



EXAMINANDO EL IMPACTO DEL COVID SOBRE EL PERFIL PSICOSOCIAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS UNIVERSITARIOS. UN ESTUDIO PRE-POST

Examining the impact of covid on the psychosocial profile and academic performance of university students. A pre-post study

ÓSCAR GAVÍN-CHOCANO ¹, INMACULADA GARCÍA-MARTÍNEZ ²

¹Universidad de Jaén, España

²Universidad de Granada, España

KEYWORDS

Estudio pre-post
Inteligencia emocional
Rendimiento académico
Satisfacción vital

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate emotional intelligence and life satisfaction in 69 Social Education students. The results showed higher scores in the variables of emotional intelligence and life satisfaction in the posttest evaluation when comparing the values of the medians ($Mdn\ pre\ vs\ Mdn\ post$), with lower academic performance ($Mdn\ post=8.00 < Mdn\ pre=6.90$). In relation to gender in the pretest measure, rank differences were obtained only in the factor evaluating one's own emotions, with the effect size Hedges'g equal to .5996. The practical consequences will allow us to reflect on the effects caused by the pandemic in the university context.

PALABRAS CLAVE

Pre-post study
Emotional intelligence
Academic performance
Life satisfaction

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue evaluar la inteligencia emocional y satisfacción vital en 69 estudiantes de Educación Social. Los resultados evidenciaron puntuaciones más altas en las variables de inteligencia emocional y satisfacción vital en la evaluación posttest al comparar los valores de las medianas ($Mdn\ pre\ vs\ Mdn\ post$), siendo menor el rendimiento académico ($Mdn\ post=8.00 < Mdn\ pre=6.90$). En relación al género en la medida pretest, se obtuvieron diferencias de rango únicamente en el factor evaluación de las propias emociones, siendo el effect size Hedges'g igual a .5996. Las consecuencias prácticas permitirán reflexionar sobre los efectos provocados por la pandemia en el contexto universitario.

Recibido: 18/ 09 / 2022

Aceptado: 23/ 11 / 2022

Introducción

El pasado mes de marzo de 2020 irrumpió en nuestras vidas un virus epidemiológico conocido como COVID-19, que supuso la paralización de todos los países a nivel mundial, por la elevada tasa de mortalidad ligada a él. Según la OMS (2020) el virus que causa la enfermedad COVID-19, ha afectado a 213 países y territorios en todo el mundo con 14 millones de casos y más de un millón de muertes. Como consecuencia de ello, todos los países implementaron una serie de medidas restrictivas dirigidas a paliar estos efectos, que trajeron consigo una serie de consecuencias a nivel psicológico para la población (Zhang et al., 2020), tales como el estrés, la ansiedad o el agotamiento emocional (Clay & Parker, 2020). El momento de la pandemia de COVID-19 puede ser emocionalmente desafiante y estresante para todas las personas afectadas, y en particular para aquellos subgrupos de población que son más susceptibles a padecer problemas psicológicos o mentales. Entre estos, la población universitaria se posiciona como uno de los colectivos más vulnerables, debido a que vivencian un momento vital crítico, caracterizado por múltiples cambios que afectan a su bienestar psicoemocional (Wang et al., 2020).

En este sentido, las diferentes medidas de distanciamiento social, cierre de las universidades y virtualización obligatoria de la enseñanza han traído consigo grandes cambios en el planteamiento de los procesos instructivos, tanto para el profesorado como para el propio alumnado. De esta manera, modalidades presenciales en las que se alternaban diferentes metodologías didácticas activas y pasivas orientadas a reducir las dificultades de aprendizaje del alumnado, han sido sustituidas por modalidades, en algunos casos, menos interactivas y participativas. Diferentes estudios sugieren que estos cambios metodológicos han traído consigo una recesión en el terreno de la innovación educativa que ha afectado negativamente en el aprendizaje del alumnado (Cabrera, 2020; Stein & Graham, 2020). En contraposición, otros estudios afirman que la virtualidad ha sido beneficioso para el aprendizaje del alumnado, ya que los ritmos de aprendizaje han sido ampliados y el profesorado ha facilitado material que ha permitido al alumnado que asimile, reflexione y construya aprendizajes autorregulados (Abdullah et al., 2019). En cualquier caso, todos los niveles educativos, incluida la universidad, ha tenido que afrontar el reto de una virtualización forzosa, poniéndose de manifiesto la falta de infraestructura para poder llevarla a cabo. Del mismo modo, se han agudizado brechas sociales, económicas y tecnológicas tanto en alumnos como profesores, que indirectamente han podido impactar también en el rendimiento y el bienestar psicosocial del alumnado.

Entre los estudios que se han dedicado a analizar el impacto de la pandemia sobre la salud de niños, jóvenes y adolescentes, se ha apuntado a la falta de rutina, interacción directa alumno-profesor y alumno-alumno en este nuevo formato, al tiempo que hacen un llamado a la dificultad prevista en la reincorporación del alumnado a la normalidad (Lee & Xenos, 2019).

1.1. Inteligencia Emocional

El presente estudio se sitúa bajo los postulados de Mayer y Salovey (1997), quienes definen la Inteligencia Emocional (IE) como la habilidad para percibir, asimilar, entender y manejar las emociones propias y la capacidad para detectar e interpretar las emociones de los demás. Teniendo en cuenta el panorama actual descrito, la IE se ha consolidado como factor de protección en la lucha por mantener el equilibrio emocional y psicológico de las personas durante la pandemia, especialmente, aquellas que por las características excepcionales, hayan visto mermada su capacidad emocional y procesos de afrontamiento de manera eficaz (Mayer et al., 2016).

A pesar de los muchos y diversos trabajos en el terreno emocional, en los últimos años se han generado un gran número de investigaciones en el campo de la IE, sin embargo, la disparidad de criterios metodológicos a la hora de definir el constructo, han condicionado el desarrollo de instrumentos de medida de distinta naturaleza, teniendo implicaciones teóricas y prácticas de gran importancia (Extremera et al., 2019). En la actualidad, las diferentes aproximaciones teóricas de la IE, diversifican su propósito en dos modelos claramente diferenciados: IE rasgo o mixto (autoeficacia emocional) e IE capacidad (Pérez-González et al., 2007; Petrides & Furnham, 2001). El primero, medido a través de cuestionarios de autoinformes y el segundo, medido a través de pruebas de rendimiento máximo. La primera aproximación, entiende la IE como un conjunto de rasgos estables de la personalidad, competencias emocionales y sociales, motivación y habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Fernández-Berrocal et al., 2018 Petrides & Furnham, 2001). El segundo, se basa en la capacidad para razonar de una persona (percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional), sobre la información relacionada con las emociones, como resultado de su interacción con el contexto.

