

Desarrollo de la inteligencia emocional digital en alumnado universitario

Development of digital emotional intelligence in university students

Ana Cristina Gómez-Vallarta¹, María Dolores Guzmán-Franco²,
Antonio Daniel García-Rojas²

¹ Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

² Universidad de Huelva, España

anacristina.gomez@upaep.mx , maria.guzman@dedu.uhu.es ,
antonio.garcia@dedu.uhu.es

RESUMEN. El presente estudio tiene como objetivo evaluar el nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional Digital (IED) en el alumnado de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Huelva. Mediante una metodología cuantitativa, se aplicó un cuestionario a una muestra de estudiantes. Los resultados indican que el estudiantado posee un nivel general de IED calificado como regular. En el análisis por dimensiones, la autoconciencia y la conciencia emocional de los otros alcanzaron niveles altos; por el contrario, el autocontrol y la gestión de las relaciones mostraron una puntuación regular. Asimismo, la prueba chi-cuadrado confirmó la existencia de relaciones significativas entre el nivel de IED y las variables de género, horas de conexión y el grado académico cursado. Estos hallazgos subrayan la importancia de implementar estrategias formativas que fortalezcan las competencias digitales emocionales en el entorno universitario.

ABSTRACT. The present study aims to evaluate the development level of Digital Emotional Intelligence (DEI) among students of the Faculty of Education, Psychology, and Sport Sciences at the University of Huelva. Using a quantitative methodology, a questionnaire was administered to a sample of students. The results indicate that the student body possesses an overall level of DEI classified as moderate. In the dimensional analysis, self-awareness and emotional awareness of others reached high levels; conversely, self-control and relationship management showed a moderate score. Furthermore, the chi-square test confirmed the existence of significant relationships between the level of DEI and the variables of gender, hours of connection, and the academic degree pursued. These findings underscore the importance of implementing training strategies that strengthen emotional digital competencies in the university environment.

PALABRAS CLAVE: Tecnología digital, Emociones, Alfabetización digital, Inteligencia emocional digital, Universitarios.

KEYWORDS: Digital technology, Emotions, Digital literacy, Digital emotional intelligence, University students.

1. Introducción

Las plataformas digitales constituyen espacios de alta carga emocional. Diversas investigaciones han demostrado que las emociones adquieren connotaciones específicas en el entorno virtual (Nabi & Myrick, 2023; Serrano-Puche, 2016). Las redes sociodigitales movilizan los afectos de manera distinta al entorno analógico, otorgándoles intensidades singulares y permitiendo nuevas formas de expresión (Cohen & Myrick, 2023). En los últimos años, ha emergido una creciente preocupación por los efectos de estas plataformas en la salud mental, destacando fenómenos como el ciberbullying (Denche-Zamorano et al., 2023), la polarización, los discursos de odio (Serrano-Puche, 2021), la comparación social (Nabi et al., 2023) y la ansiedad (Haidt, 2024).

Ante este escenario, en el marco de la alfabetización digital, el desarrollo de competencias socioemocionales resulta fundamental. Esta investigación propone el concepto de Inteligencia Emocional Digital (IED) como la competencia necesaria para interactuar en estos entornos. Se desarrollan sus dimensiones y subdimensiones, y se describe la elaboración de un instrumento de medición sometido a fases de validación normativa. Finalmente, se presentan los resultados de su aplicación a estudiantes de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Huelva, analizando los datos y discutiendo sus implicaciones.

2. Revisión de la literatura

2.1. Cultura juvenil digital

El surgimiento de Internet ha generado modos de comunicación que han roto los paradigmas establecidos por los estudios de la comunicación masiva (Baricco, 2019). Las formas de interacción surgidas de la tecnología digital se caracterizan por la interactividad, la convergencia (Jenkins, 2008), la reticularidad (Castells, 2000), la velocidad e instantaneidad (Orihuela, 2003, citado en Scolari, 2008), la fragmentación, viralidad y fugacidad (Scolari, 2020), entre otras particularidades más, que han roto con los límites impuestos por el tiempo y el espacio. Como menciona Martín-Barbero (2017), se han desterritorializado los saberes y culturas configurando nuevas maneras de entender el mundo.

Los jóvenes nacidos en la última década del siglo pasado y la primera del presente han crecido con este desarrollo tecnológico que ha generado un nuevo ecosistema en donde todos nos desenvolvemos y sin el cual no podemos explicar la vida y cultura de nuestra sociedad actual. Ellos poseen especialmente, según Martín-Barbero (2017), una plasticidad neural que les facilita moverse en este entorno digital. Se mueven entre textos orales, impresos, musicales y audiovisuales. Su lectura del mundo es diferente de la tradicional. Se han modificado las identidades, normas, valores y relaciones interpersonales, sobre todo en el mundo de los jóvenes y los niños.

En la transición de la niñez a la edad adulta, los adolescentes y los jóvenes buscan la afirmación de su identidad a través de la permanencia en grupos con sus pares, a la vez que buscan afirmar su individualidad. Al perseguir este equilibrio, deben buscar cumplir ciertos estándares de consumo y compartir ciertas actividades de los que surgen los lazos de comunicación, identidad y sentido de grupo con sus pares (Octobre, 2019). Apunta Martín-Barbero (2017) que los jóvenes son los habitantes de un país nuevo, el de la cultura digital. Es la primera generación que se define por su carácter tecnológico, como subrayan Gardner & Davis (2013). La mercadotecnia ha sabido comprender y segmentar muy bien este mercado, ofreciendo a los jóvenes productos y consumos que los permiten diferenciarse y construir su identidad con base en ellos. Los estándares que ofrece el mercado es la exaltación de la salud, la estetización, el cultivo de la belleza, la hipersexualización y la erotización. Por otra parte, los jóvenes están rodeados de abundancia en todos los sentidos; productos, experiencias, entretenimiento, información y propuestas culturales (Martín-Barbero, 2017; Octubre, 2019).

En contraste, debido a los continuos cambios, innovaciones, incertidumbre y complejidad que se vive en el mundo de hoy, los jóvenes construyen identidades más flexibles y precarias. Surgen saberes mosaicos, donde



conviven distintos discursos y visiones del mundo. Los jóvenes tienen una nueva manera de vivir el mundo (Martín-Barbero, 2017). Las redes sociales les permiten explorar y expresar su identidad de manera muy personalizada. Además, puede suceder, como apuntan Gardner & Davis (2013) que esa identidad sea poco fiel a la realidad, ya que las posibilidades tecnológicas les permiten editar y controlar qué publicar y qué omitir. Serrano-Puche (2013) subraya que hay una tensión entre la imagen real y la imagen idealizada del usuario. Por ello, afirma que Internet ha reconfigurado nuestra característica más esencial: la relacional. Las relaciones interpersonales se han vuelto más efímeras, transitorias, dinámicas y menos rígidas. Se puede controlar el grado de implicación y eludir el confrontamiento, lo cual no es tan fácil en las relaciones presenciales.

Uno de los efectos de este nuevo modo de relacionarse es que se construyen vínculos poco profundos y duraderos. Los jóvenes se resisten más a arriesgarse, no sólo por la seguridad que les ofrecen las aplicaciones, sino porque cualquier tropiezo dejará huella en su vida digital con consecuencias imprevisibles (Gardner & Davis, 2013). Por otro lado, las características de las plataformas digitales se prestan a la medición y cuantificación, por lo que la imagen que buscan presentar a sus pares es la que busca el éxito inmediato, y como consecuencia, hay poco espacio para la introspección y reflexión. La expresión de la vida personal ha llevado a su espectacularización (Serrano-Puche, 2013).

La expresividad y comunicación están estrechamente ligadas a las emociones. Las redes sociodigitales facilitan y amplifican estas posibilidades. Por ello, Octubre (2019) define estos espacios como espacios regidos por las emociones. La aprobación que recibe el internauta le produce emociones positivas cuando recibe reafirmación y likes. De ahí que también se les llame plataformas dopaminérgicas (Monasterio Astobiza, 2018), debido a la liberación de dopamina que se experimenta al recibir estímulos placenteros.

