



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Inteligencia emocional en estudiantes de psicología de principio y final de la carrera

Estudiante: Abril Cuperman

Legajo: 27872

Directora: Maricel Solodovsky

Co-director: Gabriel Mortara

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicología

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI.

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 9 de diciembre de 2024.

Firma y aclaración del autor: Abril Cuperman



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI.

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 9 de diciembre de 2024.

Firma y aclaración del autor: Abril Cuperman



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI.

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 9 de diciembre de 2024.

Firma y aclaración del autor: Abril Cuperman



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI.

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 9 de diciembre de 2024.

Firma y aclaración del autor: Abril Cuperman



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI.

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 9 de diciembre de 2024.

Firma y aclaración del autor: Abril Cuperman



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI.

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 9 de diciembre de 2024.

Firma y aclaración del autor: Abril Cuperman



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI.

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 9 de diciembre de 2024.

Firma y aclaración del autor: Abril Cuperman



Índice

Resumen	1
Delimitación del Objeto de Estudio	2
Planteo del Problema.....	3
Objetivo.....	7
Objetivo General	7
Objetivos Específicos.....	7
Hipótesis Básicas y Derivadas.....	7
Estado del Arte	8
Investigaciones Comparativas de IEP en Estudiantes Según Trayecto Universitario Transitado	9
Investigaciones de IEP en Estudiantes Universitarios	12
Investigaciones de IEP en Estudiantes Universitarios en Relación a otras Variables	14
Marco Teórico	17
Inteligencia	17
Inteligencia Emocional	23
Modelos de Inteligencia Emocional.....	27
Modelo de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer	27
Modelo de las Competencias Emocionales de Goleman.....	29
Modelo de Inteligencia Emocional-social de Bar-On	31
Inteligencia Emocional Percibida	32
Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios.....	33
Método	37
Definición Operacional de las Variables de Estudio	37
Diseño.....	38

Participantes	38
Instrumentos	39
Procedimiento	41
Constancia de la Utilización del Consentimiento Informado	41
Resultados.....	41
Discusión.....	63
Conclusión	72
Aportes y Contribuciones de la Investigación.....	74
Limitaciones de la Investigación.....	74
Líneas de Investigación Futuras	75
Propuesta de Intervención.....	76
Referencias.....	80
Anexos	90
Anexo I: Consentimiento informado	90
Anexo II: Encuesta sociodemográfica.....	91
Anexo III: Trait Meta-Mood Scales 24 (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 1998).....	93

Resumen

El presente estudio tuvo por objetivo comparar el nivel de inteligencia emocional percibida en sus tres dimensiones -atención, claridad y reparación- en estudiantes de la Licenciatura en Psicología según se encontraran cursando el principio o final de la carrera de psicología de la Universidad de Flores. Mediante una investigación cuantitativa no experimental, transversal, descriptiva y comparativa, se administró un cuestionario a estudiantes mujeres y varones mayores de 18 años de las Sedes Pedernera y San Miguel. El análisis de datos mostró que existe una diferencia significativa en el nivel de atención emocional entre los estudiantes de principio y final de la carrera, siendo mayor en estos últimos. Además, se halló que la claridad y reparación emocional aumentan con la edad y se encontró un nivel significativamente mayor de atención emocional en las mujeres en comparación a los varones.

Palabras claves: *inteligencia emocional - estudiantes universitarios - psicología*

Introducción

En los últimos años, la Inteligencia Emocional (IE) ha sido reconocida a nivel mundial como una habilidad clave para el aprendizaje y el desenvolvimiento en todas las etapas de la vida (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación , 2024), para transformar los entornos que determinan la salud mental de las personas (Organización Mundial de la Salud, 2024) y para alcanzar la agenda 2030 de desarrollo sostenible (Freedman, 2019).

En el marco académico, el desarrollo de la IE a nivel universitario resulta de suma importancia ya que actúa como facilitador del bienestar subjetivo (Pérez et al., 2019; Irrázabal et al., 2020), el éxito académico (Dorta, 2023) y el futuro desempeño profesional (Herrera, 2023). Especialmente en el caso de los futuros profesionales de la salud -los estudiantes de psicología- el desarrollo de la IE puede ayudar a prevenir el malestar psicológico y la carga emocional a la que suelen enfrentarse, a la vez que conforma una de las competencias actitudinales más buscadas por las organizaciones (Zarzosa, 2023) lo que favorece la empleabilidad de los egresados.

Delimitación del Objeto de Estudio

El presente trabajo de investigación busca comparar el nivel de Inteligencia Emocional Percibida (IEP) en sus tres dimensiones -atención, claridad y reparación- de los estudiantes que se encuentran cursando el principio y final de la carrera de psicología de la Universidad de Flores (UFLO), a través de una metodología cuantitativa de diseño no experimental, transversal, descriptiva y comparativa.

La inteligencia emocional puede definirse como “el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y ajenos, para distinguir entre ellos y utilizar esta información para guiar el propio pensamiento y acciones” (Salovey y Mayer, 1990, p.189).

La misma se conforma por tres procesos mentales relacionados entre sí, que involucran la información emocional: (1) apreciar y expresar emociones, (2) regular emociones y (3) usar las emociones de manera adaptativa (Salovey y Mayer, 1990).

La Inteligencia Emocional Percibida (IEP) es el modo singular y relativamente estable en que una persona presta atención, discrimina con claridad y regula sus estados emocionales. Cada uno de estos procesos conforma una dimensión de la IEP, atención emocional, claridad emocional y reparación emocional respectivamente, y se dan en relación a la persona misma y a los demás (Salovey et al., 1995).

Investigaciones recientes reconocen la diferencia de niveles de IEP en estudiantes universitarios de principio y final de la carrera universitaria (Bonilla y Andrade, 2023, Maureira et al., 2023; Salinas et al., 2023; Porras Carmona y Pérez Dueña, 2020; Irrázabal et al., 2020). En cuanto a los estudiantes, los estudios refieren un menor nivel de IEP en todas sus dimensiones en aquellos que se encuentran en el principio de su carrera universitaria en comparación a quienes la están finalizando, especialmente en la dimensión claridad emocional.

Las diferencias individuales en cuanto al procesamiento de información afectiva están en relación con habilidades subyacentes que pueden ser aprendidas mejorando la salud mental (Salovey y Mayer, 1990) y el contacto interpersonal (Mayer y Gaschke, 1988) de los estudiantes y futuros profesionales de la salud.

Planteo del Problema

El valor de la IE es reconocido por diversos organismos a nivel mundial. En 2019, durante la Conferencia de Inteligencia Emocional en la sede de la Organización Nacional de las Naciones Unidas (ONU), se resaltó la importancia de la IE como recurso para alcanzar la agenda 2030 para el desarrollo sostenible. La Subsecretaria General de la ONU, Alison Smale, enfatizó la relevancia de la IE como una habilidad que facilita la comunicación, la reducción del estrés y la ansiedad, la difusión de conflictos, la formación de resiliencia y la

empatía con otros, pudiendo ayudar a mejorar la vida de las personas y el mundo (Freedman, 2019).

De modo similar, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2024) subraya la importancia de introducir cambios en los entornos en que influye la salud mental y sus determinantes a través de programas con base en acciones concretas entre las que se incluye la introducción de programas en aprendizaje emocional y social. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) (2024) destaca la relevancia de las habilidades socioemocionales, que pueden ser aprendidas a lo largo de toda la vida, para el aprendizaje y el desenvolvimiento en todos los ámbitos de la misma.

Las personas que cuentan con la habilidad de argumentar positivamente sus estados emocionales negativos y de identificar comportamientos que permiten cambiar su estado de ánimo a través de la meta-experiencia del humor suelen presentar personalidades más sanas que aquellas que no cuentan con dichas estrategias (Mayer y Gaschke, 1988), lo cual resulta de importancia tanto para la salud de los estudiantes universitarios como para el tránsito efectivo de su recorrido académico.

En este respecto, estudios recientes en estudiantes universitarios, han relacionado los niveles de la dimensión atención emocional con la presencia de malestar empático (Porras Carmona y Pérez Dueña, 2020) y con la presencia de depresión (Ramírez y Múnera, 2021), desmejorando su bienestar. De igual modo, la atención emocional se asocia con una mayor dependencia emocional, obstaculizando la ejecución de actividades sin la aprobación de otras personas presentes (Barrera y Espín, 2023), lo que dificulta el tránsito por la universidad y la futura actuación profesional.