El modelo rasgo o mixtos combina característica de la personalidad con habilidades emocionales. A diferencia del modelo capacidad, incluye otros factores relacionados con los rasgos de la personalidad, como el bienestar y satisfacción vital, optimismo, asertividad o la empatía, centrándose en los rasgos de comportamiento estables y variables de la personalidad.

Bajo estos planteamientos, las personas emocionalmente inteligentes serán aquellas que dominen todos y cada uno de los componentes de la IE, más allá de destacar en una o varias. Así, personas con una capacidad muy desarrollada para percibir las emociones ajenas, pero sea incapaz de identificar las propias o gestionarlas, no

podrán ser catalogados como emocionalmente inteligentes y a la inversa (Min et al., 2021). Afortunadamente, la investigación apunta a la posibilidad de entrenar este constructo, con vistas a fortalecer todas o algunas de las dimensiones menos desarrolladas por los individuos (Yan et al., 2019). De esta forma, esta habilidad susceptible de ser adquirida a través de entrenamiento actuará de catalizador en la adquisición de estrategias de afrontamiento necesarias para sobrellevar la crisis personal, psicológica y sanitaria que se está viviendo. En este trabajo nos centramos en dos de los instrumentos de medida de la IE rasgo o mixto que más impacto han tenido en los últimos años: la escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS-S; Wong & Law, 2002), basado en el marco teórico de Mayer y Salovey (1997), y Emotional Quotient Inventory (EQi-C; López-Zafra et al., 2014), adaptada al español (versión corta) del EQ-i (Bar-On, 1997), entendiendo que la complementariedad de los instrumentos puede ofrecer información relativa a las competencias emocionales adquiridas y su relación con otras variables, como la satisfacción vital y rendimiento académico.

1.2. Satisfacción vital

En relación a la IE, otra de las variables vinculadas que ha ido adquiriendo gran relevancia en las últimas décadas, es la satisfacción vital, que incluye respuestas emocionales y juicios globales (Diener et al., 1999), y que se relaciona con factores afectivos y emocionales, formando parte de un concepto más amplio como el bienestar subjetivo o el grado en el que una persona valora su vida de forma favorable (Muñoz-Cano et al., 2018). Son muchos los estudios que corroboran esta distinción entre los componentes del bienestar subjetivos (Veloso-Besio et al., 2018). De igual forma otros trabajos establecen una mayor consistencias y temporalidad en la satisfacción vital respecto a otras variables relacionadas, como la felicidad (Andrei & Paulides, 2013; Emerson et al., 2017; Extremera et al., 2019; Rodríguez-Fernández et al., 2018).

Así, aunar esfuerzos en torno a la enseñanza de la IE o lo que es lo mismo, la educación emocional, supondrá la inclusión de habilidades emocionales dentro de los procesos instructivos logrando así, una mayor satisfacción vital. Esta perspectiva, además de necesaria, va en línea con los presupuestos del aprendizaje significativo y desarrollo integral del alumnado, donde se cultiva y potencia todos los aspectos que rodean al individuo (Bisquerra & Molero, 2020).

Por esta razón, la educación emocional y su inclusión en los currículos y programas educativos de los niveles educativos se ha convertido en una prioridad (Gavín-Cebalco et al., 2020; Gilar-Corbí et al., 2018), con vistas a que el alumnado adquiera las habilidades y competencias necesarias para desarrollarse en todos los ámbitos de su vida, al tiempo que alcance lo necesario para su adecuada entrada a la vida adulta y al mundo laboral (Fernández-Pérez et al., 2019). Sin embargo, más allá de introducir este constructo sin una reflexión profunda sobre lo que se está llevando a cabo, resulta crucial un análisis y evaluación exhaustiva, fundamentado en el diagnóstico de la situación, donde se señalen las condiciones, los contenidos y los factores que determinarán su éxito en su implementación (Sigüenza-Marín et al., 2019).

1.3. Rendimiento académico

Otro factor que también ha sido identificado en la literatura como importante en el análisis del rendimiento académico del alumnado es la satisfacción vital (García-Martínez et al., 2021). Su influencia viene determinada por su tendencia a mostrar un optimista y resolutivo ante las situaciones que ocurren en su día a día. De esta manera, aquellos estudiantes que son propensos a tener altos niveles de satisfacción vital, muestran una mayor capacidad de adaptación al entorno y los cambios, lo cual, es especialmente beneficioso en la Educación Superior (Cabras & Mondo, 2018; Jinek et al., 2017).

A través de este trabajo se pretende analizar el efecto que ha tenido el periodo de confinamiento y distancia social por la COVID-19 en el rendimiento académico, niveles de IE y satisfacción vital en estudiantes universitarios, al inicio de la pandemia y durante el periodo de desescalada y vuelta a la normalidad.

En referencia a lo planteado, los objetivos propuestos en esta investigación con carácter general son: (a) Examinar el impacto de la pandemia por el virus COVID-19 sobre el rendimiento del alumnado; (b) Conocer las puntuaciones de IE obtenidas a través de los instrumentos empleados (WLEIS-S y EQi-C), satisfacción vital (SWLS) y rendimiento académico. (c) Analizar la existencia de diferencias significativas en las dimensiones de los instrumentos considerados (WLEIS-S, EQi-C y SWLS) antes de la pandemia por la COVID-19 y durante el periodo de desescalada y vuelta a la normalidad; (d) Analizar la existencia de diferencias significativas en las dimensiones de los instrumentos considerados (WLEIS-S, EQi-C, SWLS), rendimiento académico en función de la variable sociodemográfica género.

A partir de los objetivos planteados, se considera la siguiente *hipótesis*: Los efectos de la pandemia por la COVID-19, durante el inicio de la pandemia y posteriormente, periodo de desescalada, tendrá consecuencias en el desarrollo afectivo y emocional de los estudiantes universitarios, debido al distanciamiento social y cierre de las universidades, incidiendo en el rendimiento académico y satisfacción vital.

2. Método

El desarrollo de la investigación fue un diseño longitudinal con evaluación *pre* y *post* al inicio de la pandemia por la COVID-19 y posteriormente, durante el periodo de desescalada y vuelta a la presencialidad en las universidades.

2.1. Muestra

La muestra está compuesta por 69 estudiantes universitarios del Grado de Educación Social, pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Jaén, Andalucía (España). Para su selección se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo incidental. La distribución de los participantes ($n=69$) por género es la siguiente: 56 son mujeres, (81.15%) y 13 hombres (18.85%). La edad media de los participantes es de 27.82 (± 3.97). La nota media pretest (antes de la pandemia) es 7.64 (± 1.22) y la nota media posttest (durante el periodo de desescalada y vuelta a la normalidad) es de 6.80 (± 1.58).

