

FLORECIMIENTO Y PERCEPCIÓN DE LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL. SU VINCULACIÓN CON
EL NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
UNIVERSITARIOS

DAURA, FLORENCIA
CONICET-Universidad Austral, Escuela de Educación

ADROGUÉ, CECILIA
CONICET-Universidad de San Andrés; Universidad Austral, Escuela de Educación

BARNI, CECILIA
Universidad Austral, Escuela de Educación

CUELLO, MARINA
Universidad Austral, Escuela de Educación

INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI ha cambiado. Caracterizada por la incertidumbre y la liquidez (Bauman, 2003), posee una gran influencia sobre la falta de compromiso y en la concreción de metas que la misma juventud se propone o impone (Barni, 2021). Esta realidad hace necesario el estudio de constructos novedosos y que son propios del enfoque de la Educación del Carácter, tanto para comprender cómo las nuevas generaciones se comprometen con sus objetivos académicos, como para colaborar que los alcancen.

Por ello es que se considera fundamental profundizar la investigación sobre el florecimiento y la inteligencia emocional percibida y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Argentina a fin de orientar sus aprendizajes, y diseñar propuestas pedagógicas con las que los profesionales de la educación realicen mejoras en el proceso de enseñanza.

En materia de antecedentes, a nivel internacional se encontraron numerosos trabajos que muestran que los sujetos que poseen altos niveles de inteligencia emocional general poseen mayores niveles de bienestar y satisfacción con la vida (Ciarrochi et al, 2000; Extremera et al., 2009; Extremera

et al., 2011; González Medina, 2014; Sánchez-López et al., 2015; Soler Nager et al., 2016); con respecto a la población universitaria, estos mismos estudios muestran la relación directa entre mayores niveles de inteligencia emocional general y de bienestar con la obtención de un mejor rendimiento académico.

A su vez, en el contexto argentino, existen precedentes muy actuales que evidencian la vinculación existente entre variables asociadas al bienestar, a la inteligencia emocional y otras fortalezas de carácter, con el rendimiento y el logro de metas académicas y vitales. En estudios de carácter cuantitativo se encontró que existe una correlación entre determinadas variables del florecimiento, la inteligencia emocional percibida (IEP) y el grit en población universitaria; particularmente, entre las emociones positivas, variable propia del florecimiento (Seligman, 2011) y la reparación, factor de la IEP; entre el logro y el bienestar general (Seligman, 2011) con la perseverancia de esfuerzo, dimensión del Grit (Duckworth et al., 2007), con lo que se evidencia que a mayor bienestar y consecución de metas, que actuarían como reforzadores positivos, se estaría en mejores condiciones para remediar los estados emocionales y perseverar a fin de conquistar objetivos previamente elegidos (Daura et al., 2022a, 2022b).

Otra investigación de tipo mixto con docentes y directivos de instituciones educativas de Argentina permitió describir cuáles son sus perfiles de IEP (Daura y Barni, 2022).

Asimismo, se encontraron trabajos que abordan la comprensión de variables que estarían asociadas con las que se analizan en el presente estudio, en tanto y en cuanto, el logro de mayores índices de florecimiento y de IEP, por un lado, podría alcanzarse a partir de una mayor estimulación por parte del contexto, y por el otro, conducirían a la consolidación de un proyecto vital. Concretamente, en Barni (2021) se evidencia la relación existente entre los estilos educativos y el desarrollo de un proyecto vital o sentido de vida; y en Dennis et al. (2005, en Barni, 2021) la vinculación entre los niveles de espiritualidad y el rendimiento académico.

Por lo dicho hasta aquí, aunque la presencia de ambos constructos (el del florecimiento y de la inteligencia emocional percibida) en el discurso de la psicología de la educación y de la psicopedagogía aumentó considerablemente en los últimos años, aún no cuenta con suficiente apoyo empírico en el ámbito universitario de Latinoamérica y en el de Argentina en particular (Khaw y Kern, 2014, en Cobo-Rendón, Pérez Villalobos & Díaz Mujica, 2020). Esto último refuerza la importancia del presente estudio y permite abordar la definición de las variables mencionadas.

1.1. EL FLORECIMIENTO

El concepto de bienestar, ha sido estudiado en forma amplia, definido como la combinación de sentirse y funcionar bien; también como la experiencia de salud, felicidad y prosperidad. Sin embargo, no se ha llegado a un consenso en su conceptualización, existiendo definiciones demasiado amplias.

