

## Handling Emotions in Pandemic: The Practices of College Students with Continuous Academic Paths

Belykh, Anna

 **Anna Belykh** annabelykh@yahoo.fr  
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

### Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México  
ISSN-e: 2954-4599  
Periodicidad: Semestral  
vol. 3, núm. 2, 2023  
alejandra.luna@ibero.mx

Recepción: 01 Septiembre 2022  
Aprobación: 27 Marzo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/777/7773834006/>

DOI: <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.42>

La Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar es una publicación semestral de acceso abierto siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** La pandemia ha marcado nuestra cotidianeidad de muchas maneras, dejando sobre todo un rastro fuerte de cambios en las rutinas y en las prioridades que se les asignan a distintos aspectos de la vida. Cualquier cambio, y más el de esta naturaleza, tiene un efecto emocional considerable, y muchos estudios lo han abordado desde el estrés, la ansiedad y otras emociones negativas. Este escrito reporta la detectada intensificación de la emotividad en general, tanto negativa y positiva, y tiene por objetivo compartir el hallazgo de que, en estudiantes de trayectoria continua, esta intensificación fue acompañada por un fuerte incremento en manejo emocional. En los resultados de este estudio comparativo ex post facto se detallan las estrategias de manejo emocional en estudiantes de licenciatura y posgrado, con base en las áreas experiencial y estratégica de la inteligencia emocional como capacidad de Mayer, Salovey y Caruso (2016). Las tendencias de control de emotividad positiva y de aceptación de la emotividad negativa, con sus matices según el nivel educativo, marcan pauta para la triangulación de los hallazgos en la futura etapa cualitativa del proyecto de investigación en curso.

**Palabras clave:** manejo emocional, inteligencia emocional, fortalezas de carácter, estudiantes universitarios, pandemia.

**Abstract:** The pandemic has marked our daily lives in many ways, leaving above all a strong trail of changes in routines and in the priorities that we assign to different aspects of our lives. Any change, and more one of this nature, has a considerable emotional effect, which has been approached in many studies from stress, anxiety, and other negative emotions. This paper reports the detected intensification of emotionality in general, both negative and positive, and aims to share the finding that, in continuous educational path students, this intensification was accompanied by a strong increase in emotional management. The results of this comparative ex post facto study detail the emotional handling strategies in undergraduate and graduate students, based on the experiential and strategic areas of emotional intelligence capacity of Mayer, Salovey & Caruso (2016). Trends of control of positive emotion and acceptance of negative emotion, with their nuances according to educational levels, set the ground for the triangulation of the findings in the future qualitative stage of the ongoing research project.

**Keywords:** handling emotions, emotional intelligence, character strengths, college students, pandemic.

## **Emotividad durante la pandemia por SARS-CoV-2**

La pandemia llegó a los contextos educativos como una experiencia personal e institucional hasta entonces desconocida para docentes y estudiantes, y sus consecuencias han durado mucho más de lo que se podía imaginar en los primeros días de intensas capacitaciones para la educación en línea y el confinamiento proclamado desde el gobierno. Esta circunstancia, por así llamarla, ha trastocado nuestras vidas de un sinnúmero de maneras, modificando las actividades productivas, educativas, sociales, de casa y hasta de cuidado personal. En muchos sentidos fue regresar a lo básico, aprender a lavarse las manos, aprender que el celular puede volverse el canal principal no sólo de comunicación, pero también de la educación, readaptar dinámicas de convivencia familiar en un espacio que de un momento a otro se vio cortado del mundo exterior y por un tiempo fungió como único escenario de trabajo, descanso, ocio y convivencia.

Variados fueron los efectos sobre reorganización de prioridades, reacomodos espaciales, de inversión de dinero, tiempo y de esfuerzo. En el ámbito escolar, desafortunadamente, esto ha implicado tasas crecientes de rezago, rápida reducción de la zona de desarrollo próxima, o del yo + 1 formulado por Vygotsky (1931), durante la migración a entornos virtuales de aprendizaje y con ello la reducción de la base de todo aprendizaje (Ayala-Mendoza y Gaibor-Ríos, 2021). Se ha presenciado también la modificación de ritmos de aprendizajes y adecuación de expectativas de logro escolar (Osorio, Montoya e Izasa, 2020; Schmelkes, 2021). Variadas fueron las reivindicaciones de lo que debió haberse hecho diferente tanto a nivel de las autoridades como a nivel de docentes y estudiantes en el mundo entero (Cobo-Rendón, Vega-Valenzuela y García-Álvarez, 2020; Kuric, Calderón y Sannmartín, 2021; Naranjo y Calderón, 2021; Navia, Czarny y Salinas, 2021; entre otros). Han sido muy valiosas estas contribuciones que acotaban problemáticas y ofrecían soluciones en tiempos muy cortos. En este artículo, sin embargo, se cambia de enfoque para compartir lo positivo que se logró a pesar de la adversidad que se está viviendo por la pandemia.