2.2. Instrumentos

Para la realización de los diferentes análisis, se incluyen la variable sociodemográfica género, con el objetivo de recabar información relevante, y con el propósito de analizar la existencia de diferencias significativas en función de ésta.

WLEIS-S. Para evaluar la IE se utilizó el instrumento *Wong Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS-S), en su versión en español (Extremera, Rey & Sánchez-Álvarez, 2019). Se fundamenta en la escala de IE de Wong y Law -WLEIS- (Wong & Law, 2002), consta de 16 ítems y 4 dimensiones: Percepción intrapersonal (Evaluación de las propias emociones), Percepción Interpersonal (Evaluación de las emociones de otros), Asimilación (Uso de las emociones) y Regulación Emocional, siendo la fiabilidad de las puntuaciones *pretest* para la variable Evaluación de las propias emociones de $\alpha=.86$ y $\omega=.87$; de $\alpha=.76$ y $\omega=.77$ para Evaluación de las emociones de otros; Uso de las emociones con unos índices de $\alpha=.91$ y $\omega=.91$; y $\alpha=.82$ y $\omega=.82$ para Regulación emocional. Las puntuaciones *posttest* son Evaluación de las propias emociones de $\alpha=.83$ y $\omega=.84$; de $\alpha=.75$ y $\omega=.87$ para Evaluación de las emociones de otros; Uso de las emociones con unos índices de $\alpha=.73$ y $\omega=.74$; y $\alpha=.82$ y $\omega=.83$ para Regulación emocional.

Emotional Quotient Inventory. Para evaluar la IE se utilizó la escala EQi-C (López-Zafra, Pulido-Martos y Berrios, 2014). Adaptación al español del EQ-i (Bar-On), 1997. En nuestra muestra la fiabilidad de las puntuaciones *pretest* para cada sub-escala del EQi-C es de $\alpha=.79$ y $\omega=.81$ para interpersonal, $\alpha=0.75$ y $\omega=.76$ en adaptabilidad, $\alpha=.83$ y $\omega=.84$ para manejo del estrés, y finalmente en intrapersonal $\alpha=.80$ y $\omega=.81$. Las puntuaciones *posttest* son $\alpha=.87$ y $\omega=.88$ para interpersonal, $\alpha=0.85$ y $\omega=.86$ en adaptabilidad, $\alpha=.91$ y $\omega=.91$ para manejo del estrés, y finalmente en intrapersonal $\alpha=.78$ y $\omega=.79$.

Satisfaction with Life Scale. Para evaluar la satisfacción vital se utilizó la *Satisfaction with Life Scale* -SWLS- (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). En concreto, se utilizó la versión de la Escala de Satisfacción con la Vida de Vázquez, Duque y Hervás (2013) compuesta por cinco ítems. La escala en la versión española informa de una consistencia interna de $\alpha=.82$. La fiabilidad de las puntuaciones de la escala *pretest* obtenido en nuestro estudio es $\alpha=.82$ y el coeficiente Omega obtenido tiene un valor de $\omega=.84$, siendo las puntuaciones *posttest* de $\alpha=.82$ y coeficiente Omega de $\omega=.85$.

El RA o Indicador de rendimiento académico se presenta como una forma de medir las aptitudes académicas de alumnos y alumnas universitarios de una forma global y precisa; considerando la nota global obtenida al inicio de la pandemia y tres años de la misma, durante la vuelta a la normalidad con docencia semipresencial, reflejadas en las actas oficiales de las calificaciones de dos materias del Grado de Educación Social (una de primer curso del grado y otra del segundo curso) realizadas por los mismos estudiantes en dos cursos sucesivos (curso 2019-2020 y 2020-2021).

2.3. Procedimiento

Se obtuvo consentimiento informado de cada participante, así como la conformidad para la realización de los diferentes cuestionarios. Los sujetos fueron debidamente informados del proceso a seguir, confidencialidad y anonimato de las informaciones recogidas, respetando la normativa nacional y europea de protección de datos de carácter personal. Asimismo, se han seguido los códigos y directrices éticas de la Declaración de Helsinki (AMM, 2013). Cada una de las pruebas se administró de forma individual a través de la plataforma Google Forms (Google forms). El tiempo aproximado de respuesta de cada sujeto fue de 30 minutos.

2.4. Análisis de datos

Para lograr un mejor ajuste de cada una de las pruebas, se transformaron los datos en función de su carga factorial (Kline, 2015). Se obtuvieron los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas), analizando a priori la fiabilidad y consistencia interna de cada instrumento, alfa de Cronbach, coeficiente Omega, al trabajar la suma ponderada de cada variable y superar las limitaciones que podrían afectar a la proporción de la varianza (Domínguez-Lara & Merino-Soto, 2015) y la correlación entre las puntuaciones resultantes en cada una de

las dimensiones. El análisis de normalidad se realizó mediante la prueba de Shapiro-Wilk, para muestras con menos de 50 casos para cada alternativa de las variables analizadas ($n < 50$). Siendo la distribución no normal, se utilizaron pruebas no paramétricas para el análisis de cada variable. A su vez, se realizó la prueba Rho de Spearman, para analizar las correlaciones establecidas en cada una de las variables con la toma pre-test y post-test. Para analizar la diferencia intragrupo entre las dimensiones de la IE del instrumento WLEIS-S (Evaluación de las propias emociones, evaluación de las emociones de otros, uso de las emociones y regulación emocional), el instrumento EQi-C (Interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés e intrapersonal), la satisfacción vital con el instrumento SWLS y rendimiento académico; en la toma pre-test y post-test, se utilizó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas. Posteriormente, para analizar las diferencias en relación al género, se llevó a cabo un test *U* Mann-Whitney para muestras independientes en función del género (men vs. female). En todos los casos se empleó un nivel de confianza del 95% (significación $p < .05$). Los análisis se realizaron empleando el programa SPSS Statistics en su versión 25.0 para Mac y el software jamovi (The jamovi Project, 2020) en su versión 1.2 y R en su Versión 3.6 (R Core Team, 2019).

3. Resultados

En la Tabla 1, se muestra el análisis descriptivo y la fiabilidad de las puntuaciones (alfa de Cronbach y coeficiente Omega), en la evaluación pre-test y post-test.

Tabla 1. Consistencia Interna, Estadísticos Descriptivos de las Variables Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital y Academic Performance en las Medidas Pre-test y Post-test.

