



La competencia socioemocional para la educación en línea

Social-emotional competence for online education

✉ **Chealsea-Isabel Pool-Maldonado**

Universidad Autónoma de Yucatán, México

<https://orcid.org/0009-0000-8032-1362>

chealseapool99@gmail.com

Sergio-Humberto Quiñonez-Pech

Universidad Autónoma de Yucatán, México

<https://orcid.org/0000-0001-5220-9912>

sergio.quinonez@correo.uady.mx

Jesús-Alejandro Aguilar-Reyes

Universidad Autónoma de Yucatán, México

<https://orcid.org/0000-0002-2336-9922>

jaguilar@correo.uady.mx

Recibido: 23-03-2026

Aceptado: 03-06-2026

Publicado: 30-06-2026

Cómo citar este artículo:

Pool-Maldonado, C. I., Quiñonez-Pech, S. H., & Aguilar-Reyes, J. A. (2026). La competencia socioemocional para la educación en línea. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3783. <https://doi.org/10.21555/rpp.3783>

Resumen

El desarrollo de las competencias socioemocionales dentro de la formación de los estudiantes universitarios representa un requisito fundamental, especialmente en la educación en línea. El objetivo del estudio es describir la percepción de los estudiantes de nivel superior respecto a la competencia socioemocional para la educación en línea. La metodología empleada es cuantitativa, de tipo descriptivo y transversal. Para la recolección de datos se utilizó un muestreo intencional mediante un cuestionario de elaboración propia administrado en Google Forms a 101 estudiantes de una universidad pública de Mérida, Yucatán. Los resultados mostraron que entre el 66.47% y 80.99% de los participantes perciben un nivel medio de desarrollo en las seis dimensiones analizadas, siendo la dimensión de empatía y la comunicación asertiva la de mayor nivel de desarrollo y relevancia. Asimismo,

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



la única relación estadísticamente significativa encontrada fue la edad y la dimensión de aprendizaje autónomo y colaborativo, mientras que las variables sexo, licenciatura, capital tecnológico y actividad en entornos virtuales no mostraron diferencias significativas. En conclusión, aunque las competencias socioemocionales presentaron un nivel medio percibido por los estudiantes es necesario fortalecer aspectos como la autorregulación emocional, la motivación y la afectividad en los entornos virtuales.

Palabras clave: Autorregulación emocional; Competencias socioemocionales; Educación en línea; Estudiantes universitarios; Empatía.

Abstract

The development of social-emotional competencies in the education of college students is a fundamental requirement, especially in online education. The objective of this study is to describe the perceptions of college students regarding social-emotional competence in online education. The methodology employed is quantitative, descriptive, and cross-sectional. Data were collected using purposive sampling via a self-designed questionnaire administered through Google Forms to 101 students at a public university in Mérida, Yucatán. The results showed that between 66.47% and 80.99% of the participants perceived a moderate level of development across the six dimensions analyzed, with the dimensions of empathy and assertive communication exhibiting the highest levels of development and relevance. Likewise, the only statistically significant relationship found was between age and the dimension of autonomous and collaborative learning, while the variables of gender, degree program, technological capital, and activity in virtual environments did not show significant differences. In conclusion, although students perceived their socio-emotional competencies to be at a moderate level, it is necessary to strengthen aspects such as emotional self-regulation, motivation, and affectivity in virtual environments.

Keywords: Emotional self-regulation; Socio-emotional competencies; Online education; College students; Empathy.

INTRODUCCIÓN

La pandemia del Covid-19 incrementó el interés por la salud mental convirtiéndose en un tema prioritario en los últimos años, especialmente en la educación superior. Este contexto impulsó un cambio educativo, de una atención centrada en el rendimiento académico de los estudiantes hacia una que considera aspectos emocionales, dando como resultado una formación integral.

En este sentido, las problemáticas que enfrentan los jóvenes en su vida cotidiana se originan por diversos factores, Galán-Muros et al. (2024), señalan que en algunos países hasta el 50 % de los estudiantes universitarios presentan alguna afectación en su salud mental, y que un porcentaje menor ha experimentado ideas o conductas de riesgo.

Estas cifras evidencian una problemática creciente en la educación superior, siendo una necesidad fortalecer espacios de apoyo dentro de las instituciones educativas que permitan el desarrollo de competencias socioemocionales en el estudiantado, para el afrontamiento de las cargas académicas y emocionales como el estrés y la ansiedad. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), la ansiedad es un trastorno que afecta aproximadamente al 4 % de la población mundial, dificultando la realización de actividades cotidianas y afectando ámbitos sociales, laborales y académicos de la persona que lo padece.

Las competencias socioemocionales permiten al estudiante reconocer y gestionar adecuadamente sus estados emocionales, proporcionando herramientas de adaptación para los retos provenientes de la educación en línea, como la ausencia de interacción, la cual obstaculiza la construcción de relaciones interpersonales y la autorregulación emocional, generando sentimientos de estrés, ansiedad e incertidumbre (Camián-Acosta, 2023; Salas y Maguiña, 2021).

A pesar del interés progresivo en las competencias socioemocionales, aún es necesario desarrollar investigaciones que analicen la percepción de los estudiantes universitarios en México sobre el nivel de desarrollo que mantienen al enfrentar los retos de la educación en línea. Por ello, se espera que los hallazgos de este estudio aporten evidencia empírica sobre las competencias socioemocionales en educación en línea, proporcionando información para el diseño y adaptación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales en entornos virtuales, lo cual resulta relevante ante los cambios en las metodologías de enseñanza que surgieron a partir de la pandemia.

En este sentido, el objetivo general del presente estudio es describir la percepción de los estudiantes de nivel superior respecto a la competencia socioemocional para la educación en línea.

Como objetivos específicos se plantean:

- Identificar el nivel de competencia socioemocional para la educación en línea de acuerdo con la percepción de los estudiantes de nivel superior.
- Identificar las competencias socioemocionales que los estudiantes de nivel superior consideran más relevantes para enfrentar los retos de la educación en línea.
- Determinar la relación entre el nivel de competencia socioemocional para la educación en línea con las variables sociodemográficas: sexo, edad, capital tecnológico y actividad en los entornos virtuales.

El presente artículo se encuentra organizado de la siguiente manera: para iniciar se encuentra la revisión de la literatura, seguida de la metodología, resultados, discusión y las conclusiones.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La presente revisión de literatura se realizó al consultar en diversas bases de datos académicas como Google Scholar, Redalyc, Scielo y EBSCO, utilizando como palabras clave: “competencias socioemocionales”, “educación en línea”, “aprendizaje en línea” y “educación superior”, tanto en español como en inglés. Se dio prioridad a artículos de investigación y revisión publicados entre 2018 y 2025; no obstante, se incluyeron fuentes de años anteriores cuando su contenido teórico lo justificó, ya que sus hallazgos siguen siendo aplicables en el contexto actual de la educación en línea.

Los estudios seleccionados principalmente se sitúan en el nivel de educación superior, aunque algunos pertenecen al nivel medio superior cuando su contenido era pertinente al tema, asegurando que la mayoría de los trabajos se enfocaran en una educación mediada por la tecnología. Los trabajos que se revisaron contemplan enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos, e incluyen artículos, capítulos de libros y tesis publicados en revistas arbitradas e indexadas o en editoriales académicas confiables.