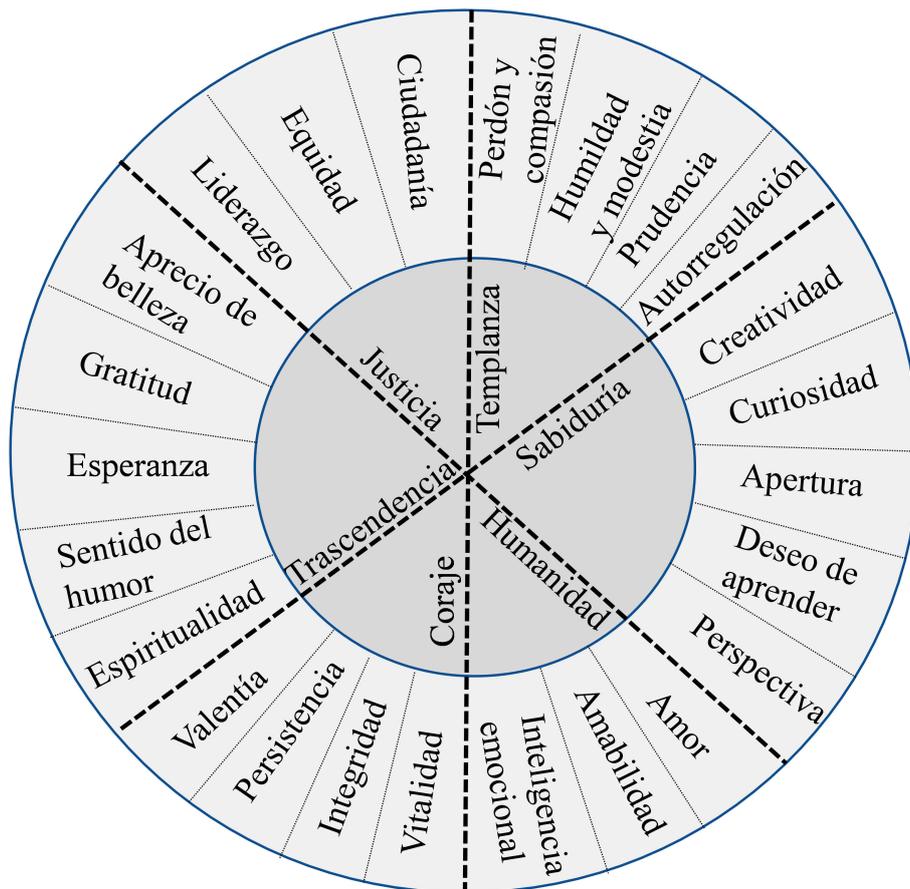
Este elemento positivo se recupera desde el estudio de trayectorias escolares, son el énfasis en su continuidad. Aunque ya existen estudios de trayectorias escolares discontinuas que nos comunican los factores causantes principales (Díaz-Barriga, Alatorre-Rico y Castañeda-Solís, 2022), el énfasis en el estudio de trayectorias continuas ha sido subexplorado. Es por ello que, en el marco de un proyecto de investigación sobre las trayectorias de resiliencia y bienestar en la pandemia por SARS-CoV-2, aquí se reporta un aspecto del estudio de trayectorias escolares continuas: alto incremento en el manejo emocional que los participantes reportan. A continuación, se expone de manera breve el marco teórico y metodológico para el estudio del manejo emocional en el contexto de las fortalezas de carácter, esto para ahondar en los detalles del crecimiento personal desde el manejo emocional que reportan los participantes.

## Las fortalezas de carácter y su desarrollo en la pandemia

Se define como fortaleza de carácter un rasgo personal que coadyuva en llevar una vida bien intencionada, una vida buena en el sentido moral, y con ello lograr resultados positivos en el ámbito personal, social y educativo o profesional con desempeño óptimo y bienestar personal (Lavy, 2020). Existen diversas clasificaciones de estas fortalezas también llamadas valores, virtudes o cualidades. Aunque no haya en la investigación educativa un consenso sobre el conjunto completo de fortalezas personales que el sistema educativo debería fomentar en el marco del desarrollo socioemocional, formación ciudadana y educación para la vida, existe la necesidad objetiva de proponer tal opción para que los hallazgos provenientes de distintos contextos puedan analizarse en un marco unificado y a partir de un lenguaje común.

La psicología de funcionamiento humano óptimo, también llamada 'psicología positiva', es la que ofrece una opción formulada a partir de un esfuerzo investigador internacional sin precedente. Antes de proceder a explicarlo brevemente, aquí se aclara que la autora comparte las reservas relacionadas con el nombre de la 'psicología positiva' que existe en el medio de la investigación psicopedagógica (como si hubiera 'psicología negativa') y ha decidido trabajar con ella con base en el entendimiento que ésta no conlleva un imperativo impuesto de eterna positividad individual ni se refiere a la pseudociencia de relajación y ludicidad absoluta. Así como la psicología en sus orígenes se dedicó a estudiar la disfunción en la psique humana, esta nueva rama la complementa al centrarse en la alta funcionalidad humana. Es a partir de los rasgos personales altamente valorados social, cultural y moralmente que se elabora la clasificación que sirvió de base al presente estudio.

Las virtudes y fortalezas de carácter de Peterson y Seligman (2004) representan la clasificación más sólida y mejor validada en el área del estudio de la psique humana sana. Se organizó en torno a seis virtudes centrales: sabiduría, humanidad, justicia, coraje, trascendencia y templanza. Estas fueron transversales en un estudio previo de diversas corrientes literarias, filosóficas y teológicas en más de 50 países del mundo (aunque representan cerca de un cuarto del número total de países del mundo, hasta la fecha es el alcance más amplio que han tenido los estudios integradores de este tipo). A cada una de estas virtudes se le subordinaron de tres a cinco fortalezas de carácter por asociación semántica (véase figura 1).