Efectivamente, tratando de encontrar una definición más concreta sobre el constructo, algunas conceptualizaciones se focalizan en las emociones (dominio hedónico) y otras en los enfoques epistemológicos hedónicos y eudaimónicos (Buttler y Kern, 2016). Al respecto, mientras que las teorías hedónicas enfatizan que el bienestar se basa principalmente en experiencias placenteras, las que se fundamentan en la filosofía eudaimónica¹, fieles a sus raíces, sostienen que el bienestar deriva de la consolidación de las virtudes y del despliegue del potencial personal.

Al respecto, Waigel y Lemos (2022), profundizando el estudio del bienestar, explican que se lo puede interpretar como la capacidad para vivir una vida virtuosa, feliz o floreciente, guiada por un sentido de vida; asimismo, sostienen que el constructo se debe estudiar considerando ambas corrientes filosóficas a fin de arribar a una comprensión más completa e integral sobre el mismo.

En línea con este último planteo, desde la psicología positiva se propone que el abordaje del bienestar y del florecimiento debe efectuarse partiendo de su multidimensionalidad, a fin de definirlos de una manera más amplia y objetiva.

Desde este enfoque, Seligman (2011), además de comprender el florecimiento como un estado de pleno bienestar, propone un modelo multidimensional al que denomina PERMA, acrónimo derivado de las siglas que componen las variables que integran el constructo:

- 1) Emoción Positiva, hace referencia a las emociones y sentimientos positivos que se vivencian en el día a día;
- 2) Compromiso, alude a la involucración con el medio, el trabajo, los estudios y los vínculos afectivos;
- 3) Relaciones personales positivas, que se concretan en la habilidad para tener vínculos sanos con el entorno, fortalecer las redes sociales, brindar y recibir apoyo;
- 4) Significado, se refiere a tener un sentido de vida o un para qué vivir, es decir tener una misión de vida con un sentido trascendente;
- 5) Logro o Realización, entendido como la satisfacción por lo que se realiza; que se ve impactado por las circunstancias, las aspiraciones personales e incluye alcanzar las metas propuestas, realizar tareas con eficiencia.

¹ La eudeimonia, se comprende como el estado de satisfacción debido, generalmente, a la situación de uno mismo en la vida (Real Academia Española, 2024).

Seligman (2011) comprende que para ser capaz de experimentar un florecimiento pleno se deben vivenciar los aspectos implicados en cada una de los cinco factores mencionados, a fin de poder elegir con libertad lo que genera una real felicidad.

El concepto de bienestar, ha sido estudiado en forma amplia, definido como la combinación de sentirse y funcionar bien; también como la experiencia de salud, felicidad y prosperidad. Sin embargo, no se ha llegado a un consenso en su conceptualización, existiendo definiciones demasiado amplias.

Efectivamente, tratando de encontrar una definición más concreta sobre el constructo, algunas conceptualizaciones se focalizan en las emociones (dominio hedónico) y otras unen los enfoques epistemológicos hedónicos y eudaimónicos (Buttler y Kern, 2016). Al respecto, mientras que las teorías hedónicas enfatizan que el bienestar se basa principalmente en experiencias placenteras, las que se fundamentan en la filosofía eudaimónica², fieles a sus raíces, sostienen que el bienestar deriva de la consolidación de las virtudes y del despliegue del potencial personal.

Al respecto, Waigel y Lemos (2022), profundizando el estudio del bienestar, explican que se lo puede interpretar como la capacidad para vivir una vida virtuosa, feliz o floreciente, guiada por un sentido de vida; asimismo, sostienen que el constructo se debe estudiar considerando ambas corrientes filosóficas a fin de arribar a una comprensión más completa e integral sobre el mismo.

En línea con este último planteo, desde la psicología positiva se propone que el abordaje del bienestar y del florecimiento debe efectuarse partiendo de su multidimensionalidad, a fin de definirlos de una manera más amplia y objetiva.

Desde este enfoque, Seligman (2011), además de comprender el florecimiento como un estado de pleno bienestar, propone un modelo multidimensional al que denomina PERMA, acrónimo derivado de las siglas que componen las variables que integran el constructo:

1. Emoción Positiva, hace referencia a las emociones y sentimientos positivos que se vivencian en el día a día;
2. Compromiso, alude a la involucración con el medio, el trabajo, los estudios y los vínculos afectivos;

² La eudaimonía, se comprende como el estado de satisfacción debido, generalmente, a la situación de uno mismo en la vida (Real Academia Española, 2024).

3. Relaciones personales positivas, que se concretan en la habilidad para tener vínculos sanos con el entorno, fortalecer las redes sociales, brindar y recibir apoyo;
4. Significado, se refiere a tener un sentido de vida o un para qué vivir, es decir tener una misión de vida con un sentido trascendente;
5. Logro, entendido como la satisfacción por lo que se realiza; que se ve impactado por las circunstancias, las aspiraciones personales e incluye alcanzar las metas propuestas, realizar tareas con eficiencia.