Sin embargo, la presencia de atención emocional se relaciona con una mayor flexibilidad psicológica, de modo que la habilidad de reconocer emociones -ajenas y propias- fomenta la mejora de relaciones afectivas, la comunicación afectiva, el

autoconocimiento y la resolución de problemas (Muñoz y Espín, 2023), consideradas como habilidades relevantes para el ejercicio de profesiones que requieren de contacto interpersonal. Al mismo tiempo, altos niveles de atención emocional contribuyen a la presencia de mayores niveles de realización personal (Irrázabal et al., 2020).

La dimensión claridad de la IEP se encuentra relacionada con menores niveles de agotamiento académico y con una mayor realización personal, ya que favorece la comprensión de los propios estados emocionales y sus posibles causas (Irrázabal et al., 2020). En cuanto a la reparación emocional, esta dimensión resulta significativa en la predicción de síntomas depresivos, siendo que a mayor reparación emocional percibida se encontrará una menor cantidad e intensidad de la sintomatología (Barraza et al., 2023; Ramírez y Múnera, 2021), a la vez que facilita la ausencia de burnout académico (Irrázabal et al., 2020).

Ambas dimensiones -claridad y reparación- se asocian a la presencia de empatía, lo que favorece el desarrollo de competencia y equilibrio emocional como condiciones necesarias para la formación de futuros profesionales (Porras Carmona y Pérez Dueña, 2020). Asimismo, su presencia promueve el desempeño académico y profesional debido a su asociación negativa con la dependencia emocional, lo que beneficia la actuación independiente en actividades cotidianas y profesionales (Barrera y Espín, 2023).

En la misma línea, todas las dimensiones de la IEP -atención, claridad y reparación- favorecen una buena adaptación académica en el ámbito universitario debido a que la IE puede ser comprendida como un desarrollo psicosocial necesario para el ajuste constante a nuevos contextos permitiendo una adaptación adecuada (Chipana Gallegos, 2020), a la vez que influye en el buen manejo del estrés académico (Bonilla y Andrade, 2023) y propician el engagement académico (Irrázabal et al., 2020).

Siguiendo a Zarzosa (2023), la medición de la IEP en estudiantes permite identificar aquellos que requieren atención para informar a los docentes y la institución, y realizar las

intervenciones adecuadas. La autora enfatiza su relevancia en estudiantes que serán futuros profesionales de la salud, ya que un perfil saludable de IEP puede ayudar a solventar el malestar psicológico y la carga emocional a la que suelen enfrentarse. Al mismo tiempo, resalta la importancia de la IEP en el desarrollo de competencias actitudinales de futuros profesionales ya que se encuentran entre las más buscadas por las organizaciones.

Además, dado que al sentirse incomprendidas en su meta-experiencia del humor, las personas suelen desterrar a su interlocutor de su mundo privado, negándose a revelar partes nuevas y potencialmente importantes de su personalidad (Mayer y Gaschke, 1988), la presencia de dicha habilidad es especialmente importante, no solo en el estado de salud y la empleabilidad, sino también en el desempeño de futuros profesionales de la salud, como es el caso de los estudiantes de psicología.

Diversos autores describen diferencias en los niveles de atención, claridad y recuperación emocional según la edad de las poblaciones evaluadas (Salinas et al., 2023; Fonseca et al., 2023; Saucedo et al., 2023; Ramírez y Múnera, 2021), por lo que resulta de interés conocer si las mismas se presentan en los estudiantes de psicología de la UFLO.

Del mismo modo, resulta relevante estudiar las diferencias según el género en los niveles de IEP, debido a que diversos autores señalan diferencias significativas de la misma -y sus dimensiones- en los distintos grupos (Bonilla y Andrade, 2023; Fonseca et al., 2023; Saucedo et al., 2023; Barraza et al., 2023; Muñoz y Espín, 2023; Ramírez y Múnera, 2021; Porras Carmona y Pérez Dueña, 2020), por lo que es importante evaluar si las mismas también se presentan en la población de estudio.

La necesidad del presente estudio se sustenta en su relevancia para el desempeño académico, el bienestar, la salud, la futura actuación profesional y empleabilidad de los estudiantes. Además, se sostiene en la baja cantidad de investigaciones sobre los niveles de IEP en estudiantes de psicología de principio y final de la carrera en Argentina.

Finalmente, se destaca que se cuenta con los recursos humanos y financieros necesarios para su realización.

El objetivo es responder a la pregunta: ¿Cuáles son las diferencias en los niveles de IEP y sus tres dimensiones - atención, claridad y reparación - entre los estudiantes de principio y final de la carrera de psicología de la UFLO?

Objetivo

Objetivo General

El objetivo de la investigación es describir las diferencias en los niveles de IEP y sus tres dimensiones - atención, claridad y reparación - entre los estudiantes de principio y final de la carrera de psicología de la UFLO.

Objetivos Específicos

1. Describir la diferencia en los niveles de la dimensión atención emocional en estudiantes de principio y final de la carrera de psicología.
2. Medir la diferencia en los niveles de la dimensión claridad emocional en estudiantes de principio y final de la carrera de psicología.
3. Evaluar la diferencia en los niveles los niveles de la dimensión reparación emocional en estudiantes de principio y final de la carrera de psicología.
4. Determinar la relación entre los niveles de atención, claridad y reparación emocional y la edad.
5. Evaluar los niveles de atención, claridad y reparación emocional según género.

Hipótesis Básicas y Derivadas

H1: Existen diferencias entre los niveles de IEP -especialmente en la dimensión claridad emocional- de los alumnos de principio y final de la carrera de psicología de la UFLO.

H2: Los alumnos de principio de la carrera de psicología de la UFLO presentan un mayor nivel de atención emocional que los del final.

H3: Los alumnos de final de la carrera de psicología de la UFLO presentan un mayor nivel de claridad emocional que los de principio.

H4: Los alumnos de principio de la carrera de psicología de la UFLO presentan un mayor nivel de reparación emocional que los del final.

H5: Las dimensiones de la IEP -atención, claridad y reparación- aumentan con la edad.

H6: Existen diferencias en los niveles de la IEP según género en las que la atención emocional y claridad emocional son mayores en mujeres.

H7: Existen diferencias en los niveles de la IEP según género en las que la recuperación emocional es mayor en varones.

Estado del Arte

Son pocas las investigaciones disponibles enfocadas en conocer los niveles de IEP en estudiantes que se encuentran iniciando y finalizando sus estudios universitarios, en las bases consultadas. Se exponen a continuación pesquisas sobre las variables de este estudio, presentándose primero aquellas investigaciones referentes a la comparación de niveles de IEP en estudiantes según el trayecto universitario en curso, seguidas por aquellas referidas a la medición de niveles de IEP en estudiantes universitarios y finalizando con los estudios referentes a la relación de la IEP con variables relevantes para la salud y el desempeño académico de los estudiantes universitarios. En todos los casos serán ordenadas, siguiendo un criterio temporal -de las más antiguas a las más nuevas-.

Investigaciones Comparativas de IEP en Estudiantes Según Trayecto Universitario

Transitado

En cuanto a los estudios comparativos de IEP en estudiantes universitarios, Irarrázabal et al. (2020) realizaron una investigación cuantitativa de diseño no experimental, transversal y correlacional con el fin de conocer la relación entre los niveles de IEP, los niveles del síndrome de burnout y engagement académico en estudiantes de entre el primer y octavo semestre de la carrera de enfermería de una universidad del norte de Chile. Participaron del estudio 189 estudiantes de entre 18 y 32 años, de los cuales el 86% eran mujeres y 14% varones. Para recolectar los datos se usó el TMMS-24 validada en Chile por Espinoza-Venegas et al., (2015, en Irarrázabal et al. 2020), el cuestionario de *Maslach Burnout Inventory Students Survey* (MBI-SS, Schaufeli, Salanova et al., 2002 citado en Irarrázabal et al., 2020) y el *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES, Bakker y Schaufeli, 2003, en Irarrázabal et al., 2020).

Entre los resultados del estudio se encontró una correlación entre los factores del Engagement -predisposición y satisfacción- y las dimensiones claridad y regulación emocional, así como una correlación entre las tres dimensiones del Burnout y la regulación emocional siendo, este último, un factor predictivo del bienestar. Además, se encontró que los niveles de atención y claridad emocional se correlacionan positivamente con los niveles de realización personal y que los estudiantes con mayor claridad emocional presentan un menor agotamiento. Aunque excede el propósito de dicha investigación, los resultados muestran una diferencia en los niveles de claridad emocional presentes en los estudiantes según año de ingreso siendo mayor en quienes ingresaron en 2013 que en quienes lo hicieron en 2017. En cuanto al género, no se encontraron diferencias significativas en los niveles de IEP entre el grupo de mujeres y varones (Irarrázabal et al., 2020).