**Figura 1.**  
**Clasificación de virtudes y fortalezas de carácter de Peterson y Seligman, 2004.**

Fuente: organización gráfica propia con base en Peterson y Seligman, 2004.

Al analizar esta clasificación desde el prisma del tema anunciado, el manejo emocional, se puede observar que varias fortalezas de carácter tienen que ver con la emotividad. Algunas de ellas hacen referencia directa a emociones, como lo son amor, esperanza y gratitud. Otras indican conductas basadas en la emotividad: amabilidad, prudencia o valentía. Otras se refieren a actitudes mentales frente a situaciones de la vida que se adoptan tras un manejo emocional consciente: perdón, apertura o autorregulación. Otras más tienen el potencial de suscitar fuertes emociones en caso de presenciar conductas que les son contrarias: equidad, integridad o humildad. Es posible que cada lector(a) encuentre otras categorías y asociaciones de estas fortalezas con la emotividad. Y es en parte por ello que esta clasificación es tan sólida: todos los elementos se relacionan con una respuesta cognitivo-emocional inmediata en el marco del tema de una personalidad bondadosa. Todas con, quizá, una salvedad.

La excepción sería la inteligencia emocional, término mediatizado en su acepción moderna por Daniel Goleman (1995) con la frase “La inteligencia cognitiva hace que te contraten, y la inteligencia emocional hace que te promuevan”. El término es frecuentemente percibido como perteneciente a ámbitos de *coaching* empresarial y es manejado con cautela en la investigación educativa. Además de su origen en la divulgación inicial como herramienta de capacitación para el área de los recursos humanos, falta de sustento científico,

el término ha sido conceptualizado por la mayoría de sus estudiosos como un conjunto de cualidades personales (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000; Petrides, Fredrickson y Furnham, 2004) haciendo que se confunda con fortalezas de carácter y otras clasificaciones de valores. Otros planteamientos lo han calificado como un capital, aunado a otros capitales de Bourdieu (Gendron, 2007), o como competencias (Bisquerra, Pérez y García, 2015; Mikolajczak, 2010), o como una combinación de conocimientos, aptitudes y del misterioso *je ne sais quoi* llamado profundidad y alquimia (Cooper y Sawaf, 1998). Esta multitud de planteamientos ha generado confusión en el medio de investigación educativa lo que tuvo como resultado estudios que combinan distintos planteamientos sin dar cuenta de su compatibilidad epistemológica (un claro ejemplo, Ortiz-Mancero y Núñez-Naranjo, 2021). Con ello, dichas tendencias no contribuyen al fortalecimiento de esta línea de investigación.

El único equipo que ha trabajado la inteligencia emocional como tal, como una inteligencia, fue el de Mayer, Salovey y Caruso (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997, Mayer, Caruso y Salovey, 2016), quienes la han definido como una capacidad de manejo emocional en cuatro niveles: percepción, facilitación, uso y regulación. Es el modelo mejor validado científicamente y el más acertado en cuanto al manejo de la inteligencia como lo que es: una inteligencia, no un comportamiento, no una competencia, no una destreza, una habilidad o una actitud (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005). La situación con el término 'inteligencia emocional', desde el punto de vista de la autora, es algo similar a la del término 'psicología positiva': necesita de explicaciones y reivindicaciones. Es por ello que, al referirse a la inteligencia emocional como elemento de la clasificación de virtudes y fortalezas, se le llamará aquí manejo emocional y se entenderá como una capacidad en el sentido que le acuerdan Mayer, Caruso y Salovey (2016).

## Método

### *Participantes*

La muestra fue conformada por 122 estudiantes mexicanos inscritos en una universidad pública en cursos de su carrera al semestre de primavera de 2022. Entre ellos, 70% fueron estudiantes de licenciatura de quinto, sexto, séptimo u octavo semestre y 30% de posgrado de tercer semestre en adelante, 70% mujeres, edad promedio de 27 años. En el apartado de datos personales, quienes participaron indicaron que, en promedio, habían tenido 2.5 factores de adversidad durante pandemia (pérdidas personales, sociales o económicas) y dos factores de éxito (crecimiento personal, social o económico). Todos contaron con una trayectoria continua durante la pandemia, por lo que fueron categorizados como estudiantes con trayectorias escolares exitosas. Esto último fue el criterio de inclusión para la conformación de la muestra incidental.

A manera de caracterización adicional de la población estudiantil, se puede resaltar que el semestre fue marcado por el regreso paulatino a clases presenciales, permitiendo superar algunas de las dificultades que los estudiantes afrontaban durante la educación a distancia. A saber, en el promedio de la población universitaria, según el informe de la Comisión del Modelo Humanista Integrador

basado en Competencias (2021), sólo el 23% de estudiantes contaba con una laptop para su uso exclusivo en actividades académicas, el 6% contaba con una tablet y el 4% con una computadora de escritorio para tales efectos. Tan solo el 56% de estudiantes reportó contar con un servicio de Internet en su casa. El regreso a clases permitió superar dificultades tecnológicas, aunque implicó también la reorganización de la rutina para recuperar las dinámicas pre pandémicas.

Al analizar el desarrollo de las fortalezas personales de los participantes, se identificó que la que se reportó con el más alto puntaje de desarrollo en la muestra total fue la inteligencia emocional (Belykh y Jiménez-Vásquez, 2023). Al desglosar los datos según el grado de adscripción de los participantes, licenciatura y posgrado, se notó que la tendencia al fuerte desarrollo de inteligencia emocional se conservaba, superando el 60% de crecimiento posible, aunque cedía el primer lugar a la fortaleza de esperanza y optimismo en los estudiantes de posgrado (véase tabla 1).

