



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA  
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Manuscrito Recepcional  
Programa de Profundización en Psicología Clínica

Inteligencia emocional en entornos virtuales: Comparación  
entre estudiantes universitarios antes y después de la  
pandemia por COVID-19

Reporte de investigación empírica

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Mercedes Adriana Raya Fuentes

Director: Dr. Ricardo Sánchez Medina

Vocal: Lic. Bárbara Brenda León Piña

Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, enero de 2021





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

Trabajo realizado con el apoyo del Programa UNAM-DGAPA-PAPIME PE302819.

Gracias a la UNAM por el financiamiento de proyectos autogestivos, incrementando la formación académica de la población universitaria y permitiendo la participación de alumnos fortaleciendo así sus conocimientos y mejorando la perspectiva sobre la importancia de la educación a distancia.

Agradezco a mi director de manuscrito, Dr. Ricardo Sánchez Medina, por su guía, su tiempo, su conocimiento, su profesionalismo y sobre todo por permitirme ser parte del proyecto como becaria.

Gracias infinitas a mis padres, mis hijos y mi compañero de vida por su comprensión, apoyo, tolerancia y motivación; especialmente, agradezco a Dios por ser parte de mí y hacerse presente en mis pensamientos cuando necesité sentirme más confiada, fuerte y segura.

## Resumen

En consideración a la importancia de la Inteligencia Emocional (IE) en los entornos educativos y específicamente en los ambientes virtuales, el presente trabajo tuvo el objetivo de analizar la IE de estudiantes universitarios inscritos en cursos autogestivos en línea, a través de la Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE) de Manuel Sosa Correa (2008), haciendo una comparativa entre los alumnos inscritos antes del inicio de la pandemia por COVID-19 y alumnos inscritos después del inicio de la emergencia sanitaria, teniendo en cuenta la evaluación de su capacidad de reconocer los sentimientos propios y los ajenos; así como sus habilidades para manejar sus propias emociones y las de las demás personas. Se trabajó bajo un enfoque transversal descriptivo, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia de 246 participantes, de los cuales 149 (60.57%) lo resolvieron antes del inicio de la pandemia y 97 (39.43%) durante la contingencia. Los resultados no mostraron diferencias significativas en la IE entre los grupos de comparación, analizados de manera general, por género y por finalización del curso. Se considera que la IE es relevante en la vida de cualquier persona y actualmente la educación digital se ha vuelto cotidiana en la vida del estudiante por lo que surge la necesidad de continuar desarrollando estudios de investigación sobre dicho constructo para estos entornos.

Palabras clave: inteligencia emocional, entornos virtuales, pandemia, aprendizaje autogestivo.

### Abstract

In consideration of the importance of Emotional Intelligence (EI) in educational environments and specifically in virtual environments, the present work aimed to analyze the emotional intelligence of university students enrolled in self-managed online courses, through the Self-Reported Scale of Emotional Intelligence (EAIE) by Manuel Sosa Correa (2008), making a comparison between the students enrolled

before the start of the COVID-19 pandemic and students enrolled after the start of the health emergency, taking into account the evaluation of their capacity to recognize one's own feelings and those of others; as well as your abilities to manage your own emotions and those of other people. A descriptive cross-sectional approach was used, a non-probabilistic convenience sampling of 246 participants was used, of which 149 (60.57%) resolved it before the onset of the pandemic and 97 (39.43%) during the contingency. The results did not show significant differences in EI between the comparison groups, analyzed in a general way, by gender and by completion of the course. It is considered that EI is relevant in the life of any person and currently digital education has become daily in the life of the student, so the need arises to continue developing research studies on this construct for these environments.

Keywords: emotional intelligence, virtual environments, pandemic, self-managed learning.

## Introducción

La educación a distancia es la planificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se involucran las tecnologías para lograr la comunicación y la organización institucional, por lo que el aprendizaje no se lleva a cabo en el mismo lugar que lo hace la enseñanza, generando que esta educación deje de ser tradicionalista y requiera del estudiante mayor sentido de independencia y autorregulación (Juca, 2016).

En este sentido, Rugeles, Mora y Metaute (2015) mencionan la importancia del trabajo colaborativo para el estudiante de entornos virtuales, como generador del intercambio de conocimiento y experiencias, que incrementan y fortalecen su aprendizaje y comunicación para desarrollar habilidades como autonomía, proactividad, toma de decisiones y sentido de recursividad para un mejor desarrollo personal, por lo que el estudiante de estos entornos respeta las diferencias por medio de la tolerancia y el establecimiento de lineamientos que les permitirá llegar a una meta en común.

Adicionalmente, entre las características de la educación a distancia vale la pena destacar algunas que le dan identidad como son el protagonismo del estudiante, la flexibilidad, el uso de recursos tecnológicos, el papel de los recursos educativos y la separación entre estudiantes y docentes. Algunas de estas propiedades pueden resultar ventajosas para los estudiantes y algunas otras desfavorables, pues mucho de esto depende de las circunstancias y el perfil del estudiante (Chaves, 2017).

La cobertura de la educación superior ha sido un gran reto para México, considerando que en 2018 se cubrió una tasa bruta de 38.4% del 40% que se tenía como meta y que es inferior al 70% que algunos países de desarrollo similar lograron superar; teniendo presente que la falta de recursos públicos ha sido el mayor obstáculo para alcanzar las metas educativas, es necesario buscar nuevas estrategias para obtener mejores resultados (Miramontes, Castilla & Macías, 2019).

De acuerdo con Navarrete y Manzanilla (2017), por medio de la educación a distancia se pretende alcanzar los objetivos educativos establecidos por los organismos, así como generar la inclusión y formación de personal administrativo,

docentes y alumnos dentro de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), para posicionar la educación en un lugar más avanzado a pesar de que algunas universidades no tengan las herramientas tecnológicas necesarias para conseguirlo. Por lo que, es importante ajustarse a las nuevas necesidades tecnológicas por medio de las plataformas que lo permitan, como pueden ser los MOOC (Massive Online Open Courses), los cuales ya se encuentran disponibles para la población hispana.

Asimismo, el desarrollo de las telecomunicaciones ha sido de gran importancia en la educación virtual permitiendo en tiempo real la generación de conocimiento, enseñanza, notificación e interacción desde cualquier lugar, sin necesidad de llevarlo a cabo desde un espacio determinado (Hernández, 2015). Por lo tanto, los entornos de aprendizaje tradicionales son diferentes a los entornos virtuales, donde estos últimos no requieren de un espacio físico de enseñanza, ya que se hace por medio de una plataforma de sistemas de gestión de aprendizaje (LMS), haciendo posible compartir el conocimiento, resguardar archivos, actividades y tareas; así como llevar a cabo la comunicación y retroalimentación, un ejemplo de estas plataformas son Moodle, Blackboard, Chamilo, entre otros (Saza, 2019).

Con base en lo anterior, actualmente es una necesidad la incorporación de los recursos tecnológicos; así como los métodos y procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades para lograr un proceso de aprendizaje autónomo creando una cultura crítica de apropiación de la realidad, del mismo universitario y del conocimiento (Rodríguez & Barragán, 2017). Considerando que el conocimiento que tienen los estudiantes sobre las TIC puede ser aprovechado en la educación superior en entornos virtuales, haciendo un desafío desarrollar las habilidades digitales donde el universitario busca el aprendizaje por sus propios recursos (autoformación), o puede buscar su desarrollo en programas escolares para su formación profesional al tener un mejor manejo de los recursos y contenidos digitales (González, 2018).

Cabe mencionar que la educación a distancia ha sido desde hace tiempo una herramienta muy importante para el desarrollo de las sociedades y que hasta ahora

no había tomado la fuerza que en los últimos años ha tenido, por lo que, debido al despliegue del Internet dentro de la sociedad, la posibilidad de cursar clases en un entorno virtual es cada vez más común (Del Valle & Silva, 2019). En consecuencia y como medida para atender a la población de educación superior que no tiene la posibilidad de acceder a una universidad convencional, la educación superior a distancia ha incrementado su cobertura en la demanda de educación pública, teniendo como resultado un aumento en la matrícula y cobertura nacional en las universidades mexicanas (Navarrete & Manzanilla, 2017).

En América Latina y el Caribe, la educación a distancia ha incrementado un 73% y la presencial un 27% desde el 2010, representando casi 2.5 millones de los 21 millones de universitarios que estudian a distancia, siendo el 11.7% de su totalidad; para 2017 esta educación representó un 15.3% del total, abarcando a 4.3 millones de estudiantes; sin embargo, la incorporación de esta modalidad es desigual entre los países de la región, teniendo en cuenta que Brasil es el país con mayor participación en la educación superior a distancia, avanzando en Colombia, España y México donde en 2017 abarcó un estudiantado entre el 14% y 18% (Francesc, 2020). Sin duda alguna, la educación a distancia ofrece ventajas y retos en la calidad y pertinencia de la oferta educativa (Miramontes et ál., 2019).

La educación a distancia, el aprendizaje digital, no solo está consolidado, no solo está suponiendo una disrupción, sino que estos impulsos no van a decaer porque las tecnologías siempre supondrán un incentivo para la innovación educativa en ese campo (García, 2017); sin embargo, la incorporación de las TIC en las universidades no es sólo un tema tecnológico, ya que para aprovechar todas las ventajas y posibilidades de estas herramientas, es necesario un cambio en los modelos de enseñanza y aprendizaje que permita que estos procesos se centren más en la forma en que los alumnos adquieren y procesan la información, en la flexibilidad de los tiempos y espacios para enseñar y aprender, en el trabajo colaborativo y, en general, en el desarrollo de las competencias que la sociedad actual demanda de los egresados; una de las estrategias que las universidades han trabajado para tratar de incorporar a las TIC de una forma dinámica y efectiva es la incorporación de cursos en línea (Flores, López & Rodríguez, 2016).

En la era del siglo XXI la educación utiliza Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para optimizar los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje (PEA), utilizando todo tipo de recursos para una educación más equitativa (Ríos & Portugal, 2019). Considerando que, para construir un entorno personal de aprendizaje, el alumno debe ser consciente de su propio proceso de aprendizaje, en la era en la que Internet está tomando una gran relevancia no solo en la vida cotidiana de las personas sino en su forma de aprender (Garay, Tejada & Romero, 2017).

Adicionalmente, el aprendizaje desde cualquier lugar y con diversos dispositivos flexibiliza y aumenta las ventajas de la educación rompiendo con las barreras espaciotemporales (García, 2017). Aunque, para evitar un deterioro en el aprendizaje, el estudiante debe generar y realizar las acciones planeadas para lograr sus objetivos de aprendizaje (Chong, 2017). Por lo tanto, la capacidad de adaptación a la educación superior, la orientación e información recibida, las características de la enseñanza y las expectativas de futuro, son factores claves que intervienen en los procesos de planificación y gestión de los proyectos formativos y profesionales del alumnado universitario (Álvarez, López & Pérez, 2015).

En cuanto a las instituciones universitarias, Parea (2019) menciona que es necesario conocer las características de la demanda de los estudios universitarios o si los procesos de formación son adecuados. En este sentido, es claro que existen factores que inciden en el proceso de la trayectoria académica de los estudiantes. De acuerdo con Chong (2017), aunque los estudiantes cuenten con herramientas para su educación como es el avance tecnológico, la oferta educativa y diversas becas, no son garantía del éxito académico.

Al respecto, Álvarez, López y Pérez (2015) mencionan que la toma de decisiones por medio de la planificación del proyecto profesional está asociada al éxito o fracaso de los universitarios durante toda su carrera; mientras que para Lamas (2015), el rendimiento escolar está relacionado con aptitudes mentales como la inteligencia.

Con base a lo anterior, es importante señalar que, en la sociedad, sobre todo en la escuela tradicional, se ha valorado a las personas inteligentes (Pérez & Castejón, 2016). El cerebro, de forma específica la corteza cerebral, controla la capacidad para el procesamiento de la información proveniente del entorno y del mismo organismo que deberá de emplearse de forma inmediata para evaluar y elegir los mecanismos de acción, sobre un plano de decisiones y la selección de opciones que parezcan las más útiles o posibles (Ocaña, Valenzuela & Garro, 2019).