Seguidamente, Porrás Carmona y Pérez Dueña (2020) llevaron adelante una investigación cuantitativa, de diseño no experimental, transversal y correlacional con el

objetivo de evaluar cómo perciben sus niveles de IEP y empatía los estudiantes universitarios de primer y cuarto año en carreras de Educación y explorar si existen diferencias con otras titulaciones de la Universidad de Córdoba, España. La muestra estuvo formada por 569 estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación, la Facultad de Medicina y Enfermería, y la Facultad de Ciencias, de entre 18 y 42 años, de los cuales 428 eran mujeres y 141 varones. Para la recolección de datos se usaron el TMMS-24 en su adaptación Fernández et al. (2004), la escala *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) de Davis (1980, en Porrás Carmona y Pérez Dueña, 2020) para medir empatía, y un cuestionario sociodemográfico.

Los autores concluyen que los estudiantes que presentan niveles altos de claridad y reparación emocional poseen altos niveles de empatía, mientras que los que presentan una elevada atención emocional poseen un mayor malestar personal cuando empatizan con las personas. Los estudiantes de las carreras de Educación presentan mayores niveles de atención emocional que los de Medicina y Química. En cuanto a la diferencia por momento de la trayectoria académica, los estudiantes de Educación y Medicina de cuarto año presentan mayores niveles de claridad y reparación emocional en comparación con los de primer año, mientras que los estudiantes de Educación obtienen puntajes mayores en atención emocional a su ingreso. En relación con la empatía, los estudiantes de cuarto año de Medicina obtuvieron mayores niveles en Toma de Perspectiva Empática en comparación con los de primer año y los grupos de Química y Educación. En cuanto a la diferencia de IEP por género, las mujeres presentan una menor puntuación en reparación emocional que los varones (Porrás Carmona y Pérez Dueña, 2020).

En el campo de estudio actual, Bonilla y Andrade (2023) realizaron una investigación cuantitativa, de diseño no experimental, transversal y correlacional para conocer la relación entre la IEP y el manejo de estrés académico en alumnos universitarios. El estudio se llevó a cabo sobre una muestra de 257 estudiantes de la Facultad de Ciencias de Educación, Humanas y Tecnologías de una universidad pública del Ecuador, pertenecientes a las

carreras de educación inicial, psicopedagogía, educación primaria y pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros. Los participantes tenían entre 18 y 30 años de edad, siendo 211 mujeres y 46 varones. Para la recolección de datos se usaron el *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24 de Salovey y Mayer, 1995), el Inventario SISCO para la Evaluación del Manejo del Estrés Académico (Barraza Macías, 2007 en Bonilla y Andrade, 2023) y una encuesta sociodemográfica.

Las autoras concluyen que los estudiantes de octavo semestre presentan niveles de IEP adecuados en sus tres dimensiones, mientras que los estudiantes de primer semestre, tanto mujeres como varones, deben mejorar la dimensión de claridad. En cuanto al nivel de estrés académico, no se encontraron niveles altos en los estudiantes de ninguno de los dos semestres, pero sí bajos niveles de estrategias de manejo del estrés. Finalmente, se encontró una relación significativa entre las variables, llegando a la conclusión de que la inteligencia emocional influye en el manejo del estrés académico (Bonilla y Andrade, 2023).

De modo similar, Maureira et al. (2023) desarrollaron una investigación cuantitativa de diseño no experimental, descriptiva y correlacional, con el propósito de describir las habilidades emocionales de una muestra de estudiantes de Educación Física de Chile y de validar el instrumento. La muestra estuvo conformada por 226 estudiantes de primero a quinto año de la carrera, de entre 18 y 31 años, de los que 81 eran mujeres y 145 varones. Los datos se recolectaron haciendo uso del TMMS-24 en su adaptación de Fernández et al. (2004) y una encuesta sociodemográfica. En cuanto a los resultados referidos a los niveles de IEP, se encontró un mayor nivel de claridad emocional en el grupo de quinto año en comparación al de segundo mientras que no se presentaron diferencias por año de cursada en las dimensiones de atención y reparación emocional, ni entre mujeres y varones por dimensión.

En la misma línea, Salinas et al. (2023) elaboraron una investigación cuantitativa de diseño no experimental, descriptiva, transversal y correlacional para conocer la diferencia en

los niveles de IEP en estudiantes de primer y quinto semestre de la Licenciatura en Enfermería de la FET- UAT, México y para analizar las variables sociodemográficas de la muestra. Se trabajó con una muestra de 175 alumnos con una edad promedio de 19.9 años, de los cuales 145 eran mujeres y 30 varones. Los datos se tomaron a través el TMMS-24 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y una encuesta sociodemográfica. Los resultados arrojaron que existe un mayor desarrollo de las tres dimensiones de la IEP en los estudiantes de primer semestre comparativamente con los estudiantes de quinto semestre. En el análisis por variables sociodemográficas, el estudio no arrojó una diferencia significativa entre las medianas de las dimensiones de la IEP según el género o la edad de los participantes.

Investigaciones de IEP en Estudiantes Universitarios

En cuanto a los estudios referentes a la medición de la IEP en estudiantes, Ramírez y Múnera (2021) llevaron a cabo una investigación de metodología cuantitativa y diseño transversal descriptivo para determinar la asociación entre la IEP, el riesgo de depresión y condiciones sociodemográficas en estudiantes de psicología. La muestra estuvo conformada por 307 estudiantes de psicología de la Institución Universitaria de Envigado, Colombia, mayores de 18 años, de los que 245 fueron mujeres y 62 varones. Se recolectaron los datos haciendo uso del TMMS-24 en su adaptación al español de Fernández-Berrocal et al., el inventario de depresión de Beck II (BDI-II) (1996, en Ramírez y Múnera, 2021) y una encuesta sociodemográfica en la que se consignó edad, sexo, estado civil y nivel socioeconómico.

Los resultados arrojaron que el riesgo de depresión se asocia a las tres dimensiones de la IEP siendo que las personas con riesgo de depresión presentan mayormente una atención emocional elevada junto a niveles bajos de claridad emocional y reparación emocional; los estudiantes de entre 18 y 24 años presentan poca claridad emocional en comparación a aquellos de más de 35 años y que aquellos de entre 24 y 35 años presentan

menor recuperación emocional que los mayores. En cuanto al análisis por género, se observa una diferencia significativa en la dimensión recuperación emocional únicamente, presentándose mayores niveles en mujeres que en varones. Finalmente, existe un mayor riesgo de depresión en aquellos que tienen una pareja sentimental en comparación a quienes no la tienen (Ramírez y Múnera, 2021).

Posteriormente, Fonseca et al. (2023) realizaron una investigación cuantitativa de diseño no experimental, de tipo transaccional-descriptiva para conocer el estado de la IEP en un grupo de estudiantes universitarios en sus tres dimensiones. La muestra se constituyó de 63 estudiantes del noveno semestre de la carrera de psicología de una universidad privada de Quito, Ecuador, de 18 a 35 años, de los que 37 eran mujeres y 26, hombres.

Los datos se recolectaron a través del TMMS-24 en su adaptación al español de Fernández-Berrocal et al. (2004). A partir de su análisis, los autores concluyeron que: el estado de la IEP de los estudiantes se encontraba en un nivel adecuado, siendo que la dimensión de atención fue la que obtuvo el mayor puntaje mientras que la de reparación emocional, el menor. En cuanto los grupos de varones y mujeres se encontró que las mujeres obtuvieron mayores resultados en IEP que los varones; dentro del grupo de varones las puntuaciones más altas fueron en las subescalas de atención y claridad emocional; dentro del grupo de mujeres las puntuaciones más altas se presentaron en la subescala claridad emocional. En cuanto al análisis por edad, encontraron que: las personas que se encontraban en el rango de edad 30-35 obtuvieron resultados mejores que aquellas que se encontraban en rangos inferiores, concluyendo que a mayor edad mayor IEP (Fonseca et al., 2023).

A su vez, Saucedo et al. (2023) realizaron un estudio cuantitativo, de diseño descriptivo y comparativo, para conocer el nivel de IEP en una muestra de jóvenes universitarios con el fin de brindar información aplicable a la mejora de la educación emocional universitaria. Se trabajó con una muestra de 204 estudiantes pertenecientes a

diferentes programas educativos de una institución al sur de Sonora, México, de entre 18 y 21 años, de los cuales 60,8% fueron mujeres y 39,2%, varones.