**Tabla 1**  
**Desarrollo de fortalezas de carácter en estudiantes de licenciatura y posgrado**



Tabla 1. Desarrollo de fortalezas de carácter en estudiantes de licenciatura y posgrado

LICENCIATURA	PUNTAJE	DE	POSGRADO	PUNTAJE	DE
Manejo emocional	8.19	1.89	Optimismo	8.27	2.26
Optimismo	7.90	1.97	Manejo emocional	8.03	2.14
Liderazgo	7.76	2.01	Civismo	7.84	2.78
Prudencia	7.73	2.11	Gratitud	7.76	2.11
Ganas de aprender	7.70	2.25	Perspectiva	7.68	2.35
Perspectiva	7.57	2.37	Prudencia	7.57	2.23
Gratitud	7.52	2.10	Energía	7.54	2.40
Disciplina	7.52	2.10	Sensibilidad	7.54	2.18
Humor	7.46	2.12	Persistencia	7.51	2.46
Persistencia	7.43	2.30	Saber amar	7.46	2.32
Curiosidad	7.39	2.04	Curiosidad	7.43	2.23
Energía	7.39	2.16	Ganas de aprender	7.38	2.24
Saber amar	7.38	2.01	Liderazgo	7.35	2.51
Creatividad	7.32	2.51	Disciplina	7.24	2.66
Sensibilidad	7.26	1.99	Amabilidad	7.19	2.58
Pensamiento crítico	7.24	2.32	Humor	7.11	2.69
Valentía	7.21	2.04	Pensamiento crítico	6.97	2.42
Integridad	7.04	2.45	Humildad	6.97	2.41
Compasión	7.00	2.24	Espiritualidad	6.95	2.60
Equidad	6.96	2.74	Compasión	6.95	2.20
Espiritualidad	6.93	2.46	Valentía	6.92	2.48
Civismo	6.93	2.86	Creatividad	6.81	2.49
Humildad	6.79	2.65	Equidad	6.68	2.93
Amabilidad	6.76	2.58	Integridad	6.32	2.48

Fuente: elaboración propia con datos del estudio.

Fuente: elaboración propia con datos del estudio.

### *Instrumento*

El instrumento utilizado para medir el desarrollo de fortalezas personales de los estudiantes exitosos, cuyos resultados se muestran en la sección anterior, fue basado en un cuestionario de elaboración propia validado en la investigación doctoral de la autora (Belykh, 2019). Se administró remotamente mediante la plataforma *Google Forms* junto con una sección sobre datos sociodemográficos y educativos y una serie de preguntas sobre el manejo emocional.

El cuestionario sobre fortalezas se llamó REEMFOCA (por la articulación de los conceptos de REsilencia, inteligencia EMocional y FOrtalezas de CArácter para su elaboración). Constó de 24 ítems conforme a la clasificación de virtudes y fortalezas de la autoría de Peterson y Seligman (2004). En el proyecto de investigación sobre trayectorias escolares de resiliencia y bienestar, del cual se desprende el presente artículo, se le realizaron adaptaciones para un enfoque de estudio de trayectorias escolares (Jiménez-Vásquez, 2014): se reformuló la instrucción para una evaluación dinámica, mas no estática, lo cual se explica a continuación.

Mientras que el instrumento REEMFOCA se había formulado para evaluar la medida en la que cierta cualidad describía a la persona, en una escala de 0 a 10, la nueva versión REEMFOCA-T (en la cual la letra T se refiere al énfasis en las trayectorias) propone que se analice qué tanto cambió, debido a la pandemia, la medida en la que cierta cualidad describe a la persona. La autoevaluación se hizo en una escala de 0 a 10, como en el instrumento inicial, debido a que un rango ampliado de la escala Likert permite detectar incluso cambios menores como lo suelen ser los cambios en la autoevaluación (Llanos *et al.*, 2001). En las instrucciones de la sección se precisó que 5 era un nivel neutro, “no hubo cambio”, comparando con la personalidad pre pandémica. El 0 representaba una fuerte disminución en la cualidad y un 10 correspondía a un fuerte incremento. Es por ello que los datos del apartado anterior hacen referencia al desarrollo de fortalezas, y no a la medición de fortalezas como tales.

El examen estadístico de confiabilidad confirmó buenas propiedades de la nueva versión del cuestionario. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer Olkin fue de .961. Para el total de los 24 ítems del cuestionario REEMFOCA-T, el valor Alfa de Cronbach fue de  $\alpha = .97$ , y a nivel de las dimensiones entendidas como las seis virtudes, éste varió entre  $\alpha = .79$  y  $\alpha = .89$ , indicando un excelente rango de confiabilidad.

Asimismo, se incluyó un apartado de manejo emocional en el que a los participantes se les preguntó si habían intentado hacer algo con las emociones que surgían en ellos durante la pandemia. Al contestar que sí, se les abrió la opción de casillas con opción respuesta múltiple donde se les pedía indicar qué habían hecho exactamente. Las opciones se presentaban en forma de verbos que surgían comúnmente al hablar de experiencias emocionales en la comunidad. Dichos verbos estaban relacionados con los dominios de la Inteligencia Emocional del modelo PEFUR (Mayer, Caruso y Salovey, 2016), con una a dos opciones por área de manejo emocional, pero también se ofrecía la opción ‘otro’ donde los participantes podían agregar sus propias opciones.