Ahora bien, el dispositivo por excelencia que los jóvenes utilizan para comunicarse con sus pares es el móvil. Sin embargo, estos dispositivos tienen una función más allá de las utilidades que ofrecen: son objetos simbólicos para expresar su identidad, pensamientos y emociones. Como menciona Vincent (2013), el móvil “se ha convertido en un compendio personal de la vida del usuario que refleja aspectos íntimos de su yo”. Por ello, el apego emocional que se experimenta hacia el dispositivo y las reacciones de ansiedad (nomophobia) cuando se está lejos de él. Señala Serrano-Puche (2015) que es el dispositivo digital con mayor carga emotiva. Hoy, apunta Gómez-Cruz (2022), la conexión es constante; la desconexión es lo que requiere de una decisión activa. Estar disponible en el móvil se ha vuelto casi una obligación social. Márquez (2018) la define como la principal prótesis de nuestro tiempo, una tecnología nómada que siempre llevamos encima.

Existen en el mundo digital diversos fenómenos que están siendo abordados por la investigación. Un tema que ha cobrado gran importancia es el uso de los algoritmos en las principales plataformas digitales. Su aplicación está organizando nuestra visión del mundo e impactando en prácticamente todos los ámbitos: social, político, económico, cultural y personal. Se han convertido en el ADN de la cultura contemporánea (Gómez-Cruz, 2022). Todos los datos que se recopilan y organizan tienen como objetivo optimizar las ganancias económicas. Vivimos en un “capitalismo de vigilancia”, descrito por Zuboff (2020). Hobbs (2020) entiende que esta personalización algorítmica puede tener efectos potencialmente beneficiosos, pero también perjudiciales, ya que puede utilizarse como un medio de propaganda a través de la apelación a las emociones. Señala que una tarea pendiente de las plataformas digitales es la transparencia en la programación de sus algoritmos.

Otro fenómeno analizado es el de la poscensura surgida en el ámbito digital. Se ha generado un clima de enfrentamiento, irritación y polarización permanente debido a la posibilidad de expresarse sin ningún tipo de límites en el espacio virtual. Cuando se escuchan opiniones distintas, se recurre a la ofensa, al linchamiento o se exige el silenciamiento del opositor. Esta situación ha generado un miedo a expresarse por temor a ser objeto del odio de tribus digitales o el temor a ser aislado o excluido. Soto Ivars (2017) lo define como “el fenómeno desordenado de silenciamiento en medio del ruido que provoca la libertad” (p. 12-13). Balick (2023) llama a este hecho “la cultura del cuidado”, que se expresa en la autovigilancia o la vigilancia de grupos opositores sobre lo que es correcto o no expresar en el espacio digital.

Se ha abordado también el tema de la “hiperinflación del presente” o presentismo (Serrano-Puche, 2017) que señala que la velocidad a la que estamos viviendo provoca que se le de mayor importancia a lo instantáneo. Cada información nueva que llega desplaza a la anterior, aunque pueda ser de mayor trascendencia. Esta velocidad impide la escucha atenta y el pensamiento crítico. Hari (2022) por su parte, alerta sobre la pérdida de la capacidad de atención que estamos sufriendo a causa del bombardeo continuo de mensajes y estímulos cognitivos. Debido a la escasez de atención que se vive, los mensajes se envían con una dosis mayor de excitación emocional para así capturar la atención de los usuarios. Goleman (2013) subraya que las personas más enfocadas son las que logran mayor rendimiento y mejor desempeño. Además, la atención facilita la introspección y el entendimiento de nuestras emociones y también ayuda al fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Hari (2022) apunta que estamos siendo llevados hacia la superficie y Goleman (2013), por su parte, subraya que “cuanto más distraídos estamos, menor es nuestra capacidad para cultivar formas sutiles de empatía y compasión” (p.117).

Turkle (2017) profundiza en las relaciones interpersonales entre los jóvenes y señala que las pantallas están impidiendo la conversación, la capacidad de escucha, la empatía y el establecimiento de vínculos profundos. El espacio virtual y el entretenimiento continuo impiden conectar verdaderamente con los demás. A través de las conversaciones virtuales se presentan identidades ideales, controladas, que son editadas y retocadas y que evitan el riesgo, pero también la conexión, de una conversación cara a cara. Turkle (2017) resalta que “muchos sorbos de conexión no suman un trago de conversación” (p.50).

2.2. El giro afectivo

A la par de este desarrollo tecnológico, ha surgido en la segunda mitad del siglo XX un renovado interés por el estudio de las emociones al que se le ha llamado “el giro afectivo”. Este concepto emerge con Mónica Greco y Paul Stenner en 2008 con dos propuestas: “el interés en la emocionalización de la vida pública, y el esfuerzo por reconocer la producción de conocimiento encaminado a profundizar en dicha emocionalización” (Lara & Domínguez, 2013, p. 101). Vivimos en una cultura altamente emocional, que penetra todos los ámbitos sociales (Serrano-Puche, 2016). Anteriormente, las emociones se manifestaban en el ámbito privado, pero hoy se exhiben y ventilan abiertamente. Arfuch (2015) define el giro afectivo como “la creciente atención a las emociones como fuente privilegiada de verdad sobre el sujeto” (p. 4). Se ha comprobado que las emociones permean nuestra manera de entender el mundo, nuestras decisiones, recuerdos y percepciones (Ellis & Tucker, 2021).

Ekman (2003), uno de los psicólogos estadounidenses pioneros en el estudio de las emociones, explica que las estas son reacciones necesarias para la supervivencia de la especie. Responden a ciertos estímulos del ambiente para evitar el peligro o para preservar nuestro bienestar. Goleman (1995) señala que “la mente emocional es mucho más veloz que la mente racional” (p. 419). Al cerebro emocional se le conoce también como el cerebro límbico. Ahora bien, el gestor de las emociones en nuestro cerebro se encuentra en el lóbulo prefrontal y es el que se encarga de regular las emociones para dar una respuesta más meditada y controlada. La coordinación entre ambos cerebros es lo que da lugar a la inteligencia emocional. Christakis & Fowler (2010) argumentan que las emociones se contagian y parece ser que las neuronas espejo, ubicadas en el cerebro humano, son la clave de este fenómeno. Ahmed (2015) señala que las emociones no son solo estados psicológicos, sino prácticas culturales que ayudan a cohesionar el cuerpo social formando comunidades afectivas. Berger (2014) por su parte, profundiza en la causa de por qué ciertas emociones se contagian más que otras y descubre dos cualidades que influyen en la propagación de ellas: la valencia (si es positiva o negativa) y la excitación (elevada o baja). Establece que lo que más influye en la propagación de una emoción es sobre todo la excitación elevada, ya sea de valencia positiva o negativa. Esta es una de las razones por las que los mensajes de indignación y odio se propagan mucho más rápido que argumentos razonados o serenos.

2.3. Emociones y plataformas digitales

Octobre (2019) señala que las redes sociodigitales se rigen por un régimen emocional. Privilegian la transmisión y difusión de contenidos emocionales y se forman comunidades afectivas (Serrano-Puche, 2021).



Por su parte, Avery Dennison (2017) asevera que las emociones digitales, aunque son emociones humanas, son influenciadas, aumentadas y expresadas en los entornos virtuales. Serrano-Puche (2016) anota que Internet es una tecnología afectiva que no solo transmite emociones, sino que las moldea y amplifica. Cohen & Myrick (2023) argumentan que los dispositivos tecnológicos tienen ciertas posibilidades (affordances) que dan forma al modo en cómo interactúan los usuarios. Estas características influyen en la modulación de las emociones y señalan las siguientes: interactividad, personalización, accesibilidad, visibilidad y claves sociales que impactan en la regulación y expresión emocional.

Cada vez existen más investigaciones que abordan el estudio de las emociones que los espacios virtuales desencadenan y existe preocupación especialmente por aquellas que están impactando negativamente en los jóvenes. A continuación, se mencionarán brevemente varias de ellas. La desinhibición digital se refiere a que en entorno digital, los internautas están más dispuestos a violar ciertas normas sociales que no se atrevería a infringir de manera presencial. Y las expresiones, sobre todo las de indignación, se amplifican (Crockett, 2017). Por otra parte, el anonimato detrás del cual se ocultan muchos usuarios, los envalentona y disminuye en ellos la percepción de las consecuencias de expresar mayor agresividad y hostilidad. Además, se reduce la empatía al no tener una interacción cara a cara (Skurka & Nabi, 2023).