Asimismo, Rosales, Juárez y Barros (2018) mencionan que la mayoría de los seres vivos actúan de manera inteligente o por lo menos reaccionan adecuadamente ante determinados cambios circunstanciales de su entorno. En este sentido, Macías, Fernández, Méndez, Poch y Sevillano (2015) definen inteligencia como la capacidad de comprender, conocer, poder relacionar las percepciones sensoriales o para abastecer y asociar conceptos. Por lo tanto, y ante las nuevas exigencias o demandas sociales que cree sujetos más preparados para vivir en este mundo del siglo XXI, es necesario crear modelos educativos innovadores, planteamientos metodológicos distintos que tengan como base un enfoque competencial, una participación activa en sus propios procesos de aprendizaje y un planteamiento curricular que propicie una formación integral del sujeto y un desarrollo de su componente socioemocional (Heredero & Garrido, 2017).

De acuerdo con lo anterior y enfocándolo al ámbito de la educación, se busca la posibilidad de que en las sesiones virtuales no sólo haya una interacción entre los asistentes y el profesor, sino que puedan trasladar las emociones de un aula tradicional al entorno virtual para generar empatía, participación, comunicación bidireccional, entre otras (Del Valle, 2019).

Al respecto, Goleman (1995) se refiere al termino de emoción como a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan, indicando que las principales emociones son la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la sorpresa, la aversión y la vergüenza. Adicionalmente, Barlow, Farchione, Fairholme, Ellard, Boisseau,

Allen y Ehrenreich-May (2016) mencionan que los principales componentes de una emoción son lo cognitivo (lo que pienso), lo comportamental/conductual (lo que hago) y lo fisiológico (lo que siento).

Es importante considerar que los retos que se enfrentan en esta época de constantes cambios tecnológicos son muchos, entre ellos garantizar la plena convivencia y el desarrollo de habilidades emocionales a pesar de no tener un contacto directo con las personas; el uso de las herramientas de comunicación para acercarse a otras personas es una constante en la vida diaria (Del Valle & Silva, 2019), por lo que, el apropiado manejo de las emociones puede intensificar enormemente la motivación en el alumno y, por ende, su aprendizaje (Moreno, Rodríguez & Rodríguez, 2018).

De acuerdo con lo anterior, Pérez y Castejón (2016) mencionan que la inteligencia emocional ha cobrado importancia; por lo que el manejo de las emociones es trascendental no solo para la vida diaria, sino también para la educación (García-Ruiz, 2019). En este sentido, el término de inteligencia emocional (IE) hace referencia a la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los ajenos; de motivar y de manejar bien las emociones en uno mismo y en las relaciones; por lo que, requiere no solo tener emociones sino que además aprender a reconocerlas y valorarlas en uno mismo y en los demás, y que se responda apropiadamente a ellas, aplicando eficazmente la información y energía de las emociones en la vida diaria y en el trabajo (Franklin, 2015). Por su parte, Goleman (1995) caracteriza la IE por la automotivación, por perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular los propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con las facultades racionales y, por último – pero no por ello, menos importante -, la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

De este modo, Argullo, Parra y Beltrán (2017) mencionan que por medio del desarrollo de la IE el alumno puede mejorar la autoestima, las habilidades sociales, el bienestar en la vida, la eliminación de comportamientos disruptivos, la falta de asertividad, la desesperanza y la falta de motivación, entre otros; por lo tanto, el desarrollo de las competencias emocionales en el alumno abarcará también el

desarrollo de la conciencia y regulación emocional, la autogestión, la IE y las habilidades para el bienestar. Por lo que, la IE se asocia con marcadores de bienestar subjetivos, como un estado de ánimo más positivo, una mayor satisfacción con la vida y un mayor bienestar psicológico (Bhullar & Schutte, 2020).

Con base a lo anterior y dentro del contexto virtual, la motivación, el acompañamiento y la comprensión que reciba el alumno por parte del tutor incrementará su percepción de bienestar, siendo importante para su éxito académico, pero considerando que la tecnología no solo permite el aprendizaje sino también la socialización, el estudiante debe cambiar la manera de aprender y de relacionarse con sus compañeros y tutores, ya que en este entorno el estudiante será responsable de su propio aprendizaje (Quiñonez, Zapata & Canto, 2018).

En este panorama, Nadal (2018) menciona que, en el ambiente educativo, la razón y las emociones están relacionadas por lo que el rendimiento escolar se puede ver afectado ante la falta de control emocional, considerando que la escuela pretende una educación integral incluyendo áreas personales como las emociones, haciendo importante saber manejarlas de manera inteligente.

De la misma forma, las universidades son parte de la formación integral de profesionales, ya que por medio de estrategias y alternativas buscan potenciar las competencias profesionales y personales de los estudiantes, siendo importante reconocer que las emociones son parte de las relaciones de los entornos de aprendizaje, pero que pueden impactar de alguna manera en otros ámbitos (Sánchez y Duarte, 2020). En función de lo planteado anteriormente, el aprendizaje del estudiante puede ser más rápido o lento dependiendo de sus emociones en el momento de llevarlo a cabo, esto sin importar su estilo de aprendizaje preferido, ya sea presencial o virtual (Bettis & Guillory, 2018).

En cuanto al estudiante en modalidad a distancia, Chiecher (2019) menciona que el estudiante de este entorno debe hacer un gran esfuerzo en adaptarse a la manera de estudiar, aprender y relacionarse con sus profesores y compañeros, ya que puede ser algo nuevo y diferente, quizá nunca experimentado. En esta perspectiva, Fernández, Hernández y Pulido (2018) mencionan que si el alumno de entornos virtuales considera que no cuenta con las habilidades tecnológicas

necesarias puede generar sentimientos de ansiedad e inseguridad afectando su desempeño académico; en cambio, si el alumno cuenta con estas habilidades, se sentirá motivado al considerar que se beneficia de un sistema educativo eficiente e interactivo; por lo que los individuos que son capaces de automotivarse cuando se encuentran en un momento o una situación difícil, son aquellos que desarrollan la IE (Orbea, 2019).

De acuerdo a lo anterior, las personas que tienen un alto nivel de IE pueden recuperarse cuando se sienten mal (Maged, 2020). Por lo tanto, es importante considerar, que incorporar la IE en la educación a distancia es relevante, ya que según Jiménez (2017) esta aumenta la resiliencia, es decir, aumenta la resistencia al estrés, existe una mayor capacidad para afrontar presiones, obstáculos y acontecimientos emocionalmente impactantes sin perder eficacia en el comportamiento. En adición, y como es sabido, estamos ante una crisis de pandemia por coronavirus, así que la IE está directamente relacionada con la resiliencia y, a través de esa conexión, está relacionada con el logro y la motivación del logro (Maged, 2020).

Con base a lo anterior y en lucha por contener la emergencia sanitaria que se vive actualmente por COVID-19 o cualquier otro brote futuro, la tecnología tiene el potencial de facilitar la educación desde cualquier lugar, incluido el hogar, ejemplo de ello es el uso de plataformas de tecnología educativa, la cual se convertiría en la nueva realidad para las instituciones educativas, los educadores y los estudiantes (Onyema, Nwafor, Faith y Sen, 2020). Como describen Chang y Yano (2020), ante la pandemia y bajo el ámbito educativo, los países a nivel mundial se han centrado en evitar la interrupción académica buscando la continuidad del aprendizaje. Por lo que, ante una educación fundamentalmente presencial, el mundo, abierto ya a la enseñanza a través de medios digitales como algo innovador, ahora vive como cotidiana la educación digital (Gutiérrez, 2020).

En este respecto, Sáenz (2020) menciona que en el ámbito educativo, el mayor impacto ha sido la transición del modelo educativo presencial al modelo a distancia, llevado a cabo por medio del uso de la tecnología. Aunque la tecnología es parte integral de la conexión y la comunicación alumno-maestro, especialmente

en momentos de aislamiento, cuarentena y encierro como resultado de crisis de salud y otras emergencias (Onyema et ál., 2020). Asimismo, Cleland, Mckimm, Fuller, Taylor, Janczukowicz y Gibbs (2020) señalan que una de las principales implicaciones en la interrupción de la educación es la posibilidad de que los alumnos no alcancen sus competencias en los plazos habituales, ya que COVID-19 tiene el potencial de impactar enormemente en los cronogramas de progresión de estudiantes a profesionales totalmente calificados.

Ciertamente, la pandemia ha generado modificaciones en el aprendizaje, intereses y habilidades de los alumnos vinculándolos con las tecnologías digitales (Díaz, 2020), esto en consideración de que la educación a distancia no es reciente, ya que desde hace 40 años se ha empleado el uso de correo electrónico, los foros, las plataformas LMS (Learning Management System, en español: Sistemas de Gestión de Aprendizaje), las plataformas web que toleran procesos de formación, los tableros digitales, entre otros variados recursos tecnológicos utilizados en el aula-clase para el desarrollo de los programas virtuales (Mera & Mercado, 2019). Aunque la aparición del COVID-19 colocó la parálisis de los sistemas escolares de la educación presencial, haciendo necesario cerrar las escuelas y trasladarlas a los hogares de manera virtual (Puigrós, 2020).

Es importante mencionar que, los cambios repentinos e inesperados causados por la pandemia, así como la implementación de las medidas sanitarias han generado estrés en la sociedad al entender que su salud puede estar en peligro (Zapata, Patiño, Vélez & Vélez, 2020). A este respecto, en la pandemia del nuevo coronavirus se ha vivido, y se seguirá viviendo, toda gama de emociones de que se es capaz (Thomas, 2020).

En un estudio de Johnson, Saletti y Tumas (2020), encontraron que este tema agrupa diversos sentimientos generados por la pandemia, donde destacan principalmente la incertidumbre, el miedo y la angustia. Mientras que Apaza, Seminario y Santa-Cruz (2020) encontraron que una situación de confinamiento social obligatorio está directamente relacionada con la presencia de factores psicosociales como el estrés, la depresión y ansiedad, particularmente en estudiantes universitarios, afectando en mayor proporción a mujeres. De esta

manera, una de las incógnitas más importantes sobre esta pandemia es cómo la experiencia de los estudiantes repercutirá en las tasas de retención y persistencia académica (Francesc, 2020).

A este respecto, Ordika (2020) menciona que, a nivel mundial y debido a la emergencia sanitaria, muchos estudiantes han sido afectados debido a la cancelación de las clases presenciales y su sustitución por las clases virtuales sin la preparación adecuada debido a la premura, lo que ha generado exclusión y marginación en la población estudiantil. Por lo tanto, la formación académica ha tenido que adaptarse a un nuevo panorama educativo al abandonar las escuelas y comenzar a hacer uso de los hogares como espacios de aprendizaje informal y formal, por lo que es necesario que se enseñe una conducta adecuada para la cultura digital, ya que la incorporación misma de las TIC no garantizará la inclusión ni la equidad social (Talavera, 2020).

### **Planteamiento del problema**

Desde hace varios años, la educación a distancia había comenzado a tomar fuerza en el sistema educativo, principalmente en el nivel superior; actualmente y debido a la emergencia sanitaria que atraviesa el mundo por la pandemia de COVID-19, la modalidad de estudio en entornos virtuales ha incrementado considerablemente, lo que puede abrir una brecha de investigación sobre el impacto en la IE de estudiantes universitarios bajo este sistema, así como las principales diferencias que se presentan en la IE de la población de estos entornos ante un cambio circunstancial como es la contingencia.

Cabe mencionar que actualmente es muy limitada la investigación sobre el impacto que genera la pandemia en la salud mental de la población y que es aún más limitada la investigación sobre la relación entre una sociedad con aislamiento intensivo y generalizado con desarrollo tecnológico y en una sociedad con confluencias poblacionales masivas (Buitrago, Ciurana, Fernández & Tizón, 2020).

Adicionalmente, Onyema et ál. (2020) menciona que las instituciones educativas que han inculcado el uso de tecnologías emergentes en sus sistemas antes del brote de COVID-19 tenían una ventaja comparativa sobre aquellas que aún no habían adoptado la tecnología en sus operaciones.

Por otro lado, una persona que es emocionalmente inteligente puede sentir y regular sus emociones sin permitir que estas emociones interfieran de manera inmediata al momento de tener que tomar decisiones considerando que la IE influye de manera motivacional, emocional y cognitiva (Arias, Escudero & Ceballos); por lo que es fundamental desarrollar la IE para lograr potenciar el éxito académico y la formación de estudiantes más íntegros, preparados y capaces, así pues, es importante permitir que esta población produzca el desarrollo colectivo (Gajardo & Tilleria, 2019).

