio y recreación viene desde tiempos muy antiguos ya que era un medio de desarrollo social, de interacción en el que se podían reforzar los lazos de confianza. Evidentemente, en la actualidad no necesariamente es así, sobre todo debido a casos en los que se atenta contra el cuerpo de una persona. Pero, básicamente, el ambiente universitario que permite tal distracción es porque supone que el desarrollo académico y social confluyen en este ambiente, de tal manera que las experiencias formativas refuercen un mejor disfrute y aprovechamiento del ocio (Guadarrama, 2020).

De todas maneras, el estudiante mismo es quien tiene la capacidad de decidir cómo divertirse y cómo vivir su vida universitaria. Esto se logra gracias a un buen manejo de sus emociones y deseos, con hábitos bien fortalecidos que permitan a la percepción de sus profesores captar una imagen de ejemplo de estudiante dedicado, esforzado y, sobre todo, disciplinado (Mondragón et al., 2017). Si bien no todos los educandos pueden lograr un nivel óptimo como este, los grupos académicos, los mismos profesores, los mismos compañeros pueden contribuir a ello. De ahí que, el ambiente universitario como sus integrantes posean un código implícito de ayuda o apoyo a sus congéneres. No en valde la universidad es una institución de y para la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, D., Torres, J. & Tirado, D. (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. <https://bit.ly/3AzfXUb>
- Álvarez, D. & Lobo, G. (2020). El tiempo, uso y abuso. *Información Tecnológica*, 31(2), 73-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000200073>
- Álvarez, P., & López, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptacion del alumnado universtiaro segun la perspectiva del profesorado. *Revista Española de Orientain y Psicopedagogia*, 30(3), 46-63. <https://bit.ly/3hLf1ns>
- Amaya, L. (2020). *Reconociéndome: la transformación de la autoestima de una maestra en formación en el camino del autoconocimiento* [tesis de licenciatura, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional UCP. <http://hdl.handle.net/10785/7223>
- Ariza, M. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestroalumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. doi:<https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Arrabal, E. (2018). *Inteligencia emocional*. España: Editorial Elearning.
- Ávila, L. & Cortés, J. (2017). La Sistematización De Experiencias Educativas. Una Experiencia Con Docentes Universitarios. *European Scientific Journal*, 13(4), 137-153. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n4p137>
- Barrios, I., Piris, A., Torales J. & Viola, L. (2016). Autoestima en estudiantes de medicina

de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas*, 49(2). <https://bit.ly/3hkwW52>

Barros, V. (2016). *Programa de desarrollo personal para fortalecer los niveles de autoestima en los usuarios del servicio de integración laboral para personas con discapacidad* [tesis de titulación, Universidad del Azuay]. Repositorio institucional Universidad del Azuay. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/6217>

Bautista, J., Ramos, B., Pérez, M., & González, S. (2020). Relación entre autoestima y asertividad entre estudiantes universitarios. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 11(34), 1-26. <https://bit.ly/3xnIDNY>

Bobadilla, S., Cardoso, D., Carreño, L. & Márquez J. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura en psicología del centro universitario UAEM Temascaltepec, 2016. *RIDE Reviste Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 7(14), 34-50. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.271>

Brito, D., Santana, Y., & Pirela, G. (2019). El Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On en el Perfil Académico-Profesional de la FACO/LUZ. *Ciencia Odontológica*, 16(1), 27-40. <https://bit.ly/3dPiwYB>

Bueno, A. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Seres y Saberes*(6), 57-62. <https://bit.ly/3ysua3D>

Cortés, J. (2018). Liderazgo emocional: cómo utilizar la inteligencia emocional en la gestión de los colaboradores. *Memoria*, 15(28), 1-23. <https://bit.ly/3Axma30>

Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Cuzcano, A., Rodríguez, R., & Álvarez, D. (2016). Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Persona*(19), 55-75. doi:<https://doi.org/10.26439/persona2016.n019.971>

Delgado, J., & Henríquez, M. (2021). Importancia del autocontrol docente frente al rol

profesional. *Polo del conocimiento*, 6(4), 153-172. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i4.2545>

Enríquez, M., Fajardo, M. & Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18, (33), 166-187. <https://bit.ly/3qM5YGQ>

Espinoza, J. (2017). Relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los alumnos de escuelas profesionales acreditadas. *Revista TZHOECOEN*, 9(4), 29-40. <https://doi.org/10.26495/rtzh179.423933>

Estrada, E., De la Torre, M., Mamani, H., & Zuloaga, M. (2020). La inteligencia emocional y el clima de aula en estudiantes de educación superior. *SCIÉENDO*, 23(1), 53-58. <https://bit.ly/3qM4D2M>

Fernández, O., Ramos, E., & Axpe, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>

Fernández, L., & Vilariño, M. (2018). Historia, investigación y discurso de la Psicología Positiva: Un abordaje crítico. *Terapia psicológica*, 36(2), 123-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082018000200123>

Flecha, A. (2019). Autoaceptación y sentido/propósito vital en personas mayores institucionalizadas. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (3), 139-151. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.10

Garcia, D., Lopez, I., & Eslava, M. (2018). O futebol como estratégia para o desenvolvimento da inteligência emocional do alunado de educação primária: uma experiência didática. *EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO*, 3(17), 17-36. doi:10.25053/redufor.v3i8.268.