En total se revisaron 43 estudios con muestras representativas al contexto de una educación en línea en un nivel de educación superior, así como aquellos que reportaron procesos de validación en su metodología e instrumentación (triangulación de datos, validación por expertos o instrumentos validados), lo que ayuda a establecer un mayor nivel de validez y confiabilidad en los hallazgos reportados.

Competencias socioemocionales

El constructo de la competencia socioemocional (CS) ha experimentado un desarrollo creciente en las últimas décadas, volviéndose un elemento clave para la formación integral de los estudiantes universitarios. Estas competencias surgen ante la necesidad de formar a los individuos para que identifiquen y manejen sus estados emocionales, facilitando sus relaciones intrapersonales e interpersonales (Caipo-Chu y Chu-Campos, 2024)

De esta manera, Bisquerra-Alzina (2009) define las competencias socioemocionales como el conjunto de habilidades que permiten expresar adecuadamente las emociones, facilitando la adaptación del individuo en su entorno y el afrontamiento de los retos en su vida cotidiana. Asimismo, este autor señala que este constructo también ha sido denominado como: competencias y/o habilidades transversales, transferibles, interpersonales, socioemocionales, emocionales y habilidades para la vida.

Diversos estudios nacionales e internacionales coinciden en que las competencias socioemocionales contribuyen al bienestar personal y al desarrollo profesional, además favorece la adaptación a los cambios del mercado laboral provenientes al mundo cambiante (Caipo-Chu y Chu-Campos, 2024; Bisquerra-Alzina, 2000; UNESCO, 2024; Patiño-Domínguez, 2024). En esta misma línea, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) y la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2015) destacan características como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la creatividad, la resiliencia, la empatía, el manejo de emociones, el cumplimiento de metas y la colaboración sana, como elementos necesarios para la formación de ciudadanos pacíficos y críticos.

Dimensiones de la competencia socioemocional

Para su organización y medición, diversos modelos han agrupado las CS en dimensiones o dominios. Entre los más influyentes se encuentra el Modelo de Aprendizaje Socioemocional propuesto por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) se clasifica en cinco áreas de competencia: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsables (CASEL, 2020). Por otra parte, el modelo de Habilidades para el siglo XXI propuesto por National Research Council (2012) agrupa a las competencias en tres dominios: cognitivo, interpersonal e intrapersonal, mientras que la OECD (2015) propone cinco factores dirigidos hacia el bienestar: apertura mental, desempeño en la tarea, compromiso con otros, colaboración y regulación emocional.

En este marco, la UNESCO (2024) identifica como competencias clave en contextos académicos a la autorregulación, empatía, comunicación asertiva, resiliencia y afectividad. La autorregulación es una de las competencias más relevantes en la educación en línea, permite al estudiante dirigir su propio aprendizaje emocional y disciplinar, siendo necesaria para el éxito de los estudiantes, con menores probabilidades de abandono (Gros, 2018; Vonderwell y Savery, 2004).

En lo que respecta a la empatía, representa una pieza fundamental para mantener una convivencia pacífica, es necesaria para comprender las emociones y puntos de vista de las personas que nos rodean, dejando a un lado nuestras creencias y juicios, lo que implica el resonar con las emociones de los demás (UNESCO, 2024; UNICEF, 2019).

La comunicación asertiva permite al estudiante expresarse adecuadamente con los distintos agentes educativos presentes: docentes, estudiantes, directivos, personal administrativo y manual (Asanza-Capa, 2020). En una modalidad en línea, la comunicación debe reducir la distancia que experimentan los agentes educativos, por lo cual, se necesita mantener una claridad, pertinencia y precisión, que propicie la construcción del aprendizaje autónomo y colaborativo en los estudiantes (Medina-Mayagoitia, 2010).

Asimismo, la resiliencia se considera una habilidad necesaria para sobrellevar circunstancias complejas que se presenten en la vida; este concepto implica la adaptación y la habilidad para afrontar adversidades (Tuz-Sierra et al., 2024). En un nivel superior, el estudiante pasa por diversas situaciones que podrían poner en riesgo su salud física y mental, siendo la resiliencia lo que permite al estudiante generar un conocimiento significativo (Tarazona-Meza et al., 2018).

Por su parte, la afectividad en los entornos virtuales es indispensable para que los estudiantes se sientan motivados y acompañados, se destaca la necesidad de concientizar a las instituciones educativas para mantener una integración de la afectividad en espacios presenciales y virtuales (Quiñonez-Pech et al., 2018).

Rol de la competencia socioemocional para el aprendizaje en línea

El desarrollo de competencias socioemocionales resulta fundamental para formar estudiantes críticos, autónomos y enfocados en su desarrollo actitudinal que les ayude para el afrontamiento de los retos del aprendizaje en línea. En este contexto se clasifican dos tipos de aprendizaje: el autónomo y colaborativo (Sánchez-Valtierra, 2023).

El aprendizaje autónomo se conceptualiza como la capacidad que tiene el estudiante para generar su conocimiento, reconociendo su estilo de aprendizaje, los procesos cognitivos que sigue y la conciencia de sus actitudes, siendo la educación en línea la que impulsa al estudiante en el fortalecimiento de su autonomía (Manrique-Villacencio, 2004). El aprendizaje colaborativo fortalece las habilidades socioemocionales al promover el intercambio de puntos de vista y experiencias, por ello, muchas instituciones educativas han agregado este tipo de aprendizaje como una metodología para favorecer el desarrollo emocional del estudiantado (Chica-Chica et al., 2023).

Impacto de las competencias socioemocionales para la educación en línea

Los factores que intervienen en el éxito en la educación en línea se pueden clasificar en dos: el rendimiento académico y la motivación, ambos pueden determinar el éxito del educando al cursar una modalidad de este tipo (Sinchí-Pacurucu et al., 2024). El rendimiento académico es un concepto multifactorial que refleja el desempeño del estudiantado en diversos campos disciplinares (Gutiérrez-Monsalve et al., 2021).

En relación con lo anterior, diversos estudios han demostrado la estrecha vinculación entre el rendimiento académico y las competencias socioemocionales, ya que, al tener un mayor desarrollo de competencias socioemocionales se obtiene un mejor rendimiento académico en la educación en línea, así como mayores niveles de éxito y permanencia en los programas educativos (Jolay-Benites y Purizaca-Gallo, 2022). Por otro lado, la motivación se vuelve un elemento crucial en la educación superior, ya que influye en las actitudes, pensamientos y estados emocionales del estudiante durante su proceso formativo (Beltrán-Baquerizo et al., 2020).

El mismo autor destaca que la motivación es un aspecto multidimensional, que se puede clasificar en motivación intrínseca, enfocada en factores internos que dan como respuesta un interés real y la extrínseca que depende de los elementos externos que impactan en el desempeño del estudiante. Ambas influyen en el camino de aprendizaje del estudiantado en una educación en línea, manteniendo la eficiencia y la responsabilidad en la realización de sus actividades de aprendizaje y el manejo de su proceso de enseñanza (Burbano-Larrea et al., 2021).