Por otra parte, la cantidad y accesibilidad a ciertos contenidos intensifica o enfría el grado de experiencia emocional. El exponerse continuamente a mensajes con contenidos de alta excitación acaba generando fatiga emocional en el usuario. Por ello, Serrano-Puche (2017) subraya que el régimen emocional tecnológico es un régimen de intensidades emocionales. En cuanto a la adicción a Internet, Rains & Tokunaga (2023) apuntan que tiene dos componentes: la tolerancia (reducción de la capacidad de reacción frente a estímulos a lo largo del tiempo) y la abstinencia (ansiedad cuando no se está conectado a Internet). Respecto a la ansiedad, Haidt (2024) ha realizado numerosos estudios que relacionan la ansiedad de los adolescentes con el uso de los smartphones y señala cuatro daños que ha traído consigo el uso de los móviles y que han incrementado la ansiedad en los jóvenes: la privación social, la falta de sueño, la fragmentación de la atención y la adicción.

El FoMO (Fear of Missing Out) es otro término muy popular y se explica como un estado de ansiedad definido como la “aprensión generalizada de que otros podrían estar teniendo experiencias gratificantes de las cuales uno está ausente” (Przybylski et al., 2013, p. 1841). Se experimenta como una amenaza para la inclusión social y se clasifica como una forma de ansiedad. En las redes sociales se intensifica por la posibilidad continua de acceder a información actualizada y constante de los pares. La Nomophobia (no mobil phone phobia) es la ansiedad que se experimenta cuando no se tiene cerca el móvil o no se está disponible a través del móvil (Notara et al., 2021). También se ha estudiado el uso problemático de Internet entendido como aquellos comportamientos disfuncionales en su uso que provocan efectos negativos en el ámbito académico, profesional y social (Caplan, 2003). Se ha abordado también el estudio de la autorregulación deficiente como causa de un uso problemático de internet y se refiere a un bajo autocontrol en el uso de las plataformas digitales.

La comparación social es otro fenómeno estudiado, ya que la continua exposición en las redes sociales facilita que la vida de muchas personas pueda ser escrutada y examinada por un público numeroso. Este hecho detona gran cantidad de emociones, tanto de quien se expone como de aquellos que observan, ya que se suscitan continuas comparaciones entre lo que se ve y la propia vida (Nabi et al., 2023). Se puede sentir tristeza, envidia, ansiedad, o esperanza y satisfacción, dependiendo del resultado de la comparación. La dismorfia corporal es otro comportamiento investigado, y que resulta de los patrones estéticos presentados en las redes sociodigitales que idealizan ciertos modelos de vida y modelos corporales que impactan en la autoestima de los jóvenes que se exponen a ellos y que les produce un rechazo hacia su físico y a su estilo de vida (Carlyle et al., 2018). Además, la popularización del uso de filtros estandariza ciertos ideales de belleza que aumenta este rechazo hacia su propio cuerpo (Barker, 2020; Rajanala et al., 2018).

El oversharing, otro fenómeno estudiado, se refiere a la propensión de ciertos internautas de compartir detalles íntimos de la vida personal que ponen en riesgo no solo la seguridad del usuario, sino que la exponen al rechazo o el cyberbullying de quienes los siguen en las plataformas digitales (Shabahang et al., 2022). Otro

comportamiento que ha atraído últimamente numerosas investigaciones es el phubbing, combinación de las palabras phone y snubbing (ignorar en inglés) (Barrios-Borja et al., 2017) y hace referencia al acto de ignorar a otras personas durante una interacción interpersonal para atender el móvil (Roberts & David, 2016). Entre las causas asociadas a esta conducta se mencionan la soledad, un bajo sentido de pertenencia, el FoMO, la adicción, el bajo autocontrol, el aburrimiento, entre otras.

También se ha abordado el estudio del papel de las emociones al momento de seleccionar y compartir la información. Hay estudios que señalan que las personas se exponen a contenidos que sean afines a sus valores y percepciones, lo que provoca un sesgo en la información que reciben, generándose las cámaras de eco o burbujas informativas. También buscan vivir ciertas emociones, dependiendo de su estado emocional (de los Santos & Nabi, 2019). Por otra parte, los usuarios comparten información cuando ésta les provoca fuertes emociones, factor clave en la difusión de los bulos y notas falsas (Skurka & Nabi, 2023). Existen también investigaciones sobre las distintas agresiones en línea como el abuso, el bullying la difamación, la discriminación, el engaño, el acoso sexual, las amenazas, los discursos de odio, entre otros. Fox (2023) señala como posibles causas la desinhibición digital, el anonimato, la falta de empatía y falta de claves sociales del entorno virtual, así como la creencia de que no habrá consecuencias por su comportamiento. Los daños ocasionados a las víctimas van desde leves hasta fatales, como el suicidio. Hay un desgaste emocional muy fuerte entre los que sufren este tipo de agresiones.

El estudio de la depresión también ha sido abordado para entender su relación con el uso de las plataformas digitales. Las investigaciones señalan que esta relación está mediada por múltiples factores, por lo que se ha demostrado su correlación, pero no su causalidad. Se ha comprobado que las personas que dependen mucho de sus redes sociales e invierten mucho tiempo y atención, presentan más síntomas de depresión (Rains & Tokunaga, 2023).

2.4. La alfabetización digital y las competencias socioemocionales

El impacto emocional que las plataformas digitales están teniendo en la vida de los jóvenes plantea la urgencia de incluir, entre las competencias de la alfabetización digital, el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Los estudios sobre los diferentes marcos de alfabetización digital que se han propuesto le habían dado prioridad a las competencias tecnológicas e informacionales. En los últimos años, sin embargo, están adquiriendo importancia las competencias socioemocionales (Barrientos-Báez et al., 2021). En 2013 surge una línea de investigación sobre la alfabetización digital, enfocada en las redes sociales, buscando integrar en ella las características propias de estas plataformas digitales. El entorno de las redes sociales posee características que las distinguen de otros medios virtuales, como blogs, wikis, páginas webs, entre otros (Polanco-Levicán & Salvo-Garrido, 2022).

Por su parte, Schreurs & Vandenbosch (2021) subrayan que las redes sociales promueven contenidos más personales y centrados en uno mismo, los cuales fomentan una autopresentación positiva. Por ello, son espacios altamente emocionales, ya que se busca la validación de la identidad que se presenta, pero también la exposición genera vulnerabilidad. De ahí, la importancia de promover la alfabetización en redes sociales, fomentando el desarrollo de competencias socioemocionales, pensamiento crítico, valores éticos y competencias tecnológicas e informacionales. Polanco-Levicán & Salvo-Garrido (2022) señalan que los internautas con un buen nivel de alfabetización en redes sociales experimentan mayores beneficios en su interacción en línea: prestan más atención al contenido positivo que al negativo, no idealizan a las personas que se presentan con sesgo positivo, tienen un buen autoconcepto de sí mismo y presentan versiones positivas de ellos, pero alineadas con quienes son realmente. Además, seleccionan con quién conectan en estos espacios para evitar encuentros dañinos o contenidos perniciosos, conocen los riesgos de la falta de privacidad y son cautelosos al momento de compartir información.

El DQ Institute (2019) propone, dentro de su marco de competencias, el concepto de Inteligencia Emocional Digital, término novedoso dentro de la literatura. La define como “la capacidad de reconocer,



navegar y expresar emociones en las interacciones digitales intrapersonales e interpersonales” (DQ Institute, 2019, p. 14). Toma como modelo el propuesto por Goleman en 1995 para definir la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995). A partir de esta propuesta, esta investigación propone un modelo de Inteligencia Emocional Digital (IED), detallando sus dimensiones y subdimensiones.