Variables	Pre-test			Post-test		
	α	ω	Mean (SD)	α	ω	Mean (SD)
SEA	.86	.87	3.32(±0.60)	.83	.84	2.80(±0.54)
OEA	.76	.77	4.24(±0.57)	.85	.87	4.55(±0.67)
UOE	.91	.91	4.20(±1.04)	.73	.73	3.50(±0.73)
ROE	.82	.82	3.41(±0.68)	.82	.83	3.37(±0.74)
INTER	.79	.81	5.52(±0.50)	.87	.88	4.54(±0.50)
ADAP	.75	.76	3.57(±0.50)	.85	.86	4.04(±0.73)
EST	.83	.84	3.53(±0.72)	.91	.91	3.03(±1.15)
INTRA	.80	.81	3.41(±0.70)	.78	.79	4.04(±0.73)
LS	.82	.84	3.92(±0.88)	.82	.85	3.82(±0.88)
AP	-	-	6.59 (±1.25)	-	-	6.83 (±1.55)

Nota: (1) Media=M, Desviación típica=SD, Inteligencia Emocional Evaluación de las propias emociones=SEA, Evaluación de las emociones de otros=OEA, Uso de emociones=UOE, Regulación emocional=ROE, Inteligencia Emocional Interpersonal=INTER, Adaptabilidad=ADAP, Manejo del estrés=STR, Intrapersonal=INTRA, Satisfacción vital=LS, Academic Performance=AP. (2) Para AP no se informa de la fiabilidad al ser las calificaciones oficiales.

Además de los resultados contemplados en la Tabla 1, si analizamos las medianas obtenidas en cada factor, se puede observar que los estudiantes presentaron puntuaciones más altas en la mayoría de variables en el segundo momento (inicio de la normalidad) en inteligencia emocional y satisfacción vital, al comparar los valores de las medianas (mediana Mdn_{pre} vs Mdn_{post}): Evaluación de las emociones de otros ($Mdn_{post} = 4.39 > Mdn_{pre} = 4.73$), regulación emocional ($Mdn_{post} = 3.51 > Mdn_{pre} = 3.48$), interpersonal ($Mdn_{post} = 4.65 > Mdn_{pre} = 4.59$), adaptabilidad ($Mdn_{post} = 2.97 > Mdn_{pre} = 3.54$), manejo del estrés ($Mdn_{post} = 2.93 > Mdn_{pre} = 2.47$), intrapersonal ($Mdn_{post} = 3.46 > Mdn_{pre} = 3.17$) y satisfacción vital ($Mdn_{post} = 3.98 > Mdn_{pre} = 3.91$). Pero no ocurre lo mismo con el rendimiento académico, las puntuaciones obtenidas son más alta en el primer momento de medida ($Mdn_{post} = 8.00 < Mdn_{pre} = 6.90$).

Tabla 2. Correlación Rho de Spearman pre-test y post-test de la Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital y rendimiento académico.

Variable	SEA	OEA	UOE	ROE	INTER	ADAP	EST	INTR	SV	RA
SEA	Pre —									
	Post —									
OEA	Pre .347**	—								
	Post .547**	—								
UOE	Pre .696**	.228	—							
	Post .451**	.197	—							
ROE	Pre .511**	.245*	.548**	—						
	Post .661**	.308*	.434**	—						
INTER	Pre .420**	.607**	.308*	.224	—					
	Post .387**	.770**	.148	.156	—					
ADAP	Pre .351**	.411**	.293*	.277*	.560**	—				
	Post .475**	.515**	.457**	.308*	.504**	—				
STR	Pre .053	-.083	-.123	-.245*	.111	-.048	—			
	Post -.423**	-.072	-.254*	-.681**	-.052	-.209	—			
INTR	Pre .356**	.057	.405**	.192	.142	.171	-.348**	—		
	Post -.449**	.450**	.483**	.248*	.425**	.464	-.315**	—		
LS	Pre .526**	.150	.538**	.454**	.254*	.141	-.076	.261*	—	
	Post .517**	.237*	.357**	.379**	.132	.246	-.092	.342**	—	
AP	Pre .165	.138	.187	.198	.013	.203	.019	-.031	-.041	—

Nota: (1) Evaluación Propias emociones=SEA, Evaluación Emociones de Otros=OEA, Uso de Emociones=UOE, Regulación Emocional=ROE, Inteligencia Emocional Interpersonal=INTER, Adaptabilidad=ADAP, Manejo del Estrés=STR, Intrapersonal=INTR, Satisfacción Vital=LS, Academic Performance=AP (2) *= $p < .05$; **= $p < .01$.

En la Tabla 2, se muestra la matriz de correlaciones *Rho* de Spearman, al tratarse de una distribución no normal (Kerby, 2014). Al analizar las dimensiones *pre-test* de los instrumentos utilizados, se observa relación estadísticamente significativa entre la mayoría de dimensiones de la EI (WLEIS-S y EQi-C), siendo la mayor correlación la establecida con las dimensiones SEA y UOE ($r_{(69)} = .69$; $p < .01$); ROE y UOE ($r_{(69)} = .54$; $p < .01$). En la misma línea, existe relación significativa entre OEA e INTRA ($r_{(69)} = .60$; $p < .01$); ADAP e INTR ($r_{(69)} = .56$; $p < .01$). También existe relación significativa entre LS y OEA ($r_{(69)} = .52$; $p < .01$), UOE ($r_{(69)} = .54$; $p < .01$) y ROE ($r_{(69)} = .47$; $p < .01$).

La prueba de Wilcoxon de rangos para muestras relacionadas (véase Tabla 3), evidenció diferencias significativas a favor del primer momento de medida (inicio de la pandemia) en las variables: SEA ($Z = -4.45$; $p < .001$) y un efecto de alta magnitud (g de Hedges = .9009), UOE ($Z = -4.254$; $p < .001$, g de Hedges = .7747), y en Academic Performance ($Z = -3.445$; $p = .001$, g de Hedges = .5367). Las diferencias fueron favorables al segundo momento de medida (inicio de la vuelta a la normalidad tras la pandemia) de manera significativa a nivel estadístico en las variables OEA ($Z = 3.130$; $p = .002$, g de Hedges = -.4956), ADAP ($Z = 4.463$; $p < .001$) con un tamaño del efecto alto (g de Hedges = .8424), STR ($Z = 2.317$; $p = .021$, g de Hedges = -.5041), e INTRA ($Z = 2.084$; $p < .001$) siendo en esta variable el efecto estadístico de una magnitud alta (g de Hedges = -1.2932).

En la variable INTER a pesar de no haberse obtenido diferencias significativas en la prueba de rangos de Wilcoxon, el efecto es de una alta magnitud (g de Hedges = 1.9491), las medianas de ambos momentos de medida para esta variable son similares ($Mdn_{pre} = 4.59$ vs. $Mdn_{post} = 4.65$), pero sus medias son sensiblemente diferentes ($Mean_{pre} = 5.52$ vs $Mean_{post} = 4.54$), lo que probablemente provocará este tamaño del efecto alto al basar su cálculo en las puntuaciones medias y no en los rangos que emplea la prueba Wilcoxon.