## Diseño de la investigación

Este estudio correlacional, transversal, ex post facto no incluyó manipulación experimental o intervención alguna. Representa una primera etapa del proyecto de investigación sobre resiliencia y bienestar de estudiantes de trayectoria continua durante la pandemia por SARS-CoV-2, previa a una etapa de recolección y análisis de datos cualitativos. La totalidad del proyecto fue aprobada por el Comité de ética del Centro de Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Los cuestionarios se aplicaron mediante *Google Forms* en línea, de manera anónima, restringidos a una respuesta por participante y con orden aleatorio de preguntas. El cuestionario fue contestado por los participantes en tiempo y ambiente libre, fuera del horario de clase. Su participación fue voluntaria, incidental, sin remuneración. No se pidieron correos u otros datos personales que pudiesen identificar a los participantes. En el último apartado del cuestionario, los participantes indicaron su consentimiento informado para el uso de los datos recolectados para fines académicos y de divulgación científica. La respuesta negativa en este apartado fue razón para la exclusión del caso.

## Resultados

Los resultados se enfocan en aportar detalle sobre el crecimiento personal en el área de manejo emocional reportado por los participantes. Se construye ese apartado en torno al nivel educativo de estudios de licenciatura y de posgrado y la emotividad positiva y negativa. Antes de presentar los resultados a manera de tabla con las cuatro especificaciones, es de resaltar que a nivel de la muestra total (N = 122) se observa la predominancia de recuerdo y control para el manejo de emociones positivas y de aceptación, control y análisis para las emociones negativas (figura 2).



Figura 2

### Manejo de emociones por los participantes (N=122)

Fuente: elaboración propia con el uso del sitio gratuito de libre acceso <https://www.nubedepalabras.es/>

Los estudiantes de licenciatura, en respuesta a la pregunta sobre si intentaron hacer algo con las emociones negativas y positivas, contestaron invariablemente

que sí, afirmando que no dejaban fluir sus emociones sin analizarlas y darles algún manejo según la situación por la que estaban pasando. Ellos abordaron el manejo emocional con la preferencia de controlarla (33%), aceptarla (31%) y analizarla (30%). El 11% trataron de evitar sus emociones negativas, el 13% ignorarlas, el 15% compartirlas y el 17% utilizarlas. En cuanto a la emotividad positiva, los participantes de licenciatura prefirieron controlarla (36%) y recordarla (27%). El 23% buscaron utilizar su emotividad positiva, el 19% la compartieron, el 18% la agradecieron y el 13% la estuvieron reviviendo.

Los estudiantes de posgrado, a su vez, reportaron una preferencia dividida entre aceptarla (46%), controlar las emociones negativas (32%) o analizarlas (32%). Puesto que en promedio reportaron dos acciones que tomaban respecto a su emotividad, el 8% reportó intentar ignorarlas, el 14% evitarlas, el 19% utilizarlas y el 30% compartirlas. En cuanto a la emotividad positiva, el 35% intentó controlarlas, el 30% reportaron agradecerlas y compartirlas, mientras que sólo el 19% buscó utilizarlas y revivir o recordar sus emociones positivas.

Si se representan estas respuestas con base en la teoría de la inteligencia emocional capacidad, se podrían representar estos resultados con base en el modelo PEFUR (Mayer, Caruso y Salovey, 2016). Ellos dividen el manejo emocional en dos grandes áreas: la experiencial y la estratégica. Estas áreas, a su vez, se subdividen en dos etapas: la experiencia inicial que consta de reconocer y aceptar las emociones y, en un grado de manejo más experimentado, priorizar ciertas actividades compatibles con el estado emocional actual que se ha identificado (este segundo nivel lo llaman facilitación emocional). El área más avanzada, la estratégica, implica el análisis y uso de las emociones, mientras que el nivel experto, el más alto en el manejo emocional, corresponde a la regulación emocional propia y la de las emociones de otros actores del contexto.

Si se aplica este modelo a las estrategias de manejo emocional que reportaron los participantes de este estudio, se puede ubicar el intento de ignorar o evitar como aquel que no es indicativo de la inteligencia emocional y, por lo tanto, se ubica fuera de los cuatro niveles mencionados. El hecho de aceptar, recordar o agradecer se ubicaría en el nivel básico de la experiencia emocional. La utilización de las emociones correspondería a un nivel experiencial avanzado: facilitación emocional para las tareas pendientes. El análisis y socialización de las emociones corresponderían al nivel estratégico básico de comprensión emocional, mientras que buscar controlar las emociones podría equipararse con el intento de regulación emocional. Analizados de esta manera, los resultados se pueden organizar de la siguiente manera (véase tabla 2).

**Tabla 2**  
**Manejo emocional por afecto y nivel educativo**



Tabla 2. Manejo emocional por afecto y nivel educativo\*

	Licenciatura, afecto positivo	Posgrado, afecto positivo	Licenciatura, afecto negativo	Posgrado, afecto negativo
Manejo estratégico avanzado: regulación (R)	36%	35%	33%	32%
Manejo estratégico básico: comprensión y uso (U)	19%	30%	23%	31%
Manejo experiencial avanzado: facilitación (F)	23%	19%	17%	19%
Manejo experiencial básico: percepción y expresión (PE)	22%	17%	31%	46%
El "no manejo"	(1%*)	(5%*)	12%	11%

Fuente: elaboración propia.