Educación en línea

La educación en línea surgió para dar respuesta a una problemática creciente sobre la falta de interés en la creación de ambientes tecnológicos que integren a todos los agentes educativos: profesores y alumnos, con el fin de reducir la distancia en el proceso educativo promoviendo que el estudiante pueda generar su propio conocimiento mediante una vía tecnológica y colaborativa (Tarasow, 2014).

Las modalidades de la educación en línea, según Altamirano-Pazmiño y Naranjo-Armiño (2022) son la asincrónica, sincrónica y mixta. A su vez, los participantes de esta investigación pertenecen a alguna de estas modalidades, siendo este criterio considerado para su selección.

La modalidad asincrónica permite al estudiante ejercer mayor autonomía en la organización de su tiempo y en la autorregulación de su aprendizaje. Por su parte, la moda-

lidad sincrónica implica la interacción en tiempo real entre el profesor y los estudiantes, promoviendo la participación simultánea a través de recursos como chats, videos y materiales interactivos.

Asimismo, la modalidad mixta combina la interacción física y virtual, se caracteriza por mantener sesiones presenciales entre los actores educativos y actividades mediadas por aparatos digitales a lo largo del periodo de estudio. Entre las principales características de la educación en línea destaca la flexibilidad y la autonomía, las cuales permiten al estudiante adaptar su proceso formativo respetando sus necesidades personales y profesionales, favoreciendo la autogestión del aprendizaje (Quiñonez-Pech, 2025).

En este contexto, la autorregulación del aprendizaje se convierte en una competencia fundamental en la educación en línea, se refiere al procedimiento continuo en el que los estudiantes manejan su trayecto formativo orientado al cumplimiento de metas (Pinto-Santuber et al., 2023).

Para fines de este estudio, la educación en línea según Fernández-Morales y Vallejo-Casarín (2014) es una modalidad de aprendizaje donde se utilizan como medio las tecnologías de información y comunicación (TIC) para generar un aprendizaje significativo, en el cual intervienen variables como las actividades de aprendizaje, los contenidos disciplinares y los conocimientos previos del estudiantado; los mismos autores mencionan que la diferencia entre la educación en línea y la educación virtual radica en la comunicación y la interacción entre los agentes educativos.

Rol del estudiante y profesorado

En la educación en línea, el estudiante asume un papel central en su proceso formativo, implica desarrollar el autocontrol y autorregulación emocional para tener menor probabilidades de fracasar en esta modalidad (Gros-Salvat, 2018). Asimismo, Rizo-Rodríguez (2020) señala que el estudiante en una modalidad en línea debe fortalecer aspectos como la autogestión del tiempo, autonomía en el aprendizaje, pensamiento crítico y trabajo en equipo, que sirve para su desarrollo integral.

En esta misma línea, el papel del profesorado se ha ido transformando con el paso del tiempo. Cabero (2000) destaca que el docente en la educación debe desempeñarse como diseñador de medios y recursos de aprendizaje, realizando adecuaciones con base a las necesidades del estudiantado, así como la tutorización que se enfoca en el acompañamiento y la orientación de las actividades.

Variables asociadas a la competencia socioemocional para la educación en línea

Diversas investigaciones han identificado que variables sociodemográficas como el sexo y edad influyen en el bienestar emocional en los estudiantes universitarios (Cassaretto-Bardales et al., 2020; Murillo-Muñoz, 2024). En una educación en línea, el capital tecnológico y las actividades realizadas en entornos virtuales surgen como factores relevantes. (Casillas et al., 2016b); Morales-Montes y Martínez-Domínguez, 2022; Loyola-Muñoz et al., 2025).

La literatura señala que el sexo puede impactar en el desarrollo de las competencias socioemocionales. Estudios como los de Huerta-Cuervo et al. (2024) y Gutiérrez-Nieves (2020) indican que el sexo femenino tiende a mantener mayores niveles de empatía, gestión y expresión de sus estados emocionales; lo que discrepa con lo planteado por Suberviola (2016), menciona que no hay diferencias significativas en edades tempranas sino que se desarrollan con el tiempo, al relacionarnos en ámbitos sociales, educativos y familiares. En ambientes virtuales, aunque las mujeres tienen un mayor desempeño y probabilidades para concluir con éxito los programas en línea, las diferencias en el rendimiento académico no siempre son estadísticamente significativas (García-Ávila, 2024; Bautista-Rodríguez y Gatica-Lara, 2020).

Por otro lado, la edad se encuentra asociado con una alta madurez en las emociones y desarrollo de competencias como la asertividad, empatía y autonomía (Huerta-Cuervo et al., 2024; Sánchez-Gómez et al., 2021). No obstante, estudios como el de Huerta-Cuervo et al. (2022) indican que la única dimensión que mantiene diferencias significativas según la edad fue la empatía, mientras que la regulación y autoeficacia no se encontraron diferencias relevantes. En la educación en línea, la edad puede ser tanto una ventaja como una limitación, dado que los estudiantes que tienen mayor edad tienden a enfrentar responsabilidades más complejas como las familiares y laborales, lo que puede afectar en su motivación en su aprendizaje y su disponibilidad (Bautista-Rodríguez y Gatica-Lara, 2020).

Con respecto al capital tecnológico, este puede determinar el éxito académico en modalidades virtuales, siendo que, a mayor dominio tecnológico, mayor rendimiento y aprendizaje significativo (Cajigal-Molina et al., 2023). Sin embargo, Morales-Montes y Martínez-Domínguez (2022) advierten que el acceso desigual a dispositivos y conectividad refleja brechas económicas, sociales y culturales que condicionan la integración del estudiante a las exigencias digitales actuales.

En la presente investigación, se retoma el constructo de capital tecnológico en su estado objetivado (Casillas-Alvarado et al., 2016b), refiriéndose a la cantidad y tipo de equipos tecnológicos con los que cuenta el estudiante durante su trayecto formativo, con énfasis en el acceso y disponibilidad de dispositivos tecnológicos.

Finalmente, el tipo de actividad que se realiza en las plataformas digitales incide en el desarrollo socioemocional, como las actividades colaborativas que fortalecen la empatía, comunicación asertiva y el bienestar emocional (Loyola-Muñoz et al., 2025). Por otro lado, las actividades autónomas permiten la responsabilidad y organización del estudiante, sin embargo, el no mantener un acompañamiento afectivo puede propiciar un aislamiento, ansiedad y desmotivación, especialmente con estudiantes con dificultades tecnológicas (Córdova-Esparza et al., 2024).

En síntesis, la revisión de la literatura estableció la importancia de las competencias socioemocionales en la educación en línea a nivel superior. Organismos internacionales como la UNESCO (2024) y la OECD (2015), junto con modelos teóricos reconocidos como los propuestos por CASEL (2020), coinciden en que las dimensiones como la autorregulación, empatía, comunicación asertiva y resiliencia son competencias que permiten el éxito en dicha modalidad.