RETRACTED ARTICLE

Tabla 3. Comparación de las puntuaciones de Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital y Academic Performance en los dos momentos (Pre-test y Post-test, Prueba Wilcoxon)

Variable	Z (n=69)	Inicio Pandemia Median (rank)	Inicio Desescalada Median (rank)	p	Effect size Hedges' g
SEA	-4.457	3.43 (2.39)	2.83 (2.39)	< .001**	.9009
OEA	3.130	4.39 (2.30)	4.73 (3.20)	.002**	-.4956
UOE	-4.254	4.35 (4.19)	3.55 (3.26)	< .001**	.7747
ROE	-.398	3.48 (3.16)	3.51 (3.34)	.693	.0559
INTER	.422	4.59 (1.79)	4.65 (2.07)	.676	1.9431
ADAP	4.463	3.54 (2.39)	3.97 (3.76)	< .001**	.8424
STR	2.317	2.47 (3.37)	2.93 (4.44)	.021*	-.5040
INTRA	2.084	3.17 (2.79)	3.46 (3.16)	< .001**	-1.2932
LS	-.709	3.91 (3.45)	3.98 (3.41)	.480	-.1136
AP	-3.445	8.00 (6.70)	6.90 (8.50)	< .001**	.5367

Nota: (1) Inteligencia Emocional Evaluación de las propias emociones=SEA, Evaluación de las emociones de otros=OEA, Uso de emociones=UOE, Regulación emocional=ROE, Inteligencia Emocional Interpersonal=INTER, Adaptabilidad=ADAP, Manejo del estrés=STR, Intrapersonal=INTRA, Satisfacción vital=SV, Academic Performance =AP. (2) *= $p < .05$; **= $p < .01$.

En función del género en la medida pre-test (ver Tabla 4), se obtuvieron diferencias de rango estadísticamente significativas en las medidas pre-test, únicamente en el factor Evaluación de las Propias Emociones (SEA) donde la puntuación de los hombres ($Mdn_{men} = 3.68, Rank=45.50$) es mayor que la de las mujeres ($Mdn_{women} = 3.33, Rank=32.56$), en función de los resultados de la prueba de Mann-Whitney ($U = 228, p = .036$), siendo el effect size *Hedges' g* igual a .5996. En el resto de factores del WLEIS, EQi-C y LS, así como Academic Performance, no existen diferencias significativas.

Tabla 4. Diferencias de Rango en Función del Género en la Medida Pre-test (U de Mann-Whitney).

Variables	Men (n=13) Median (Rank)	Women (n=56) Median (Rank)	Statistic U	p	Effect size Hedges' g
SEA	3.68 (45.50)	3.33 (32.56)	228	.036*	.5996
OEA	4.42 (34.88)	4.32 (35.03)	363	.982	.0172
UOE	4.57 (40.50)	4.34 (33.72)	293	.272	.4111
ROE	3.68 (40.81)	3.45 (33.65)	289	.247	.4387
INTER	4.59 (30.17)	4.64 (3.13)	301	.330	-.3379
ADAP	3.51 (2.39)	3.56 (35.23)	351	.842	-.0388
STR	2.47 (37.08)	2.42 (34.52)	337	.679	.1232
INTRA	3.39 (37.07)	3.14 (34.52)	337	.673	.0663
LS	3.85 (34.50)	3.99 (35.12)	358	.921	.0477
AP	8.20 (42.23)	7.80 (33.32)	270	.148	.4300

Nota: (1) Evaluación de las propias emociones=SEA, Evaluación de las emociones de otros=OEA, Uso de emociones=UOE, Regulación emocional=ROE, Inteligencia Emocional Interpersonal=INTER, Adaptabilidad=ADAP, Manejo del estrés=STR, Intrapersonal=INTRA, Life Satisfaction vital=LS, Academic Performance =AP. (2) *= $p < .05$.

Para las medidas del segundo momento de evaluación en función del género, no se obtuvieron diferencias de rango estadísticamente significativas en ninguno de los factores de los instrumentos empleados (ver Tabla 5). La puntuación de las mujeres es superior a la de los hombres, aunque no de manera significativa a nivel estadístico, en los 4 factores del instrumento WLEIS-S (SEA, OEA, UOE, ROE), y en dos de las dimensiones del EQi-C (INTER y ADAP, esta última con un effect size medio, *Hedges' g* = -.7110) siendo la diferencia a favor de los hombres en las otras dos dimensiones (STR and INTRA). La puntuación de los hombres es ligeramente superior a las de las mujeres (no significativa) en satisfacción vital (LS) y en Academic Performance (AP).

Tabla 5. Diferencias de Rango en Función del Género en la Medida Post-test (U de Mann-Whitney)

Variables	Men (n=13) Median (Rank)	Women (n=56) Median (Rank)	Statistic U	p	Effect size Hedges' g
SEA	2.78 (33.38)	2.85 (35.38)	343	.747	-.0550
OEA	4.74 (38.00)	4.67 (34.30)	325	.548	-.01332
UOE	3.09 (26.65)	3.62 (36.94)	256	.096	-.4259
ROE	2.99 (26.92)	3.54 (36.88)	259	.107	-.5125

Nota: (1) Evaluación de las propias emociones=SEA, Evaluación de las emociones de otros=OEA, Uso de emociones=UOE, Regulación emocional=ROE, Inteligencia Emocional Interpersonal=INTER, Adaptabilidad=ADAP, Manejo del estrés=STR, Intrapersonal=INTR, Life Satisfaction vital=LS, Academic Performance =AP.

Discusión

Es incuestionable que la pandemia vivida está afectando negativamente a la educación en todos sus niveles, no solo dificultando el aprendizaje de los contenidos y rendimiento académico, sino también, condicionando el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. La privación y distanciamiento social derivada de la COVID-19, ha podido tener efectos irreparables durante esta etapa de la vida (Orben et al., 2020), generando sentimientos de inseguridad, pesimismo e insatisfacción, produciendo estados de emocionales negativos (Shaw, 2020).