El instrumento utilizado para medir la IEP de los participantes, fue el TMMS-24 en su versión en español de Fernández-Berrocal et al. (2004). El análisis de resultados por dimensión de IEP concluye que: en cuanto a la atención emocional, el 50,2% de los hombres y el 43,3% de las mujeres obtuvieron puntajes adecuados, mientras que del total de los participantes restantes el 50,4% prestan muy poca y el 56,1% demasiada, siendo mayor el número de mujeres que obtuvieron una puntuación adecuada en comparación con el de varones; en referencia a la claridad emocional, la mitad de la muestra masculina y el 41,7% de la muestra femenina necesita mejorar la comprensión de sus emociones, habiendo una diferencia mínima en la media de los resultados en favor del grupo de mujeres; y respecto a la regulación emocional, la mayor parte de la muestra presenta un nivel adecuado o excelente, en tanto el 37,6% de las mujeres y el 24,1% de los hombres necesitan mejorar (Sauceda et al., 2023).

Investigaciones de IEP en Estudiantes Universitarios en Relación a otras Variables

Finalmente, en cuanto a los estudios antecedentes que investigaron la relación de la IEP con otras variables, Chipana Gallegos (2020) realizó una investigación cuantitativa, de diseño no experimental, de tipo descriptiva, correlacional y transversal, para descubrir la relación que existe entre la IEP y la adaptación a la universidad en estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Privada de Tacna, Perú. La muestra estuvo constituida por 120 estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Privada de Tacna, Perú, de entre 18 y 38 años, mujeres y varones.

Los datos se recolectaron haciendo uso del TMMS-24 desarrollada por Salovey y Mayer (1995) para medir la variable IEP y del Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-R) desarrollada por Almeida y Ferreira (1997, en Chipana Gallegos, 2020), para la variable adaptación a la universidad. La autora encuentra que la IEP se

correlaciona con la variable adaptación a la universidad y que los estudiantes presentaron niveles medios en ambas variables así como en todas sus dimensiones (Chipana Gallegos, 2020).

Luego, Barraza et al. (2023) indagaron, a través de un estudio cuantitativo de diseño ex-post-facto, la relación entre los factores de la IEP, ansiedad y estrés sobre la presencia de síntomas depresivos, en estudiantes de medicina de una Universidad del norte de Chile. La muestra estuvo constituida por 297 estudiantes de 17 a 31 años, de los cuales 211 fueron mujeres y 86 varones, con una proporción homogénea de hombres y mujeres entre primer y sexto año.

Los datos se recolectaron entre la última semana de julio y la segunda semana de agosto de los años 2016, 2017, 2018, utilizando la escala TMMS-24 en su adaptación al español de Fernández-Berrocal et al. (2004) validada en Chile por Espinoza-Venegas et al. (2016, Barraza et al., 2023) y Barraza López et al. (2016, Barraza et al., 2023); la escala DASS-21 de Lovibond y Lovibond (1995, en Barraza et al., 2023) medir la sintomatología de la ansiedad, depresión y estrés de forma independiente; y un cuestionario sociodemográfico para medir edad, sexo, cohorte de ingreso, uso presente de psicofármacos antidepresivos y experiencias de quiebres vitales en los últimos 12 meses (Barraza et al., 2023).

El estudio arrojó los siguientes resultados: los síntomas depresivos desde niveles leves a severos se asociaron a todas variables estudiadas, exceptuando el nivel de cursada y la cohorte; de entre ellas, las variables estrés, ansiedad y la dimensión regulación emocional de la IEP resultaron significativas en la predicción de síntomas depresivos. En cuanto al análisis de la IEP específicamente, se evidencia una relación entre su autopercepción y la sintomatología depresiva de los participantes, siendo que, aunque todas sus dimensiones se asocian significativamente con la depresión, la regulación emocional es la única que funciona como predictor, encontrándose una asociación causal entre la misma y la intensidad síntomas depresivos. Los autores concluyen que la habilidad

auto percibida de la IEP aumenta la probabilidad de atenuar los síntomas depresivos. En cuanto a la diferencia según género se encontró que las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones en atención emocional y puntuaron menos en claridad que los varones (Barraza et al., 2023).

Por otro lado, Muñoz y Espín (2023) llevaron a cabo un estudio cuantitativo de diseño no experimental, descriptivo-correlacional, con el objetivo de determinar la relación entre la IEP y la Flexibilidad Psicológica (FP) en estudiantes universitarios. El mismo se realizó sobre una muestra final de 235 estudiantes de una universidad pública del Ecuador de la provincia de Tungurahua de entre 18 y 30 años de los cuales 72 eran hombres y 163, mujeres.

En cuanto a la recolección de datos, se utilizó el TMMS-24 en su adaptación de Fernandez-Berrocal et al., (2004), junto al cuestionario de Aceptación Acción II (AAQ-II) adaptado por Ruiz et al., (2013, en Muñoz y Espín, 2023), para medir la FP. A partir de ello, los autores encontraron que: existe una relación leve positiva entre la dimensión atención emocional y la FP, concluyendo que a mayor inteligencia emocional, mayor flexibilidad psicológica; no puede apreciarse una relación entre las dimensiones claridad emocional y reparación emocional, lo que podría significar que ambas se actúan de modo separado; y no existe una diferencia significativa en los resultados de varones y mujeres con respecto a la dimensión atención emocional, mientras que sí se evidencian niveles superiores de las dimensiones claridad y regulación emocional en los varones (Muñoz y Espín, 2023).

Así también, Barrera y Espín (2023) realizaron un estudio cuantitativo de diseño no experimental, de tipo descriptivo-correlacional, con el fin de determinar la relación entre IE y dependencia emocional en estudiantes universitarios. Participaron del estudio 827 estudiantes universitarios de Ambato – Ecuador, de entre 18 y 36 años, de los que 615 eran mujeres y 212, varones.

Para la recolección de datos se utilizó el TMMS-24 en su versión española de Fernández-Berrocal et al. (2004) para evaluar la IEP y el Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE) (Lemos Hoyos y Londoño, 2006, en Barrera y Espín, 2023), para medir la dependencia emocional. Los autores concluyen en la existencia de una relación entre la IEP y la dependencia emocional, habiendo encontrado: una relación positiva leve entre la dimensión de atención de la IEP con la dependencia emocional y una relación negativa leve entre las dimensiones claridad y reparación emocional y la dependencia emocional. Además, encontraron que la mayor parte de los participantes presentan un nivel de dependencia emocional leve y una minoría, una dependencia emocional grave, así como que los hombres tienden a ser más emocionalmente dependientes que las mujeres (Barrera y Espín, 2023).

Marco Teórico

Inteligencia

Como es habitual que ocurra con los conceptos psicológicos de importancia, la definición de lo que es inteligencia es posible encontrar un considerable desacuerdo entre una y otra escuela psicológica, dando como resultado una variedad de teorías sobre la ejecución inteligente (Molero Moreno et al., 1998).

Etimológicamente, la palabra inteligencia de la lengua castellana proviene del latín *intellegentia* -ae, que significa comprensión, sentido, conocimiento, arte o habilidad (Goodwin, 1874). Sin embargo, habitualmente fue traducida como facultad de comprender, entendimiento, comprensión y perspicacia, motivo por el cual sus definiciones iniciales han surgido ligadas a la idea de razón (Martín Jorge, 2007).

Desde finales del siglo XIX es posible diferenciar dos corrientes en el estudio de la inteligencia que transcurren de forma paralela: La iniciada por Galton y la desarrollada por Binet (Martín Jorge, 2007).

El estudio de las diferencias individuales morales, intelectuales y caracteriales desde una perspectiva hereditaria e innatista de Galton (1822-1911) ha llevado a la historia a considerarlo uno de los primeros investigadores en abordar la capacidad mental (Molero Moreno et al., 1998) por lo que se lo considera el primer antecedente del estudio de la inteligencia. En su teoría, Galton (1883) propone que las variaciones individuales en la capacidad mental se sustentaban en otros procesos mentales simples que dependían de propiedades del sistema nervioso central, existiendo una continuidad entre lo mental y lo orgánico.

Por su parte, Binet defendía una medida global de la capacidad intelectual (Martín Jorge, 2007). Binet y Simon proponen un único espíritu conformado por múltiples facultades y provisto de una función especial a la que las demás se subordinan. Considerada fuera de los fenómenos de sensibilidad, de emoción y de voluntad, Binet y Simon (1983) definen la inteligencia como una “facultad de conocimiento, dirigida hacia el mundo exterior y que trabaja para reconstruirlo en su totalidad a partir de los pequeños fragmentos del mismo que nos son dados” (p.116) que se concreta en las palabras comprensión, invención, dirección y censura (Binet y Coll, 1983).