Con base en lo anterior y de acuerdo con Domínguez (2018), las competencias emocionales, personales y sociales que se generan con la IE permiten adaptarse a las presiones y demandas haciendo que se considere que esta IE, en conjunto con las competencias cognitivas, sean las más relacionadas al éxito y ambiente educativo, considerando que en el entorno académico se originan situaciones de estrés, ansiedad y varias reacciones relacionadas con la diversidad de la población (sexo, edad, carrera, etc.); ejemplo de esto es que la falta de obtención de las calificaciones pretendidas o esperadas traerán como consecuencias un desbalance emocional y motivacional en el estudiante, lo que incluso puede llegar a la deserción escolar.

### **Preguntas de investigación**

¿Cómo es la inteligencia emocional en estudiantes de psicología en entornos virtuales?, ¿Cómo ha influido la pandemia en la inteligencia emocional de los estudiantes en entornos virtuales?

### **Hipótesis**

Hay diferencias en la percepción de la inteligencia emocional de los estudiantes de psicología en entornos virtuales por causa de la pandemia COVID-19.

### **Objetivo general de la investigación**

Analizar la inteligencia emocional y la conclusión de un curso en estudiantes de psicología ante situaciones normales y situaciones de emergencia sanitaria.

### **Objetivos específicos de la investigación**

- Identificar si hay diferencias significativas por factor en la IE de los alumnos antes y después de la pandemia.

- Identificar si hay diferencias significativas por factor en la IE de las mujeres antes y después de la pandemia.
- Identificar si hay diferencias significativas por factor en la IE de los hombres antes y después de la pandemia.
- Identificar si hay diferencias significativas por factor en la IE entre géneros antes de la pandemia.
- Identificar si hay diferencias significativas por factor en la IE entre géneros después de la pandemia.
- Conocer el porcentaje de alumnos que concluyeron y no concluyeron el curso antes y después de la pandemia.
- Identificar si hay diferencias significativas en la IE de los participantes que concluyeron o no concluyeron el curso entre géneros.
- Identificar si hay diferencias significativas en la IE de los participantes que concluyeron o no concluyeron el curso antes y después de la pandemia.
- Identificar si hay diferencias significativas por factor en la IE entre los alumnos que concluyeron o no concluyeron el curso.
- Identificar si hay diferencias significativas por factor en la IE entre los alumnos que concluyeron o no concluyeron el curso antes de la pandemia.
- Identificar si hay diferencias significativas por factor en la IE entre los alumnos que concluyeron o no concluyeron el curso después de la pandemia.
- Identificar si hay diferencias significativas por factor en la IE entre géneros de quienes concluyeron el curso antes de la pandemia.
- Identificar si hay diferencias significativas por factor en la IE entre géneros de quienes concluyeron el curso después de la pandemia.
- Identificar si hay diferencias significativas por factor en la IE entre géneros de quienes no concluyeron el curso antes de la pandemia.
- Identificar si hay diferencias significativas por factor en la IE entre géneros de quienes no concluyeron el curso después de la pandemia.

## Método

### Población

Estudiantes de psicología, de cualquier edad y género que se preparen dentro de entornos virtuales en CUVED Ciencia de la UNAM.

### Selección de la muestra

La muestra fue no probabilística, ya que la elección de la población no dependió de la probabilidad sino de las características de la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014); tomando en cuenta a los universitarios inscritos en el curso autogestivo “Cuidado de la salud emocional en personas con VIH”

### Participantes

La muestra se conformó por un total de 246 estudiantes de psicología, de los cuales 61 (24.8%) son hombres y 185 (75.2%) son mujeres, con una edad promedio de 33.14 años (D.E.=8.6). Respecto al estado civil, el 57.3% mencionaron ser solteros y el 39.8% indicaron ser casados o en unión libre y sólo el 2.8% mencionaron ser divorciados. En cuanto a la ocupación con mayor porcentaje fue trabajo (61.8%), seguida por estudio (60.6%), para hogar el 16.7% y otra ocupación con 6.5%.

En cuanto a los datos demográficos, los participantes residen en tres países diferentes (México, Colombia y Estados Unidos), de los cuales 186 alumnos (75.6%) pertenecen a México con mayor afluencia en la Ciudad de México, 58 personas (23.6%) indicaron residir en Colombia, mientras que solo 1 participante (0.4%) radica en Estados Unidos, por otro lado, 1 persona (0.4%) es de procedencia indefinida por haber resuelto como lugar de residencia casa.

Con relación a la modalidad de estudio que predomina en los participantes, 177 de ellos (71.9%) indicaron estudiar a distancia, seguida por la modalidad presencial con 60 alumnos (24.4%) y el resto de ellos en una modalidad mixta con tan solo 9 personas (3.7%).

Respecto al semestre en curso, predominan los participantes que indicaron no aplica (38.2%) correspondiente a personas que sus estudios no se caracterizan por semestres, en cuanto a los alumnos de noveno y tercer semestre participaron el 10.6% en cada uno, seguidos por los alumnos de cuarto y quinto semestre con el

9.8% y 8.9 % de los participantes, mientras que para los alumnos de octavo, decimo y segundo semestre se muestra una participación del 5.7%, 5.3% y 4.5% de los alumnos, continuando con los de séptimo semestre (3.7%) y una minoría para sexto y primer semestre con tan solo el 2.4% y 0.4%.

Para los lugares donde los alumnos tienen acceso al curso, la mayoría indicó llevarlo a cabo desde casa con el 95.5%, mientras que oficina obtuvo el 56.5%, seguida por acceso desde escuela (44.3%), respecto a café Internet se indicó el 42.3% y para la opción de otro se marcó el 43.5%; cabe señalar que el 41.9% de los participantes indicaron acceder al curso desde un solo lugar, mientras que el 14.6% de ellos mencionaron hacerlo desde dos lugares, para el acceso desde tres lugares fue el 3.3% y únicamente el 0.8% lo realizó desde cuatro lugares; sin embargo, el 39.4% indicaron acceder desde cinco lugares diferentes.

Con referencia a la resolución del instrumento antes y después de la pandemia, el 71.96% de los alumnos contestaron antes de la pandemia, mientras que el 28.04% de ellos, lo hicieron después.

### **Criterios de inclusión**

Estudiantes de psicología de cualquier edad y género que se encuentren inscritos en CUVED Ciencia de la UNAM.

### **Criterios de exclusión**

Estudiantes universitarios que no contesten completamente el inventario de Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE) de Manuel Sosa Correa.

### **Escenario**

Plataforma virtual CUVED Ciencia de la UNAM, la cual ofrece diversos cursos autogestivos por medio de la aplicación MOODLE (Entorno de Aprendizaje Dinámico Modularmente Orientado a Objetivos), uno de los entornos virtuales de aprendizaje más ampliamente utilizados en la actualidad (Maury, Pereira, Labbé, Sepúlveda & Valdebenito, 2015), disponible en <http://cued.unam.mx/cienciacued/>; donde se encontró el curso autogestivo “Cuidado de la salud emocional en personas con VIH”.

### **Tipo de investigación**

Descriptiva, ya que se buscó especificar cómo es la inteligencia emocional de estudiantes en entornos virtuales, y cómo ha sido en tiempos de pandemia, esto por medio de la medición y evaluación de este constructo en estudiantes del curso autogestivo “Cuidado de la salud emocional en personas con VIH”. Esta investigación fue adecuada porque, según Hernández et ál. (2014), puede integrar las mediciones de cada una de las variables para decir cómo es y se manifiesta el fenómeno de interés, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas.

### **Diseño de investigación**

Diseño no experimental, ya que las variables no fueron manipuladas y fue de corte transversal, debido a que se centró en analizar la relación de la variable de interés en un determinado tiempo (pandemia). Este diseño fue adecuado porque su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández et ál., 2014).

### **Variables**

Inteligencia emocional. Es la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey & Mayer, 1990).

### **Instrumento**

Se utilizó el inventario de Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE) de Manuel Sosa Correa (2008) (Ver Apéndice), dicho inventario consta de 272 enunciados, adaptado a solo 185 enunciados que presentan afirmaciones sobre la habilidad que percibe una persona en cuanto al manejo de emociones y está diseñado en una escala tipo Likert, con opciones de respuesta del uno al cinco (1. Totalmente en desacuerdo, 2. Más de acuerdo que en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Más de acuerdo que en desacuerdo y 5. Totalmente de acuerdo), el cual se divide en 11 Factores para su análisis, mismos que están distribuidos de la siguiente manera:

FACTOR 1: Contempla ítems de percepción, evaluación y expresión emocional tanto en lo Intrapersonal como Interpersonal, en cuanto a identificar las propias emociones, así como creer identificar las emociones de los demás. Los números que corresponden a las 52 afirmaciones que conforman este factor son: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 26, 28, 33, 36, 43, 44, 46, 51, 55, 57, 58, 61, 62, 66, 69, 70, 75, 80, 81, 85, 87, 91, 94, 95, 103, 110, 134, 139, 143, 148, 158, 163, 167, 172, 175, 177.

FACTOR 2: Contempla ítems de regulación de las emociones en lo Intrapersonal, pero mayormente en lo Interpersonal, en cuanto a cómo influir en uno mismo o en los demás para generar, mantener, distanciarse o acercarse a una emoción. Los números que corresponden a las 37 afirmaciones que conforman este factor son: 35, 38, 39, 40, 48, 52, 56, 59, 60, 63, 72, 73, 74, 76, 78, 86, 89, 90, 93, 98, 102, 108, 109, 116, 130, 131, 140, 141, 142, 145, 147, 151, 162, 173, 174, 179, 184.

FACTOR 3: Contempla ítems de utilización del conocimiento emocional en lo Intrapersonal e Interpersonal, en cuanto a saber que, dada una emoción, que otra emoción vendrá en uno mismo y en los demás. Los números que corresponden a las 19 afirmaciones que conforman este factor son: 20, 23, 25, 45, 50, 64, 79, 82, 101, 106, 111, 112, 114, 118, 127, 133, 154, 161, 183.

FACTOR 4: Contempla ítems de percepción, evaluación y expresión emocional y la utilización del conocimiento emocional, ambos en el área Interpersonal, en cuanto a saber cómo la causa de una emoción determinada, así como su forma de expresarlas. Los números que corresponden a las 15 afirmaciones que conforman este factor son: 6, 37, 41, 54, 65, 97, 123, 132, 150, 157, 164, 165, 170, 176, 185.

FACTOR 5: Contempla ítems de regulación de las emociones en lo Intrapersonal, en cuando a poder alejarse o cambiar una emoción en uno mismo según la pertinencia de la circunstancia. Los números que corresponden a las 15 afirmaciones que conforman este factor son: 24, 68, 71, 83, 84, 107, 115, 119, 122, 124, 125, 135, 156, 171, 178.

FACTOR 6: Contempla ítems de regulación de las emociones en lo Intrapersonal, en cuanto a saber que la persona es capaz de hacer que otra persona cambie sus emociones según la pertinencia de la circunstancia. Los números que corresponden

a las 8 afirmaciones que conforman este factor son: 49, 67, 99, 113, 117, 120, 137, 166.

FACTOR 7: Contempla ítems de percepción, evaluación y expresión emocional en el área Intrapersonal, en cuanto a saber cómo uno mismo debe expresar sus emociones. Los números que corresponden a las 4 afirmaciones que conforman este factor son: 27, 31, 88, 153.

FACTOR 8: Contempla ítems de percepción, evaluación y expresión emocional tanto en lo Intrapersonal como Interpersonal, en cuanto a poder explicar lo que siente alguien en una emoción determinada en uno mismo y en los demás. Los números que corresponden a las 10 afirmaciones que conforman este factor son: 3, 12, 32, 42, 53, 96, 100, 144, 180, 181.

FACTOR 9: Contempla ítems de utilización del conocimiento emocional en lo Intrapersonal, en cuanto a saber cuándo se pasa de una emoción determinada a otra en uno mismo y en los demás. Los números que corresponden a las 9 afirmaciones que conforman este factor son: 77, 121, 129, 136, 138, 149, 155, 160, 182.