Dicha postura se justifica por estudios empíricos que documentan una relación entre el desarrollo socioemocional y el rendimiento académico, así como la motivación y permanencia en programas en línea (Jolay-Benites y Purizaca-Gallo, 2022; Sinchi-Pacurucu et al., 2024). En esta misma línea, las variables sociodemográficas como el sexo, la edad, el capital tecnológico, tipo de licenciatura y de actividad realizada en plataformas virtuales se presentan como factores que inciden en dicha relación (Casillas-Alvarado et al., 2016a); Huerta-Cuervo et al., 2024; Loyola-Muñoz et al., 2025).

Estos hallazgos, en conjunto, evidencian la necesidad de seguir desarrollando investigaciones que integren las competencias socioemocionales y las variables sociodemográficas en contextos de educación en línea a nivel superior. Lo anterior justifica el desarrollo de esta investigación, cuyo propósito es precisamente aportar evidencia empírica sobre la percepción de los estudiantes de nivel superior sobre las competencias socioemocionales en una modalidad en línea, y cómo estas variables se relacionan con el éxito o fracaso académico en el contexto latinoamericano.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo partiendo de la problemática de investigación, sustento de la revisión de literatura y el uso de técnicas para la recolección y análisis de los datos (Creswell, 2012). El alcance del estudio es descriptivo y transversal, ya que fue informativo y la recolección de datos se realizó en un momento y tiempo determinado (Cvetkovic-Vega, et al., 2021).

Participantes

Los participantes son estudiantes del nivel superior de una universidad pública de Mérida, Yucatán, cuya formación académica incluía la gestión de las diversas modalidades de la educación en línea (asincrónica, sincrónica y mixta); la edad de los encuestados se encontraba entre los 18 y 56 años. La selección del muestreo fue tipo intencional (Otzen y Manterola, 2017) debido a la accesibilidad y criterios de inclusión establecidos.

Sin embargo, se reconoce que la concentración de participantes en un solo programa académico representa una limitación en la representatividad y generalización del estudio, por lo que los resultados deben interpretarse en el contexto específico de la muestra estudiada.

Instrumento

Para contribuir a los criterios de medición sobre la competencia socioemocional para la educación en línea, se diseñó un cuestionario mediante la adaptación de los cuestionarios e-COM (Cebollero-Salinas et al., 2022) y de Ortiz-Coronel (2024) acerca de las competencias socioemocionales en entornos virtuales.

Después de la revisión de la literatura y del análisis de la estructura conceptual de los instrumentos adaptados, se identificaron dimensiones relacionadas con el constructo de competencia socioemocional abordado en el estudio. Dicho proceso permitió la adaptación de las dimensiones al contexto de la educación en línea en estudiantes de nivel superior, lo que orientó la estructuración del instrumento.

Para efectos de este estudio la competencia socioemocional para la educación en línea se define como el nivel de desarrollo percibido por los estudiantes respecto sus habilidades personales que permiten el gestionar sus emocionales para adaptarse a las demandas de una educación en línea y una interacción afectiva.

El instrumento se estructura en dos apartados, el primero incluye los datos generales y en el segundo se encuentran los 30 enunciados agrupados en seis dimensiones: 1) Autorregulación emocional en línea, 2) Empatía y comunicación asertiva en línea, 3) Resiliencia en línea, 4) Motivación y afectividad en línea, 5) Aprendizaje autónomo y colaborativo en línea, y 6) Competencia digital y gestión de entornos virtuales. Cada dimensión se encontraba integrada por cinco ítems.

Se utiliza una escala tipo Likert, enfocada en el grado de acuerdo o desacuerdo donde 1 es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo. Asimismo, el instrumento se validó por cinco jueces expertos, aplicando el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) mencionado por Hernández-Nieto (2002) que permite calcular el grado de consenso entre jueces respecto a la pertinencia, claridad y relevancia de los ítems, dando como resultado un CVC global de 0.94.

La confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante una prueba piloto a 67 estudiantes del nivel superior, al realizar las pruebas de consistencia interna los resultados fueron los siguientes: un Alfa de Cronbach (α) de 0.930 y un Omega (ω) de 0.933, por los valores obtenidos podemos concluir que el instrumento es confiable (Argimon-Pallás y Jiménez-Villa, 2004).

Procedimiento de recolección de datos

Para recolectar los datos se realizó una sola intervención mediante Google Forms para que los docentes pudieran administrarlos a los estudiantes teniendo en cuenta el muestreo, asimismo, se proporcionó por cuenta propia a estudiantes el link para responder el cuestionario, por ende, se configuró como obligatoria la respuesta a todos los ítems del cuestionario para evitar datos perdidos.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el programa de Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), realizando un análisis descriptivo a través de las frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central. Para la clasificación de los niveles se utilizó la escala propuesta por Quiñonez-Pech et al. (2023), la cual establece tres niveles: bajo (0–60%), medio (61–80%) y alto (81–100%), y para identificar las competencias más relevantes se utilizó una clasificación en tres categorías: poco significativo, significativo y relevante, basándonos del mismo autor.

Para responder los primeros dos objetivos se sumaron las medias por cada dimensión para posteriormente convertirla en una escala porcentual de 0-100%, esto para que exista una mayor claridad y entendimiento en los resultados, asimismo, para analizar la escala Likert de 4 puntos se sumaron las dos escalas de valoración positiva (de acuerdo y totalmente de acuerdo) para hacer la interpretación de los resultados.

Con respecto al tercer objetivo, se utilizaron pruebas de estadística inferencial no paramétrica, se empleó la prueba U de Mann-Whitney para realizar el análisis de las diferencias según el sexo de los participantes, por otro lado, las variables edad, capital tecnológico y las actividades realizadas en los entornos virtuales, se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

El estudio siguió los principios éticos de investigación, manteniendo el consentimiento informado y la voluntariedad de los participantes, incluido al enviar el cuestionario en línea, así como el anonimato, puesto que no se incluyó los datos personales que pudieran identificar a los participantes (American Educational Research Association [AERA], 2011).

RESULTADOS

Datos sociodemográficos de los participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 101 estudiantes, de los cuales 62.4% fueron mujeres, el 36.6% hombres y el 1% prefirió no especificarlo. El rango de edad predominante fue de 19 a 22 años (78.2%), seguido del grupo de 23 a 26 años (15.8%) y mayores de 26 años (5.9%) (tabla 1).

Como se observa en la tabla, participaron estudiantes de ocho programas académicos, la mayor proporción de encuestados pertenecen a la Licenciatura en Educación (62.4%) seguida de Contaduría (13.9%) y Educación virtual (8.9%), la menor representación se encontró en Economía (1%). En este sentido, en el capital tecnológico, la mayoría de los estudiantes (97%) reportaron contar con teléfono y con computadora (93.1%), los resultados indican que gran parte de los estudiantes cuentan con las herramientas tecnológicas básicas para su desempeño en una modalidad en línea.