Para poder medir este proceso psicológico superior en distintos niños de distintas edades y contextos se desarrolla la prueba Simon-Binet (1983), la cual permite identificar la edad mental del evaluado (Villamizar y Donoso, 2013). El concepto de Cociente Intelectual (CI) aparece por primera vez en 1916 en la nueva versión del test de Stanford-Binet y fue definido como la razón entre la edad mental y la edad cronológica (Molero Moreno et al., 1998).

Con la propuesta de Binet se inicia, en el siglo XX, la polémica de si el nivel de inteligencia en el rendimiento se encontraba en dependencia de muchos factores específicos o de un único factor general (Molero Moreno et al., 1998).

En favor de la idea de un único factor general de la inteligencia, Spearman (1961) propone el Teorema de la Unidad Intelectiva, según el cual las distintas ramas de la actividad intelectual evaluadas se encuentran correlacionadas entre sí debido a la saturación de una función común o grupo de funciones. A su vez, el autor propone un factor específico de la inteligencia que aparece de modo diferente en cada caso y sugiere una posible Jerarquía de las Inteligencias Específicas según su grado de saturación intelectual (Spearman, 1961).

De este modo, el éxito del desempeño intelectual de una persona se encontraría determinado por la energía general -factor g o general- y por su capacidad para esa clase de desempeño particular -factor específico o s- (Spearman, 1914).

Ante la teoría de Spearman, Thurstone (1934) plantea el problema de considerar un solo factor de la inteligencia al momento de explicar las interrelaciones entre distintas pruebas y propone el análisis factorial como posible solución en la reducción de fenómenos psicológicos y sociales a sus elementos fundamentales. Así, en 1921, Thurstone define la inteligencia como la “capacidad de inhibir el comportamiento instintivo en una etapa inacabada de su formación y de modificarlo en esa etapa mediante un estímulo imaginativo que es relativamente distante de lo que está inmediata y perceptualmente presente” (Thurstone, 1921, p.204).

De esta forma, el comportamiento inteligente para Thurstone debía contener, como mínimo, tres componentes psicológicos diferentes: (1) la capacidad inhibidora de un ajuste instintivo, (2) la capacidad analítica de redefinir dicho ajuste a la luz de la experiencia imaginativa de prueba y error, y (3) la perseverancia o capacidad volitiva de que el ajuste redunde en un comportamiento que beneficie al individuo como animal social (Thurstone, 1921).

Finalmente, a partir del análisis factorial de los resultados obtenidos por un grupo de 250 estudiantes universitarios en una batería de pruebas, Thurstone propone el modelo de

Aptitudes Mentales Primarias en oposición a la idea de un modelo unitario de la inteligencia. Las siete capacidades primarias diferenciadas fueron: el factor -V- de Comprensión Verbal, el factor -W- de Fluidez Verbal, el factor -N- Numérico, el factor -S- Espacial, el factor -M- Memoria, el factor -P- Velocidad Perceptual y el factor -R- Razonamiento (Thurstone, 1943).

Sin embargo, en la medida que se despliega el siglo XX, la concepción de la inteligencia, basadas en el uso de la razón y la resolución de problemas, se desliza hacia una conceptualización relacionada con la habilidad para alcanzar el éxito (Martín Jorge, 2007).

Por un lado, Thorndike (1920) considera que la inteligencia de una persona varía según la situación de vida en la que es aplicada y que su perfecta descripción y medición habrían de evaluar la capacidad de una persona para pensar en todas las direcciones posibles. Ante semejante dificultad y a fines prácticos, Thorndike sugiere el examen de tres inteligencias: (1) la inteligencia abstracta, que consiste en la capacidad para comprender y gestionar símbolos e ideas; (2) la inteligencia mecánica, comprendida como la capacidad de aprender a entender y manejar mecanismos y objetos; y (3) la inteligencia social, la capacidad de conducirse con sabiduría en las relaciones humanas, de comprender y gestionar a hombres y mujeres, niños y niñas (Thorndike, 1920).

Posteriormente, en 1941, Wechsler realiza una propuesta que integra la controversia iniciada a principios de siglo en su libro "The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence". Según Wechsler, la inteligencia es una capacidad que, ya sea global o agregada, permite a la persona actuar de modo determinado, pensar de modo racional y relacionarse con su entorno con eficacia (Wechsler, 1958).

Desde una perspectiva evolutiva, Piaget ofrece una definición de inteligencia en la publicación de su libro "The Psychology of Intelligence" en 1947. Según Piaget (2005), la inteligencia no puede ser concebida como una clase diferenciada de procesos cognitivos aislados, ya que no es tanto una forma de estructuración como una forma de equilibrio hacia

la cual tienden todas las estructuras surgidas del hábito, la percepción y los mecanismos sensoriomotores elementales.

De esta manera, si se comprende la inteligencia como adaptación, esta última se define como el equilibrio entre la asimilación -la acción del organismo sobre los objetos- y la acomodación -la acción del entorno sobre el organismo-, lo que equivale a un equilibrio de interacción sujeto-objeto (Piaget, 2005).

Ya en la década de 1960 y a partir de su trabajo con análisis factorial, Catell identificó dos dimensiones diferenciadas -aunque relacionadas- de la inteligencia: (1) la inteligencia fluida y (2) la inteligencia cristalizada. La inteligencia fluida se expresa en el nivel de complejidad con el que una persona puede percibir relaciones asociativas y actuar sobre ellas sin necesidad de acceder a su memoria en búsqueda de respuestas almacenadas (Catell, 1987).

Es decir que, la inteligencia fluida es aquella que comprende las habilidades no verbales e independientes de la cultura, entre las que se encuentran la capacidad de adaptación, los nuevos aprendizajes y la memoria de trabajo (Villamizar y Donoso, 2013).

La misma se distingue de la inteligencia cristalizada, que se expresa allí donde operan los juicios que han sido experimentados previamente o enseñados sistemáticamente, por lo que requieran de una percepción inicial y el aprendizaje de la discriminación para luego aplicarse de modo relativamente automático (Catell, 1987).

De este modo, la inteligencia cristalizada, que se refiere al conocimiento personal, cultural y educativo y se relaciona con el razonamiento verbal, matemático y deductivo. A diferencia de la inteligencia fluida, que es susceptible de aumentar con el tiempo, la inteligencia cristalizada habría de alcanzar su madurez alrededor de la adolescencia para declinar con la edad debido al deterioro de las estructuras fisiológicas (Villamizar y Donoso, 2013).

En 1985, Sternberg propone su Teoría Triárquica de la inteligencia exitosa, en la que se incluye la idea de contexto esbozada por Thorndike y la idea de capacidad para un fin extraacadémico propuesta por Wechsler. Siguiendo a Sternberg (2004), la conceptualización y evaluación de la inteligencia por fuera de su contexto cultural corre el riesgo de imponer la perspectiva del investigador sobre el resto de las personas, lo que redundaría en considerar como más inteligentes a aquellos individuos que resulten más similares al investigador -usualmente occidental- y menos inteligentes al resto.

La inteligencia es definida como el conjunto de conocimientos y habilidades que una persona necesita para tener éxito en la vida, según su propia definición del mismo y dentro de un contexto sociocultural determinado. La utilización de los conocimientos y habilidades para moldear, seleccionar o adaptarse al entorno se da a través de tres competencias: (1) los meta componentes o procesos superiores que se ponen en juego en la toma de decisiones y resolución de problemas; (2) los componentes de rendimiento a través de los cuales se realiza la acción; y (3) los componentes de adquisición que permiten el aprendizaje de cómo hacerlo (Sternberg, 2004).

La inteligencia exitosa resulta de un equilibrio entre las habilidades analíticas, creativas y prácticas a partir de la aplicación de los tres componentes mencionados. La aplicación de los componentes a problemas abstractos pero similares, resulta en la inteligencia analítica; su aplicación a situaciones y tareas novedosas desemboca en la inteligencia creativa; y su aplicación con fines de adaptación, selección y modelado deriva en la inteligencia práctica (Sternberg, 2004).