FACTOR 10: Contempla ítems de emoción como facilitadora del pensamiento tanto en lo Intrapersonal como en lo Interpersonal, en cuanto a la capacidad de acordarse de una emoción determinada con el objetivo de recordar la situación en uno mismo y en los demás. Los números que corresponden a las 9 afirmaciones que conforman este factor son: 29, 30, 126, 128, 146, 152, 159, 168, 169.

FACTOR 11: Contempla ítems de regulación de las emociones en lo Interpersonal, en cuanto a la capacidad de lograr tener emociones determinadas según la pertinencia de las circunstancias en uno mismo. Los números que corresponden a las 7 afirmaciones que conforman este factor son: 10, 17, 34, 47, 92, 104, 105.

### **Procedimiento**

El curso autogestivo “Cuidado de la salud emocional en personas con VIH” se desarrolló dentro de la plataforma de CUVED Ciencia de la UNAM, el cual está diseñado para que el alumno inscrito aprenda bajo su propia consideración, ya que los módulos no están seriados por lo que no tienen dependencia unos de otros; así mismo, no requieren de un tutor para lograr el objetivo de enseñanza-aprendizaje.

Este curso consta de tres módulos y requiere de conocimientos básicos previos sobre la temática, ya que inicia con un examen diagnóstico (con un intento de resolución); continuando con el contenido de los módulos (lecciones de aprendizaje), en los cuáles se encuentran ejercicios de carácter autoevaluativo por cada uno de los módulos y un examen final (con dos intentos de resolución) para concluir el curso. Es importante señalar que al término del examen diagnóstico se debe obtener una calificación aprobatoria; si ésta es igual o mayor a 8, se le brinda la opción de comenzar con el contenido de la lección o dirigirse directamente al examen final del módulo. Una vez acreditados cada uno de los exámenes finales de los módulos con una calificación mínima de 8 cada uno, el alumno podrá hacer la descarga y obtención de la constancia que avala la satisfactoria conclusión de curso.

Antes de concluir con el proceso del curso, se solicitó a los alumnos apoyo con la resolución del inventario adaptado de Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE) de Manuel Sosa Correa (2008), el cual se encontró depositado en línea dentro de la plataforma de CUVED Ciencia de la UNAM.

### **Análisis de datos**

Los datos se analizaron a través de una estadística descriptiva, se utilizó el programa estadístico IBM SPSS v26 para Windows; se realizó la prueba t de student y el nivel p de significancia estadística para determinar las diferencias significativas de inteligencia emocional entre los participantes de ambos grupos de comparación tomando un nivel de significación de .05. En cuanto a los análisis inferencial y estadístico se estableció un nivel de confianza de 95% y 5% de error. Los resultados arrojados fueron interpretados por medio de tablas y figuras de acuerdo con el manual APA 7ma. ed. en español.

Con lo anterior, se presenta un análisis descriptivo de la variable y se interpretan los datos obtenidos en cada uno de los factores que componen el instrumento.

## Resultados

Se presenta un análisis descriptivo que compara los resultados obtenidos de manera general en cada factor por el total de los estudiantes que contestaron el instrumento antes y después del inicio de la pandemia por COVID-19 (Ver Tabla 1), donde se muestra que no se encontraron diferencias significativas en la inteligencia emocional de los participantes para ninguno de los once factores que conforman el inventario.

Tabla 1

*Resultados por factor de la inteligencia emocional de los participantes antes y después de la pandemia.*

Factores	Antes de la pandemia		Después de la pandemia		t	gl	p
	Media n=149	DE	Media n=97	DE			
Factor 1. Darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como el área Interpersonal	4.17	1.004	4.24	.992	-0.584	244	.519
Factor 2. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	2.76	1.255	2.80	1.276	-0.213	244	.619
Factor 3. Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.52	1.149	3.62	1.167	-0.676	244	.536
Factor 4. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal	3.81	1.083	3.82	1.033	-0.113	244	.615
Factor 5. Controlar la distancia emocional	3.72	1.128	3.70	1.192	.148	244	.613

en el área Intrapersonal								
Factor 6. Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal	3.51	1.112	3.50	1.062	.077	244	.430	
Factor 7. Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal	3.90	1.057	3.90	1.108	-0.058	244	.761	
Factor 8. Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.82	1.036	3.96	.994	-1.030	244	.354	
Factor 9. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.85	1.051	3.90	1.075	-0.296	244	.717	
Factor 10. Reconocer emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.78	1.086	3.84	1.113	-0.438	244	.527	
Factor 11. Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal	3.56	1.188	3.57	1.233	-0.091	244	.519	

En cuanto al análisis descriptivo de la comparativa entre las mujeres que contestaron el instrumento antes de la pandemia y aquellas que lo hicieron después (Ver Tabla 2), se puede observar que no se encontraron diferencias significativas en la inteligencia emocional de estos grupos para ninguno de los factores.

Tabla 2

*Resultados por factor de la inteligencia emocional de las mujeres antes y después de la pandemia.*

MUJERES							
Factores	Antes de la pandemia		Después de la pandemia		t	gl	p
	Media n=113	DE	Media n=72	DE			
Factor 1. Darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como el área Interpersonal	4.17	.953	4.23	1.024	-0.172	183	.576
Factor 2. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	2.74	1.218	2.77	1.262	-0.147	183	.571
Factor 3. Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.58	1.098	3.58	1.188	-0.007	183	.531
Factor 4. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal	3.84	1.035	3.87	1.003	.189	183	.617
Factor 5. Controlar la distancia emocional en el área Intrapersonal	3.74	1.083	3.63	1.207	.680	183	.525
Factor 6. Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal	3.62	1.043	3.48	1.020	.227	183	.440
Factor 7. Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal	3.90	1.035	3.91	1.140	-0.047	183	.843
Factor 8. Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.83	1.004	3.97	1.012	-0.925	183	.398

Factor 9. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.88	0.993	3.90	1.043	-0.165	183	.677
Factor 10. Reconocer emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.78	1.053	3.84	1.104	-0.384	183	.644
Factor 11. Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal	3.63	1.119	3.52	1.256	.603	183	.400

Para el análisis descriptivo de la comparativa del sexo masculino (Ver Tabla 3), los resultados indican que los alumnos que contestaron el instrumento antes de la pandemia no muestran diferencias significativas en la inteligencia emocional en ningún factor con aquellos que lo respondieron después de la contingencia.

Tabla 3

*Resultados por factor de la inteligencia emocional de los hombres antes y después de la pandemia.*

Factores	HOMBRES		t	gl	p		
	Antes de la pandemia	Después de la pandemia					
	Media n=36 DE	Media n=25 DE					
Factor 1. Darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	4.04	1.168	4.29	0.876	-0.836	59	.430
Factor 2. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	2.84	1.369	2.89	1.321	-0.153	59	.673
Factor 3. Predecir el cambio emocional	3.32	1.283	3.73	1.083	-1.324	59	.302

tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal							
Factor 4. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal	3.69	1.218	3.68	1.108	.051	59	.558
Factor 5. Controlar la distancia emocional en el área Intrapersonal	3.67	1.267	3.93	1.129	-0.796	59	.486
Factor 6. Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal	3.56	1.268	3.55	1.182	-0.178	59	.644
Factor 7. Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal	3.87	1.129	3.88	1.014	-0.039	59	.650
Factor 8. Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.81	1.132	3.92	0.946	-0.468	59	.556
Factor 9. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.79	1.221	3.87	1.166	-0.284	59	.578
Factor 10. Reconocer emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.77	1.189	3.83	1.152	-0.210	59	.616
Factor 11. Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal	3.36	1.370	3.74	1.160	-1.138	59	.370

Adicionalmente, se llevó a cabo el análisis descriptivo por factor de la comparativa entre géneros de los universitarios que contestaron el instrumento antes de la pandemia (Ver Tabla 4), donde no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los factores en la inteligencia emocional de estos participantes.

Tabla 4

*Resultados por factor de la inteligencia emocional antes de la pandemia entre mujeres y hombres.*

Factores	Mujeres		Hombres		t	gl	p
	Media	DE	Media	DE			
	n=113		n=36				
Factor 1. Darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como el área Interpersonal	4.17	.953	4.04	1.168	-0.674	147	.491
Factor 2. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	2.74	1.218	2.84	1.369	.407	147	.553
Factor 3. Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.58	1.098	3.32	1.283	-1.171	147	.294
Factor 4. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal	3.84	1.035	3.69	1.218	-0.720	147	.449
Factor 5. Controlar la distancia emocional en el área Intrapersonal	3.74	1.083	3.67	1.267	-0.309	147	.606
Factor 6. Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal	3.62	1.043	3.56	1.268	-0.297	147	.514

Factor 7. Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal	3.90	1.035	3.87	1.129	-0.162	147	.693
Factor 8. Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.83	1.004	3.81	1.132	-0.122	147	.663
Factor 9. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.88	0.993	3.79	1.221	-0.455	147	.586
Factor 10. Reconocer emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.78	1.053	3.77	1.189	-0.075	147	.636
Factor 11. Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal	3.63	1.119	3.36	1.370	-1.174	147	.332

Respecto al análisis descriptivo de la comparativa por sexo del grupo de participantes que contestaron el inventario después del inicio de la pandemia (Ver Tabla 5), se encontró que no existen diferencias significativas en la inteligencia emocional de estos universitarios para ninguno de los factores.

Tabla 5

*Resultados por factor de la inteligencia emocional después de la pandemia entre mujeres y hombres.*

Factores	Mujeres		Hombres		t	gl	p
	Media n=72	DE	Media n=25	DE			
DESPUÉS DE LA PANDEMIA							

Factor 1. Darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como el área Interpersonal	4.23	1.024	4.29	.876	1.059	95	.562
Factor 2. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	2.77	1.262	2.89	1.321	.420	95	.583
Factor 3. Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.58	1.188	3.73	1.083	.567	95	.426
Factor 4. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal	3.87	1.003	3.68	1.108	-0.795	95	.445
Factor 5. Controlar la distancia emocional en el área Intrapersonal	3.63	1.207	3.93	1.129	1.091	95	.353
Factor 6. Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal	3.48	1.020	3.55	1.182	.279	95	.570
Factor 7. Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal	3.91	1.140	3.88	1.014	-0.113	95	.769
Factor 8. Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.97	1.012	3.92	.946	-0.174	95	.725
Factor 9. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.90	1.043	3.87	1.166	-0.081	95	.526
Factor 10. Reconocer emociones para acordarse de	3.84	1.104	3.83	1.152	-0.47	95	.811

situaciones tanto en el  
 área Intrapersonal  
 como en el área  
 Interpersonal  
 Factor 11. Lograr  
 emociones  
 determinadas en el  
 área Intrapersonal

3.52 1.256 3.74 1.160 .784 95 .490

Cabe señalar que en una comparativa general entre los participantes que concluyeron el curso con los que no lograron hacerlo, los resultados muestran que sólo el 34.2% de los alumnos inscritos antes de la pandemia lograron concluir, mientras que para la conclusión del curso después del inicio de la pandemia se obtuvo una respuesta más favorable con el 73.19% (Ver Figura 1).