2.5. Modelo de Inteligencia Emocional Digital

Para elaborar este modelo, se analizaron cuatro de los modelos más importantes de Inteligencia Emocional: El modelo EQ-i de Bar-On (Lopez-Zafra et al., 2014), el modelo IE capacidad actualizado de Mayer y Salovey (Rodrigo-Ruiz et al., 2019), el modelo de rasgo de Petrides y Furnham (Petrides et al., 2016) y el ESCI de Daniel Goleman y Richard Boyatzis (Hay Group, 2011). Los cuatro modelos proponen competencias semejantes ubicadas en distintas dimensiones. Se procedió a escoger aquellas competencias que eran compatibles con el ámbito digital y que estaban respaldadas por la revisión de la literatura. A continuación, se muestra el resultado (Tabla 1).

Dimensión escogida	Dimensiones	Autores
Autoconciencia emocional	Conciencia emocional	Goleman
	Intrapersonal	Bar-on
	Comprensión y análisis de las emociones	Mayers et al
	Percepción, valoración y expresión de las emociones	
	Emotionality	Petrides and Furham
Independencia	Interpersonal	Bar-on
Autocontrol emocional	Regulación emocional	Goleman
	Manejo del estrés	Bar-on
	Regulación reflexiva de las emociones	Mayers et al
	Self-control	Petrides and Furham
Asertividad	Intrapersonal	Bar-on
	Sociability	Petrides and Furham
Adaptabilidad (o flexibilidad para Bar-on)	Regulación emocional	Goleman
	Adaptación o ajuste	Bar-on
	Sociability	Petrides and Furham
Autovaloración positiva (o autoconcepto, para Bar-on)	Regulación Emocional	Goleman
	Intrapersonal	Bar-on
	Well-being	Petrides and Furham
	Sociability	Petrides and Furham
Empatía	Conciencia emocional	Goleman
	Intrapersonal	Bar-on
	Percepción, valoración y expresión de las emociones	Mayers et al
	Comprensión y análisis de las emociones	Mayers et al
	Emotionality	Petrides and Furham
Influencia	Conciencia emocional social	Goleman
	Regulación reflexiva de las emociones	Mayers et al
	Sociability	Petrides and Furham
Desarrollo de los demás (coach and mentor)	Manejo emocional social	Goleman
	Interpersonal	Bar-on
	Emotionality	Petrides and Furham
Gestión de conflictos	Manejo emocional social	Goleman

Tabla 1. Integración de los cuatro modelos de Inteligencia Emocional en dimensiones y competencias. Fuente: Elaboración propia.

Gómez-Vallarta, A. C., Guzmán-Franco, M. D., & García-Rojas, A. D. (2026). Desarrollo de la inteligencia emocional digital en alumnado universitario. *Campus Virtuales*, 15(2), 191-206. <https://doi.org/10.54988/cv.2026.2.1834>



Una vez seleccionadas las competencias se ordenaron en las cuatro dimensiones propuestas por Goleman (2013b) por considerar que las integran de manera más coherente, quedando el modelo como lo muestra la Figura 1:

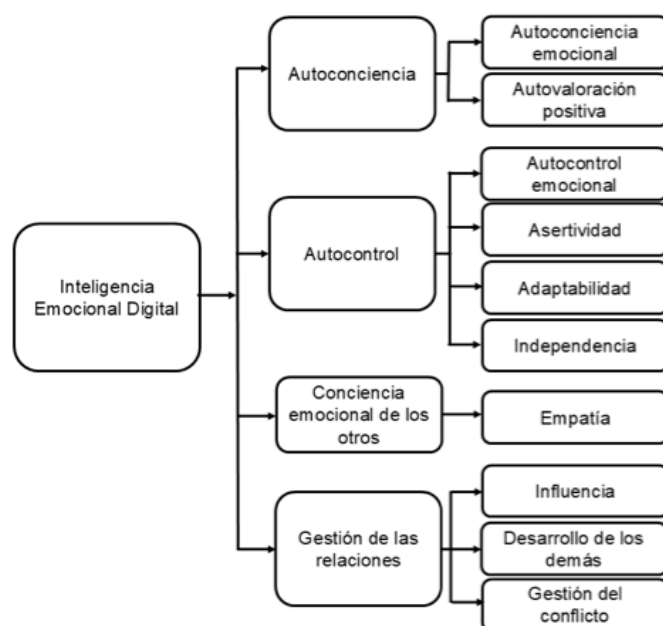


Figura 1. Modelo de Inteligencia Emocional Digital. Fuente: Elaboración propia.

La definición de la Inteligencia Emocional Digital es la siguiente: competencia digital que integra la conciencia sobre las emociones que producen las plataformas digitales y su efecto en la vida cotidiana; la capacidad de gestionarlas para el logro del bienestar personal y de los demás; la capacidad de sentir y manifestar empatía hacia las emociones de los demás, percibidas y manifestadas en línea; y la capacidad de construir vínculos y liderazgo en el entorno digital, generando redes más solidarias, dialógicas y constructivas.

Una vez sustentado el marco teórico de esta investigación, se define su objetivo principal: conocer el nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional Digital del alumnado de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Huelva (UHU).

3. Metodología

Esta investigación es no experimental, transversal, descriptiva y explicativa. Se elaboró un instrumento con metodología cuantitativa (un cuestionario cerrado). Los sujetos de estudio fueron elegidos por conveniencia (la muestra a la que se tuvo acceso) y forman parte del alumnado de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la UHU, en la ciudad de Huelva, España. La Facultad está integrada por cinco grados: Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Psicología.

El instrumento, compuesto inicialmente por 70 ítems, fue sometido a un juicio de expertos; tras corregir las observaciones señaladas, se redujo a 60 ítems. Se aplicó la prueba piloto y después de realizar las pruebas estadísticas y obtener un alfa de Cronbach de buen nivel, se redujeron los ítems a 38. El instrumento se aplicó durante el mes de noviembre de 2024 al alumnado, previa explicación de la finalidad de la investigación y consentimiento para su participación. Se presentó con un código QR que se proyectaba en la pizarra digital y los llevaba a un cuestionario tipo autoinforme, en la plataforma de Google Forms que les permitía contestarlo en su teléfono móvil. Al inicio del cuestionario, se presenta una leyenda donde se especifica la finalidad

académica del instrumento y la confidencialidad de los datos. Se les especifica el tiempo de contestación del instrumento y se les invita a contestar con sinceridad, aclarando que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Los ítems estuvieron integrados en tres grandes grupos de preguntas: datos sociodemográficos, hábitos digitales y, el grupo de 38 ítems sobre las dimensiones y subdimensiones de la IED. Los ítems presentaban una escala de Likert con cinco opciones: siempre, frecuentemente, a veces, rara vez y nunca.

Se realizó el cálculo para que la muestra fuera válida y el número necesario era de 342 alumnos. Al ser cinco grados se realizó un muestreo por cuotas. Finalmente, las encuestas aplicadas superaron las cuotas mínimas de cada grado, obteniendo un total de 532 encuestas.

Los datos se descargaron de Google Forms en formato excel y después se trasladaron a SPSS para realizar los procesos estadísticos descriptivos e inferenciales.

4. Resultados

Al momento de realizar el análisis de datos, se sacaron las frecuencias y porcentajes de los factores sociodemográficos y hábitos digitales. Al analizar los resultados de la IED, se utilizó el promedio, la desviación estándar y la asimetría de cada dimensión y subdimensión. Posteriormente, se aplicó la prueba de chi-cuadrado (χ^2) para saber si había alguna relación significativa entre el promedio de las dimensiones y subdimensiones y los factores sociodemográficos y hábitos digitales. En los resultados que salieron positivos, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis para profundizar en la naturaleza de dicha relación, identificando qué factores presentan los valores más altos y cuáles los más bajos.

4.1. Análisis de los resultados estadísticos descriptivos

El promedio de edad de los participantes fue de 20.56 años. El grupo más numeroso se encuentra entre 19 y 20 años, seguido del grupo de 17 a 18 años, después el de 23 a 24 y por último el de 25 años en adelante. Es decir, los participantes pertenecen en su mayoría a los grupos más jóvenes. La población total de los cinco grados fue mayoritariamente femenina (69.5%), seguida de la población masculina (29.5%), y finalmente los que contestaron Otro (género), que representaron el 0.4%. La excepción se dio en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, donde la mayoría fueron hombres. Respecto al lugar de origen, el 16.5% viene de poblaciones rurales y el 83.5% viven en poblaciones urbanas.