Tabla 1
Variables sociodemográficas de los estudiantes de nivel superior

Variable	Categoría	n	%
Sexo	Mujer	63	62.4%
	Hombre	37	36.6%
	Prefirió no responder	1	1%
Edad	De 19 a 22 años	79	78.2%
	De 23 a 26 años	16	15.8%
	Más de 26 años	6	5.9%
Licenciatura	Administración	6	5.9%
	Educación	63	62.4%
	Contaduría	14	13.9%
	Psicología	4	4%
	Educación virtual	9	8.9%
	Enseñanza del Idioma Inglés	2	2%
	Economía	1	1%
	Mercadotecnia	2	2%
Capital tecnológico	Tableta	40	39.6%
	Computadora	94	93.1%
	Teléfono	98	97%
	Consola	15	14.9%

Nota: Los porcentajes del capital tecnológico no suman el 100% ya que los participantes podían seleccionar más de una opción.

Fuente: Elaboración propia

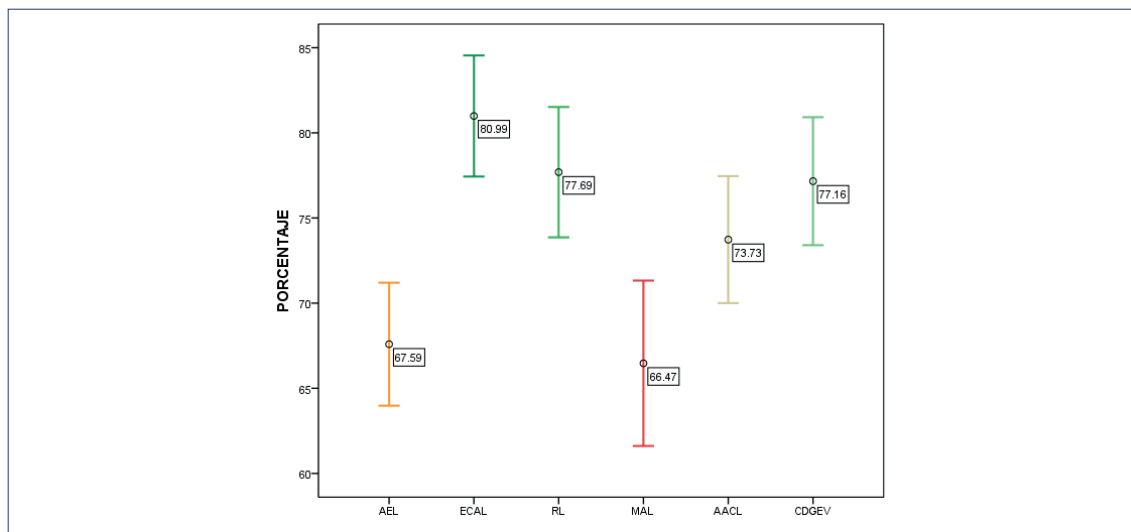
Nivel de competencia socioemocional para la educación en línea de acuerdo con la percepción de los estudiantes

Para dar respuesta al primer objetivo específico del estudio, se realizó un análisis descriptivo de las dimensiones de la competencia socioemocional para la educación en línea. Los resultados muestran que las dimensiones presentan valores entre un 66.47% y 80.99%, lo que indica que, en general, los estudiantes perciben un nivel medio de desarrollo en dichas competencias (figura 1).

En la figura se observa que todas las dimensiones se ubican en un nivel medio, la dimensión con mayor porcentaje fue Empatía y comunicación asertiva *en línea* (80.99%) y la dimensión menos valorada fue Motivación y afectividad *en línea* con 66.47%, seguidamente de la Autorregulación emocional en línea con 67.59%.

Figura 1

Percepción de los estudiantes universitarios sobre la competencia socioemocional para la educación en línea.



Elaboración propia

La dimensión de empatía y comunicación asertiva en línea está integrada por 5 ítems, cuatro de los cuales se encuentran en un nivel alto respecto al acuerdo agrupado (suma de las categorías de acuerdo y totalmente de acuerdo), sin embargo el ítem “Siento motivación y apoyo al interactuar en línea con mis compañeros/as y docentes” se encuentra en un nivel medio (75,5%), lo que indica que desde la visión de los estudiantes es necesario priorizar el acompañamientos entre los agentes educativos en un entorno virtual, al igual que incrementar dinámicas que fomenten el interés en los estudiantes.

Por su parte, la dimensión de motivación y afectividad en línea se mantiene en un nivel medio, los ítems con mayor puntaje son “Cuando aprendo de manera autónoma en línea me siento entusiasta” (78,2%) y “Siento animo al participar activamente en mis clases virtuales” (75,3%), lo que sugiere que los estudiantes consideran que el interés en la construcción de su aprendizaje en una modalidad en línea es necesario. De esta manera, el único ítem que mantiene un nivel bajo es “Siento una conexión emocional con mis docentes y compañeros/as durante las clases virtuales” (52,5%) en la escala alta, lo que indica que fomentar aspectos de acompañamiento emocional en el estudiantado podría propiciar la participación y la motivación en sus clases virtuales.

En la dimensión de autorregulación emocional en línea de los cinco ítems que lo conforman, el ítem que presentó un nivel bajo fue “Soy capaz de concentrarme en mis clases en línea, incluso si tengo distracciones externas” (50,5%), lo que puede sugerir fortalecer estrategias en el manejo adecuado de las emociones y aspectos de concentración en el estudiantado. Los ítems que presentaron el mayor nivel de acuerdo en la escala alta fueron “Puedo identificar fácilmente como me siento durante las clases en línea” con 88,1%, y “Antes de responder en foros o chats, suelo reflexionar sobre el impacto de mis palabras” (86,1%), esto puede indicar que los estudiantes reconocen sus estados emocionales y esto les permite actuar respetuosamente con los docentes y compañeros en la educación en línea.

Competencias socioemocionales que los estudiantes de nivel superior consideran más relevantes para enfrentar los retos de la educación en línea

Con respecto al segundo objetivo del estudio, los resultados muestran que las dimensiones que concentran mayor valor relativo clasificándose en relevantes fueron la empatía y comunicación asertiva en línea (48,5%) seguida de competencia digital y gestión de entornos virtuales (43,6%) y resiliencia en línea (41,6%), lo que indica una percepción positiva en las competencias que permiten al estudiante relacionarse y comunicarse adecuadamente con los agentes educativos en una modalidad en línea, lo que ayuda en el afrontamiento de los retos provenientes de la modalidad (tabla 2).

Tabla 2

Estatus de las dimensiones de la competencia socioemocional para la educación en línea

Dimensión	Estatus		
	Relevante%	Significativo%	Poco significativo%
Autorregulación emocional en línea	19.8	38.6	41.6
Empatía y comunicación asertiva en línea	48.5	37.6	13.9
Resiliencia en línea	41.6	38.6	19.8
Motivación y afectividad en línea	27.7	31.7	40.6
Aprendizaje autónomo y colaborativo en línea	32.7	43.6	23.8
Competencia digital y gestión de entornos virtuales	43.6	35.6	20.8

Fuente: Elaboración propia

La dimensión de aprendizaje autónomo y colaborativo en línea (43.6%) es la única que se encuentra en un estatus significativo, esto sugiere que los estudiantes perciben necesario estas competencias en la educación en línea. No obstante, es necesario propiciar que los estudiantes construyan su propio aprendizaje, manteniendo un rol crítico y reflexivo, aspectos que permite el éxito en un entorno virtual de aprendizaje.