El presente estudio analizó la relación entre la IE, a través de dos instrumentos de evaluación (WLEBS y EQi-C), satisfacción vital (SWLS) y rendimiento académico (AP) de 69 estudiantes universitarios, de dos materias del Grado de Educación Social (una de primer curso, y otra del segundo), realizadas en dos cursos sucesivos (curso 2019-2020 y 2020-2021), coincidiendo con el periodo de confinamiento debido a la pandemia global por el virus conocido como COVID-19 (World Health Organization, 2020), donde las recomendaciones sanitarias exigían un distanciamiento físico y social como medida preventiva frente a la propagación (Lau & Lee, 2020), y suprimiendo prácticamente toda la docencia presencial en el entorno universitario, lo que ha traído consigo la necesidad de impartir clase a través de diferentes plataformas en Internet.

En primera instancia, se verificó la fiabilidad de cada uno de los instrumentos a través del cálculo alfa de Cronbach y coeficiente Omega, este último como estimación más apropiada cuando existe disparidad en la carga factorial de cada ítem (Tau-Equivalencia), al trabajar la suma ponderada de cada variable y superar las limitaciones que podrían afectar a la proporción de la varianza (Domínguez-Lara & Moreno-Soto, 2015; Ventura-León, 2019).

Los resultados evidenciaron diferencias significativas en las correlaciones para la toma pre-test, siendo las de mayor valor las variables: evaluación de las propias emociones (SEA) uso de las emociones (UOE); en la evaluación *postest*, las variables: regulación emocional y satisfacción vital (LS) y de forma negativa: manejo del estrés (STR). Estos hallazgos, son congruentes con otros estudios que indican que las emociones se construyen en el instante a partir de experiencias previas (Feldman, 2018), siendo determinantes la percepción y uso emocional, así como los procesos adaptativos para regular estados de ánimo positivos (Fernández-Berrocal et al., 2018; Gavín-Chocano et al., 2020; Gràcia et al., 2020; Millstein et al., 2019; Petrides et al., 2018; Usán, et al., 2020). Respecto a los logros académicos, la inestabilidad e incertidumbre vinculadas al rendimiento académico, han propiciado que los estudiantes universitarios maximicen su inquietud y aprehensión, mostrando mayores dificultades para comprender con claridad los propósitos de esta situación excepcional (Cabrera, 2020), incidiendo de manera alarmante además, en los aspectos emocionales involucrados en el proceso de aprendizaje durante la pandemia. El rendimiento académico, desde esta perspectiva, sustenta su cometido en la interrelación de diferentes elementos tales como la consolidación de competencias, metas a conseguir, satisfacción por el logro y eficacia para configurar un marco complejo lleno de matices emocionales (Bücker et al., 2018), constatando los resultados obtenidos en este trabajo y evidenciado la disminución del rendimiento académico en la evaluación al inicio de la desescalada.

Respecto al análisis con la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, entre la medida *pretest* (inicio de la pandemia) y *postest* (inicio de la desescalada), los resultados fueron superiores para la evaluación *postest* en la evaluación de las emociones de otros (OEA) y regulación emocional (ROE). También en todas las variables del instrumento de IE (EQi-C) y la satisfacción vital, siendo la única variable que disminuyó, el rendimiento académico. Estas evidencias sustentan la principal hipótesis planteada sobre la incertidumbre generada, percepción negativa de la situación, estrés y bajo estado de ánimo al inicio de la pandemia por la COVID-19 (Yang et al., 2020), incidiendo además, en las medidas de distanciamiento social y confinamiento (Corvo & De Caro, 2020). Otros estudios corroboran estos resultados, afirmando que durante la primera etapa de la pandemia, no exenta de incertidumbre, se detectaron niveles elevados angustia, trastornos emocionales y estrés (Best et al., 2021). Sin embargo, a medida que se iba produciendo un descenso paulatino de número de contagios y, comenzaba el periodo de desescalada, la percepción de bienestar emocional y social iba en aumento (Corvo & De Caro, 2020).

De igual forma, los resultados confirmaron un descenso en el rendimiento académico en la evaluación *postest*, corroborando otros trabajos que niegan la influencia de la IE sobre el rendimiento académico en el contexto universitario cuando se incluyen otros factores como ansiedad y estrés (Usán et al., 2020). La incidencia de la IE sobre el rendimiento académico no resulta concluyente a partir de otras investigaciones, ya que se pueden imbricar los efectos de las habilidades socioemocionales con rasgos de la personalidad (Berrios et al., 2020), sosteniendo que la relación entre estas variables dependen del tipo de medida para analizar la IE, siendo significativo el trabajo realizado con estudiantes de secundaria donde se relacionaron estas variables, evidenciando un efecto moderado con el rendimiento académico (Hendriks et al., 2020).

En relación al último objetivo, establecer la existencia de diferencias significativas entre las dimensiones de los instrumentos considerados y la variable sociodemográfica género. Los principales resultados en la medida *pretest* indican que existen diferencias significativas entre los estudiantes universitarios en una de las variables de la IE objeto de estudio. Concretamente, los hombres presentan mayores niveles de IE evaluación de las propias

emociones (SEA). De igual forma, estos últimos, presentan mayores puntuaciones en el resto de variables de la IE del instrumento WLEIS-S. Sin embargo, las mujeres puntúan más alto en IE interpersonal y adaptabilidad. También en satisfacción vital. Estas diferencias pueden estar condicionadas por el tamaño desigual de la muestra, de igual forma, puede relacionarse con estereotipos culturales interiorizados por los jóvenes que favorecen estas diferencias en la expresión y manejo de las emociones, el establecimiento de objetivos y satisfacción vital, entre otros (Gebler et al., 2020). Atendiendo a estudios previos (Muñoz-Campos et al., 2018), podemos señalar que las mujeres son capaces de atender y reconocer mejor sus emociones para hacer frente a situaciones de la vida de manera adaptativa (Fernández-Berrocal et al., 2018; Puigbó et al., 2019).

Los resultados obtenidos en la evaluación *postest* sobre las diferencias en relación a la variable sociodemográfica género, indican que no existen diferencias significativas en ninguno de los factores analizados, no obstante las mujeres presentan mayores puntuaciones en evaluación de las propias emociones, uso y regulación emocional y adaptabilidad, coincidiendo esta última con la medida *pretest*. En este sentido, la necesidad de abstracción durante el inicio de la pandemia corrobora lo reportado en otros trabajos sobre los mecanismos de defensa en situaciones de estrés (Cao et al., 2020; Zhang et al., 2020), manifestando las mujeres mayor afectación en factores emocionales como angustia e indefensión al inicio de la pandemia y posteriormente regulando estados emocionales de manera adaptativa en el proceso de desescalada, coincidiendo con otros hallazgos respecto a las diferencias de género en la autopercepción de las emociones y en el manejo de situaciones estresantes entre mujeres y hombres (Min et al., 2021; Morón et al., 2020).