El promedio de estudios de los participantes fue de 2.4 cuatrimestres. Respecto al grado que estudiaban, el alumnado se distribuyó de la siguiente manera: 34.8% de Educación Primaria, 22.4% de Psicología, 18.8% de Educación Social, 12% de Educación Infantil y 12% de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Sobre sus hábitos digitales los participantes reconocen que pasan de 3 a 6 (58.8%) horas conectados a redes sociales, plataformas digitales, videojuegos o aplicaciones. El grupo que le sigue pasa de 6 a 9 horas (25%), después el de 0 a 3 horas (11.3%) y finalmente el que pasa más de 9 horas conectado (4.9%).

Sobre los dispositivos digitales más del 50% cuenta con móvil (99.6%), ordenador (88.4%) y tableta (51%). El 36.2% cuenta con consola de videojuegos, el 25.3% con reloj digital y el 3.2% con otros dispositivos digitales. Respecto a la conexión digital que utilizan en casa, el 97.7% utiliza Wi-Fi y el 1.3% ninguna. Respecto a cómo acceden a internet en su móvil, el 72.8% tiene plan de datos, el 23.5% accede a una red privada, y el 3.6% accede a través de la red universitaria. El tiempo invertido en el móvil lo utilizan principalmente en el siguiente orden: redes sociales; comunicarse con amigos y familia; entretenimiento; estudio; acceder a información y, finalmente otros usos. Las redes sociales que más utilizan, en orden de mayor a menor, son: Instagram, TikTok, YouTube, Twitch, videojuegos en línea, Facebook y otras.

4.2. Promedio de IED del estudiantado por dimensión y subdimensión

Se obtuvieron los promedios de cada dimensión y subdimensión de la IED. Los resultados muestran que el promedio general del estudiantado es regular (3.45 puntos). Para interpretar el desarrollo de la IED se

establecieron los siguientes parámetros: nivel muy alto, de 4.50 a 5; nivel alto, de 3.50 a 4.49; nivel regular, de 2.50 a 3.49; nivel bajo, de 1.50 a 2.49 y nivel muy bajo, de 1 a 1.49.

En las subdimensiones del autocontrol emocional, adaptabilidad, independencia y gestión de conflictos obtienen una puntuación regular; mientras que en la subdimensión de influencia, su nivel es bajo. En cuanto a las cuatro dimensiones obtienen puntuación alta en autoconciencia y conciencia emocional de los otros, pero una puntuación regular en el autocontrol y la gestión de relaciones. En la siguiente tabla 2 se observan las puntuaciones.

Normas de corrección: Se invirtieron las puntuaciones de los ítems del 7 al 16, y el 20 y 22, quedando de la siguiente manera: 5=1; 4=2; 3=3; 2=4; 1=5, para no afectar al promedio de los resultados, ya que estas preguntas se plantearon en sentido inverso.

Ítems	Núm. de respuestas	Media	Desviación estándar	Asimetría
D_Autoconciencia	531	3.74	.556	-.024
D_Autocontrol	531	3.23	.464	-.188
D_Conciencia emocional de los otros	528	4.22	.546	-.706
D_Gestión de las relaciones	529	3.16	.603	-.095
SD_Autoconciencia emocional	531	3.86	.641	-.194
SD_Autovaloración positiva	531	3.62	.741	-.414
SD_Autocontrol emocional	531	3.12	.652	-.421
SD_Asertividad	529	4.08	.844	-1.017
SD_Adaptabilidad	529	2.79	.928	.237
SD_Independencia	528	3.4	.688	-.067
SD_Empatía	528	4.22	.546	-.706
SD_Influencia	527	1.82	.795	.911
SD_Desarrollo de los demás	529	3.56	.767	-.014
SD_Gestión del conflicto	529	3.4	.814	-.059
Promedio general		3.45		

Tabla 2. Promedio de IED en estudiantes de Huelva por ítem, subdimensión y dimensión. Fuente: Elaboración propia. Interpretación del desarrollo de IED: nivel muy alto, 4.50 a 5; nivel alto, 3.50 a 4.49; nivel regular, 2.50 a 3.49; nivel bajo, 1.50 a 2.49; nivel muy bajo, 1 a 1.49.

Al analizar las subdimensiones y su puntuación en cada dimensión, se observa que, en la dimensión de autoconciencia emocional, los alumnos obtuvieron puntuaciones altas en todas las subdimensiones y en los ítems que las componen, excepto en el ítem “Me gusta cómo soy y lo proyecto en mis redes” en el que obtuvieron una puntuación regular.

En la dimensión del autocontrol, cuyo resultado fue regular, las subdimensiones que puntúan bajo fueron el autocontrol emocional, la adaptabilidad y la independencia. Sin embargo, en la subdimensión de asertividad, puntuaron alto. En cuanto al autocontrol emocional, los participantes reconocen que, a veces, el tiempo que pasan en Internet afecta negativamente a sus obligaciones; que, cuando entran a la red con un propósito, se distraen fácilmente, que pierden horas de sueño por estar conectados, que sufren ansiedad si no tienen su celular cerca o no están conectados, o bien que, a pesar de estar con amigos, consultan continuamente su terminal.

En el área de adaptabilidad, también obtuvieron puntuaciones regulares o bajas: evitan dialogar con personas con puntos de vista diferentes, no consideran que opiniones distintas puedan enriquecerlos y tampoco están muy dispuestos a cambiar sus puntos de vista, aunque les presenten argumentos sólidos. Respecto a la independencia, obtuvieron un nivel regular: se sienten inseguros o molestos si alguien los “deja en visto” y se limitan al expresar sus puntos de vista cuando perciben posturas distintas a las suyas.

En cuanto a la empatía, salieron con una puntuación alta tanto en los ítems como en la dimensión: se alegran por los acontecimientos positivos en la vida de sus amigos; si los ven atravesando un problema, los apoyan con sus palabras y utilizan emojis para manifestar su empatía. Además, evitan sumarse a discursos de odio al ponerse en lugar de los que son atacados, y los problemas que conocen en las redes sociales les generan compasión.

Respecto a la dimensión de gestión de las relaciones, la evaluación fue regular. La subdimensión con el desempeño más bajo es influencia, pues no se consideran líderes digitales ni creen que sus opiniones generen impacto entre sus seguidores. En desarrollo de los demás puntuaron alto, pues apoyan con información o conocimientos si alguien lo solicita; tratan de respaldar a sus amigos en sus actividades en línea y están dispuestos a apoyar en la vida real causas promovidas digitalmente. En esa misma subdimensión, los ítems con resultados regulares fueron sobre su disposición a ser solidarios mediante likes, comentarios, compartiendo publicaciones o utilizando hashtags; y también no manifiestan tanta apertura para compartir lo que saben y apoyar a otros con sus habilidades en línea. Finalmente, en gestión de conflictos obtuvieron una puntuación regular: aunque intervienen si un amigo es atacado y escuchan discusiones para entender el conflicto, no suelen proponer el diálogo y la escucha como vías para resolverlo.