Con respecto a las dimensiones percibidas como poco significativas fueron la autorregulación emocional en línea (41,6%) y motivación y afectividad en línea (40,6%), los datos sugieren enfocarnos en el interés y en los estados emocionales del estudiantado, brindando herramientas de acompañamiento emocional que permita la adecuada gestión de las emociones. También es importante la adaptación en las estrategias pedagógicas que capten la atención de los estudiantes favoreciendo el interés y la participación.

Relación entre el nivel de competencia socioemocional para la educación en línea con la variable sexo

En las seis dimensiones participantes los valores de significancia (p) se encuentran mayor a 0.05, lo que sugiere que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el sexo respecto al nivel de competencia socioemocional en una educación en línea, los resultados obtenidos se presentan en la tabla 3.

Tabla 3

Comparación de variables sexo, con las dimensiones de la competencia socioemocional para la educación en línea.

Dimensiones	U	p
Autorregulación emocional	973	0.135
Empatía y comunicación asertiva	1155	0.839
Resiliencia	1119	0.643
Motivación y afectividad	1104	0.571
Aprendizaje autónomo y colaborativo	1170	0.921
Competencia digital y gestión de entornos virtuales	1163	0.881

Fuente: Elaboración propia

Esto puede sugerir que el nivel perceptivo en las seis dimensiones (autorregulación emocional, empatía y comunicación asertiva, resiliencia, motivación y afectividad, aprendizaje autónomo y colaborativo, competencia digital y gestión de entornos virtuales) son similares entre los participantes del estudio.

Relación entre el nivel de competencia socioemocional para la educación en línea con las variables edad, capital tecnológico y actividad en los entornos virtuales (EV)

La variable edad presentó una relación inversamente proporcional moderada respecto a la dimensión Aprendizaje autónomo y colaborativo (-0.297**), indicando que a mayor edad existe un menor desarrollo en las actividades que involucran un aprendizaje autónomo y colaborativo dentro de una educación virtual, los datos se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4

Relación de las variables edad, capital tecnológico y actividad en los entornos virtuales (EV) entre las dimensiones de la competencia socioemocional para la educación en línea.

Dimensiones	Variables		
	Edad	Capital Tecnológico	Actividad en los EV
Autorregulación emocional	-0.138	-0.122	0.036
Empatía y comunicación asertiva	-0.019	0.028	0.089
Resiliencia	-0.159	-0.071	0.155
Motivación y afectividad	-0.138	-0.082	0.097
Aprendizaje autónomo y colaborativo	-0.297**	-0.090	0.146
Competencia digital y gestión de entornos virtuales	-0.050	-0.079	0.111

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

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, la variable capital tecnológico mostró una correlación negativa de baja intensidad en seis de las dimensiones valoradas, lo que implica que a menor adquisición de tecnología se apoya al desarrollo de la competencia socioemocional. Por otra parte, la variable actividad en los entornos virtuales evidenció una relación positiva, aunque de baja intensidad, siendo que, al ir aumentando el uso de las plataformas digitales (interactividad) se fortalece también la competencia socioemocional.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran un nivel medio de desarrollo en todas las dimensiones de la competencia socioemocional para la educación en línea, lo que indica que los estudiantes cuentan con habilidades emocionales básicas para desarrollarse en modalidades en línea, sin embargo, aún existen áreas de oportunidad para su fortalecimiento. Estos hallazgos coinciden con lo mencionado por Caipo-Chu y Chu-Campos (2024) quienes señalan que el desarrollo de las competencias socioemocionales son un reto para los procesos de adaptación educativa, especialmente cuando se necesita integrar habilidades técnicas y emocionales.

De esta manera, la dimensión de Empatía y comunicación asertiva fue la que obtuvo un mayor nivel de desarrollo (80,99%) y de relevancia (48,5%), estos resultados coinciden con lo reportado por Huerta-Cuervo et al. (2024) en su estudio aplicado a estudiantes del Instituto Politécnico Nacional, donde el 83,2% de los participantes mostró mayores niveles de empatía y colaboración, lo que facilitó la interacción en los entornos virtuales de aprendizaje y el trabajo colaborativo. La relación entre ambos resultados indica que la empatía es una de las competencias socioemocionales más consolidadas en los estudiantes de educación superior que cursan programas en modalidades virtuales en el contexto mexicano.

En esta misma línea, la dimensión de motivación y afectividad fue la percibida como menos desarrollada (66,47%) y como poco relevante (40,6%), siendo el ítem enfocado en la conexión emocional con docentes y compañeros durante las clases virtuales con el porcentaje más bajo, lo que coincide con lo expuesto por Quiñonez-Pech et al. (2018), quienes plantean que el uso de la afectividad en los entornos virtuales permite que los estudiantes experimenten una motivación y tranquilidad en su proceso formativo. La ausencia en la conexión emocional entre los agentes educativos podría desencadenar desmotivación y eventualmente convertirse en abandono escolar, tal como mencionan Santander-Salmon y Schreiber-Parra (2022), quienes señalan que los aspectos emocionales impactan de manera significativa en el desempeño académico del estudiante durante su experiencia en los entornos virtuales de aprendizaje.

Asimismo, la autorregulación emocional se ubicó en el segundo nivel más bajo (67,59%), siendo clasificada como poco significativa por el 41,6% del estudiantado, este resultado se relaciona con lo planteado por Gros-Salvat (2018) quien destaca que la autorregulación es una competencia fundamental para el éxito en los entornos virtuales, en este sentido, los niveles obtenidos podrían indicar un área de oportunidad en el fortaleci-

miento de esta competencia en el estudiantado universitario que cursa modalidades asincrónicas, sincrónicas y mixtas, donde se requiere un mayor grado de gestión emocional y de aprendizaje.

Con respecto al tercer objetivo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las seis dimensiones ($p > 0.05$), lo que contrasta con Huerta et al. (2024) y Gutiérrez (2020), quienes identificaron diferencias de género en la expresión emocional y empatía, aunque coincide con García (2024), quien menciona que en los entornos virtuales no siempre se alcanzan diferencias evidentes estadísticamente. En lo referente a la edad, se encontró una correlación inversa moderada y significativa con el aprendizaje autónomo y colaborativo (-0.297), lo que indica que el estudiantado de mayor edad percibe menor desarrollo en esta competencia, posiblemente asociado a las responsabilidades laborales y familiares (Bautista-Rodríguez y Gatica-Lara, 2020).

En el capital tecnológico y la actividad en entornos virtuales, las dos variables demostraron relaciones de baja intensidad sin significancia estadística, lo primero sugiere que al tener un mayor manejo tecnológico no garantiza un mayor desarrollo en aspectos socioemocionales (Morales-Montes y Martínez-Domínguez, 2022), por su parte, la relación positiva en la actividad digital es congruente con lo mencionado por Loyola-Muñoz et al. (2025) que mencionan que las actividades realizadas en entornos virtuales influyen positivamente en el desarrollo socioemocional.