- García, M. (2017). *La autoestima en el desarrollo integral* [tesis de titulación, Universidad de Guayaquil]. Repositorio institucional Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25975>
- García, P., & Marín, P. (2021). Education of Emotional Intelligence at School-age: An Exploratory Study From the Teaching Perspective. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-21. <https://bit.ly/3xmb8vG>
- García, Z. (2019). Hábitos de estudio y rendimiento académico. *Revista Boletín REDIPE*, 8(10), 75-88. <https://bit.ly/3hiciTn>
- Garzón, A. & Gil, J. (2018). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educ. Pesqui.*, 44, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708157900>
- Gómez, E., Jaimes, J. & Severiche, C. (2017). Estilos de aprendizaje en universitarios, modalidad de educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 383-393. <https://bit.ly/2V5b1Gt>
- Gonzalez, K. & Guevara, C. (2016). Autoestima en los universitarios ingresantes de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el año 2015. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(1), 8-20. <https://bit.ly/3qNGR6i>
- Guadarrama, L. (2020). La cultura ocio-recreativa y su relación con el proceso formativo desde la gestión institucional universitaria. *Maestro Y Sociedad*(1), 48-56. <https://bit.ly/3AxJcXw>
- Jiménez, A., Molina, L. & Lara, M. (2019). Asociación entre motivación y hábitos de estudio en educación superior. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 50-62. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.171>
- Laguate, E. (2018). *El Bullying y su Relación con los Niveles de Autoestima en Alumnos de 1º*,

2º y 3º de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Federico García Lorca [trabajo de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio UCE. <https://bit.ly/3ArK689>

Larrosa, R., Sánchez, L. & Sánchez, J. (2016). Niveles de autoestima y uso de estrategias de afrontamiento en personas privadas de la libertad en un centro de reclusión de la ciudad de Bucaramanga/Colombia. *Informes Psicológicos*, 16(1), 51-64. <https://doi.org/10.18566/infpsicv16n1a03>

Lazo, O., & Sanchez, D. (2020). Reflexiones en torno a los colegios de bajo costo en el Perú. *Educacion*, 26(2), 139-146. <http://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n2.2228>

Lesmes, A., Barrientos, E., & Cordero, M. (2020). Comunicación asertiva ¿estrategia de competitividad empresarial? *Aibi Revista De investigación, administración E ingeniería*, 8(1), 147-153. doi:<https://doi.org/10.15649/2346030X.757>

López, M. (2017). Análisis del orden en el que el autoconcepto, la autoestima y la autoimagen deberían aparecer en el proceso de maduración personal para alcanzar el bienestar emocional. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 257-264. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v1.1126>

Medina, P. (2020). La inteligencia emocional y su relación con el apoyo social y el autoconcepto como factores que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de los niveles primario, secundario y superior. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 5(203), 1-14. doi:<https://doi.org/10.32351/rca.v5.203>

Mondragón, C., Cardoso, D. & Bobadilla S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 661-685. <https://doi.org/10.23913/>

ride.v8i15.315

- Montoya, M. (2019). *Autoestima y aceptación de la imagen corporal en adolescentes de las instituciones educativas de Santa Marta (Colombia)* [trabajo de fin grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio institucional UCC. <https://bit.ly/3x2UvVF>
- Moya, L. (2018). *La empatía: Entenderla para entender a los demás*. Barcelona, España: Plataforma editorial.
- Navarrete, R., Bustamante, F., Pérez, E., Pérez, J., & Navarrete, R. (2020). Incidencia del desarrollo de la asertividad como una habilidad social y comunicativa en la manifestación de raciocinio e inteligencia emocional. *Magazine de las Ciencias: Revista De Investigación e Innovación*, 5(5), 98-108. <https://bit.ly/3wkbvFQ>
- Panesso, K. & Arango, J. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(14), 1-9. <https://bit.ly/3AaSnx0>
- Peña, H., & Villón, S. (2018). Motivación Laboral. Elemento Fundamental en el Éxito Organizacional. *Revista Scientific*, 3(7), 177-192. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.9.177-192>
- Pérez, F. & García, R. (2016). *Gestión del tiempo para estudiantes*. Universidad de Valencia. <https://bit.ly/3jGAU9Z>
- Pérez, H. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en psicología*, (41), 22-32. <https://bit.ly/3dqnBXj>
- Ponce, S., Pibaque, D. & Barcia, M. (2017). Técnicas de estudio para contribuir el aprendizaje desarrollador del idioma inglés en la educación superior. *Espirales*, 1(11). <https://doi.org/10.31876/re.v1i11.192>
- Quiñonez, J., & Moyano, G. (2019). La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Scientific*, 4, 68-83. <https://doi.org/10.29394/>

Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.4.68-83

- Ros, A., Filella, G. & Ribes, R. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), 8-18. <https://bit.ly/3dCbCGe>
- Román, M., Contardo, T. & Tusa, F. (2021). Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje y Construcción de Aprendizajes Significativos. *Revista CUMBRES*, 7(1), 45-54. <http://doi.org/10.48190/cumbres.v7n1a4>
- Sáez, J. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://bit.ly/3dLg3hY>
- Salazar, E., Mercado, J., Gonzalez, M., Guerra, I., Vilorio, J., & Tamara, A. (2017). Consumo de alcohol, cigarrillo y drogas como determinante de salud relacionado con los estilos de vida en jóvenes universitarios1. *REVISALUD Unisucre*, 3(1), 3-8. <https://bit.ly/3AwZEaG>
- Sánchez, S. (2016). *Autoestima y conductas autodestructivas en adolescentes (Estudio realizado con adolescentes de 14 a 17 años en el instituto IMBCO de Nebaj, Quiché)* [tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. <https://bit.ly/3jIrzP1>
- Santander, C. (2017). Autonomía personal como demanda política. *Revista de la Academia*, (23), 47-77. <https://doi.org/10.25074/0196318.0.390>
- Schoeps, K., Tamarit, A. González, R. & Montoya, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56. <https://bit.ly/3AlwRWw>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Manual para impulsar mejores hábitos de estudio en planteles de educación media superior*. SEP. <https://bit.ly/3w1IaQh>

- Seminario, E. (2018). *Nivel de autoestima en trabajadores del centro de Salud Ayabaca-Piura 2018* [tesis de licenciatura]. Repositorio institucional ULADECH. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/2637>
- Sevillano, S. (2017). El sistema de acreditación universitaria en el Perú: Marco legal y experiencias recientes. *Revista Educacin y derecho*(15), 1-8. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i15.18400>
- Soriano, E. & Vásquez, N. (2015). *Niveles de autoestima y estilos de afrontamientos en mujeres víctimas de violencia conyugal atendidas en el CEM San Marcos* [tesis de maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo]. Repositorio institucional UPAGU. <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/218>
- Soto, J. & Torres, C. (2016). Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios. *REDU Revista de la docencia Universitaria*, 14(1), 51-67. <https://bit.ly/3hkzWhV>
- Tacca, D., Cuarez, R. & Quispe R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria. *RISE International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>
- Tacuri, N. (2021). *Estilos de crianza y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo-2020* [tesis de titulación, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio institucional UPLA. <https://hdl.handle.net/20.500.12848/2217>
- Trujillo, F. (2018). *La inteligencia intrapersonal como medio para el desarrollo adecuado del autoconcepto, autoconocimiento y la autoestima en el estudiante de Educación Primaria* [trabajo de fin de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/16207>
- Urquijo, I., & Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research*

in Educational Psychology, 15(43), 553-573. <https://bit.ly/3hjPQJF>

- Vargas G., & Alva, C. (2016). Juicio moral y autoestima en estudiantes escolares del quinto año de secundaria de colegios de Lima Metropolitana. *Revista De Investigación En Psicología*, 19(1), 119-133. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v19i1.12448>
- Vargas, J. (2018). *Autoestima e inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de la I.E. N° 82023 "Otuzco Alto", Centro Poblado Otuzco, Cajamarca en el año 2017* [tesis de titulación, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo]. Repositorio institucional UPAGU. <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/502>
- Vázquez, C. (2013). La psicología positiva y sus enemigos: una réplica en base a la evidencia científica. *Papeles del Psicólogo*, 34(2), 91-115. <https://bit.ly/3hm3ZpI>
- Veytia, M., Fajardo, R., Guadarrama, R., & Escutia, N. (2016). Inteligencia Emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicologicos*, 16(1), 35-55. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>
- Zárate, N., Soto, M. Martínez, E. Castro, M., García R. & López, N. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 153-157. <https://bit.ly/3h8qoGJ>
- Zavala, M., Álvarez, M., A. Vázquez, M., González, I., & Bazán, A. (2018). Factores internos, externos y bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones*, 4(1), 59-69. <https://doi.org/10.24016/2018.v4n1.103>
- Zenteno, M. (2017). La autoestima y como mejorarla. *Revista Ventana Científica*, 8(13), 43-46. <https://bit.ly/3w8K0in>



EDITORIAL
NAVEGANTE