4.3. Prueba chi-cuadrado entre dimensiones, subdimensiones y factores sociodemográficos

A través de la prueba chi-cuadrado, se analizó si había una relación significativa entre las dimensiones y las subdimensiones de la IED respecto a los datos sociodemográficos. Se observa que los factores sociodemográficos que mayor incidencia tienen en el desarrollo de la IED en el alumnado son, en orden de importancia, las horas de conexión, el grado que estudian los alumnos, el género, y muy poco el cuatrimestre y la edad. El factor que no tuvo ninguna incidencia fue el urbano o rural. Los resultados observan en la siguiente tabla (Tabla 3):

	Edad	Género	Urbano/Rural	Cuatrimestre	Grado	Horas de conexión
D. Autoconciencia	0.965	0.281	0.465	0.791	0.047	0.27
D. Autocontrol	0.559	0.063	0.241	0.844	0.036	<0.001
D. Conciencia emocional de los otros	0.108	<0.001	0.467	0.927	<0.001	0.032
D. Gestión de las relaciones	0.399	0.4	0.77	0.984	0.051	<0.001
SD Autoconciencia emocional	0.886	0.025	0.122	0.467	0.094	0.108
SD Autovaloración positiva	0.179	0.213	0.299	0.616	0.127	0.152
SD Autocontrol emocional	0.488	0.477	0.886	0.402	0.183	<0.001
SD Asertividad	0.449	0.786	0.438	<0.001	0.555	0.003
SD Adaptabilidad	0.136	0.024	0.756	0.783	0.454	0.26
SD Independencia	0.129	0.354	0.11	0.417	0.24	0.006
SD Empatía	0.108	<0.001	0.467	0.927	<0.001	0.032
SD Influencia	0.036	0.281	0.451	0.907	0.208	0.233
SD Desarrollo de los demás	0.762	0.043	0.992	0.982	0.006	<0.001
SD Gestión del conflicto	0.724	0.765	0.863	0.903	0.081	0.07

Tabla 3. Prueba chi-cuadrado entre dimensiones, subdimensiones y factores sociodemográficos. Fuente: Elaboración propia. Existe una relación significativa cuando el valor es < .05.

Se analizaron más profundamente las relaciones significativas entre la IED y los factores sociodemográficos. En cuanto a la edad, sólo hay una relación significativa en la subdimensión de la independencia, donde quienes mostraron mayor calificación fueron los de 21 a 22 años. Respecto al género, se obtuvieron relaciones significativas en la dimensión de conciencia emocional de los otros, y las subdimensiones con relaciones

significativas son autoconciencia emocional, empatía y desarrollo de los demás. Al realizar un análisis más detallado a través de la prueba de Kruskal-Wallis, se puede concluir que la población que no se identifica con el género masculino o femenino obtiene una puntuación más alta en la autoconciencia emocional, mientras que las mujeres son quienes mejor puntuaron en la empatía y en el desarrollo de los demás. La relación entre el cuatrimestre y los factores sociodemográficos arrojan los siguientes resultados: solo hay una relación significativa en la subdimensión asertividad, y el alumnado del 2º cuatrimestre, los cuales obtuvieron una puntuación de 5 cerrado (muy alto) mientras que los del 4º cuatrimestre sacaron un 2 (bajo).

En cuanto al grado y el promedio de IED, los resultados muestran una relación significativa en las cuatro dimensiones: autoconciencia, autocontrol, conciencia emocional de los otros y la gestión de las relaciones; y en las siguientes subdimensiones: empatía y desarrollo de los demás. Quienes muestran mayor autoconciencia son los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, seguidos de Educación Infantil, después los de Educación Primaria, luego los de Educación Social y finalmente los de Pedagogía. Respecto al autocontrol, el grado mejor evaluado fue nuevamente Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, seguido de Educación Primaria, luego Psicología, después Educación Social y finalmente, Educación Infantil. En cuanto a la Conciencia Emocional de los otros, la mejor puntuación la obtienen el estudiantado de Educación Social, después Educación Infantil, seguido de Psicología, luego los de Educación Primaria y finalmente los de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En la dimensión de la gestión de relaciones, el grado con mejor puntuación es Educación Infantil, seguido de Educación Social, luego Educación Primaria, después Psicología, y al último, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La subdimensión de empatía es la misma puntuación que conciencia emocional de los otros, por lo que se obvia su análisis. Respecto al desarrollo de los demás, la mejor puntuación la obtiene Educación Social, luego Educación Infantil, seguido de Educación Primaria, después Psicología y finalmente Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Respecto a las horas de conexión y el promedio de IED, los resultados arrojan una relación significativa con dimensiones del autocontrol, la conciencia emocional de los otros, la gestión de relaciones; y con las subdimensiones de autocontrol emocional, asertividad, independencia, empatía y desarrollo de los demás. Quienes obtuvieron una mayor puntuación en Autocontrol fueron quienes se conectan menos tiempo, es decir, de 0 a 3 horas, seguidos por los que se conectan de 3 a 6 horas, luego los de 6 a 9 horas y finalmente los que se conectan 9 horas o más. Es decir, cuanto más tiempo pasan conectados, muestran menor autocontrol. Respecto a la conciencia emocional de los otros, quienes sacaron la puntuación más alta fueron los que pasan menos tiempo conectados, es decir, de 0 a 3 horas, seguidos por los que pasan más tiempo conectados, 9 horas o más, luego los que están conectado de 6 a 9 horas y finalmente los que se conecta de 3 a 6 horas. En cuanto a la gestión de relaciones, los que obtuvieron la mejor puntuación son quienes pasan más tiempo conectados (9 o más horas), seguidos de los que están en línea de 6 a 9 horas, luego los que están de 3 a 6 horas y finalmente los que están de 0 a 3 horas. En la subdimensión de autocontrol emocional se repite el mismo orden que en la dimensión de autocontrol: quienes obtuvieron una mayor puntuación en autocontrol fueron quienes se conectan menos tiempo, es decir, de 0 a 3 horas, seguidos por los que se conectan de 3 a 6 horas, luego los de 6 a 9 horas y finalmente los que se conectan 9 horas o más. En cuanto a la asertividad, los que tuvieron mayor puntaje son quienes están menos tiempo conectados de 0 a 3 horas, seguidos por los que se conectan de 3 a 6 horas, luego los que se conectan 9 horas o más y finalmente los que se conectan de 6 a 9 horas. Respecto a la independencia, quienes mostraron más alto nivel son los que se conectan menos tiempo, de 0 a 3 horas, luego los que se conectan de 3 a 6 horas seguidos de los que se conectan de 6 a 9 horas y finalmente los que se conectan 9 horas o más. Es decir, entre menos tiempo de conexión, más independencia. En la subdimensión de desarrollo de los demás, quienes obtuvieron el mayor puntaje son los que se conectan 9 horas o más, seguidos de los que permanecen de 6 a 9 horas, luego los que están de 3 a 6 horas y finalmente los que se conectan de 0 a 3 horas. Es decir, cuanto más tiempo de conexión, mayor desarrollo de los demás.

5. Conclusiones

Después del análisis de resultados, queda claro que el alumnado de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte tiene áreas de oportunidad para desarrollar más su IED en las



diferentes dimensiones y subdimensiones, ya que alcanzaron un nivel regular en su promedio general de IED. Obtuvieron calificaciones altas en autoconciencia y en empatía, aunque aún pueden subir de nivel. En cuanto a la dimensión de autovaloración positiva, obtuvieron calificaciones un poco más bajas, aunque dentro de un nivel alto. Como menciona Goleman (2025), la autoconciencia emocional es la base de toda la inteligencia emocional porque exige la introspección y comprensión de las propias emociones, así como la conciencia de debilidades y fortalezas, que resulta en el conocimiento realista de uno mismo. Por otro lado, la autovaloración positiva conlleva la aceptación de sí mismo, con sus virtudes y fallas, que se traduce en una sana autoestima (Bar-On, 2006; Petrides, 2009). En cuanto a la subdimensión de la empatía obtuvieron un nivel alto, lo que demuestra que son hábiles para captar las emociones de los demás y manifestar apoyo respecto a los sentimientos de los otros. Goleman (2025) resalta que la empatía es fundamental para generar vínculos sociales profundos.