CONCLUSIÓN

Este estudio permitió reconocer las percepciones sobre la competencia socioemocional en el estudiantado de licenciatura de una universidad pública de Mérida, Yucatán, específicamente en estudiantes que han cursado alguna modalidad de la educación en línea (asincrónica, sincrónica, mixta). En términos generales, se encontraron niveles medios de desarrollo y relevancia, lo que evidencia que los estudiantes experimentan las competencias socioemocionales en su proceso formativo, no obstante, se encuentran competencias que se pueden fortalecer como la motivación, afectividad y autorregulación.

En este sentido, las competencias que mantuvieron un nivel de percepción alto tanto en el desarrollo como relevancia fueron la empatía y comunicación asertiva en línea, lo que sugiere que los estudiantes consideran necesario practicar estas competencias en su proceso formativo en una educación en línea, con el fin de mantener una buena comunicación y comprensión con todos los agentes educativos. Asimismo, la competencia digital y gestión de entornos virtuales, al igual que la resiliencia presentaron un nivel medio de desarrollo y relevancia, obteniendo los mayores puntajes respecto a la percepción del estudiantado, destacando la necesidad que son los conocimientos y el manejo de la tecnología para afrontar los obstáculos que surgen por la naturaleza del tipo de educación.

En relación con las variables sociodemográficas, no se encontró diferencias estadísticamente significativas según el sexo siendo que el desarrollo de las competencias socioemocionales no depende de las características del género del estudiantado. No obstante,

la edad mostró una relación con el aprendizaje autónomo y colaborativo, lo que indica la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de estas competencias en estudiantes con mayor rango de edad.

Los resultados de este estudio permiten visibilizar la integración de las competencias socioemocionales como un factor indiscutible dentro de los procesos formativos en línea en la educación superior, evidenciando la necesidad de seguir impulsando estrategias que consideren el bienestar emocional de los alumnos, así como el éxito académico en los entornos virtuales. Por ello, la principal aportación de este estudio se enfoca en proporcionar evidencia empírica sobre la percepción de las competencias socioemocionales en estudiantes de educación superior, que se desempeñan en las diversas modalidades de la educación en línea, esto contribuye al conocimiento de los factores que impactan en el desarrollo socioemocional y el éxito académico en entornos virtuales.

A pesar de los aportes que brinda el estudio, es relevante reconocer algunas limitaciones, como la modificación de las condiciones previstas de la muestra debido a cambios en el acceso a los participantes, asimismo como la aplicación del cuestionario fue en modalidad virtual, esto pudo limitar la cantidad de respuestas.

Para futuras investigaciones se recomienda implementar estrategias pedagógicas que permitan fortalecer la motivación del educando en la educación en línea, para ello, se sugiere el diseño de actividades creativas e innovadoras que se adapten a los intereses de los estudiantes. Así como mantener en constante actualización y capacitación a los docentes en el desarrollo de competencias socioemocionales y en el acompañamiento emocional con la finalidad de generar un mayor acercamiento afectivo dentro de una educación mediada por la tecnología, esto podría favorecer la conexión emocional entre los agentes educativos, incrementar la motivación del estudiantado y contribuir en su permanencia académica.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Chealsea-Isabel Pool-Maldonado: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

Sergio-Humberto Quiñónez-Pech: Administración del proyecto; Análisis formal; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización.

Jesús-Alejandro Aguilar-Reyes: Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Metodología; Software; Supervisión; Visualización.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés, económico ni de otra naturaleza, que haya podido influir en los resultados o en la interpretación de los hallazgos presentados en este artículo.

CUMPLIMIENTO ÉTICO

El estudio siguió los principios éticos de investigación, manteniendo el consentimiento informado y la voluntariedad de los estudiantes; asimismo, se mantuvo el anonimato, puesto que no se incluyeron datos personales que pudieran identificar a los participantes.

FINANCIACIÓN

Este trabajo no contó con financiación específica de agencias del sector público, sector comercial o entidades sin ánimo de lucro.

OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

Los conjuntos de datos generados y analizados durante este estudio no están disponibles públicamente debido a consideraciones éticas y de confidencialidad, pero pueden solicitarse al autor de correspondencia mediante una solicitud razonable

REFERENCIAS

- Altamirano-Pazmiño, M., & Naranjo-Armijo, F. (2022). Educación en línea: Evolución, beneficios y expectativas. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 542–555. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i6.4088>
- American Educational Research Association. (2011). *Code of ethics*. [https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf)
- Argimon-Pallás, J. M., & Jiménez-Villa, J. (2004). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. Elsevier.
- Asanza-Capa, N. B. (2020). La comunicación asertiva y su incidencia en la gestión educativa. *Ciencia y Educación*, 1(3), 20–31. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0103202015>
- Bautista-Rodríguez, G., & Gatica-Lara, F. (2020). Factores relacionados con el rendimiento académico en una carrera técnica en salud impartida en línea. *Investigación en Educación Médica*, 9(33), 89–97. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.33.19177>
- Beltrán-Baquerizo, G. E., Amaiquema-Márquez, F. A., & López-Tobar, F. R. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Conrado*, 16(75), 316–321. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1425/1413>
- Bisquerra-Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra-Alzina, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., & Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Revista Cátedra*, 4(3), 74–92. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>

- Cabero, J. (2000). La formación virtual: principios, bases y preocupaciones. En R. Pérez (Coord.), *Redes, multimedia y diseños virtuales* (pp. 83–102). Universidad de Oviedo.
- Caipo-Chu, L. L., & Chu-Campos, L. B. (2024). Perspectivas históricas de las competencias socioemocionales en la Educación Superior: Un análisis crítico e interdisciplinario. *Clío: Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, (8), 105–116. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12598369>
- Cajigal-Molina, E., Herrera-Sánchez, S. del C., Salinas-Padilla, H. A., & Díaz-Perera, J. J. (2023). Capital tecnológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios migrantes de modalidad educativa por pandemia de COVID-19. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 10(20), 1–12. <https://doi.org/10.29057/esat.v10i20.10573>
- Camián-Acosta, N. L. (2023). Desafíos de la educación virtual: análisis de los factores que influyen en el abandono de los estudios en línea. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 1531–1542. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.702>
- Casillas-Alvarado, M. A., Ramírez-Martinell, A., & Ortega-Guerrero, J. C. (2016a). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 16(70), 151–175. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100151
- Casillas-Alvarado, M. Á., Ramírez-Martinell, A., & Ortiz-Méndez, V. (2016b). *Capital tecnológico y competencia digital: una mirada desde la educación media superior*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2013/11/1750.pdf>
- Cassaretto-Bardales, M., Martínez-Uribe, P., & Tavera-Palomino, M. (2020). Aproximación a la salud y bienestar en estudiantes universitarios: importancia de las variables sociodemográficas, académicas y conductuales. *Revista de Psicología*, 38(2), 499–528. <https://doi.org/10.18800/psico.202002.006>
- Cebollero-Salinas, A., Cano-Escoriaza, J., & Orejudo, S. (2022). Social networks, emotions, and education: Design and validation of e-COM, a scale of socio-emotional interaction competencies among adolescents. *Sustainability*, 14(5), 2566. <https://doi.org/10.3390/su14052566>
- Chica-Chica, L., León-Zambrano, B., & Carvajal-Rivadeneira, D. (2023). Aprendizaje colaborativo para favorecer las competencias emocionales. *Polo del Conocimiento*, 8(4), 703–713. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5459>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *Marco de SEL de CASEL* [Archivo PDF]. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Córdova-Esparza, D. M., Romero-González, J. A., López-Martínez, R. E., García-Ramírez, M. T., & Sánchez-Hernández, D. C. (2024). Desarrollo de competencias digitales docentes mediante entornos virtuales: una revisión sistemática. *Apertura*, 16(1), 142–161. <https://doi.org/10.32870/ap.v16n1.2489>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & Correa-López, L. E. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179–185. <https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>