Seligman (2011) comprende que para ser capaz de experimentar un florecimiento pleno se deben vivenciar los aspectos implicados en cada una de los cinco factores mencionados, a fin de poder elegir con libertad lo que genera una real felicidad.

1.2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA

La inteligencia emocional percibida tiene su raíz en el de inteligencia emocional, constructo que cobró mayor popularidad a través de la obra que Goleman (2012) tituló *la inteligencia emocional* y cuya primera edición se dio a conocer en 1995. Vallido Larios (2012) tomando las ideas de Epstein (1998) explica que la rápida divulgación de la IE se debió a tres factores principales: 1. La necesidad de introducir un nuevo paradigma sobre la inteligencia en contraposición al de aquel que se ciñe a medir el Cociente Intelectual (CI) y que no necesariamente predice el éxito social y laboral. 2. La comprobación de que altos niveles de CI no siempre convergen con la presencia de habilidades socioemocionales. 3. El uso deficiente en las instituciones educativas de los resultados arrojados por los test de inteligencia que evalúan el CI.

En líneas generales se comprende que las personas poseen distintos niveles de inteligencia emocional, difiriendo tanto en la facultad para reconocer sus emociones y las de los demás, como en la posibilidad de utilizar esa comprensión en beneficio propio. A partir de allí, la IE se puede considerar como la capacidad de (a) identificar y regular las emociones, (b) reconocer las emociones de los demás y (c) poder desarrollar vínculos sanos, aspectos estos últimos que son fundamentales para el bienestar.

Como es sabido, en torno a la IE existen dos tipos de modelos explicativos denominados mixtos y de habilidad. Los primeros aglutinan diversas di-

menciones de la personalidad ubicándose entre ellos los postulados teóricos de Bar-On (2006) y Goleman (1995; Boyatzis et al., 2000). Los segundos, los de habilidad, se basan en el procesamiento de la información (Mayer et al., 2004, en Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005). Aunque parten de diversos planteos, ambos modelos interpretan la IE como una capacidad que no es innata y que por tanto se puede desarrollar (Gardner, 2005) y mejorar a través de un proceso educativo formal e informal. Particularmente, los modelos de habilidad comprenden la IE como una capacidad independiente de los rasgos de personalidad “basada en el uso adaptativo de emociones y su aplicación a nuestro pensamiento” (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005, p. 67). En efecto, en estos modelos, la IE permite combinar la inteligencia y las emociones en el momento de razonar y de experimentar afectos y sentimientos (Ciarrochi et al., 2000, en Mayer, 2005; Mayer y Salovey, 1997, en Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).

Si bien en el ámbito educativo el modelo de Goleman (2013) -de tipo mixto- ha tenido una mayor difusión y utilización, en la presente investigación, el foco está puesto en el que ofrecen Mayer y Salovey (1997), por ser el que está generando un mayor número de indagaciones, por poseer mayor integración epistemológica y apoyo empírico (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).

Mayer y Salovey (1997) parten de concebir la IE como

la habilidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, en Mayer, 2005, p. 36).

A partir de esta conceptualización, organizan las habilidades de la IE en cuatro habilidades esenciales:

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (p. 4).

A partir de este modelo, Salovey et al. (1995) plantean el concepto de Inteligencia Emocional percibida (IEP), que es la capacidad de atender, reconocer y regular los estados emocionales; su desarrollo condice con niveles superiores de florecimiento, funcionamiento psicológico y liderazgo positivo (Callea et al., 2019; Janás, 2023). Esta capacidad, a su vez, está conformada por tres aspectos:

1. Atención emocional, que se refiere al grado en el que se presta atención a los propios sentimientos y emociones;
2. Claridad emocional, que hace alusión a cómo se cree percibir los propios sentimientos y emociones y
3. Reparación emocional, que es la creencia sobre la propia capacidad para regular e interrumpir los estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

Estos autores desarrollan el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), cuyo objetivo es reunir las dimensiones de la IE intrapersonal a través de la propia percepción para discriminar “la habilidad para percibir, entender, manejar y usar las emociones para facilitar el pensamiento” (Mayer y Salovey, 1997, p. 2). En concreto, la escala mide el metaconocimiento de las propias emociones en tres dimensiones y ha demostrado ser útil para medir la IE en estudiantes universitarios de Argentina. (González et al., 2020).

1.3. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico es también un concepto susceptible de varias definiciones. Representa los resultados obtenidos por una persona e que indica hasta qué punto ha logrado los objetivos planteados en el entorno de enseñanza formal (Steinmayr et al., 2015)

Particularmente en este estudio se considera que el rendimiento es el resultado obtenido por los estudiantes en las evaluaciones realizadas hasta el momento de participar en la investigación.

OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS

A partir de los antecedentes y del marco teórico previamente desarrollado, el presente estudio se plantea con el objetivo general de: analizar la relación existente entre el florecimiento y la inteligencia emocional percibida con el rendimiento académico de estudiantes pertenecientes a una universidad privada de Buenos Aires (Argentina).

A partir de éste, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Describir los niveles de florecimiento y de inteligencia emocional percibida que poseen los estudiantes de tres unidades

académicas pertenecientes a una universidad privada de Buenos Aires (Argentina).

- Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en el florecimiento y la inteligencia emocional percibida según el nivel de rendimiento académico de los estudiantes.
- Estudiar si existen diferencias en el florecimiento y la inteligencia emocional percibida según el rendimiento y la unidad académica de pertenencia de los alumnos.

METODOLOGÍA

1.1. DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio se efectuó con un enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio, descriptivo y transversal, a fin de caracterizar el perfil de florecimiento y de inteligencia emocional percibida de la muestra participante y cómo ello se vincula con su rendimiento académico.

1.2. MUESTRA

La muestra seleccionada fue no probabilística y por conveniencia, en función de la apertura institucional y de la participación voluntaria de los sujetos.

Según esto, la muestra se conformó con 128 estudiantes de una universidad privada ubicada en la provincia de Buenos Aires (Argentina) y que pertenecían a tres unidades académicas distintas. En concreto, 29 eran alumnos de la facultad de Ciencias Empresariales, 9 de la facultad de Educación, 46 de la facultad de Comunicación y 44 de la Facultad de Derecho. A su vez, de los sujetos participantes, el 28,9% (N=37) eran varones y 71,1% (N=91) mujeres, y su promedio de edad era de 19,32 años.

Del total de la muestra, con los mismos criterios de selección antes señalados, se conformó una submuestra integrada por 76 sujetos a partir de la obtención del promedio académico alcanzado por cada uno de ellos hasta el momento en el que participaron en el estudio. Entre ellos, 28 estudiantes pertenecían a la Facultad de Ciencias Empresariales, 8 a la de Educación y 40 a la de Comunicación.

1.3. INSTRUMENTOS

Cuestionario sociodemográfico:

En forma ex profesa se diseñó un instrumento para recoger información referente al sexo, la edad, la unidad académica y la carrera de pertenencia.

Perfil PERMA:

Para explorar el florecimiento se utilizó el Perfil PERMA (Butler y Kern, 2016; versión Daura et al., en evaluación) que permite medir los cinco elementos del bienestar propuestos por Seligman (2011) a través de 5 factores: (a) Emociones Positivas, (b) Compromiso, (c) Relaciones Personales Positivas, (d) Significado y (e) Logro o Realización; e incluye 3 variables de contraste: percepción de salud, emociones negativas y soledad

El instrumento está compuesto por 23 ítems, de los cuales 15 miden los factores mencionados, distribuidos en forma equitativa; 7 ítems evalúan tres dimensiones de contraste: (a) salud, que se refiere a la percepción que se posee sobre la salud física y al sentido de bienestar; (b) emociones negativas, que explora la presencia de afectos negativos, como ansiedad, tristeza o enojo; (c) soledad, que explora su autopercepción en la propia vida; y 1 ítem mide la (d) felicidad, que se emplea en forma criterial.

En el presente estudio se emplearon como referencia los 5 factores que identifican el modelo referido (Seligman, 2011).

El perfil tiene una modalidad de respuesta de tipo Likert, de 11 opciones en un continuo que va de 0 (nunca/terrible/para nada/pésimo) a 10 (siempre/excelente/totalmente). Sus factores pueden ser evaluados en forma individual y comparativa, obteniéndose puntuaciones específicas para cada dimensión y una global sobre el bienestar del sujeto (Hone, et al., 2014), permitiendo tener medidas específicas y un puntaje global sobre el bienestar.

Trait Meta-Mood Scale:

Para evaluar la IEP se aplicó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24, Fernández Berrocal et al., 2004, 2005, en validación en argentina), que evalúa el constructo en términos de las creencias que los individuos tienen sobre su propia inteligencia emocional (Fernández Berrocal, et al., 2004).

Como el instrumento anterior, posee un diseño de escala tipo Likert y 24 ítems, distribuidos equitativamente en las tres dimensiones de la IEP: 1) Atención; 2) Claridad; y 3) Reparación (Fernández Berrocal et al., 2005).