\* Aunque respecto a la emotividad positiva nadie trató de ignorar o evitar dichas emociones, algunos estudiantes no indicaron ninguna opción de respuesta.

Fuente: elaboración propia.

\* Aunque respecto a la emotividad positiva nadie trató de ignorar o evitar dichas emociones, algunos estudiantes no indicaron ninguna opción de respuesta.

Se aprecia en esta síntesis de resultados que en los estudiantes de posgrado el uso estratégico básico fue más frecuente en ambos afectos, mientras que su manejo experiencial fue menos equilibrado que en estudiantes de licenciatura, inclinándose fuertemente hacia el afecto negativo en estudiantes de posgrado. Es de destacar también la distribución muy pareja de los porcentajes a nivel del manejo estratégico avanzado.

Como último elemento de análisis de resultados, se reportan algunas tendencias generales en las respuestas de la muestra total. En la opción "otro", en ese rubro casi no hubo respuestas. Una persona indicó que había trabajado asertivamente con sus emociones negativas y otra agregó que trataba de ignorar la emotividad positiva. Una persona escribió que no entendió que había que hacer en la pregunta de respuestas múltiples. Diez personas de la muestra total contestaron que no hacían nada con su emotividad positiva y 29 no intentaron hacer nada con la emotividad negativa. En promedio, se reportaron 1.8 estrategias utilizadas respecto a la emotividad positiva y 2.0 estrategias para la negativa.

## Discusión

De manera general en este proyecto de investigación se ha constatado que las circunstancias de alta adversidad como lo son las de esta pandemia por SARS-CoV-2 han provocado una tendencia común a la intensificación emocional en los participantes (Belykh y Jiménez-Vásquez, 2022). Este escrito brinda detalles sobre el manejo emocional que se dio en acompañamiento de dicha intensificación. En primer lugar, en la pregunta inicial sobre la existencia de intención de manejo emocional, fueron 29 personas, cerca de un cuarto de la

población participante, las que declararon no haber intentado hacer nada con su emotividad negativa, dejándola ser. En cambio, sólo 10 personas afirmaron no haber hecho nada con la emotividad positiva que experimentaban, mostrando una posible estigmatización o un posible rechazo de la positividad en las condiciones de la pandemia. Esto brinda datos interesantes para la reflexión sobre todo si se toma en cuenta que los participantes son todos casos de éxito por haber mantenido una trayectoria continua en la adversidad pandémica.

Así, por un lado, los datos indicarían que en esta población se da una mayor aceptación de la emotividad negativa que de la positiva, una respuesta reivindicada en la llamada “segunda ola de la psicología positiva”. En ella, estudiosos como Itai Ivtzan y Paul Wong, entre otros, señalan la importancia de la emotividad negativa para forjar el carácter y construir su personalidad, crecer, transformarse, encontrar su propósito, darle sentido a su vida (Ivtzan *et al.*, 2015; Wong, 2011). Por el otro lado, vale la pena recordar la asociación de la emotividad negativa con el trabajo intelectual que ha señalado Csikszentmihalyi (1998). El éxito de estos estudiantes bien podría relacionarse con su aparente aceptación de la emotividad negativa aunada a la tendencia de controlar las emociones positivas. Este hallazgo necesita, desde luego, corroborarse en la etapa cualitativa mediante la recuperación elementos de la construcción del sentido que han acompañado estas dinámicas que se han detectado.

Es de destacar este alto nivel de tendencia de control incluso en emociones positivas. Para ellos, no se trataría de canalizar la positividad en actividades productivas o del ocio, ya que esto corresponde a la facilitación emocional que consiste en priorizar cierto tipo de actividades en función de su compatibilidad con el estado emocional de la persona. Buscarían más bien controlar su manifestación, lo cual en el contexto de la pandemia podría interpretarse como tendencia a disimular por juzgar tal emotividad inapropiada. Este dato, tomando en cuenta el contexto pandémico que de por sí no propicia la emotividad positiva con facilidad, requiere de mayores datos para su interpretación. Pero esto podría señalar que las actividades lúdicas en contextos educativos en tiempos adversos pueden, ante la tendencia de control de positividad, no lograr su cometido.

En cuanto a las diferencias observadas entre los niveles de licenciatura y posgrado, estos estudiantes exitosos actuaron de una manera comparable al tratar de controlar su emotividad, en el nivel de regulación emocional: los puntajes han sido incluso un poco menores en estudiantes de posgrado, por lo que la respuesta de control no parece incrementar con la cantidad de años de estudio. Sin embargo, esta tendencia no se replicó en el área estratégica básica. Los estudiantes de licenciatura reportaron tratar de analizar sus emociones con menor frecuencia, lo cual se relacionaría con orientación hacia la investigación en el posgrado que parece haber permeado al ámbito de desarrollo personal.

En el área experiencial, de nuevo el nivel avanzado de facilitación emocional parece estar presente de manera bastante uniforme, mientras que el nivel experiencial básico muestra una fuerte inclinación de los estudiantes de posgrado hacia el trabajo en la aceptación de la emotividad negativa y una menor tendencia, comparado con los estudiantes de licenciatura, a recordar y agradecer la emotividad positiva. Esta similitud de tendencias en los niveles avanzados de ambas áreas de manejo emocional, experiencial y estratégica, contrastada con clara diferenciación entre licenciatura y posgrado en niveles básicos en ambas

áreas, es otro elemento que se deberá retomar en la etapa cualitativa del proyecto de investigación. Sería importante corroborar esta tendencia hacia menor análisis y mayor refugio en momentos positivos en estudiantes de licenciatura, por un lado, y mayor análisis y aceptación de emotividad negativa en estudiantes de posgrado, por el otro lado.