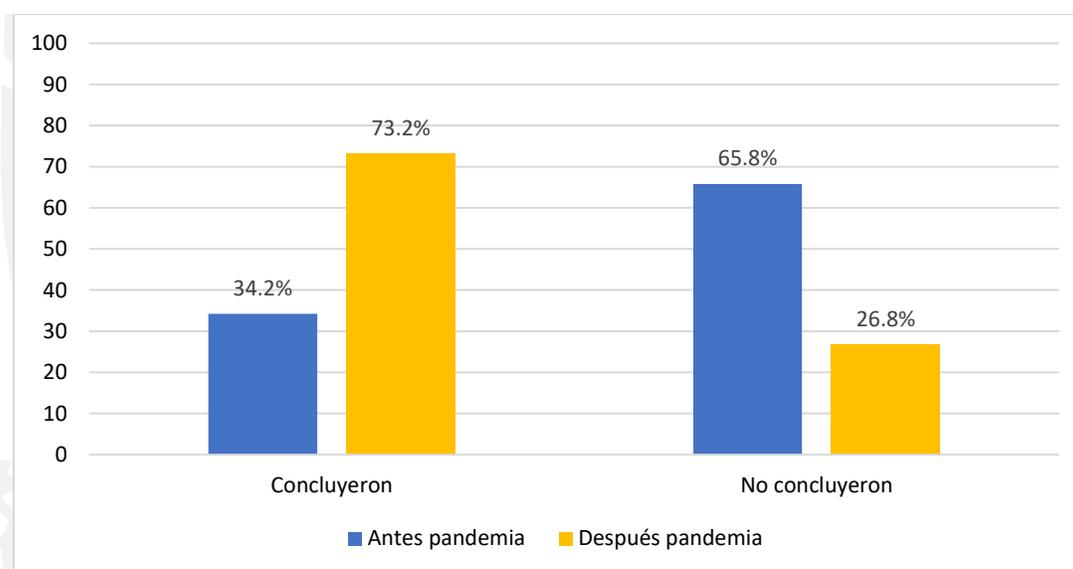


Figura 1. Diferencias en finalización del curso antes y después del inicio de pandemia por COVID-19

En tal sentido, se realizó el análisis estadístico de chi-cuadrado para los grupos de participantes que concluyeron el curso o no lograron hacerlo, donde los resultados arrojaron que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas para la comparativa entre mujeres y hombres (Ver Tabla 6); sin embargo, sí lo son para la comparativa entre quienes contestaron el instrumento antes y después de la contingencia (Ver Tabla 7).

Tabla 6

*Resultados de chi-cuadrada entre mujeres y hombres que concluyeron o no el curso.*

Prueba de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,266 <sup>a</sup>	1	0.606
Razón de verosimilitud	0.266	1	0.606
Asociación lineal por lineal	0.265	1	0.606
N de casos válidos	246		

Tabla 7

*Resultados de chi-cuadrada entre quienes contestaron el cuestionario antes y después de la pandemia, concluyendo o no el curso.*

Prueba de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,688a	1	<.001
Razón de verosimilitud	36.764	1	<.001
Asociación lineal por lineal	35.543	1	<.001
N de casos válidos	246		

De acuerdo con lo anterior, y con base en la escala EAIE se puede observar en la Tabla 8 que, en el análisis descriptivo de la comparativa de resultados por factor entre los grupos de participantes que concluyeron el curso con aquellos que no lograron hacerlo, no se arrojaron diferencias significativas en la inteligencia emocional para ninguno de los factores.

Tabla 8

*Resultados por factor en la inteligencia emocional entre los participantes que concluyeron y no concluyeron el curso.*

Factores	Concluyeron curso		No concluyeron curso		t	gl	p
	Media	DE	Media	DE			
	n=122		n=124				

Factor 1. Darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	4.24	.939	4.15	1.053	-0.712	244	.408
Factor 2. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	2.76	1.239	2.79	1.288	.187	244	.593
Factor 3. Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.61	1.110	3.52	1.198	-0.626	244	.466
Factor 4. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal	3.82	1.008	3.81	1.116	-0.040	244	.688
Factor 5. Controlar la distancia emocional en el área Intrapersonal	3.76	1.119	3.67	1.182	-0.641	244	.519
Factor 6. Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal	3.51	1.020	3.49	1.161	-0.129	244	.561
Factor 7. Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal	3.96	1.021	3.84	1.126	-0.894	244	.397
Factor 8. Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.91	.969	3.84	1.072	-0.534	244	.648
Factor 9. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.89	1.037	3.85	1.083	-0.225	244	.528

Factor 10. Reconocer emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.85	1.045	3.76	1.141	-0.661	244	.406
Factor 11. Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal	3.63	1.185	3.51	1.225	-0.790	244	.351

Ante una comparativa entre los alumnos que lograron concluir el curso y quienes no lograron hacerlo antes de la pandemia (Ver Tabla 9), el análisis descriptivo muestra que no se encontraron diferencias significativas en la inteligencia emocional en ninguno de los factores entre estos grupos de universitarios.

Tabla 9

*Resultados por factor en la inteligencia emocional de los participantes que concluyeron y no concluyeron antes de la pandemia.*

Factores	ANTES DE LA PANDEMIA				t	gl	p
	Concluyeron curso		No concluyeron curso				
	Media n=51	DE	Media n=98	DE			
Factor 1. Darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	4.22	.883	4.14	1.060	-0.480	147	.542
Factor 2. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	2.85	1.225	2.72	1.272	-0.614	147	.549
Factor 3. Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.62	1.029	3.47	1.203	-0.757	147	.468

Factor 4. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal	3.84	.981	3.79	1.132	-0.274	147	.589
Factor 5. Controlar la distancia emocional en el área Intrapersonal	3.81	1.033	3.68	1.174	-0.691	147	.514
Factor 6. Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal	3.57	.986	3.48	1.170	-0.448	147	.388
Factor 7. Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal	4.00	.930	3.84	1.116	-0.927	147	.399
Factor 8. Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.83	.959	3.82	1.075	-0.118	147	.584
Factor 9. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.95	.947	3.80	1.099	-0.837	147	.372
Factor 10. Reconocer emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.86	.960	3.73	1.144	-0.703	147	.471
Factor 11. Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal	3.64	1.109	3.52	1.230	-0.550	147	.596

Para el análisis descriptivo de la comparativa entre los alumnos que lograron concluir el curso y quienes no lo hicieron después de la pandemia, en la Tabla 10 se puede observar que no se encontraron diferencias significativas en la inteligencia emocional para ninguno de los factores.

Tabla 10

*Resultados por factor en la inteligencia emocional de los participantes que concluyeron y no concluyeron después de la pandemia.*

Factores	DESPUÉS DE LA PANDEMIA Concluyeron		No concluyeron		t	gl	p
	curso		curso				
	Media n=71	DE	Media n=26	DE			
Factor 1. Darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como el área Interpersonal	4.26	.978	4.20	1.033	-0.246	95	.620
Factor 2. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	2.70	1.246	3.07	1.316	1.292	95	.261
Factor 3. Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.60	1.168	3.68	1.171	0.318	95	.564
Factor 4. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal	3.80	1.025	3.89	1.062	0.367	95	.668
Factor 5. Controlar la distancia emocional en el área Intrapersonal	3.73	1.179	3.64	1.215	-0.349	95	.437
Factor 6. Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal	3.48	1.039	3.58	1.136	.331	95	.693
Factor 7. Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal	3.93	1.086	3.84	1.177	-0.345	95	.738
Factor 8. Explicar la sensación de las	3.96	.972	3.94	1.056	-0.102	95	.658

emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal Factor 9. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.84	1.095	4.05	.995	.892	95	.371
Factor 10. Reconocer emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.84	1.106	3.84	1.129	.041	95	.532
Factor 11. Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal	3.62	1.237	3.45	1.212	-0.642	95	.422

Adicionalmente, se realizó un análisis descriptivo de la comparativa entre géneros de los alumnos que concluyeron el curso antes de la pandemia (Ver Tabla 11), donde no se encontraron diferencias significativas en la inteligencia emocional de ambos grupos para ninguno de los factores.

Tabla 11

*Resultados por factor en la inteligencia emocional entre mujeres y hombres que concluyeron el curso antes de la pandemia.*

Factores	Mujeres		Hombres		t	gl	p
	Media	DE	Media	DE			
	n=38		n=13				
Factor 1. Darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como el área Interpersonal	4.27	.762	4.07	1.147	-0.756	49	.481

Factor 2. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	2.75	1.185	3.15	1.304	1.010	49	.323
Factor 3. Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.62	.977	3.61	1.200	-0.046	49	.716
Factor 4. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal	3.91	.877	3.63	1.204	-0.927	49	.392
Factor 5. Controlar la distancia emocional en el área Intrapersonal	3.79	1.002	3.89	1.128	.291	49	.527
Factor 6. Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal	3.52	.974	3.70	1.011	.569	49	.536
Factor 7. Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal	4.08	.849	3.79	1.137	-0.965	49	.379
Factor 8. Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.83	.908	3.82	1.099	-0.058	49	.700
Factor 9. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.94	.900	3.99	1.103	.181	49	.684
Factor 10. Reconocer emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal	3.84	.952	3.90	1.001	.301	49	.637

como en el área Interpersonal							
Factor 11. Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal	3.71	1.080	3.42	1.196	-0.824	49	.492

Para el análisis descriptivo de la comparativa entre mujeres y hombres que concluyeron el curso después de la pandemia (Ver Tabla 12), no se encontraron diferencias significativas en la inteligencia emocional para ninguno de los once factores que componen el instrumento.

Tabla 12

*Resultados por factor en la inteligencia emocional entre mujeres y hombres que concluyeron el curso después de la pandemia.*

Factores	Mujeres		Hombres		t	gl	p
	Media	DE	Media	DE			
	n=52		n=19				
Factor 1. Darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	4.23	1.017	4.33	.840	.378	69	.569
Factor 2. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	2.65	1.252	2.83	1.237	.549	69	.501
Factor 3. Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.56	1.195	3.70	1.075	.452	69	.542
Factor 4. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional	3.82	1.013	3.75	1.071	-0.233	69	.644

en el área								
Interpersonal								
Factor 5. Controlar la distancia emocional en el área	3.65	1.186	3.93	1.152	.860	69	.443	
Intrapersonal								
Factor 6. Controlar la distancia emocional en el área	3.44	1.011	3.59	1.123	.553	69	.591	
Interpersonal								
Factor 7. Conocer la expresión emocional en el área	3.95	1.133	3.86	.949	-0.338	69	.594	
Intrapersonal								
Factor 8. Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.92	1.022	3.85	.945	-0.287	69	.572	
Interpersonal								
Factor 9. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.82	1.077	3.88	1.161	.232	69	.631	
Interpersonal								
Factor 10. Reconocer emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.81	1.121	3.91	1.076	.299	69	.699	
Interpersonal								
Factor 11. Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal	3.55	1.273	3.80	1.136	.700	69	.518	

En cuanto a la comparativa por sexo de los participantes que no lograron concluir el curso antes del inicio de la pandemia (Ver Tabla 13), no se encontraron diferencias significativas en la inteligencia emocional de los universitarios en comparación para ninguno de los factores.

Tabla 13

*Resultados por factor en la inteligencia emocional entre mujeres y hombres que no concluyeron el curso antes de la pandemia.*

NO CONCLUYERON ANTES  
DE LA PANDEMIA

Factores	Mujeres		Hombres		t	gl	p
	Media n=75	DE	Media n=23	DE			
Factor 1. Darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como el área Interpersonal	4.16	1.022	4.07	1.179	-0.395	96	.549
Factor 2. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	2.73	1.238	2.66	1.386	-0.228	96	.569
Factor 3. Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.56	1.154	3.16	1.316	-1.394	96	.223
Factor 4. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal	3.81	1.102	3.73	1.236	-0.291	96	.669
Factor 5. Controlar la distancia emocional en el área Intrapersonal	3.72	1.123	3.55	1.331	-0.571	96	.493
Factor 6. Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal	3.51	1.096	3.37	1.396	-0.527	96	.591
Factor 7. Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal	3.81	1.110	3.91	1.139	.381	96	.650
Factor 8. Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal	3.78	1.051	3.70	1.224	-0.305	96	.590

como en el área Interpersonal								
Factor 9. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.84	1.039	3.67	1.281	-0.666	96	.501	
Factor 10. Reconocer emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.75	1.101	3.67	1.283	-0.302	96	.670	
Factor 11. Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal	3.58	1.140	3.33	1.473	-0.867	96	.468	

Finalmente, en la comparativa por sexo de los alumnos que no lograron concluir el curso después del inicio de la pandemia (Ver Tabla 14), no se arrojaron diferencias significativas en la inteligencia emocional para ninguno de los factores que componen el instrumento.