Llegando al final del siglo XX, en una sociedad marcada por una crisis emocional colectiva y las necesidades sociales consecuencia del creciente automatismo, la ciencia llevó su mirada hacia el estudio de la conciencia, las habilidades emocionales y vida afectiva humanas. En este contexto surgieron los trabajos que abogan por la reconceptualización del concepto de inteligencia de un modo más amplio, para incluir

perspectivas ecológicas y nociones afectivas en la idea de un ser humano inteligente (Molero Moreno et al., 1998).

Inteligencia Emocional

A lo largo del siglo XX, el estudio de la psicología introdujo el concepto de Inteligencia Emocional, el cual ha suscitado gran interés en el ámbito profesional y académico (Del Valle y Castillo, 2010). En 1920, Thorndike propone la distinción entre la inteligencia abstracta, mecánica y social, definiendo esta última como "la capacidad de entender y manejar a los hombres y mujeres, niños y niñas para actuar sabiamente en las relaciones humanas" (Thorndike, 1920, p. 228). En 1940, Wechsler sostuvo que los test de inteligencia no serían completos hasta que pudieran describir la influencia de los factores no intelectivos de la inteligencia sobre el comportamiento inteligente de modo adecuado (Wechsler, 1958, en Salovey y Mayer, 1990).

De acuerdo con Wechsler (1943), sus pruebas miden de modo eficaz sólo algunos aspectos del comportamiento inteligente, permitiendo evaluar únicamente aquellos determinados por los factores intelectivos de la inteligencia ya sea por un factor general o por factores específicos como el razonamiento abstracto, la habilidad verbal o aritmética entre otras. Entre los factores no intelectivos de la inteligencia se encuentran aquellas habilidades cognitivas y afectivas que influyen en el comportamiento global de modo específico -en una situación particular- o más permanente -como un estilo de respuesta- (Wechsler, 1943).

Desde otra perspectiva, a finales de los años 40, Piaget aseguraba que la vida cognitiva era distinta pero inseparable de la vida afectiva. Ambos aspectos del comportamiento son distintos ya que no pueden reducirse el uno al otro, pero son inseparables debido a que toda interacción con el entorno habrá de implicar tanto una valoración como una estructuración volviendo imposibles razonar sin experimentar

sentimientos -incluso en las matemáticas puras- o experimentar un afecto sin un mínimo de discriminación o comprensión (Piaget, 2005).

Según Piaget (2005), la regulación interna de la energía -el interés, la facilidad, el esfuerzo- y la regulación externa -la valencia de las soluciones buscadas y de los objetos implicados en ellas- implicados en un acto inteligente, son controles de naturaleza afectiva comparables con todos los demás reguladores de su clase.

Sternberg et al. (1981) investigan las teorías implícitas sobre la inteligencia, identificando prototipos comunes: resolución de problemas, habilidad verbal, competencia social y motivación. Siguiendo al autor, las personas juzgan de inteligentes a los demás -y a sí misma- a partir de su observación de dichos comportamientos siendo que, el tercer prototipo, representa cierta clase de adaptación social o práctica.

Al acercarse el final del siglo XX, el interés por la influencia recíproca entre cognición y emoción se acrecienta, pudiendo encontrarse antecedentes de las teorías de la inteligencia emocional en los trabajos empíricos sobre la inteligencia social de Marlowe (1986), en las investigaciones de Ten Houten (1986) sobre el soporte cerebral de las emociones y el intelecto, así como en las investigaciones referentes al área de la inteligencia artificial de Dyer (1983) (Martín Jorge, 2007).

Como antecedente de las teorías de la inteligencia emocional, Marlowe (1986) conceptualiza la inteligencia social como la capacidad de comprender los pensamientos, sentimientos y comportamientos, propias y ajenas, en situaciones interpersonales y de actuar de modo adecuado a partir de su entendimiento. La inteligencia social se compone por un conjunto de cinco habilidades que permiten a las personas resolver problemas interpersonales y crear productos útiles a nivel social: (1) la Actitud Prosocial, (2) las Habilidades Sociales, (3) las Habilidades de Empatía, (4) la Emocionalidad y (5) la Ansiedad Social.

Desde el campo de la inteligencia artificial, Dyer (1983) discute la relevancia del conocimiento y procesamiento afectivo en el contexto de BORIS, un programa informático

cuya finalidad es leer y responder a preguntas que involucran narrativas de múltiples fuentes de conocimiento. La experiencia BORIS ofrece sustento a la idea que el procesamiento de los afectos resulta en gran manera cognitivo.

Por lo menos en el ámbito de las narrativas, el afecto resulta clave en el procesamiento de la información y en los procesos de memoria. En cuanto al procesamiento de información, el afecto facilita resolver referencias pronominales -de qué o a quién se refiere un texto- colabora con la existencia de expectativas activas y el desencadenamiento de inferencias. En cuanto a la memoria, el afecto contribuye a crear las estructuras de memoria que facilitan organizar eventos para su búsqueda y recuperación a partir de la distinción de eventos importantes para los personajes involucrados (Dyer, 1983).

Por su parte, Ten Houten et al. (1985) hipotetizan sobre la existencia de una base neurofisiológica de la alexitimia. Los autores proponen que la condición pudiera deberse a una falta de comunicación entre el hemisferio cerebral izquierdo -dedicado a la expresión verbal- y el hemisferio cerebral derecho -involucrado en la representación cognitiva de las emociones- de modo que una comisurotomía cerebral completa -en la que se desconecta ambos hemisferios- podría contribuir a la alexitimia.

La primera mención del término de inteligencia emocional en un trabajo académico suele ser atribuido a Wayne Payne, citado en su tesis doctoral “Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional” de 1985 (Salovey y Mayer, 1990).

En su tesis doctoral, Payne (1985) presenta evidencia sobre la ignorancia emocional como consecuencia de la supresión masiva de la emoción en el mundo “civilizado”. En su ignorancia por las funciones de las emociones y en plena búsqueda por civilizarse, los humanos habrían intentado suprimir su naturaleza animal y detenido su crecimiento emocional. La ignorancia emocional se encontraría entre las causas de los problemas sociales modernos entre los que destacan las enfermedades, las adicciones, los conflictos religiosos, la violencia, la depresión y la guerra.

Conforme al trabajo de Payne (1985), la inteligencia emocional implica un modo creativo de relacionarse con el deseo, el miedo y el dolor que puede ser desarrollada a través de la educación por lo que su trabajo buscó ofrecer orientación para relacionarse con dichas emociones de modo emocionalmente inteligente.

Sin embargo, el término de inteligencia emocional ya aparecía en los trabajos de Beldoch (1964) y Leuner (1966) (Salovey y Mayer, 1990).

El trabajo de Beldoch, propone que la habilidad para identificar la comunicación de emociones puede ser conceptualizada como una capacidad simbólica que, aunque en relación con las medidas habituales de inteligencia puede distinguirse de ellas. Siguiendo al autor, considera que la sensibilidad emocional implica procesos simbólicos susceptibles de investigación empírica, permite rescatar el concepto del misterioso ámbito de la empatía con el objetivo de descubrir el principio general de la inteligencia emocional (Beldoch, 1973).

Luego, Gardner (1994) introduce la teoría de las inteligencias múltiples, definiendo una inteligencia como "la capacidad de resolver problemas o de crear productos valiosos en uno o más ambientes culturales" (Gardner, 1994, p. 5). Su propuesta de siete inteligencias incluye: (1) Inteligencia lingüística, (2) inteligencia lógico matemática, (3) inteligencia musical, (4) inteligencia espacial, (5) inteligencia cinestésico corporal, (6) inteligencia intrapersonal e (7) inteligencia interpersonal (Gardner, 1994).

Como señala el autor, las dos últimas inteligencias mencionadas -interpersonal e intrapersonal- son dos formas de inteligencia personal. La inteligencia intrapersonal apunta hacia la propia persona y se involucra principalmente en el examen y conocimiento de los propios sentimientos; mientras que la inteligencia interpersonal se dirige hacia afuera, hacia la conducta, sentimientos y motivaciones de los demás (Gardner, 1994).

El concepto queda finalmente definido en el trabajo de Salovey y Mayer (1990) ampliamente difundido de manera posterior por Goleman (1995). Al abordar la IE, Salovey y

Mayer (1990) consideraban fundamental que el concepto pudiera incluirse dentro de los límites de las definiciones conceptuales de la inteligencia para lo que toman la definición de Wechsler: "La inteligencia es la capacidad agregada o global del individuo para actuar con determinación, para pensar racionalmente y para relacionarse eficazmente con su entorno" (Wechsler, 1958, p.23).