En contraste, obtienen puntuaciones regulares en autocontrol y gestión de las relaciones. Dentro de las subdimensiones del autocontrol, obtuvieron una calificación regular en el autocontrol emocional, la adaptabilidad y la independencia. La literatura señala que el autocontrol o gestión emocional es básica para evitar un uso problemático de internet como la adicción, el FoMO, el phubbing, la nomofobia, la agresión en línea o la difusión de fake news (Hernández-Pérez, 2019; Mari et al., 2023; Martín Critikián & Medina Núñez, 2021; Nabi et al., 2023; Quaglieri et al., 2022; Rains & Tokunaga, 2023). De ahí que esta competencia debe desarrollarse más. Respecto a la asertividad, obtienen puntajes altos, lo que implica que no utilizan el anonimato para dar opiniones que no dirían frente a frente y no utilizan la pantalla para ocultar su identidad y expresarse con hostilidad (Crockett, 2017; Skurka & Nabi, 2023). Sobre la adaptabilidad, que se entiende como la habilidad para modificar los sentimientos y pensamientos a circunstancias distintas y aceptar otros puntos de vista (Boyatzis, 2025a; Petrides, 2009), obtienen un nivel regular. Es importante, en este aspecto, trabajar su disposición a dialogar con personas que profesan cosmovisiones distintas a las suyas, a ser conscientes que abrirse a puntos de vista distintos puede enriquecerlos y a incrementar su apertura a modificar sus puntos de vista si les dan argumentos suficientes. Esta competencia es muy importante para generar espacios digitales menos polarizados, menos atrincherados en tribus digitales, y más abiertos al diálogo para generar consensos que faciliten la convivencia en la diversidad, base de la democracia (Turkle, 2017).

En cuanto a la independencia, alcanzaron un nivel regular. Es decir, sí se limitan al expresar en redes sociales por el miedo a ser objeto de crítica o cancelación. Este hecho lo señala Soto-Ivars (2017) y le llama “poscensura”. Por su parte, Balick (2023) lo denomina la “cultura del cuidado”, ese clima que impera en el entorno digital e inhibe las opiniones por el temor de ser excluido o atacado. En la gestión de relaciones obtienen un promedio con una puntuación regular, y la subdimensión que más impactó en el promedio fue la de la Influencia, en la que tienen una calificación baja, seguida de la gestión de conflicto, en la que sacaron una puntuación regular, y en el desarrollo de los demás, con una puntuación alta. Respecto a la subdimensión de la influencia, se entiende como la capacidad de tener un impacto positivo en los demás e influir en sus sentimientos. Sin embargo, reconocen que no son líderes digitales. El DQ Institute (2019) señala que existen tres niveles en el desarrollo de las competencias digitales: la ciudadanía digital (habilidad para usar la tecnología de manera segura, responsable y ética); la creatividad digital (habilidad para ser parte del ecosistema y crear nuevo conocimiento, tecnología y contenido para convertir las ideas en realidad); y la competitividad digital (capacidad de resolver desafíos globales, innovar y crear nuevas oportunidades en la economía digital, impulsando el espíritu empresarial, el empleo, crecimiento e impacto). Sin embargo, los jóvenes se encuentran en el primer nivel, al no considerarse influyentes en su entorno digital. En cuanto a la gestión del conflicto, obtienen una puntuación alta. Manifiestan que sí les interesa escuchar puntos de vista diferentes para entender los desacuerdos y suelen intervenir cuando alguien es atacado por su grupo de amigos. En contraste, no suelen intervenir para propiciar el entendimiento cuando existe desacuerdo entre las diferentes comunidades digitales. Una explicación puede ser lo ya descrito por Soto-Ivars (2017) como el fenómeno de la poscensura o por Balick (2023) como la “cultura del cuidado”.

Respecto a la prueba de chi-cuadrado, esta muestra una relación significativa en el género, el grado y las horas de conexión. Sobre la relación entre el género y el promedio de IED, las subdimensiones donde hubo

una relación significativa fueron la autoconciencia emocional, la empatía y el desarrollo de los demás. En el autocontrol emocional, quienes obtuvieron mayor puntaje son los otros y la razón puede ser porque poseen un mayor nivel de introspección respecto a la definición de su identidad. Aunque existen muchas investigaciones que profundizan en la relación entre género e inteligencia emocional, los resultados no son concluyentes. Algunos señalan, como Domínguez Alonso et al. (2022), que las mujeres tienen una mayor conciencia de las emociones, lo que contradice los resultados de esta investigación. Respecto a la empatía, las mujeres obtuvieron el puntaje más alto y este resultado coincide con lo que señala la mayoría de los estudios (Craig et al., 2009; Meshkat & Nejati, 2017; Petrides & Furnham, 2000). En el promedio total, las mujeres salieron ligeramente más altas que los hombres. Ellas con 3.39 y ellos con 3.38. Aunque la diferencia es mínima, coincide con lo que señalan autores como Petrides et al. (2004) y Gartzia et al. (2012) que confirman que las mujeres poseen una inteligencia emocional mayor. Por otro lado, los otros, que no se identifican con el género masculino o femenino, sacaron la mayor puntuación, con 3.5. Este resultado coincide con los que apunta Gartzia et al. (2012), sobre investigaciones que han constatado que las personalidades andróginas obtienen mayor puntaje en inteligencia emocional.

El grado también tiene una relación significativa con el promedio de IED. Se conoce que, según el grado que se estudia, se poseen ciertas características, habilidades y rasgos de temperamento que forman un perfil de la personalidad. Pudiera ser esta la razón por la que el grado tuvo una incidencia en el nivel de IED, ya que existen autores que afirman que, según la personalidad, es el nivel de inteligencia emocional (Arteche et al., 2008; Craig et al., 2009). Sin embargo, esta investigación no hizo pruebas de personalidad.

En cuanto a las horas de conexión, también tuvieron una relación significativa con el promedio de IED. La relación fue muy clara e inversamente proporcional: cuanto más tiempo están en línea, tienen menor autocontrol y mayores posibilidades de caer en usos problemáticos del internet (Caplan, 2003; Rains & Tokunaga, 2023). Sin embargo, cuanto más tiempo pasan en internet, obtienen un nivel mejor de empatía y desarrollo de los demás. Una explicación puede ser que, quien está más tiempo conectado busca más la aprobación y validación social por la dependencia que genera hacia las redes sociales. Sin embargo, esto contradice lo expuesto por Turkle (2017), quien afirma que se es más empático cuanto menos tiempo se pase frente a las pantallas.

Esta investigación aporta una herramienta para poder orientar a los jóvenes sobre sus niveles de desarrollo de la IED y, detalla además, en qué dimensiones y subdimensiones deben trabajar para mejorarla. La finalidad última de esta herramienta es generar conciencia entre ellos para que logren su bienestar emocional en los ambientes digitales, evitando aquellos comportamientos o efectos negativos de su interacción en la red y potenciando aquellos que ayuden a generar ambientes de mayor diálogo, respeto, empatía y solidaridad.

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentran las siguientes: el alumnado al que se encuestó sólo pertenece a la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Por otra parte, la muestra fue mayoritariamente femenina. Por ello, estos resultados solo se aplican a la población estudiada. En futuras líneas de investigación se propone ampliar la muestra a estudiantes de otras facultades y lograr mayor equilibrio entre el género de los participantes. Otra línea de investigación puede realizar un estudio donde se aplique un test de personalidad a los participantes a quienes se les haya aplicado el cuestionario de IED, para relacionar ambos resultados y contrastarlos con la literatura.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo de Manuel Rico López y Heriberto Vázquez Serna por su apoyo técnico en las pruebas estadísticas.

Financiación

Entidad: Fundación Carolina y Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)

País: Huelva, España y Puebla, México



Proyecto subvencionado: Becas para doctorado (Fundación Carolina) y Fondo concursable (UPAEP).