Rendimiento académico:

A fin de medir el rendimiento académico se consideraron las calificaciones finales que los sujetos que integraron la submuestra del estudio obtuvieron

hasta el momento de completar las escalas, computándose el promedio general que cada uno había alcanzado.

A fines prácticos y para posteriores análisis, se calcularon tres niveles de rendimiento: regular (4/5 puntos); bueno (6/7 puntos) y muy bueno (8/9 puntos).

1.4. PROCEDIMIENTOS

Para efectuar el estudio se gestionaron los permisos correspondientes a las autoridades de cada unidad académica, los cuales, una vez obtenidos permitieron organizar la logística necesaria para administrar los cuestionarios en cada carrera.

Los instrumentos se aplicaron a través de un formulario digital (*Google Forms*) y se aplicaron de esta forma, luego de informar a los estudiantes los objetivos del trabajo, el carácter confidencial y voluntario de su participación, y de solicitárseles la firma de un consentimiento informado.

La participación en el estudio a través de la respuesta a las escalas, conllevó 30 minutos aproximadamente.

1.5. ANÁLISIS DE DATOS

Por la naturaleza del trabajo se calculó el valor promedio de las dimensiones que integran el perfil PERMA y el TMMS-24.

En lo que se refiere al perfil PERMA niveles elevados en los factores y en el Bienestar General se corresponden con una mejor competencia por parte del individuo en cada dimensión.

En el TMMS-24 en particular, Fernández Berrocal et al., (2004) señalan cuáles son los niveles adecuados en cada uno de los componentes de la escala, según el sexo (tabla 1).

Tabla 1. Niveles adecuados en los componentes del TMMS-24

| Componente | Varones | Mujeres |
|-------------------|----------------------|----------------------|
| Atención | Entre 22 y 32 puntos | Entre 25 y 25 puntos |
| Claridad | Entre 26 y 35 puntos | Entre 24 y 34 puntos |
| Reparación | Entre 24 y 35 puntos | Entre 24 y 34 puntos |

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández Berrocal et al. (2004)

Para realizar los análisis estadísticos, los datos obtenidos a través del Google Forms se exportaron a un archivo en Excel para diseñar una base que luego se importó al paquete estadístico SPSS versión 23.0.

A continuación, y en coherencia con el objetivo general propuesto, se efectuaron sucesivos análisis:

1. para describir los niveles medios de florecimiento e inteligencia emocional percibida se realizaron análisis descriptivos;
2. para analizar si existen diferencias en las variables principales de estudio según los niveles de rendimiento académico obtenido, se efectuaron análisis ANOVA *one way*;
3. para identificar si existen diferencias estadísticamente significativas en las variables principales de estudio según la unidad académica de pertenencia y el rendimiento obtenido, se realizaron análisis MANOVA.

RESULTADOS

1.1. NIVELES DE FLORECIMIENTO Y DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN LOS ESTUDIANTES

Se efectuaron análisis descriptivos (puntaje mínimo y máximo, media y desvío standard) para determinar el perfil general del florecimiento y de la inteligencia emocional percibida del total de la muestra.

En el primer caso, los puntajes medios de las variables del Perfil PERMA oscilaron entre 7,01 y 7,95 puntos, siendo este último el correspondiente de la variable Relaciones (Tabla 2). Por su parte, en el TMMS-24 los puntajes variaron entre 24,41 y 26,31 puntos (Tabla 3).

Tabla 2. Valores descriptivos del perfil PERMA en el total de la muestra

| Escala | Factor | N | Puntaje mínimo | Puntaje máximo | M | DE |
|--------------|---------------------|-----|----------------|----------------|------|-------|
| Perfil PERMA | Emociones Positivas | 128 | 2,33 | 10,00 | 7,01 | 1,648 |
| | Compromiso | 128 | 2,67 | 10,00 | 7,51 | 1,472 |
| | Relaciones | 128 | 2,33 | 10,00 | 7,95 | 1,602 |
| | Significado | 128 | 0,67 | 10,00 | 7,62 | 2,072 |
| | Logro | 128 | 2,00 | 9,67 | 7,37 | 1,592 |
| | Bienestar General | 128 | 2,88 | 9,69 | 7,49 | 1,326 |

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Valores descriptivos del TMMS-24 en el total de la muestra

| Escala | Factor | N | Puntaje mínimo | Puntaje máximo | M | DE |
|---------|------------|-----|----------------|----------------|-------|------|
| TMMS-24 | Atención | 128 | 10,00 | 40,00 | 26,31 | 7,06 |
| | Claridad | 128 | 13,00 | 38,00 | 24,41 | 6,23 |
| | Reparación | 128 | 11,00 | 40,00 | 24,89 | 6,42 |