Por otra parte, aunque este estudio reconoce la ausencia de relación directa significativa de la IE y rendimiento académico para lograr un mayor bienestar y satisfacción vital en la medida *pretest*/*postest* con la variable sociodemográfica género, en coherencia con otras investigaciones que evidencian una relación indirecta con el rendimiento académico y, siendo este efecto mayor en los procesos adaptativos en las mujeres respecto a los hombres (Jiang, 2015), nuestro estudio encuentra puntuaciones más elevadas en las mujeres durante el periodo de desescalada, respecto a los hombres, siendo moderada la puntuación en hombres, respecto a las mujeres en la medida *pretest* (inicio de la pandemia).

Los hallazgos confirman la hipótesis planteada de manera parcial constatando peores resultados en IE y satisfacción vital en la prueba *pretest* (inicio de la pandemia), por el contrario, se obtuvieron mejores resultados en el rendimiento académico durante este periodo. La razón de esta disminución puede deberse a la relajación de las medidas de distanciamiento social, ya que el cambio producido en hombres y mujeres fue similar.

En definitiva, los resultados de este trabajo son interesantes por varios motivos. En primer lugar, se trata de uno de los primeros estudios realizados en población universitaria que evalúan la incidencia de los niveles de IE, satisfacción con la vida y rendimiento académico durante el inicio de la pandemia y posteriormente, el periodo de desescalada. En segundo lugar, aporta evidencias empíricas suficientes sobre el impacto de la COVID-19 en dos momentos críticos, donde se han visto condicionados aspectos emocionales por diferentes factores (incertidumbre, aislamiento social, estrés, ansiedad, entre otros) afectando de manera alarmante a la salud mental de la población en general (Gruber et al., 2021). Por último, el trabajo aporta datos relevantes sobre la relación de la IE, satisfacción vital y rendimiento académico en relación a la variable género, al inicio del confinamiento y posteriormente, inicio de la desescalada evidenciando mayores puntuaciones durante el periodo de desescalada en IE, satisfacción vital, y por el contrario, peores resultados en el rendimiento académico.

Entre las limitaciones del presente trabajo, destacan las características y tamaño de la muestra ($n=69$), predominantemente mujeres universitarias, que han podido condicionar los resultados, por tanto, se ha de actuar con cautela en la generalización de estos resultados en la población general. Sería recomendable ampliar el tamaño de la muestra y homogeneizar según el género (Zell et al., 2015). Finalmente, debe considerarse que este estudio no es concluyente, aunque los resultados obtenidos pueden ofrecer una visión pormenorizada de la situación vivida durante el inicio de la pandemia y posteriormente, el periodo de desescalada.

Las consecuencias prácticas de este trabajo, sugieren la necesidad de fomentar medidas preventivas para fortalecer la educación emocional dentro de las instituciones educativas, considerando prioritario la conexión de estas medidas en entornos virtuales, para lograr un mejor rendimiento académico, entendiendo que la nueva normalidad, no podrá abstraerse de la situación de emergencia sanitaria en un largo periodo de tiempo.

Referencias

- Abdullah S., Ismail M., Ahmed A.N., & Abdullah A.M. (2019). Forecasting particulate matter concentration using linear and non-linear approaches for air quality decision support. *Atmosphere*, 10:667. <https://doi.org/10.3390/atmos10110667>
- AMM (2013). Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. 64^a Asamblea General, Fortaleza, Brasil, Octubre 2013. Asociación Médica Mundial.
- Andrei, F., & Petrides, K. V. (2013). Trait Emotional Intelligence and Somatic Complaints with Reference to Positive and Negative Mood. *Psihologija*, 46, 5-15. <http://dx.doi.org/10.2298/PSI1301005A>

- Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On EQ-i:YV: Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Berrios, M.P., Pulido-Martos, M., Augusto-Landa, J.M., & Lopez-Zafra, E. (2020). Inteligencia emocional en distintos colectivos: Aportaciones del grupo TEAM+. *Know and Share Psychology*, 1(4), 19-37. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i0.4127>
- Best, L. A., Law, M. A., Roach, S., & Wilbiks, J. M. P. (2021). The psychological impact of COVID-19 in Canada: Effects of social isolation during the initial response. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 62(1), 143-154. <https://doi.org/10.1037/cap0000254>
- Bisquerra, R., & Molero, D. (2020). Educación emocional en la orientación y tutoría universitaria. En A. Pratoja (Coord.), *Buenas prácticas en la tutoría universitaria* (pp. 133-152). Síntesis.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Cabras, C., & Mondo, M. (2018). Coping strategies, optimism, and life satisfaction among first-year university students in Italy: Gender and age differences. *Higher Education*, 75(4), 643-654.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Clay, J. M., & Parker, M. O. (2020). Alcohol use and misuse during the COVID-19 pandemic: a potential public health crisis?. *The Lancet Public Health*, 5(5), e259.
- Corvo, E., & De Caro, W. (2020). COVID-19 and spontaneous singing to decrease loneliness, improve cohesion, and mental well-being: An Italian Experience. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S247-248. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000838>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1209/0022-3514\(1985\)49:1:1-0](https://doi.org/10.1209/0022-3514(1985)49:1:1-0)
- Diener, E., Suh, E. N., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). "Subjective well-being: Three decades of progress". *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Domínguez-Lara, S. A., & Merino-Soto, C. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328.
- Emerson, S. D., Guhn, M., & Gadermann, A. J. (2017). Measurement invariance of the Satisfaction with Life Scale: Reviewing three decades of research. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation*, 26(9), 2251-2264. <https://doi.org/10.1007/s11136-017-1552-2>
- Extremera, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Feldman, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós Ibérica.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Granda, P., Salguero, J. M., Palomera, R., & Extremera, N. (2018). The Relationship of Botín Foundation's Emotional Intelligence Test (TIEFBA) with Personal and Scholar Adjustment of Spanish Adolescents. *Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.07.005>
- Fernández-Pérez, V., Montes-Merino, A., Rodríguez-Ariza, L., & Galicia, P. E. A. (2019). Emotional competencies and cognitive antecedents in shaping student's entrepreneurial intention: the moderating role of entrepreneurship education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 15(1), 281-305. <https://doi.org/10.1007/s11365-017-0438-7>
- Gavín-Mocano, O., Molero, D., Ubago-Jiménez, J. L. & García-Martínez, I. (2020). Emotions as predictors of life satisfaction among university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 9462. <http://doi.org/10.3390/ijerph17249462>
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M. & León, S. P. (2021). The Mediating Role of Engagement on the Achievement and Quality of Life of University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6586. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126586>
- Geider, S., Nezlek, J. B., & Schütz, A. (2020). Training emotional intelligence: Does training in basic emotional abilities help people to improve higher emotional abilities? *The Journal of Positive Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1738537>
- Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., & Castejón, J. L. (2018). Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach. *Frontiers in psychology*, 9, 1039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039>

- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M., & Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115-136. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30>
- Gruber, J., Prinstein, M. J., Clark, L. A., Rottenberg, J., Abramowitz, J. S., Albano, A. M., Aldao, A., Borelli, J. L., Chung, T., Davila, J., Forbes, E. E., Gee, D. G., Hall, G. C. N., Hallion, L. S., Hinshaw, S. P., Hofmann, S. G., Hollon, S. D., Joormann, J., Kazdin, A. E., ... Weinstock, L. M. (2021). Mental Health and Clinical Psychological Science in the Time of COVID-19: Challenges, Opportunities, and a Call to Action. *American Psychologist*, 76(3), 409-426. <https://doi.org/10.1037/amp0000707>
- Hendriks, T., Schotanus, M. y Aabidien, D. (2020). the efficacy of multicomponent positive psychology intervention: A systematic review and metaanalysis of randomized controlled trials. *Journal of Happiness Studies*, 21(1), 357-390. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00082-1>
- Jiang, R., Tortorice, D. L., & Jefferson, G. H. (2015). *Restructuring China's research institutes. Economics of Transition*, 24(1), 163-208. <https://doi.org/10.1111/ecot.12086>
- Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: An approach to teaching nonparametric comparison. *Comprehensive Psychology*, 3, 2165-2228.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Koneswarakantha, B. (2019). *easyalluvial: Generate Alluvial Plots with a Single Line of Code*. [R package]. <https://CRAN.R-project.org/package=easyalluvial>.
- Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2020). Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- Lee, S., & Xenos, M. (2019). Social distraction? Social media use and political knowledge in two U.S. Presidential elections. *Computers in Human Behavior*, 90, 18-25. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.006>
- López-Zafra, E., Pulido-Martos, M., & Berrios-Martos, P. (2014). EQ-i Versión Corta (EQi-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 119, 21-38.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotion development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Millstein, R. A., Chung, W. J., Hoepfner, B. B., Boehm, J. K., Legler, J. R., Mastromauro, C. A., & Huffman, J. C. (2019). Development of the State Optimism Measure. *General hospital psychiatry*, 58, 83-93. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2019.04.006>
- Min, M. C., Islam, M. N., Wang, L., & Takai, J. (2021). Cross-cultural comparison of university students' emotional competence in Asia. *Current Psychology*, 40(1), 200-212. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9918-3>
- Moroń, M., & Biulik-Moroń, M. (2021). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study. *Personality and individual differences*, 168, 110348. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110348>
- Muñoz-Campos, E. M., Fernández-González, A., & Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117. <https://doi.org/10.25356/reice2018.16.1.007>
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634-640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30188-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30188-3)
- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (coords.), *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide, 81-97
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., Sanchez-Ruiz, M. J., Siegling, A. B., Saklofske, D. H., & Mavroveli, S. (2018). Emotional Intelligence as Personality: Measurement and Role of Trait Emotional Intelligence in Educational Contexts. En *Emotional Intelligence in Education*, eds K. V. Keefer, J. D. A. Parker, and D. H. Saklofske (Cham: Springer), 49-81. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1>
- Poldert, T. (2018). *PMCMR: Calculate Pairwise Multiple Comparisons of Mean Rank Sums*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=PMCMR>.
- Puigbó, J., Edo, S., Rovira, T., Limonero, J. T., & Fernández-Castro, J. (2019). Influence of the perceived emotional intelligence on the coping of the daily stress. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.003> 1134-7937
- R Core Team (2019). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 3.6) [Computer software]. <https://cran.r-project.org/>.

- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., & Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XX1*, 21(1), 87-108. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16026>
- Shaw, S. (2020). Hopelessness, helplessness and resilience: The importance of safeguarding our trainees' mental wellbeing during the COVID-19 pandemic. *Nurse education in practice*, 44, 102780. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102780>
- Shek, D. T., Yu, L., Wu, F. K., Zhu, X., & Chan, K. H. (2017). A 4-year longitudinal study of well-being of Chinese university students in Hong Kong. *Applied Research in Quality of Life*, 12(4), 867-884.
- Sigüenza-Marín, Víctor Santiago; Carballido-Guisado, Raquel; Pérez-Albéniz, Alicia & Fonseca-Pedrero, Eduardo (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>
- Stein, J., & Graham, C.R. (2020). *Essentials for Blended Learning: A Standards-Based Guide* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351043991>
- The jamovi project (2020). *jamovi*. (Version 1.2) [Computer Software]. www.jamovi.org
- Usán, P., Salavera, C., & Mejías, J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *Rev. CES Psico*, 13(1), 125-139. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>
- Vázquez, C., Duque, A., & Hervás, G. (2013). Satisfaction with Life Scale in a Representative Sample of Spanish Adults: Validation and Normative Data. *Spanish Journal of Psychology*, 16(82), 1-15. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24230945>
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R., & Fuentes-Soto, L. (2018). Relación entre Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital, Felicidad Subjetiva y Resiliencia en funcionarios de Educación Especial. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 355-366. [doi:10.4067/S0718-07052013000200022](https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200022)
- Ventura-León, J. L. (2019). ¿Es el final del alfa de Cronbach? *Adicciones*, 30(1), 80-81. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1037>
- Wang, H. Y., Li, X. L., Yan, Z. R., Sun, X. P., Han, J., & Zhang, B. W. (2020). Potential neurological symptoms of COVID-19. *Therapeutic advances in neurological disorders*, 13(1), 1-5. <https://doi.org/10.1177/1756286420917830>
- World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak, 18 March 2020* (No. WHO/2019-nCoV/MentalHealth/2020.1). World Health Organization.
- Yang, D., Tu, C. & Dai, X. (2020). The Effect of the 2019 Novel Coronavirus Pandemic on College Students in Wuhan. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S6-S14. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000930>
- Yan, L., Yinghong, Y., Lui, S. M., Whiteside, R., & Tsey, K. (2019). Teaching "soft skills" to university students in China: the feasibility of an Australian approach. *Educational Studies*, 45(2), 242-258. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446228>
- Zell, E., Krizan, Z., & Teeter, S. R. (2017). Evaluating gender similarities and differences using metasynthesis. *American Psychologist*, 70(1), 10-20. <https://doi.org/10.1037/a0038208>
- Zhang, J., Lu, H., Zeng, H., Zhang, S., Du, Q., Jiang, T., & Du, B. (2020). The differential psychological distress of populations affected by the COVID-19 pandemic. *Brain, behavior, and immunity*, 126(12), e142-e143. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.031>
- Wong, C.S., & Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00091-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00091-1)

RETRACTED ARTICLE

RETRACTED ARTICLE