Tabla 14

*Resultados por factor en la inteligencia emocional entre mujeres y hombres que no concluyeron el curso después de la pandemia.*

Factores	Mujeres		Hombres		t	gl	p
	Media	DE	Media	DE			
	n=20		n=6				
Factor 1. Darse cuenta emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	4.21	1.049	4.17	.953	-0.090	24	.607
Factor 2. Manejar las emociones tanto en el área Intrapersonal	3.07	1.245	3.08	1.588	-0.028	24	.598

como en el área Interpersonal							
Factor 3. Predecir el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.64	1.178	3.83	1.079	.377	24	.477
Factor 4. Conocer las causas de las emociones y de la expresión emocional en el área Interpersonal	4.02	.961	3.44	1.205	-1.179	24	.300
Factor 5. Controlar la distancia emocional en el área Intrapersonal	3.55	1.248	3.92	1.006	.687	24	.513
Factor 6. Controlar la distancia emocional en el área Interpersonal	3.60	1.047	3.42	1.344	-0.343	24	.385
Factor 7. Conocer la expresión emocional en el área Intrapersonal	3.80	1.167	3.96	1.285	.260	24	.770
Factor 8. Explicar la sensación de las emociones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.87	1.088	3.87	1.092	.056	24	.573
Factor 9. Reconocer el cambio emocional tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	4.12	.904	3.83	1.179	-0.521	24	.393
Factor 10. Reconocer emociones para acordarse de situaciones tanto en el área Intrapersonal como en el área Interpersonal	3.92	1.060	3.59	1.396	-0.611	24	.581
Factor 11. Lograr emociones determinadas en el área Intrapersonal	3.41	1.208	3.57	1.248	.300	24	.492

## Discusión

Por medio de la presente investigación, se ha podido dar cumplimiento al objetivo general de analizar la IE de estudiantes de entornos virtuales en situaciones normales y en situaciones de emergencia sanitaria, mismo que fue alcanzado por los resultados obtenidos del inventario de Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE) de Manuel Sosa Correa (2008).

Se inició analizando los resultados obtenidos por cada uno de los once factores sobre la IE de los participantes de manera general, haciendo una comparativa entre el total de los participantes que contestaron el instrumento antes de la pandemia con el total de alumnos que lo contestaron después de la emergencia sanitaria, donde no se encontraron diferencias significativas entre los grupos; posteriormente, se analizó la IE entre géneros, donde la comparativa entre las mujeres que contestaron antes con aquellas que contestaron después no mostró diferencias significativas, mismo caso para la comparativa entre los hombres. Se continuó con el análisis de los resultados en una comparativa por sexo entre los participantes que contestaron el instrumento antes de la pandemia, así como la comparativa por sexo entre quienes contestaron después, sin encontrar diferencias significativas en ninguno de los factores de ambos casos. Adicionalmente, se analizó la IE de manera general de los alumnos que concluyeron el curso con quienes no lo hicieron, sin encontrar diferencias significativas entre ellos; por lo que, se realizó la búsqueda de diferencias significativas entre los alumnos que concluyeron o no el curso antes de la pandemia, pero no se encontró ninguna. De igual manera, se buscaron diferencias significativas entre quienes concluyeron y no lo hicieron después de la emergencia sanitaria, sin encontrar alguna diferencia en ninguno de los factores que conforman el instrumento. Finalmente, se analizaron los resultados de la IE entre géneros, considerando a los participantes que concluyeron el curso y contestaron el instrumento antes de la pandemia sin encontrar diferencias significativas para las mujeres; asimismo, no se arrojaron diferencias significativas para los hombres en ninguno de los once factores, caso similar para el análisis de la comparativa por género de quienes concluyeron y

contestaron el instrumento después del inicio de la pandemia. De igual manera, se llevó a cabo el análisis de los grupos entre géneros de quienes no lograron concluir el curso y contestaron el instrumento antes de la pandemia sin encontrar diferencias significativas para estos grupos de mujeres y hombres, así como tampoco las hubo para la comparativa de los grupos entre géneros de quienes no lograron concluir y contestaron el instrumento después de la emergencia sanitaria.

Aunado a lo anterior, se comparó el porcentaje de alumnos que lograron concluir el curso con quienes no lograron hacerlo encontrando un incremento considerable de finalización para aquellos alumnos inscritos después de la pandemia. Asimismo, se realizó el análisis estadístico mediante la prueba de chi-cuadrado entre géneros y aquellos alumnos que concluyeron o no el curso encontrando una gran discrepancia entre estas frecuencias, mientras que para aquellos que concluyeron o no y que contestaron antes o después el instrumento, se arrojó un valor de significación inferior a 0.001, indicando que existe concordancia entre las frecuencias observadas y las esperadas.

Por consiguiente, en respuesta a las preguntas de investigación **¿Cómo es la inteligencia emocional en estudiantes de psicología en entornos virtuales?, ¿Cómo ha influido la pandemia en la inteligencia emocional de los estudiantes en entornos virtuales?** llevó a determinar que los alumnos en entornos virtuales tienen un mejor manejo en el Factor uno, lo que indica tener más dominio en cuanto a cómo influir en uno mismo o en los demás para generar, mantener, distanciarse o acercarse a una emoción. En cuanto a la influencia de la pandemia sobre la inteligencia emocional de los alumnos de entornos virtuales, se determinó que al no existir diferencias significativas entre ambos grupos, se puede decir que la pandemia por COVID-19 no generó modificaciones representativas en la inteligencia emocional de este grupo de alumnos.

Por consiguiente y en base a los resultados obtenidos mediante la estadística inferencial, en el trabajo de investigación se muestra claramente que los alumnos de educación a distancia no sufrieron diferencias significativas en su IE ante un

cambio circunstancial como es la pandemia, esto podría deberse a que en los últimos años el despliegue del Internet ha tomado fuerza en el desarrollo de la sociedad, según Del Valle y Silva (2019), lo que permite entender que los estudiantes ya contaban previamente con habilidades necesarias para desarrollar sus estudios dentro de entornos virtuales, como son una mayor independencia y autorregulación (Juca, 2016).

De acuerdo con lo anterior, es importante considerar que estos universitarios contaban con la experiencia de estudiar bajo características como son su relevancia como estudiantes, la flexibilidad, el uso de la tecnología y de los recursos educativos, así como la separación entre estudiantes y tutores (Chaves, 2017); evitando de esta manera la necesidad de tener que adaptarse repentinamente a la tecnología como medida educativa ante la pandemia y teniendo en consideración lo que menciona Onyema et ál. (2020) sobre que la tecnología facilita la educación desde cualquier lugar ante cualquier emergencia sanitaria o brote.

Por otro lado, Maged (2020) menciona que ante una situación de crisis como la que se vive por la pandemia, la IE esta directamente relacionada con el aumento de la resistencia al estrés, con el logro y con la motivación al logro. Por lo que, se podría concluir que los estudiantes de educación a distancia cuentan con mejores habilidades emocionales para afrontar situaciones estresantes como la actual pandemia.

Adicionalmente y de acuerdo con Nadal (2018), la falta de control de las emociones pueden afectar el rendimiento escolar; sin embargo, el instrumento no arrojó diferencias significativas en la IE de los alumnos que concluyeron el curso con quienes no lograron hacerlo. Esta falta de diferencias representativas, probablemente esté relacionado con que los estudiantes de entornos virtuales son capaces de manejar adecuadamente las emociones para generar empatía, comunicación y participación llevando a cabo lo mencionado por Del Valle (2019) sobre que las emociones del aula real pueden ser trasladadas al plano digital.

Por otro lado y en contraste con el estudio de Apaza et ál. (2020), con estudiantes universitarios, donde encontraron que ante una situación de confinamiento social obligatorio se ven afectados en mayor parte los factores psicosociales de las mujeres; sin embargo, los resultados de la presente investigación no arrojaron diferencias significativas en los análisis realizados entre géneros, por lo que se puede considerar que las alumnas de entornos virtuales mantienen estabilidad en su IE a pesar de las circunstancias de confinamiento que se viven por la emergencia sanitaria.

Entre las limitaciones de este estudio, se pueden encontrar que la presente investigación se realizó después de siete meses del inicio de la pandemia, lo que pudo influir en los resultados del instrumento, ya que para este tiempo de confinamiento, podría existir alguna adaptación a la situación de emergencia sanitaria, así como a las medidas de confinamiento implementadas. Por otro lado, una limitante más puede ser el bajo número de alumnos que participaron en la resolución del instrumento después del inicio de la pandemia, lo que no permitió tener una comparativa equilibrada entre los grupos de comparación.

Adicionalmente, el presente estudio se realizó únicamente con alumnos universitarios de la carrera de Psicología y según Petrides, Sanchez, Siegling y Mavroverli (2018), algunos estudios sugieren que la IE varía entre estudiantes de diferentes profesiones; por lo tanto, es importante considerar que tratándose de estudiantes de Psicología probablemente contaban con los recursos apropiados para afrontar la contingencia o quizá de algún problema de deseabilidad social, lo que podría haberles llevado a responder en función de lo que se espera de ellos como futuros psicólogos.

Finalmente, la falta de referencias claras y precisas sobre investigaciones previas de la IE de alumnos en entornos virtuales y la limitada información que hoy en día se tiene sobre los efectos, complicaciones y consecuencias que está generando la pandemia en el alumnado de estos entornos, evita poder emplear información como referencia.

En relación con lo anterior, se sugieren futuros estudios que puedan evaluar la IE en estudiantes virtuales de otras carreras, en función de realizar una comparativa con esta investigación y poder analizar si sucede lo mismo o, por el contrario, se encuentran diferencias significativas; del mismo modo se podría considerar esta investigación para comparar la IE de estudiantes universitarios de la modalidad en línea con alumnos de la modalidad a distancia, para identificar las diferencias que puedan existir entre estos estudiantes, donde se podría tomar en cuenta una comparativa en el actual confinamiento para ambos grupos y posteriormente, otra comparativa cuando los estudiantes de entornos presenciales vuelvan a las aulas.

En la misma forma, se podría considerar el presente trabajo como grupo de control para continuar evaluando la IE del alumnado de esta modalidad con estudios encaminados a trabajos de experimentación bajo programas de intervención sobre educación emocional para estudiantes universitarios de entornos virtuales.

## Referencias

- Agulló, J. G., Parra, M. C. y Beltrán, M. A. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia*, 139, 1-17. [https://www.researchgate.net/publication/317597296\\_Educacion\\_emocional\\_en\\_la\\_universidad\\_propuesta\\_de\\_actividades\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_habilidades\\_sociales\\_y\\_personales](https://www.researchgate.net/publication/317597296_Educacion_emocional_en_la_universidad_propuesta_de_actividades_para_el_desarrollo_de_habilidades_sociales_y_personales)
- Álvarez, P. R., López, D. y Pérez, D. (2015). El alumnado Universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-24. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a17v15n1.pdf>
- Apaza, C. M., Seminario, R. S. y Santa-Cruz, J. E. (2020). Factores psicosociales durante el confinamiento por el Covid-19 – Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 1315-9984. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/290/29063559022/29063559022.pdf>
- Arias, W., Escudero, R. y Ceballos, K. (2016). Inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de psicología de una universidad privada de Arequipa. *Acta Psicología Peruana*, 1(2), 353-378. <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/15/12>
- Barlow, D. H., Farchione, T. F., Fairholme, C. P., Ellard, K. K., Boisseau, C. L., Allen, L. B. y Ehrenreich-May, J. (2016). Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales. Alianza Editorial. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=aE0FDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=protocolo+unificado+para+el+tratamiento+transdiagnostico+de+los+trastornos+emocionales&ots=zw62lgG1-h&sig=2jTbN35kWn98w7gQT1RSaxl2GDc#v=onepage&q=protocolo%20unificado%20para%20el%20tratamiento%20transdiagnostico%20de%20los%20trastornos%20emocionales&f=false>
- Bettis, H. y Guillory, M. D. (2017). Emotional intelligence and organizational learning at trade shows. *Journal of Business y Industrial Marketing*, 1, 126. [https://www.researchgate.net/publication/321701388\\_Emotional\\_intelligence\\_and\\_organizational\\_learning\\_at\\_trade\\_shows](https://www.researchgate.net/publication/321701388_Emotional_intelligence_and_organizational_learning_at_trade_shows)