- Fernández-Morales, K., & Vallejo-Casarín, A. (2014). La educación en línea: una perspectiva basada en la experiencia de los países. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 29–39. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Fernandez.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Guía de inclusión con empatía*. UNICEF Ecuador.
- Galán-Muros, V., Roser-Chinchilla, J., & Hsiung, N. (2024). *Apoyando la salud mental y el bienestar de los estudiantes de educación superior*. Serie Breves informes sobre los ODS, Objetivo 3. UNESCO IESALC.
- García-Ávila, S. (2024). Diferenciación por sexo en el desempeño académico en educación virtual. En E. M. Ruiz-Castillo, P. Guajardo-Figueroa, & S. Meléndez-Rodríguez (Coords.), *Transformación del conocimiento a través de la investigación en educación* (pp. 91–101). Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente.
- Gros-Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2). <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Gutiérrez-Nieves, A. (2020). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 17–33. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i128.34469>
- Gutiérrez-Monsalve, J. A., Garzón, J., & Segura-Cardona, A. M. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(1), 13–24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to statistical analysis*. BookSurge Publishing.
- Huerta-Cuervo, R., Ramírez-Solís, M. E., & Vela-Ibarra, C. A. (2024). Evaluación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación media superior y superior. *Innovación Educativa*, 24(94), 36–53. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1665-26732024000100036
- Huerta-Cuervo, R., Suárez-Téllez, L., Luna-Acevedo, V. H., Ramírez-Solís, M. E., Vela-Ibarra, C., & Ávila-García, G. (2022). The socio-emotional competencies of high school and college students in the National Polytechnic Institute (Mexico). *Social Sciences*, 11(7), 278. <https://doi.org/10.3390/socsci11070278>
- Jolay-Benites, J. A., & Purizaca-Gallo, A. V. (2022). Las competencias socioemocionales de los estudiantes en la educación virtual. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 160–175. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4067>
- Loyola-Muñoz, J. P., Soria-Pérez, Y. F., & Nagamine-Miyashiro, M. M. (2025). Entornos virtuales de aprendizaje y su eficacia en el éxito académico y emocional de los universitarios: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1), e601036. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15313562>
- Manrique-Villacencio, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/departamento/educacion/2020/02/21174038/lileya-manrique-el-aprendizaje-autonomo-en-la-educacion-a-distancia.pdf>
- Medina-Mayagoitia, N. I. (2010). La comunicación educativa y su aplicación en línea. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(2), 28–35. <https://apertura.cugdl.udg.mx/index.php/apertura/article/view/139>

- Morales-Montes, M. D., & Martínez-Domínguez, N. D. (2022). La desigualdad como norma: los capitales tecnológicos de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 51(204), 23–41. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.204.2276>
- Murillo-Muñoz, J. (2024). El bienestar subjetivo de estudiantes universitarios explicado por variables psicológicas y sociodemográficas. *Psykhē*, 33(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22557>
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills* (OECD Skills Studies). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Trastornos de ansiedad*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders>
- Ortiz-Coronel, D. (2024). Competencias socioemocionales en entornos virtuales: habilidades no cognitivas y evaluación en post pandemia. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, 5(1), 74–85. <https://doi.org/10.56152/reped2024-vol5num1-art5>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Patiño-Domínguez, H. A. M. (2024). Competencias emocionales. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), IX–XIII. <https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.2.e105>
- Pinto-Santuber, C., Bravo-Molina, M., Ortiz-Salgado, R., Jiménez-Gallegos, D., & Faouzi-Nadim, T. (2023). Autorregulación del aprendizaje, motivación y competencias digitales en educación a distancia: una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 965–986. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/54>
- Quiñonez-Pech, S. H. (2025). Autopercepción de la competencia para la educación en línea en docentes del nivel superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 16(31). <https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2508>
- Quiñonez-Pech, S. H., Ruiz-del Hoyo-Loeza, E., & Zapata-González, A. (2023). Retos en el desarrollo de la competencia digital en docentes de secundaria. *Apertura*, 15(1). <https://doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2272>
- Quiñonez-Pech, S. H., Zapata-González, A., & Canto-Herrera, P. J. (2018). Percepción de profesores sobre la afectividad en los entornos virtuales en una universidad pública del sureste de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 195–224. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.378>
- Rizo-Rodríguez, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28–37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Salas, Z., & Maguiña, J. (2021). Alfabetización emocional y experiencias virtuales de aprendizaje en estudiantes de las instituciones educativas del nivel primaria. *Polo del Conocimiento*, 7(4), 807–831. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3858>

- Sánchez-Valtierra, J. A. (2023). Redefiniendo la formación socioemocional dentro del contexto del bachillerato en línea en México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 15(29), 1–15. <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/download/90980/79557>
- Sanchez-Gomez, M., Cerisuelo-Tirado, M., Adelantado-Renau, M., & Bresó, E. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes universitarios de psicología: diferencias entre el primer y el último curso. *Academia y Virtualidad*, 14(2), 9–16. <https://doi.org/10.18359/ravi.5015>
- Santander-Salmon, E. S., & Schreiber-Parra, M. J. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4095–4106. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378
- Sinchi-Pacurucu, V. Y., Morillo-Revelo, W. P., López-Velasco, J. E., Maldonado-Palacios, I. A., & Vizcaíno-Zúñiga, P. I. (2024). Evaluación de impacto de plataformas de aprendizaje en línea en el rendimiento académico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 727–739. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1912>
- Suberviola, I. (2016). Diferencias en competencias emocionales desde la variable género. En M. del C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez-Linares, M. del M. Molero-Jurado, M. del M. Simón-Jurado, A. B. Barragán-Martín, A. Martínez-Martos, & M. Sisto (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 281–285). ASUNIVEP.
- Tarasow, F. (2014). La educación en línea ya está en edad de merecer. En G. Schwartzman, F. Tarasow, & M. Trech (Comps.), *De la educación a distancia a la educación en línea: Aportes a un campo en construcción* (pp. 21–35). Homo Sapiens / FLACSO Argentina.
- Tarazona-Meza, A. K., Zambrano-Aguay, M. D., Ormaza-Cevallos, M. G., & Rezabala-Zambrano, P. F. (2018). Estimación de la resiliencia en los estudiantes universitarios. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/03/resiliencia-estudiantes.html>
- Tuz-Sierra, M. A., García-Reyes, L., Estrada-Carmona, S., & Pérez-Aranda, G. I. (2024). Características de resiliencia en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6213–6226. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11043
- Vonderwell, S., & Savery, J. (2004). Online learning: Student role and readiness. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 38–42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1101894>