Además de este análisis retrospectivo, habría que considerar el panorama prospectivo. Así, la naturaleza del manejo de la emotividad positiva, si se analiza junto con el fuerte desarrollo de la fortaleza de optimismo que compartió el liderazgo en ambas submuestras, indica una orientación al futuro con esperanza, a pesar de todas las incertidumbres que ha traído consigo la pandemia. Este optimismo puede estar condicionado por el contexto puesto que se trata de un semestre en el que se dio el paulatino regreso a clases y los estudiantes vieron resolverse algunos de sus problemas tecnológicos y de conectividad. De igual manera, se dio el reencuentro social, fortaleciendo el “yo más uno” y ampliando la zona de desarrollo próximo, y con ella los alcances del aprendizaje universitario. Todo ello podría haber provocado naturalmente una mayor emotividad positiva, y la respuesta de control de emociones positivas podría estar relacionada con cautela que los estudiantes tuvieron que generar respecto a la respuesta emocional ante distintos planes y expectativas ya que este regreso se pospuso de manera reiterada.

En este contexto la menor tendencia de refugiarse en la positividad (y de agradecerla) que fue reportada por los estudiantes de posgrado resulta algo contraintuitiva cuando se piensa en el contexto del primer lugar que ocupa el optimismo en su evaluación de desarrollo de fortalezas de carácter, y el cuarto lugar de la gratitud, por lo que se requiere mayor indagación. En esta etapa de la investigación, se podría resumir que la intensificación emocional acompañada de un fuerte desarrollo de la capacidad de manejo emocional fue el rasgo distintivo de los estudiantes con trayectoria continua en el contexto histórico de pandemia por coronavirus y que su uso varía, en algunos aspectos, en función del nivel educativo de los participantes.

Este hallazgo podría, entre otros, informar los estudios de trayectorias discontinuas y las propuestas que se realizan para contrarrestar el rezago escolar (Díaz-Barriga, Alatorre-Rico y Castañeda-Solís, 2022). Podría de igual manera ayudar a ver algunos estudios de estrés y burnout de otra manera. Así, analizando el nivel de *burnout* en docentes, Cabrera y Colina (2022) constatan el desgaste de trato personal y alta autocritica de su desarrollo personal (tendencias de despersonalización y baja autorrealización), no así del manejo emocional (no se comprueba agotamiento emocional). Las autoras llegan a la conclusión que los docentes despersonalizan su ambiente educativo y ponen en pausa la autorrealización como estrategia de protección emocional. Si los docentes pasaran por dinámicas similares que los estudiantes de esta institución, se podría proponer explorar la direccionalidad de los efectos encontrados o reinterpretar los valores obtenidos en el cuestionario tomando en cuenta la emotividad general incrementada.

Antes de concluir, cabría también explicitar las consideraciones fundamentales del presente estudio que delimitan su alcance. Así, la muestra no fue conformada de manera probabilística lo cual limita la validez externa de los hallazgos. Este proceder del muestreo se debió al hecho de definir a los participantes como

estudiantes de trayectoria continua con bienestar y resiliencia. La participación voluntaria fue parte del proceso de conformación de la muestra ya que los participantes mostraron con ella el suficiente nivel de bienestar y fortaleza al tomarse el tiempo y contestar la encuesta a pesar de todas las tareas y demás encuestas institucionales que les llegan en carácter de obligatorias. Otra característica a considerar es que la muestra no fue totalmente equilibrada en cuestión de género y de nivel educativo. Esto último, sin embargo, obedece a la composición natural de las poblaciones estudiantiles.

De igual manera, debe tenerse en cuenta que las estrategias de manejo emocional no tienen una relación causal con el éxito académico, tal afirmación no es compatible con la naturaleza del presente estudio. Otros factores como, por ejemplo y entre otros, condiciones económicas y de apoyo familiar, infraestructura y herramientas disponibles pueden haber contribuido considerablemente al éxito académico de los participantes. Sin embargo, esos no son elementos susceptibles de ser influenciados por los docentes desde el aula, por lo que este estudio se enfocó en identificar elementos de crecimiento personal susceptibles de observarse, compartirse e incluso de promoverse en el aula, como lo son las experiencias y estrategias de manejo emocional por parte de los estudiantes universitarios.

Entre las fortalezas del presente estudio es importante volver a subrayar que ofrece la claridad de definiciones y un referente epistemológicamente sólido, internacionalmente validado como base para el estudio de crecimiento personal, incluyendo fortalezas de carácter y modelo de inteligencia emocional capacidad, todo ello para equiparar resultados de estudios realizados en diversos países y formular futuros estudios que se desprendan de él. El enfoque en los casos de éxito complementa estudios de factores adversos y se presenta de manera breve a consideración de todo público interesado en este tipo de acercamientos al estudio de procesos que se dan en medios educativos.