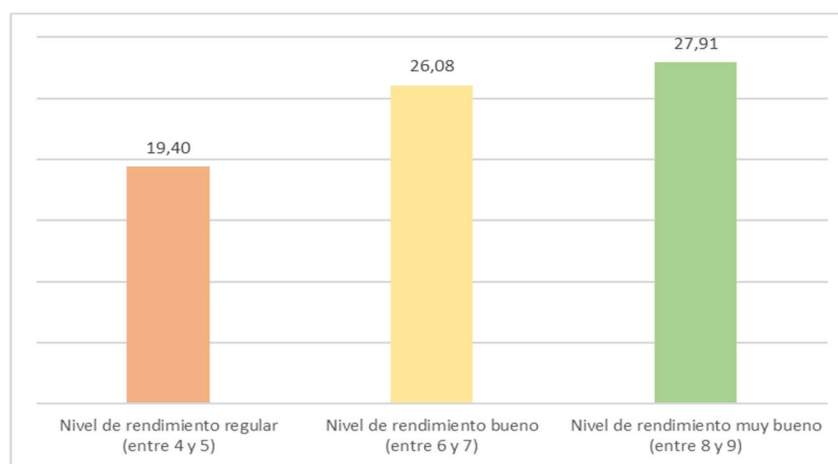
Fuente: elaboración propia

Diferencias en el florecimiento y la inteligencia emocional percibida según el nivel de rendimiento de los estudiantes

Con la submuestra de 76 sujetos se efectuaron análisis de varianza (ANOVA *one way*) para determinar si existen divergencias en el nivel de florecimiento y de inteligencia emocional según el rendimiento académico. Fruto de ello solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la variable Atención del TMMS-24 a favor de aquellos estudiantes que poseen un nivel de rendimiento muy bueno (aquellos que tienen entre 8 y 9 puntos) [F (2,73) 3,515, $p >.0,03$].

Es de notar que el puntaje más elevado en este componente se encuentra en el límite de los valores recomendados (Fernández Berrocal et al., 2004) como muestra el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. Diferencias en el componente Atención del TMMS-24 según el nivel de rendimiento académico



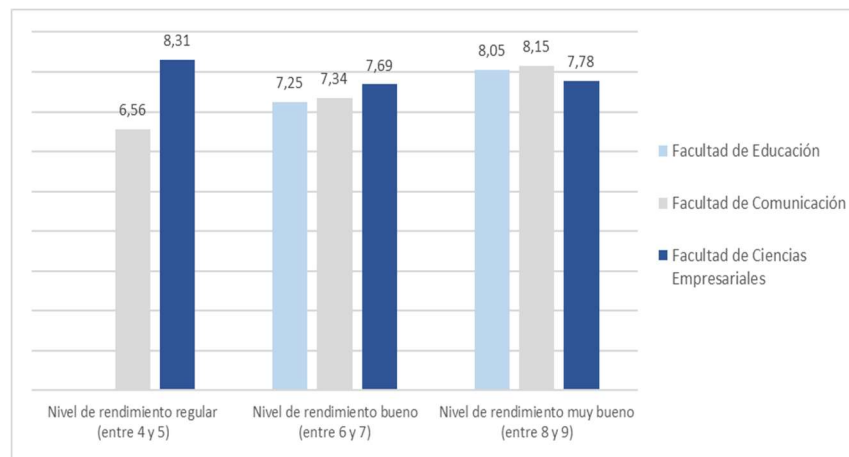
Fuente: elaboración propia.

1.2. DIFERENCIAS EN EL FLORECIMIENTO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA SEGÚN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES Y LA UNIDAD ACADÉMICA DE PERTENENCIA

Se efectuaron análisis MANOVA con la finalidad de corroborar si se presentan diferencias entre el nivel de florecimiento y de inteligencia emocional según el rendimiento y la unidad académica de pertenencia.

En el perfil PERMA, si bien no se presentan diferencias estadísticamente significativas, se destaca que los alumnos con un nivel de rendimiento muy bueno de la Facultad de Educación y de la Facultad de Comunicación son quienes alcanzaron un mayor índice en la variable Bienestar General; no así los de la Facultad de Ciencias Empresariales en la que los alumnos con un nivel de rendimiento regular superaron a los demás sujetos en el mismo factor (Gráfico 2).