- Bhullar, N. y Schutte, N. S. (2020). Emotional intelligence. [https://www.researchgate.net/publication/322835797\\_Emotional\\_intelligence](https://www.researchgate.net/publication/322835797_Emotional_intelligence)
- Buitrago, F., Ciurana, R., Fernández, M. C. y Tizón, J. (Julio, 2020). Pandemia de la COVID-19 y salud mental: reflexiones iniciales desde la atención primaria de salud española. *Elsevier*. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.06.006>
- Chang, G. y Yano, S. (2020). "How are countries addressing the Covid-19 challenges in education?" <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-thecovid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Chaves, A. (Diciembre, 2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia & Virtualidad*, 10(1), 23-41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Chiecher, A. (2019). Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 203-223. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331460297011/331460297011.pdf>
- Chong, E. G. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 91-108. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422005.pdf>
- Cleland, J., Mckimm, J., Fuller, R., Taylor, D., Janczukowicz, J. y Gibbs, T. (2020). Adapting to the impact of COVID-19: Sharing stories, sharing practice. 42(7), 772-775. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1757635>
- Del Valle, M. A. y Silva, A. C. (2019). El manejo de la inteligencia emocional en las aulas virtuales y su impacto socio educativo. 5(7). <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/2264/2281>
- Del Valle, M. A. (2019). El manejo en las aulas virtuales y su impacto socio educativo: el camino de entornos urbanos inteligentes hacia entornos urbanos emocionales. <file:///C:/Users/Adriana%20Raya/Downloads/1275-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8194-1-10-20190503.pdf>

- Díaz-Barriga, Á. (2020). Educación y Pandemia. Una visión académica, México, UNAM.  
[https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion\\_pandemia.pdf](https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf)
- Domínguez, S. A. (2018). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional? *Educación Médica*, 19(2), 96-103.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181316301607?via%3Dihub>
- Fernández, K., Hernández, V. y Pulido, J. E. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 349-364.  
[https://www.researchgate.net/publication/328842215\\_La\\_actitud\\_hacia\\_la\\_educacion\\_en\\_linea\\_en\\_estudiantes\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/328842215_La_actitud_hacia_la_educacion_en_linea_en_estudiantes_universitarios)
- Flores, K., López, M. C. y Rodríguez, M. A. (2016). Evaluación de componentes de los cursos en línea desde la perspectiva del estudiante. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1).  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412016000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100002)
- Francesc, P. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Franklin, E. (2015). Inteligencia emocional.  
[https://www.researchgate.net/publication/284550201\\_Inteligencia\\_emocional](https://www.researchgate.net/publication/284550201_Inteligencia_emocional)
- Gajardo, J. y Tilleria, J. L. (2019). Inteligencia emocional: una clave para el éxito académico, *Revista Reflexión e investigación Educativa*, 2(1).  
[file:///C:/Users/Adriana%20Raya/Downloads/3860-Texto%20del%20art%C3%ADculo-21335-1-10-20191119%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Adriana%20Raya/Downloads/3860-Texto%20del%20art%C3%ADculo-21335-1-10-20191119%20(1).pdf)
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizaje adaptativo y móvil RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331453132001.pdf>
- García-Ruiz, M., Maciel Magaña, S. y Vázquez Alonso, Á. (2019). La ciencia, la tecnología y la problemática socio ambiental: secuencias de enseñanza-aprendizaje para

promover actitudes adecuadas en los futuros profesores de Primaria.  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3306>

Garay, U., Tejada, E. y Romero, A. (2017). Rendimiento y satisfacción de estudiantes universitarios en una comunidad en línea de prácticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1239-1256.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01239.pdf>

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional.  
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>

González, E. O. (2018). Habilidades digitales en jóvenes que ingresan a la universidad: realidades para innovar en la formación universitaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16).  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672018000100670](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672018000100670)

Gutiérrez, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16(1).  
<file:///C:/Users/Adriana%20Raya/Downloads/Dialnet-EducacionEnTiemposDeCrisisSanitaria-7437441.pdf>

Herederó, E. S y Garrido, M. P. (2017). Desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal en educación primaria a partir del uso de tecnologías de información y comunicación: estudio de casos.  
[https://www.researchgate.net/publication/316000967\\_Development\\_of\\_interpersonal\\_and\\_intrapersonal\\_intelligence\\_in\\_primary\\_education\\_using\\_information\\_and\\_communication\\_technologies\\_a\\_case\\_study](https://www.researchgate.net/publication/316000967_Development_of_interpersonal_and_intrapersonal_intelligence_in_primary_education_using_information_and_communication_technologies_a_case_study)

Hernández, A., Ariza, G. I. y Cruz, J. L. (Julio, 2015). Tecnologías de Información y Educación Ambiental: Componentes que favorecen la Sustentabilidad. *Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*. 2(4).  
<https://doi.org/10.29057/estr.v2i4.1538>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education.

Jiménez, A. (2017). Inteligencia emocional. 479-491.  
[https://www.aepap.org/sites/default/files/479-492\\_inteligencia\\_emocional.pdf](https://www.aepap.org/sites/default/files/479-492_inteligencia_emocional.pdf)

- Johnson, M. C., Saletti, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. 25(1). [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232020006702447&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232020006702447&script=sci_arttext)
- Juca, F. X. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Macías, C., Fernández, A., Méndez, V. M., Poch, J. y Sevillano, B. (2015). Inteligencia humana. Un acercamiento teórico desde dimensiones filosóficas psicológicas. 91(3). 577-592. <https://www.redalyc.org/pdf/5517/551757249018.pdf>
- Maged, H. (2020). Emotional Intelligence and Stability in the corona pandemic. [https://www.researchgate.net/publication/340687552\\_Emotional\\_Intelligence\\_and\\_Stability\\_in\\_the\\_corona\\_pandemic](https://www.researchgate.net/publication/340687552_Emotional_Intelligence_and_Stability_in_the_corona_pandemic)
- Maury, E., Pereira, T., Labbé, M., Sepúlveda, P. y Valdebenito, C. (2015). Caracterización del uso de la plataforma MOODLE por estudiantes de ciencias de la salud. *Edumecentro*, 7(1), 4-17. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n1/edu02115.pdf>
- Mera, A. y Mercado, J. (2019). Educación a distancia: Un reto para la educación superior en el siglo XXI. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 5(4), 357-376. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7152645>
- Miramontes, M., Castilla, K y Macías, H. (Diciembre, 2019). Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia. *RITI Journal*. 7(14). <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.017>
- Moreno, A., Rodríguez, J. V. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuesta para mejorar la motivación de los estudiantes. 15(29), 3-11. <file:///C:/Users/Adriana%20Raya/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDeLaEmocionEnElAprendizaje-6855114.pdf>
- Nadal, M. (2018). La inteligencia emocional en la escuela. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11497/La%20inteligencia%20emocion%20en%20la%20escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Navarrete, Z. y Manzanilla, H. M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios*, 13(1), 65-82.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136004.pdf>
- Ocaña, Y., Valenzuela, L. A. y Garro, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. 7(2), 536-568.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a21v7n2.pdf>
- OMS, (2020). COVID-19 Glosario sobre brotes y epidemias.  
[file:///C:/Users/Adriana%20Raya/Downloads/covid-19-glosario\\_0.pdf](file:///C:/Users/Adriana%20Raya/Downloads/covid-19-glosario_0.pdf)
- Onyema, E. M., Nwafor, C., Faith, A. y Sen, S. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Jornal of Education and Practice*, 11(13).  
[https://www.researchgate.net/publication/341787426\\_Impact\\_of\\_Coronavirus\\_Pandemic\\_on\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/341787426_Impact_of_Coronavirus_Pandemic_on_Education)
- Orbea, S. (2019). Relación entre inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes de bachillerato de una unidad educativa del Cantón Ambato.  
<https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2756/1/76917.pdf>
- Ordorika, I. (2020) Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49.  
[file:///C:/Users/Adriana%20Raya/Downloads/1120-Archivo%20del%20manuscrito-2369-2-10-20200707%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Adriana%20Raya/Downloads/1120-Archivo%20del%20manuscrito-2369-2-10-20200707%20(3).pdf)
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2016). Relación entre inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22).  
<http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACIONES.pdf>
- Petrides, K. V., Sanchez, M. J., Saklofske, D. H. y Mavroveli, S. (2018). Emotional intelligence as personality: Measurement and role of trait emotional intelligence in educational contexts.  
[https://www.researchgate.net/publication/326388275\\_Emotional\\_Intelligence\\_as\\_Personality\\_Measurement\\_and\\_Role\\_of\\_Trait\\_Emotional\\_Intelligence\\_in\\_Educational\\_Contexts](https://www.researchgate.net/publication/326388275_Emotional_Intelligence_as_Personality_Measurement_and_Role_of_Trait_Emotional_Intelligence_in_Educational_Contexts)

- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/08/pensarlaeducacion.pdf>
- Ríos, B. Y. y Portugal, W. E. (2019). Análisis de tutores inteligentes como sustento en la Universidad Mayor de San Andrés. 6(2), 38-46. [http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v6n2/v6n2\\_a07.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v6n2/v6n2_a07.pdf)
- Rodríguez, M. C. y Barragán, H. M., 2017. Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Revista Killkana Sociales*, 1(2), 7-14. <file:///C:/Users/Adriana%20Raya/Downloads/Dialnet-EntornosVirtualesDeAprendizajeComoApoyoALaEnsenanz-6297476.pdf>
- Rosales, M. A., Juárez, C. I. y Barros, P. (2018). Evolución y genómica del cerebro humano. *Sociedad Española de Neurología*, 33(4), 254-265. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213485315001474>
- Rugeles, P. A., Mora, B. y Metaute, P. M. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasllista de Investigación*, 12(2), 132-138. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542291025.pdf>
- Sáenz, M. (2020). La Educación Superior en los tiempos del Covid-19; impactos inmediatos, acciones, experiencias y recomendaciones. [https://www.researchgate.net/publication/341447328\\_La\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_los\\_tiempos\\_del\\_Covid-19\\_impactos\\_inmediatos\\_acciones\\_experiencias\\_y\\_recomendaciones](https://www.researchgate.net/publication/341447328_La_Educacion_Superior_en_los_tiempos_del_Covid-19_impactos_inmediatos_acciones_experiencias_y_recomendaciones)
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez y Duarte (2020). Percepción emocional del docente - tutor en el proceso de aprendizaje: Estudiantes de educación superior en modalidad distancia. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1), 49-62. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/hop.22105/1550>
- Saza, I. D. (2019). Estrategias didácticas en tecnologías web para ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Praxis*, 12, 103-110. <file:///C:/Users/Adriana%20Raya/Downloads/Dialnet-EstrategiasDidacticasEnTecnologiasWebParaAmbientes-5907245.pdf>

- Sosa, M. (2008). Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE). <https://eprints.ucm.es/8685/1/T30581.pdf>
- Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología*, 44, 176-187. [http://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera\\_articulo\\_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)
- Thomas, D. (2020). Nuestras emociones en la pandemia. *Revista de Divulgación de la Ciencia de la UNAM*. Recuperado de <http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/259/nuestras-emociones-en-la-pandemia>
- UNESCO IESALC, (2017). La Educación superior virtual en América Latina y el Caribe, Caracas.
- Zapata, J, Patiño, D. F., Vélez, M. y Vélez, V. (2020). Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. [https://www.researchgate.net/publication/344075590 Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19 Mental health interventions for college students during the COVID-19 pandemic](https://www.researchgate.net/publication/344075590_Intervenciones_para_la_salud_mental_de_estudiantes_universitarios_durante_la_pandemia_por_COVID-19_Mental_health_interventions_for_college_students_during_the_COVID-19_pandemic)

## Apéndice

### Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de enunciados acerca de las emociones, deberás seleccionar la respuesta que consideres que refleja mejor tu opinión en las columnas (que van del 1 al 5) que se encuentran a la derecha, de tal manera que:

- 5 Significa** totalmente de acuerdo.
- 4 Significa** más de acuerdo que en desacuerdo.
- 3 Significa** ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- 2 Significa** más en desacuerdo que de acuerdo.
- 1 Significa** totalmente en desacuerdo.

Procura contestar todos los enunciados, recuerda que este test es para conocer la opinión que tienes de ti mismo o misma en cuanto al tema de las emociones, por lo que NO existen respuestas correctas o incorrectas. Trata de ser sincero contigo mismo o contigo misma y contesta con espontaneidad. Tus respuestas serán tratadas confidencialmente, solo se usarán de manera global y nunca personalmente.