### *Agradecimientos*

Para concluir, se extiende un agradecimiento por el apoyo institucional, de la Universidad y del Centro de Investigación Educativa, y de los estudiantes y docentes quienes participaron en este proyecto, su valioso tiempo y franqueza en las respuestas hicieron posible este estudio. De igual manera, agradecer el apoyo de Conacyt, quien apoya este proyecto de investigación “Trayectorias de resiliencia y bienestar en la academia durante la pandemia por SARS-Cov-2” al otorgar una beca postdoctoral, e informar que futuros análisis de los resultados recopilados en el marco del presente proyecto aportarán datos sobre las fortalezas personales y la emotividad docente, así como la corroboración de los hallazgos basados en los datos cuantitativos, mediante entrevistas en la etapa cualitativa.

### **Referencias**

- Ayala-Mendoza, A. E., y Gaibor-Ríos, K. A. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5, 13-22. <http://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.02>

- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi Health System.
- Bar-On, R., y Parker, J. (Eds.) (2000). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.
- Belykh, A. (2019). *El saber ser del estudiante: resiliencia y bienestar. Estudio comparativo en clases universitarias de idiomas*. (Tesis de doctorado.) Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. [https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/tesis\\_c\\_/2019\\_5.html](https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/tesis_c_/2019_5.html)
- Belykh, A., y Jiménez-Vásquez, M. S. (2023). Autorrealización estudiantil en pandemia: Estudio de trayectorias escolares exitosas. *Psicoperspectivas*, 22(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2781>
- Belykh, A., y Jiménez-Vásquez, M. S. (2022, 29 de septiembre). Emotividad durante pandemia en estudiantes de trayectoria exitosa: caso de carreras y posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2022. Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/anual6no6.html>
- Bisquerra, R., Pérez, J., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cabrera, H., y Colina, A. (2022). Nivel de estrés en el profesorado universitario mexicano. *Revista Castalia - Revista De Psicología De La Academia*, 38(1), 61-78. <https://doi.org/10.25074/07198051.38.2241>
- Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A., y García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *Cienciamerica*, 9(2, especial). <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Comisión Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (2021). *La comunidad universitaria ante el confinamiento social por COVID-19. Reporte interno de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. [https://drive.google.com/file/d/1Celq9wkG9wQwI2qBJ9Tn05AJ\\_bxTZgjR/view](https://drive.google.com/file/d/1Celq9wkG9wQwI2qBJ9Tn05AJ_bxTZgjR/view)
- Cooper, R., y Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Cali: Editorial Norma.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Madrid: Paidós.
- Díaz-Barriga, F., Alatorre-Rico, J., y Castañeda-Solís, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 3-25. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1181>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 54, 63-94. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Gendron, B. (2007). Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions. *Cahiers du Cerfee*, 23, 9-55. [https://www.academia.edu/6219767/GENDRON\\_BENEDICTE\\_Des\\_comp%C3%A9tences\\_%C3%A9motionnelles\\_au\\_capital\\_%C3%A9motionnel\\_une\\_approche\\_th%C3%A9orique\\_relative\\_aux\\_%C3%A9motions](https://www.academia.edu/6219767/GENDRON_BENEDICTE_Des_comp%C3%A9tences_%C3%A9motionnelles_au_capital_%C3%A9motionnel_une_approche_th%C3%A9orique_relative_aux_%C3%A9motions)
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

- Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K., y Worth, P. (2015). *Second wave positive psychology: Embracing the dark side of life*. Londres: Routledge.
- Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles Educativos*, 36(143), 30-48. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70608-7](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70608-7)
- Kuric, S., Calderón, D., y Sannmartín, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para continuar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 63-84. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265>
- Lavy, S. (2020). A Review of Character Strengths Interventions in Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research in Quality of Life*, 15, 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>
- Llanos, F., Rosas, A., Mendoza, D., y Contreras, C. (2001). Comparación de las escalas de Likert y Vigesimal para la evaluación de satisfacción de atención en un hospital del Perú. *Revista Médica Herediana*, 12(2). <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v12n2/v12n2ao2.pdf>
- Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mikolajczak, M. (2010). Going Beyond the Ability-Trait Debate: The Three-Level Model of Emotional Intelligence. *E-Journal of Applied Psychology*, 5(2). <https://doi.org/10.7790/ejap.v5i2.175>
- Naranjo, V. F., y Calderón, L. E. (2021). *Factores de riesgo de deserción escolar durante la pandemia (Covid-19) en la Unidad Educativa "12 de Noviembre" del cantón Pillaro*. (Tesis de licenciatura.) Facultad de Trabajo Social, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/33753>
- Navia, C., Czarny, G., y Salinas, G. (2021). Estudiar fuera de la universidad en pandemia: estudiantes indígenas en México. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 69-87. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-33232021000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100004&lng=es&tlng=es)
- Ortiz-Mancero, M. F., y Núñez-Naranjo, A. F. (2021). Inteligencia emocional: evaluación y estrategias en tiempos de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(11), 57–68. <https://doi.org/10.53877/rc.5.11.20210701.06>
- Osorio, D. M., Montoya, E., e Isaza, G. D. (2020). Percepción de los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Medicina de la Pontificia Universidad Javeriana (Cali) ante la transición de una modalidad presencial a una apoyada en medios digitales durante el tiempo de la pandemia por COVID-19. *Universitas Medica*, 61(4), 193-207. <https://doi.org/10.11144/javeriana.umed61-4.pemp>
- Peterson, C., y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A handbook and classification*. Washington: American Psychology Association.
- Petrides, K., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)

- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6C>  
DG
- Schmelkes, S. (2021). Pandemia y educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(Especial), 7-12. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.477>
- Vygotsky, L. (1931). *Historia de desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Kerala: MGU.
- Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69-81. <https://doi.org/10.1037/a0022511>