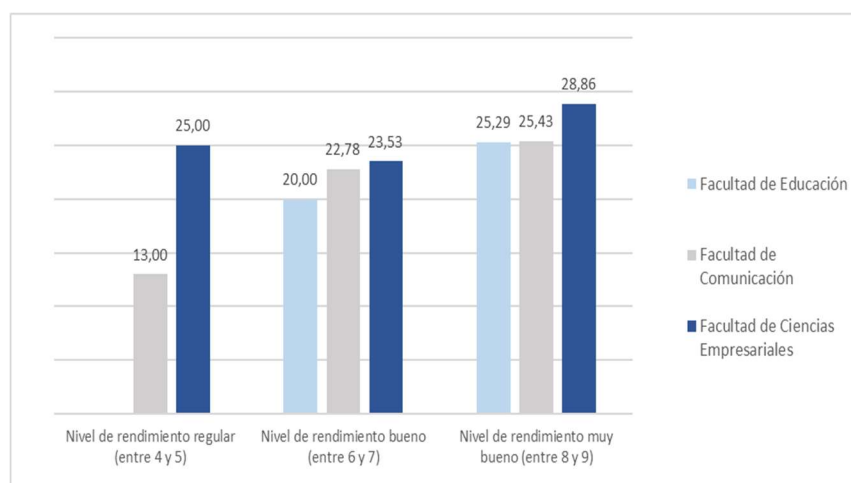
GRÁFICO 2. Comparación del nivel de Bienestar General según el nivel de rendimiento y la unidad académica de pertenencia



Fuente: elaboración propia.

Por su parte, en la variable Claridad del TMSS-24, todos los alumnos con nivel de rendimiento muy bueno obtuvieron el mayor puntaje (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Comparación del nivel de Claridad de la inteligencia emocional percibida según el nivel de rendimiento y la unidad académica de pertenencia



Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

El interés por el estudio de los constructos aquí abordados ha incrementado en los últimos años, a partir de intentar responder diversas inquietudes sobre la educación que se brinda a las próximas generaciones y con la que puedan afrontar las demandas del entorno, sostener el compromiso académico y desarrollar el sentido de vida con una visión trascendente (Dennis et al. en Barni, 2021).

Los resultados que aquí se presentan dan cuenta del perfil que un grupo de estudiantes universitarios posee en relación a su florecimiento y a cómo perciben su inteligencia emocional que, aunque no puede ser generalizado a muestras similares, sienta antecedentes al respecto.

En lo referente al bienestar, los resultados obtenidos evidencian que los sujetos tendrían mayor tendencia a mantener vínculos positivos y, si bien no poseen niveles bajos de florecimiento, tampoco alcanzaron los puntajes más elevados, con lo que restaría considerar qué intervenciones pedagógicas ofrecer a nivel institucional para incrementarlo ya sea, a través de estrategias innovadoras explícitas y transversales a los planes de estudio con las que se profundicen fortalezas de carácter, hábitos positivos, entre otros contenidos prácticos.; y del empleo de un estilo educativo activo (Barni, 2021).

Con respecto a la inteligencia emocional percibida, los estudiantes de toda la muestra tienen más desarrollado el componente atencional; resultado que en la submuestra más pequeña coincide con aquellos sujetos que tienen

el nivel de rendimiento más elevado. Ambos resultados no solo los ayudaría a reconocer y expresar las emociones vivenciadas en general, sino también en un contexto de aprendizaje, lo que beneficiaría los resultados obtenidos.

Más allá de ello, cabe resaltar que en el TMMS-24 los valores que los individuos alcanzaron no son los más elevados según los niveles “adecuados” recomendados por los autores (Fernández Berrocal et al., 2004), por el contrario, en todos los casos se encuentran en el límite; aspecto que podría estar asociado al nivel de madurez propio de la edad en la que se encuentran, pero que señala cuán fundamental es que desde espacios formales de enseñanza se ofrezcan instancias de acompañamiento y orientación en el desarrollo de fortalezas personales.

Finalmente, aunque en los análisis efectuados no se encontraron diferencias estadísticas en las demás variables, aquellos estudiantes con mejor rendimiento obtuvieron mejores índices en el florecimiento y en la IEP.

CONCLUSIONES

El estudio que aquí se presenta permitió alcanzar los objetivos propuestos y, aunque solamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el componente Claridad que integra la inteligencia emocional percibida, sienta antecedentes para el abordaje de los constructos principales indagados, que enriquecen los previamente existentes y muestran cuán sustancial es abordar en el nivel universitario el desarrollo de las capacidades necesarias para desarrollar una vida floreciente.

En efecto, a través del presente trabajo se brinda evidencia sobre la influencia que el bienestar general y la percepción de las emociones tienen sobre el rendimiento académico de estudiantes universitarios; ello justifica la importancia de favorecerlas en el nivel superior a fin de preparar integralmente a los futuros profesionales. Sumados estos resultados a los presentados como antecedentes, colabora en el desarrollo de algunas de las variables estudiadas, por lo que se sugiere continuar con el análisis de la relación entre el florecimiento, la inteligencia emocional y el rendimiento académico que permite a los estudiantes alcanzar las metas deseadas y, que se podría traducir en el desarrollo de capacidades que pueden continuar desplegándose en la vida profesional de las nuevas generaciones.