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Gómez-Vallarta, A. C., Guzmán-Franco, M. D., & García-Rojas, A. D. (2026). Desarrollo de la inteligencia emocional digital en alumnado universitario. *Campus Virtuales*, 15(2), 191-206. <https://doi.org/10.54988/cv.2026.2.1834>

Referencias

- Avery Dennison. (2017). Digital Emotional Intelligence. 25. <http://rbis.averydennison.com/content/dam/averydennison/rbis/global/apparel/Documents/Avery-Dennison-Digital-Emotional-Intelligence.pdf>
- Balick, A. (2023). Social Media, Identity, and Careful Culture: How Online Social Networks Limit Identity, Amplify Difference, and Diminish Social Cohesion. *Psychoanalytic Inquiry*, 43(1), 24-35. <https://doi.org/10.1080/07351690.2023.2160190>
- Barico, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Barrientos-Báez, A., García, Á. P., & Caldevilla-Domínguez, D. (2021). Technological digital literacy: volunteer training. *Investigaciones sobre Lectura*, 2021(15), 95-129. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12560>
- Barrios-Borja, D. A., Bejar-Ramos, V. A., & Cauchos-Mora, V. S. (2017). Uso excesivo de Smartphones/teléfonos celulares: Phubbing y Nomofobia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 55(3), 205-206.
- Berger, J. (2014). Contagioso. Cómo conseguir que tus productos e ideas tengan éxito. (L. Social Dynamics Group, Ed.).
- Caplan, S. E. (2003). Preference for Online Social Interaction: A Theory of Problematic Internet Use and Psychosocial Well-Being. *Communication Research*, 30(6), 625-648. <https://doi.org/10.1177/0093650203257842>
- Carlyle, K. E., Guidry, J. P. D., Williams, K., Tabaa, A., & Perrin, P. B. (2018). Suicide conversations on InstagramTM: contagion or caring? *Journal of Communication in Healthcare*, 11(1), 12-18. <https://doi.org/10.1080/17538068.2018.1436500>
- Castells, M. (2000). *La Sociedad Red*. Alianza Editorial.
- Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2010). *Conectados* (Santillana Editores, Ed.; Primera edición). Taurus.
- Cohen, E. L., & Myrick, J. G. (2023). Emotions and Technological Affordances. En *Emotions in the Digital World* (pp. 1-486). Oxford University Press.
- Crockett, M. J. (2017). Moral outrage in the digital age. En *Nature Human Behaviour* (Vol. 1, Número 11, pp. 769-771). Nature Publishing Group. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0213-3>
- de los Santos, T. M., & Nabi, R. L. (2019). Emotionally Charged: Exploring the Role of Emotion in Online News Information Seeking and Processing. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 63(1), 39-58. <https://doi.org/10.1080/08838151.2019.1566861>
- Denche-Zamorano, Á., Barrios-Fernandez, S., Galán-Arroyo, C., Sánchez-González, S., Montalva-Valenzuela, F., Castillo-Paredes, A., Rojo-Ramos, J., & Olivares, P. R. (2023). Science Mapping: A Bibliometric Analysis on Cyberbullying and the Psychological Dimensions of the Self. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.3390/ijerph20010209>
- DQ Institute. (2019). *DQ Global Standards Report 2019*. <https://www.dqinstitute.org/global-standards/>
- Ekman, P. (2003). *El rostro de las emociones. Qué nos revelan las expresiones faciales*. RBA Libros.
- Ellis, D., & Tucker, Ian. (2021). *Emotions in the digital age*. En *Emotions in the digital age*. Routledge.
- Fox, J. (2023). Online Social Aggression: Harassment and Discrimination. En *Emotion in the Digital World* (pp. 1-486). Oxford University Press.
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The App Generation* (Yale University Press, Ed.). Yale university press.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional* (Piolin, Ed.).
- Goleman, D. (2013a). *Foco*.
- Goleman, D. (2013b). *Liderazgo. El poder de la Inteligencia Emocional*. Ediciones B.
- Gómez-Cruz, E. (2022). *Tecnologías vitales* (Puertabierta, Ed.).
- Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa*. Deusto.
- Hari, J. (2022). *El valor de la atención*. Península.
- Hay Group. (2011). *Emotional and social competency inventory (ESCI) A user guide for accredited practitioners*. www.haygroup.com
- Hobbs, R. (2020). Propaganda in an Age of Algorithmic Personalization: Expanding Literacy Research and Practice. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 521-533. <https://doi.org/10.1002/rrq.301>
- Jenkins, H. (2008). Convergence culture : la cultura de la convergencia de los medios de comunicacio[ñ]. Paidó[ñ]
- Lopez-Zafra, E., Pulido-Martos, M., & Berrios-Martos, M. P. (2014). Adaptación y validación al español del EQ-i (Short Form) en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110(Febrero), 21-36. https://www.researchgate.net/publication/260426103_Adaptacion_y_validacion_al_espanol_del_EQ-i_Short_Form_en_universitarios
- Márquez, I. (2018). *Móviles 24/7*. Editorial UOC.
- Martín-Barbero, J. (2017). Jóvenes entre el Palimpsesto y el Hipertexto (C. Feixa & M. Figueras-Maz, Eds.; Primera edición). NED ediciones.

- Monasterio Astobiza, A. (2018). Internet y cognición social. *Revista de Humanidades*.
- Nabi, R. L., & Myrick, J. G. (2023). Our Online Emotional Selves. En *Emotions in the Digital World* (pp. 1-486). Oxford University Press.
- Nabi, R. L., Wolfers, L., & King, J. (2023). Social Media Use and Patterns of Emotional Experience: A Consideration of Anxiety, Depression and Hope. En *Emotion in Digital World* (pp. 1-486). Oxford Press University.
- Notara, V., Vagka, E., Gnardellis, C., & Lagiou, A. (2021). The Emerging Phenomenon of Nomophobia in Young Adults: A Systematic Review Study. En *Addiction and Health* (Vol. 13, Número 2, pp. 120-136). Kerman University of Medical Sciences. <https://doi.org/10.22122/ahj.v13i2.309>
- Octobre, S. (2019). ¿Quién le teme a las culturas juveniles? (Primera edición). Editorial Océano.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Polanco-Levicán, K., & Salvo-Garrido, S. (2022). Understanding Social Media Literacy: A Systematic Review of the Concept and Its Competences. En *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 19, Número 14). MDPI. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148807>
- Przybylski, A. K., Murayama, K., Dehaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Rains, S. A., & Tokunaga, R. S. (2023). The Role of Emotion in Maladaptive Internet Use: Internet Addiction, Problematic Internet Use, and Deficient Self-Regulation. En *Emotions in the Digital World* (pp. 1-486). Oxford University Press.
- Roberts, J. A., & David, M. E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior*, 54, 134-141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058>
- Rodrigo-Ruiz, D., Cejudo, J., & Pérez-González, J. (2019). Compendio y Análisis de Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional Capacidad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 51(2), 99-115. <https://doi.org/10.21865/ridep51.2.08>
- Schreurs, L., & Vandenbosch, L. (2021). Introducing the Social Media Literacy (SMILE) model with the case of the positivity bias on social media. *Journal of Children and Media*, 15(3), 320-337. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1809481>
- Scolari, C. (2020). *Cultura Snack*. La Marca Editora.
- Scolari, Carlos. (2008). *Hipermediaciones : elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Serrano-Puche, J. (2013). La expresión de la identidad en la sociedad digital: una aproximación teórica a las redes sociales. I Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4249514.pdf>
- Serrano-Puche, J. (2016a). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Revista Comunicación Científica de Educomunicación*, 46, v.XXIV, 19-26. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-02>
- Serrano-Puche, J. (2016b). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Revista Comunicación Científica de Educomunicación*, 46, v.XXIV, 19-26.
- Serrano-Puche, J. (2017). Metaanálisis del consumo digital en el ecosistema mediático contemporáneo: factores distintivos e implicaciones emocionales. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1), 75. <https://doi.org/10.14198/medcom2017.8.1.6>
- Serrano-Puche, J. (2021). Digital disinformation and emotions: exploring the social risks of affective polarization. *International Review of Sociology*, 31(2), 231-245. <https://doi.org/10.1080/03906701.2021.1947953>
- Shabahang, R., Shim, H., Aruguete, M. S., & Zsila, Á. (2022). Oversharing on Social Media: Anxiety, Attention-Seeking, and Social Media Addiction Predict the Breadth and Depth of Sharing. *Psychological Reports*. <https://doi.org/10.1177/00332941221122861>
- Skurka, C., & Nabi, R. L. (2023). Perspectives on Emotion in the Digital Age. En *Emotions in the Digital World* (pp. 1-486). Oxford University Press.
- Soto-Ivars, J. (2017). *Arden las redes* (Debate, Ed.). Penguin Random House.
- Turkle, S. (2017). *En defensa de la conversación*. Ático de los libros.
- Vincent, J. (2013). Is the Mobile Phone a Personalized Social Robot? *Intervalla*, 1, 60-70.