Además de ser una de las más citadas en la literatura, la definición de Weschler tiene la ventaja de abarcar lo que las personas consideran inteligencia de un modo más amplio que otras. Dicha amplitud permite abarcar áreas históricamente relacionadas con la inteligencia, como la distinción de Thorndike, así como aquellas propuestas por autores más contemporáneos como Gardner y Sternberg (Salovey y Mayer, 1990).

A su vez, se enfatiza la necesidad de distinguir entre la inteligencia en sí y los modelos de inteligencia. Un modelo de inteligencia es una organización del campo, más restringido que la inteligencia en sí, que suele permitir establecer causas o interrelaciones en las capacidades mentales de modo que, la IE puede ser considerada una inteligencia sin necesidad de coincidir con lo propuesto por otros modelos de inteligencia (Salovey y Mayer, 1990).

Modelos de Inteligencia Emocional

En términos de investigación, los modelos que han generado mayor interés son: El modelo cognitivo de Salovey y Mayer, el modelo de competencias de Goleman y el modelo mixto de Bar-On (Del Valle y Castillo, 2010).

Modelo de la Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer

Salovey y Mayer (1990) definen la IE como "el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y ajenos, para distinguir entre ellos y utilizar esta información para guiar el propio pensamiento y acciones" (p.189).

Su modelo inicial de tres ramas considera a la IE como una unidad formada por las habilidades de: (1) apreciar y expresar emociones, (2) regular emociones y (3) usar las emociones de manera adaptativa. Cada uno de estos procesos se dan en relación con la persona misma y a los demás (Salovey y Mayer, 1990).

(1) Apreciar y expresar emociones -propias y de otros-: La habilidad para percibir las emociones propias de modo preciso, ya sea que la información provenga de una fuente verbal o no verbal, facilita a las personas responder a ellas y/o expresarlas de modo adecuado. La habilidad de reconocer las emociones de otras personas de modo preciso permite responder a ellas de un modo empático o por lo menos socialmente adaptativo (Salovey y Mayer, 1990).

(2) Regular emociones -propias y de otros-: Regular las propias emociones resulta una habilidad esencial para acceder y reforzar estados de ánimo -o humores- adaptativos. La habilidad de regular las emociones de los otros permite mejorar el estado de ánimo de los demás e incluso motivarlos hacia fines valiosos. Sin embargo, en su cara negativa, la regulación de las emociones ajenas podría servir a fines antisociales (Salovey y Mayer, 1990).

(3) Usar las emociones de manera adaptativa -propias y de otros-: El uso inteligente de las emociones resulta una ventaja en la resolución de problemas de modo adaptativo e incluye las habilidades de: (3.1) planificación flexible, (3.2) pensamiento creativo, (3.3) redirección de la atención y (3.4) motivación (Salovey y Mayer, 1990).

En 1997, actualizaron su modelo a cuatro ramas: "(1) percibir con precisión las emociones propias y de los demás (2) utilizar las emociones para facilitar el pensamiento (3) comprender los significados emocionales y (4) gestionar las emociones" (Mayer y Salovey, 1997, p.5).

(1) Percibir con precisión las emociones propias y de los demás: la capacidad no verbal de recibir y expresar emociones pudiendo percibir las en el rostro o la voz de otra

persona provee la base para un entendimiento más avanzado de las emociones y, desde la biología evolucionista, forma parte clave de la comunicación social (Mayer y Salovey, 1997).

(2) Utilizar las emociones para facilitar el pensamiento: la capacidad de las emociones para ingresar en el sistema cognitivo, guiarlo y promover el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997).

(3) Comprender los significados emocionales: la capacidad de comprender la información que transmite una emoción y las acciones que se encuentran asociadas a esos mensajes de modo que sea posible razonar a través de esos significados (Mayer y Salovey, 1997).

(4) Gestionar las emociones: La capacidad de bloquear las señales emocionales que resultan abrumadores y mantener la apertura ante aquellas que no resultan dolorosas pudiendo regular las emociones propias y ajenas en pos de metas sociales y personales (Mayer y Salovey, 1997).

Desde el modelo de Salovey y Mayer (1990), el humor y las emociones influyen los componentes y estrategias de la resolución de problemas de modo sutil pero sistemático. El uso de las emociones resulta una ventaja en la resolución adaptativa de problemas, conduciendo a las personas hacia comportamientos considerados y respetuosos con su experiencia interna y la de los demás a través de la planificación flexible, el pensamiento creativo, la redirección de la atención y la motivación (Salovey y Mayer, 1990).

Los estados de ánimo positivos pueden alterar la memoria para que el material del pensamiento se presente de modo integrado favoreciendo una planificación flexible. A su vez, que las distintas ideas aparezcan como relacionadas facilita el pensamiento creativo al momento de encontrar alternativas al problema. La redirección de la atención, que ocurre cuando la emoción que acompaña al problema resulta de gran intensidad, permite a las personas priorizar y re-priorizar las demandas internas y externas a sí mismas asignándoles el monto de atención adecuada de modo flexible. Por último, la motivación ante tareas desafiantes puede ser facilitada por las emociones (Salovey y Mayer, 1990).

Modelo de las Competencias Emocionales de Goleman

Goleman describe la IE como “lo observado cuando una persona demuestra las competencias que constituyen la autoconciencia, autogestión, conciencia social y habilidades sociales en los modos, momentos y frecuencias apropiados para ser efectivas en situación” (Boyatzis et al. 2000 p.3). Su modelo incluye cinco dimensiones, organizadas en dos grupos cada uno basado en una capacidad subyacente (Goleman, 1998).

El primer conjunto refiere a las competencias personales, al cómo se manejan las personas a sí mismas, y se encuentra compuesto por las dimensiones (1) autoconciencia, conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones, (2) autorregulación, gestionar los estados internos, los impulsos y los recursos, y (3) motivación, las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de metas (Goleman, 1998).

Mientras que, el segundo, comprende las competencias interpersonales, el modo en que manejan las relaciones, e incluye las dimensiones de (4) empatía, la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás y (5) habilidades sociales, una aptitud para inducir respuestas deseables en otros (Goleman, 1998).

Siguiendo al autor, la IE de una persona determina su potencial para aprender las habilidades prácticas que se encuentran basadas en sus cinco elementos o competencias (Goleman, 1998).

Para su medida, existe el Inventario de Competencias Emocionales (*the Emotional Competence Inventory* ECI), que reorganiza el modelo para quedar conformado por 18 competencias organizadas en cuatro grupos: (1) Conciencia de sí mismo, (2) Autogestión, (3) Conciencia social y (4) Habilidades sociales (Boyatzis, et al. 2000). El ECI es una medida de informe llevada a cabo por personas capacitadas en su uso (Boyatzis y Salas, 2004).

Además, ante la necesidad de una medida de autoinforme, Boyatzis y Salas (2004) desarrollan el ECI-2, que consiste en un cuestionario de 72 ítems con una escala de respuesta tipo likert de cinco puntos que evalúa la frecuencia de comportamiento por ítem desde (1) “nunca” a (5) “consistentemente”, con el agregado de la nueva opción de respuesta de (6) “no lo sé”. A pesar de algunos cambios de nomenclatura y reorganización interna, el instrumento mantiene el modelo de cuatro grupos de dieciocho competencias presente en el ECI.

Modelo de Inteligencia Emocional-social de Bar-On

Bar-On (2006) define la Inteligencia Emocional-Social (IES), como la “intersección de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan qué tan eficientemente las personas se expresan, se comprenden a sí mismas, comprenden a otras personas, se relacionan con ellas y afrontan las demandas de su vida diaria” (Bar-On, 2006 p. 2).

Desde dicha definición, la IES opera en dos niveles: El nivel interpersonal y el nivel intrapersonal. En el nivel intrapersonal, opera la habilidad de la persona de ser consciente de sí, comprender las debilidades y fortalezas propias y expresar de modo no destructivo los propios pensamientos y sentimientos; en el nivel interpersonal, funciona la habilidad de ser consciente de los sentimientos y necesidades de los demás, comprenderlos, establecer y mantener relaciones constructivas, cooperativas que resulten satisfactorias para las personas implicadas. De este modo, la IES implica poder gestionar el cambio personal, social y ambiental de modo eficiente pudiendo hacer frente a las situaciones inmediatas de modo flexible y realista, tomar decisiones y resolver problemas (Bar-On, 2006).

El modelo Bar-On se operacionaliza mediante el *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i), que arroja una medida auto informada del comportamiento emocional y socialmente inteligente a través de la medida de cinco componentes clave: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y humor o estado de ánimo general. Dicho instrumento se

encuentra conformado por 133 ítems en una escala de respuesta de formato likert de cinco puntos que va desde (1) “muy rara vez o no es cierto en mi caso” a (5) “muy a menudo es cierto para mí o es cierto para mí” (Bar-On, 2006).