REFERENCIAS

Barni, C. (2021). *El sentido de la educación integral. Proyecto de Vida*. Centro Pedagógico José Kentenich.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709503.pdf>
- Bauman, Z. (2003). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 343–362). Jossey-Bass.
- Butler, J. y Kern, M. J. (2016). The PERMA-Profilers: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48.
- Callea, A., De Rosa, D., Ferri, G., Lipari, F. y Costanzi, M. (2019). Are More Intelligent People Happier? Emotional Intelligence as Mediator between Need for Relatedness, Happiness and Flourishing. *Sustainability*, 11, 1022. <https://doi.org/10.3390/su11041022>
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence concept. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence concept. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cobo-Rendón, R.; Pérez Villalobos, M.V. y Díaz Mujica, A. (2020) Propiedades psicométricas del perma-Profilers para la medición del bienestar en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Revista Ciencias de la Salud*. 18(1), 119-133. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosa-rio.edu.co/revsalud/a.8775>
- Daura, F. y Barni, C. (2022). La inteligencia emocional percibida en profesionales de la educación. Algunas orientaciones psicopedagógicas en torno a su promoción. Ponencia presentada en la XIX Reunión nacional Encuentro de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento y VIII Encuentro Internacional Miembro de la International Union of Psychological Science. En prensa.
- Daura, F., Barni, C. y Adrogué, C. (2022a). La educación del carácter en el nivel universitario: su promoción en los nuevos escenarios educativos. En: Ma. C. Gamboa Mora y G. A. Caicedo Bohórquez. Congreso de Investigación en la Formación Posgradual. Balance y proyecciones 2022 (pp. 14-25). Universidad Abierta y a Distancia.
- Daura, F., Barni, C., Adrogué, C., Cuello, M., Favarel, I. y Del Río, D. (2022b). Perfil del florecimiento, de la inteligencia emocional percibida y de la tenacidad en universitarios. Su formación en los nuevos escenarios educativos. Ponencia presentada en el *IV Coloquio de investigación educativa en Argentina. La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos*.
- Duckworth, A.L.; Peterson, C.; Matthews, M. D. y Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.

- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Praeger Publishers.
- Extremera, N., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait Meta-Mood and Subjective Happiness: A 7-week Prospective Study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 509-517.
- Extremera, N.; Duran, A. y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47, 116-121.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández Berrocal, P., Extremera Pacheco, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González Medina, N. (2014). El rol de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico en docentes. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Jaen. Consultado en http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/873/1/TFG_Gonz%C3%A1lezMedina.Noelia.pdf
- González, R., Custodio, J. y Abal, F. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente* 23(44), 1-26. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>
- Hone, L., Jarden A. Schofield, G., y Duncan, S. (2014). Measuring Flourishing: The Impact of Operational Definitions on the Prevalence of High Levels of Wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 62-90. <https://doi.org/10.5502/ijw.v4i1.4>
- Janás, P. (2023). The Integrity of the Emotionally Intelligent Leader. Leadership in Service. Universidad Francisco de Vitoria.
- Mayer, J. D.; Salovey, P. y Caruso, D.R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J.D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve sinopsis. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1). 35-46. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Real Academia Española (2024). Eudemonía. Consultado em <https://dle.rae.es/eudemon%C3%ADa>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure & health* (pp. 125-151). American Psychological Association.

- Sánchez-López, D.; León-Hernández, S.R. & Barragán-Velázquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica*, 4(15), 126-132.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press.
- Soler Nager, J.L.; Aparicio Moreno, L.; Díaz Chica, O.; Escolano Pérez, E. y Rodríguez Martínez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Ed. Universidad de San Jorge.
- Steinmayr, R.; Meißner, A.; Weidinger, A. y Wirthwein, L. (2015). Academic Achievement - Education - Oxford Bibliographies. <http://dx.doi.org/10.1093/OBO/9780199756810-0108>
- Vadillo Larios, A. (2013). Fortalezas personales, inteligencia emocional y bienestar psicológico en estudiantes de grado de la UVA (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social. Consultado en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3900/TFM-G238.pdf?sequence=1>
- Waigel, N. C., y Lemos, V. N. (2023). Psychometric Properties of PERMA Profiler Scale in Argentinian Adolescents. *International Journal of Psychological Research*, 16(1), 103–113. <https://doi.org/10.21500/20112084.5737>.