ENUNCIADOS	1	2	3	4	5
1. Normalmente me doy cuenta cuando siento sorpresa.					
2. Sé cómo expresan su alegría la personas con las que convivo.					
3. Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido/a.					
4. Normalmente me doy cuenta cuando siento ira.					
5. Cuando me siento alegre, sé cómo expresar este sentimiento.					
6. Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente alegría.					
7. Cuando en una situación dejo de estar sorprendido/a, puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
8. Me doy cuenta que mis sentimientos de miedo me generan ciertos pensamientos.					
9. Normalmente me doy cuenta que el estado emocional influye en los pensamientos de las personas.					
10. Cuando debo sentirme asqueado/a, logro sentirme así.					
11. Creo que los sentimientos de alegría de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
12. Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está asqueado/a.					
13. Cuando en una situación dejo de estar iracundo/a, puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
14. Normalmente me doy cuenta del estado emocional de las personas con las que convivo.					
15. Cuando me siento sorprendido/a, sé la causa de por qué me siento así.					
16. En este momento, sé cuál es mi estado emocional.					
17. En las situaciones en que lo mejor es que me sienta con miedo, puedo lograr sentirme así.					

18. Puedo recordar emociones alegres para acordarme de situaciones que me generan esta emoción.					
19. Creo que cuando alguien en una situación deja de estar triste, ve la situación desde otro punto de vista.					
20. Después de que mi mejor amigo/a está alegre, sé qué emoción tendrá.					
21. Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente ira.					
22. Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy alegre.					
23. Después de que mi mejor amigo/a está triste, sé qué emoción tendrá.					
24. Si me siento con miedo y la situación lo amerita, puedo cambiar este estado de ánimo.					
25. Después de sentirme sorprendido/a, sé que emoción tendré.					
26. Normalmente me doy cuenta cuando siento tristeza.					
27. Sé cómo expresar mis necesidades emocionales.					
28. Cuando en una situación dejo de estar iracundo/a, puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
29. Puedo recordar emociones de tristeza para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
30. Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de miedo, para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
31. Sé cómo expresar mis emociones de manera apropiada.					
32. Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido/a.					
33. Normalmente me doy cuenta cuando siento miedo.					
34. Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de tristeza.					
35. Disfruto de los estados emocionales de tristeza de las demás personas.					
36. Normalmente pienso acerca de mis sentimientos de alegría.					
37. Sé cómo expresan su asombro las personas con las que convivo.					
38. Si alguien se siente sorprendido/a, puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
39. Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de tristeza de los demás.					
40. Puedo controlar los estados emocionales de miedo de las demás personas.					
41. Sé cómo expresan las personas con las que convivo sus necesidades emocionales.					
42. Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está triste.					
43. Puedo saber en qué momento paso del miedo a otra emoción.					
44. Me doy cuenta que mis sentimientos de sorpresa me generan ciertos pensamientos.					
45. Después de que mi mejor amigo/a está sorprendido/a, sé qué emoción tendrá.					
46. Disfruto de mis estados emocionales de sorpresa.					
47. Cuando debo sentirme triste, logro sentirme así.					
48. Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta asco, puedo lograr que se sienta así.					

49. Cuando creo que alguien debe sentirse alegre, logro que se sienta así.					
50. Después de que mi mejor amigo/a está triste, sé qué emoción tendrá.					
51. Sé cuándo usar la alegría para la resolución de un problema.					
52. Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de ira de las demás personas.					
53. Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando siente miedo.					
54. Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente miedo.					
55. Puedo reconocer cuando tengo emociones combinadas.					
56. Cuando lo considero necesario, puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de asco.					
57. En una situación determinada, sé cuál es la forma adecuada de expresar mi alegría.					
58. Normalmente mi estado emocional influye en mis pensamientos.					
59. Puedo controlar los estados emocionales de tristeza de las demás personas.					
60. Cuando lo considero necesario, puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de sorpresa.					
61. Me doy cuenta que mis sentimientos de ira me generan ciertos pensamientos.					
62. Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente alegría.					
63. Disfruto de mis estados emocionales de miedo.					
64. Después de que mi mejor amigo/a siente miedo, sé qué emoción tendrá.					
65. En este momento, sé cuál es el estado emocional de las personas con las que convivo.					
66. Cuando me siento alegre, sé la causa de por qué me siento así.					
67. Si alguien se siente con miedo, puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
68. Cuando lo considero necesario, me aparto de las emociones que siento.					
69. Sé cuándo alguien lleva a cabo una actividad influenciado por sus emociones.					
70. Creo que los sentimientos de asco de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
71. Si me siento triste y la situación lo amerita, puedo cambiar este estado de ánimo.					
72. Disfruto de los estados emocionales de ira de las demás personas.					
73. Puedo controlar los estados emocionales de sorpresa de las demás personas.					
74. Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de ira para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
75. Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente tristeza.					
76. Cuando creo que alguien debe sentirse triste, logro que se sienta así.					
77. Puedo saber cuándo alguien pasa del miedo a otra emoción.					
78. Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de asco de las demás personas.					

79. Después de que mi mejor amigo/a está iracundo, sé que emoción tendrá.					
80. En estos momentos, sé la causa de por qué me siento como me siento.					
81. Creo que cuando alguien en una situación deja de estar alegre, ve la situación desde otro punto de vista.					
82. Después de que mi mejor amigo/a está asqueado, sé qué emoción tendrá.					
83. En las situaciones en que lo mejor es que me sienta alegre, puedo lograr sentirme así.					
84. Cuando lo considero necesario, me aparto de mis emociones de ira.					
85. Normalmente me doy cuenta cuando alguien siente sorpresa.					
86. Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos tristes, para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
87. Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de asco.					
88. Cuando me siento triste, sé cómo expresar este sentimiento.					
89. En una situación determinada, sé cuál es la forma adecuada de expresar mi asco.					
90. Cuando creo que alguien debe sentirse asqueado/a logro que se sienta así.					
91. Normalmente me doy cuenta del estado emocional en que me encuentro.					
92. En las situaciones en que lo mejor es que me sienta triste, puedo lograr sentirme así.					
93. Cuando debo sentirme iracundo/a, logro sentirme así.					
94. Normalmente pienso acerca de mis sentimientos.					
95. Cuando en una situación dejo de estar triste, puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
96. Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está alegre.					
97. Normalmente sé la causa de por qué se sienten de una determinada manera las personas con las que me encuentro.					
98. Si alguien se siente asqueado/a, puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
99. Cuando lo considero necesario, puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de tristeza.					
100. Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está iracundo/a.					
101. En una situación determinada, sé cuál es la forma adecuada de expresar mi miedo.					
102. Cuando creo que alguien debe sentirse con miedo, logro que se sienta así.					
103. Disfruto de mis estados emocionales de alegría.					
104. Cuando debo sentirme con miedo, logro sentirme así.					
105. Cuando debo sentirme sorprendido/a, logro sentirme así.					
106. Después de sentirme alegre, sé qué emoción tendré.					

107. Si me siento iracundo/a y la situación lo amerita, puedo cambiar este estado de ánimo.					
108. Cuando creo que alguien debe sentirse con ira, logro que se sienta así.					
109. Puedo controlar los estados emocionales de asco de las demás personas.					
110. Me doy cuenta que mis sentimientos de tristeza me generan ciertos pensamientos.					
111. Después de sentirme triste, sé qué emoción tendré.					
112. Sé cómo me voy a sentir después de un estado emocional determinado.					
113. Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de alegría de las demás personas.					
114. Después de que mi mejor amigo/a está asombrado, sé qué emoción tendrá.					
115. Si me siento sorprendido/a y la situación lo amerita, puedo cambiar este estado de ánimo.					
116. Disfruto de mis estados emocionales de asco.					
117. Si alguien se siente triste, puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
118. Después de sentirme con asco, sé qué emoción tendré.					
119. Cuando lo considero necesario, me aparto de mis emociones de alegría.					
120. Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta alegre, puedo lograr que se sienta así.					
121. Puedo saber cuándo alguien pasa de la tristeza a otra emoción.					
122. Cuando lo considero necesario, me aparto de mis emociones de tristeza.					
123. Sé identificar las emociones de las personas con las que convivo.					
124. Cuando lo considero necesario, me aparto de mis emociones de asco.					
125. Cuando lo considero necesario, me aparto de mis emociones de miedo.					
126. Puedo recordar emociones de ira, para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
127. Sé cómo se va a sentir alguien con quien convivo, después de un estado emocional determinado.					
128. Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos alegres, para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
129. Puedo saber cuándo alguien pasa de la ira a otra emoción.					
130. Cuando lo considero necesario, prolongo mis emociones de miedo.					
131. Cuando lo considero necesario, prolongo las emociones de miedo de las demás personas.					
132. Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente sorpresa.					
133. Después de sentirme iracundo/a, sé qué emoción tendré.					
134. Normalmente disfruto de las experiencias que me generan emociones.					
135. Controló mis estados emocionales de tristeza.					

136. Puedo saber en qué momento paso de la alegría a otra emoción.					
137. Si alguien se siente con ira, puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
138. Puedo saber cuándo alguien pasa del asco a otra emoción.					
139. Me doy cuenta que mis sentimientos de alegría me generan ciertos pensamientos.					
140. En las situaciones en que lo mejor es que me sienta asqueado/a puedo lograr sentirme así.					
141. Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la estoy sienta miedo, puedo lograr que se sienta así.					
142. Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la estoy se sienta triste, puedo lograr que se sienta así.					
143. Creo que los sentimientos de ira de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
144. Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando estoy sorprendido/a.					
145. Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy se sienta sorprendida, puedo lograr que se sienta así.					
146. Puedo recordar emociones de sorpresa para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
147. Cuando lo considero necesario, puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de ira.					
148. Normalmente me doy cuenta cuando siento alegría.					
149. Puedo saber cuándo alguien pasa de la alegría a otra emoción.					
150. Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente tristeza.					
151. Si alguien se siente alegre, puedo hacer que cambie su estado de ánimo.					
152. Puedo hacer que alguien recuerde sentimientos de sorpresa, para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
153. Sé de qué manera puedo expresar mis emociones.					
154. Después de que mi mejor amigo/a siente miedo, sé qué emoción tendrá.					
155. Puedo saber en qué momento paso del asco a otra emoción.					
156. Puedo cambiar mi estado de ánimo, para ver la situación desde otro punto de vista.					
157. Sé cómo expresan su asco las personas con las que convivo.					
158. Creo que cuando alguien en una situación deja de estar sorprendido/a, ve la situación desde otro punto de vista.					
159. Puedo hacer que alguien recuerde emociones, para que se acuerde de situaciones que le generaban esta emoción.					
160. Puedo saber cuándo alguien pasa de la sorpresa a otra emoción.					
161. Después de que mi mejor amigo/a siente ira, sé que emoción tendrá.					
162. Puedo controlar los estados emocionales de alegría de las demás personas.					

163. Creo que los sentimientos de miedo de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
164. Puedo reconocer cuándo alguien con quien convivo, tiene emociones combinadas.					
165. Sé cómo expresan su ira las personas con las que convivo.					
166. Cuando lo considero necesario, puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de miedo.					
167. Creo que cuando alguien en una situación deja de sentir miedo, ve la situación desde otro punto de vista.					
168. Puedo recordar emociones de miedo para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
169. Puedo recordar emociones para acordarme de situaciones que me generaban esta emoción.					
170. Sé cómo expresan su miedo las personas con las que convivo.					
171. Si me siento alegre y la situación lo amerita, puedo cambiar este estado de ánimo.					
172. Creo que los sentimientos de sorpresa de las personas con las que convivo, les generan ciertos pensamientos.					
173. Cuando en determinada situación lo mejor es que la persona con la que estoy sienta ira, puedo lograr que se sienta así.					
174. Disfruto de mis estados emocionales de ira.					
175. Creo que cuando alguien en una situación deja de estar iracundo, ve la situación desde otro punto de vista.					
176. Sé cómo expresan su tristeza las personas con las que convivo.					
177. Cuando en una situación dejo de estar alegre, puedo ver la situación desde otro punto de vista.					
178. Controlo mis estados emocionales de ira.					
179. Puedo generar emociones a voluntad a la gente con la que convivo.					
180. Podría explicar adecuadamente cómo me siento cuando siento miedo.					
181. Podría explicar adecuadamente lo que siente alguien cuando está sorprendido/a.					
182. Puedo saber en qué momento paso de la ira a otra emoción.					
183. Después de sentirme con miedo, sé qué emoción tendré.					
184. Cuando lo considero necesario, puedo hacer que alguien se aleje de su emoción de alegría.					
185. Sé la causa de por qué la gente con la que convivo siente asco.					