Las competencias, habilidades y facilitadores implicados en la IES organizadas en cinco componentes clave consisten en: (1) Intrapersonal, la capacidad de reconocer, comprender y expresar emociones y sentimientos; (2) Interpersonal, la capacidad de comprender cómo se sienten las demás personas y cómo relacionarse con ellas; (3) Manejo del estrés, la capacidad para gestionar y controlar las emociones; (4) Adaptabilidad, la capacidad de gestionar cambiar, adaptar y resolver problemas de carácter personal e interpersonal; y (5) Humor o estado de ánimo general, la capacidad de generar afecto positivo y automotivarse (Bar-On, 2006).

Inteligencia Emocional Percibida

La psicología clínica ha observado durante más de un siglo que las personas difieren en su capacidad para comprender y expresar emociones. Estas diferencias en el procesamiento de información afectiva pueden relacionarse con habilidades subyacentes que, al ser aprendidas, mejoran la salud mental (Salovey y Mayer, 1990). Las emociones son respuestas organizadas adaptativas que cruzan subsistemas psicológicos -fisiológico, experiencial, motivacional y cognitivo- y pueden transformar la interacción personal y social. Las emociones surgen ante eventos externos o internos y tienen un significado positivo o negativo (Salovey y Mayer, 1990).

El estado de ánimo, o humor, se diferencia de las emociones por ser más duradero y menos intenso. La experiencia del humor incluye la experiencia directa del mismo y los pensamientos y sentimientos sobre esa experiencia (Mayer y Gaschke, 1988). La meta-experiencia del humor, definida como “el resultado de un sistema regulatorio que monitorea evalúa y en ocasiones actúa para modificar el humor” (Mayer y Gaschke, 1988, p. 1), es

controlable por la persona, lo que permite regular su estado de ánimo (Mayer y Gaschke, 1988).

La acumulación de la experiencia del humor y su meta-experiencia proporciona información para construir teorías sobre qué situaciones producen ciertos estados de ánimo y cómo manejar estos estados. Estas teorías ayudan a desarrollar reglas que guían el comportamiento y permiten elicitar diferentes estados de ánimo (Salovey y Mayer, 1990). Dado que los procesos cognitivos de este sistema regulatorio están mediados por el aprendizaje, la meta-experiencia del humor varía entre individuos. Las personas con mayor autoconciencia emocional tienen una meta-experiencia del humor más desarrollada (Mayer y Gaschke, 1988).

Aquellos capaces de gestionar positivamente sus estados de ánimo negativos suelen tener personalidades más sanas. La meta-experiencia del humor es clave en el contacto interpersonal, ya que su comprensión puede facilitar la apertura emocional y la confianza en las relaciones (Mayer y Gaschke, 1988). Si una persona percibe que su meta-experiencia del humor es comprendida, está más dispuesta a revelar aspectos importantes de su personalidad. En cambio, sentirse incomprendido en este aspecto puede llevar al aislamiento emocional (Mayer y Gaschke, 1988).

Algunos aspectos de la regulación del humor requieren decisiones conscientes, mientras que otros ocurren automáticamente (Mayer y Stevens, 1994). Para medir la regulación del humor, Mayer y Stevens (1994) diseñaron el *State Meta-Mood Scales* (SMMS) y el *Trait Meta-Mood Scales* (TMMS), que evalúa estilos de regulación emocional a largo plazo, denominados posteriormente como inteligencia emocional percibida (Salovey et al., 1995; Salovey et al., 2002).

Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios

Actualmente, el interés científico por el estudio de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios es una tendencia que se encuentra en aumento a nivel internacional (Sánchez-Bolívar et al., 2023).

Los estudiantes universitarios, han de sortear múltiples retos y desafío en el ámbito académico para poder llevar adelante su proceso de aprendizaje (Medina, 2020), y la inteligencia emocional resulta una variable clave para el desempeño académico, el bienestar psicosocial y la salud de los estudiantes universitarios (Sánchez-Bolívar et al., 2023).

En cuanto a su relevancia en el desempeño académico, estudios recientes han asociado niveles bajos de inteligencia emocional en estudiantes universitarios, con un arrepentimiento mayor tras la toma de decisiones mientras que niveles altos de IE se relacionan con una buena toma de decisión. Del mismo modo la inteligencia emocional, y en especial la dimensión reparación emocional, se relaciona directamente con la calidad del desempeño académico (Sánchez-Bolívar et al., 2023), lo que la constituye en un factor que media el éxito o fracaso académico de los alumnos (Carrillo, 2020). Debido al efecto positivo de la inteligencia emocional sobre el desempeño académico, su abordaje puede considerarse una política educativa clave (Medina, 2020).

Asimismo, la inteligencia emocional tiene un efecto positivo en el logro de metas vitales debido a que la regulación emocional facilita, a partir de la gestión emocional, la motivación incluso ante la ausencia de motivadores externos (Salvador-Ferrer, 2021), lo que resulta de suma importancia al momento de atravesar su recorrido académico.

A su vez, la atención emocional se considera un factor que predispone a la procrastinación académica, considerada como una falla en la regulación de las emociones negativas, lo que afecta el rendimiento universitario y la deserción académica (Dorta, 2023). También, se asocia a un mayor uso de estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, lo que sugiere su presencia en personas que tienden a la evitación y la auto

focalización negativa ante las dificultades (Ayala Herrera, 2023), lo que dificulta el tránsito por la universidad y la futura actuación profesional.

Sin embargo, todas las dimensiones de la IEP -atención, claridad y reparación- favorecen una buena adaptación académica en el ámbito universitario debido a que la inteligencia emocional puede ser comprendida como un desarrollo psicosocial necesario para el ajuste constante a nuevos contextos permitiendo una adaptación adecuada (Chipana Gallegos, 2020).

De esta forma, la medición de la inteligencia emocional en el ámbito universitario permite identificar aquellos estudiantes que requieren atención de modo que sea posible informar a los docentes y la institución para realizar las intervenciones adecuadas (Zarzosa Valdivia, 2023).

Por otro lado, la inteligencia emocional constituye un factor de importancia para el bienestar social y psicológico de los estudiantes universitarios. En cuanto al bienestar social, destaca su función facilitadora de la integración social y acerca del al bienestar psicológico se acentúa su importancia gracias a su función amortiguadora del estrés percibido (Sánchez-Bolívar et al., 2023) y su asociación a la presencia de un autoconcepto positivo en los estudiantes (Medina, 2020).

Del mismo modo, altos niveles de reparación emocional pueden encontrarse en aquellos estudiantes que obtienen altos puntajes en cuanto a su satisfacción con la vida, mientras que la atención emocional podría constituir un riesgo para la misma, cuando sus niveles se encuentran elevados, por lo que se enfatiza la necesidad de promover la educación en inteligencia emocional en pos de una mejora del bienestar personal (Cejudo et al., 2016).

Además, las dimensiones claridad y reparación de la inteligencia emocional son considerados predictores del bienestar subjetivo en un sentido positivo ya que la capacidad de comprender las emociones favorece el afrontamiento de los distintos eventos vitales de un modo más positivo y abierto y la habilidad para regular las emociones disminuye la

experiencia de emociones desagradables favoreciendo la experiencia de estados emocionales agradables la mayor parte del tiempo. (Pérez et al., 2019).

Al mismo tiempo, la atención desmedida a los estados emocionales en ausencia de los recursos necesarios para su afrontamiento contribuye a una percepción de baja satisfacción vital a partir de un balance global negativo, lo que constituye a la dimensión atención emocional en un predictor negativo del bienestar subjetivo, por lo que resulta indispensable la implementación de programas de intervención diseñados para el desarrollo de la inteligencia emocional (Pérez et al., 2019).

De este modo, siendo que la inteligencia emocional constituye una competencia actitudinal clave que puede ayudar a solventar el malestar psicológico y la carga emocional al que suelen enfrentarse los profesionales de la salud, la atención a su desarrollo en los estudiantes de dichas carreras resulta especialmente relevante (Zarzosa Valdivia, 2023). Además, siendo que las habilidades emocionales funcionan como predictores de los distintos indicadores de bienestar, adquieren un importante valor para el diseño de programas preventivos a nivel universitario destinados, a través del desarrollo de recursos personales, a la disminución de los indicadores de malestar, al desarrollo de las relaciones interpersonales, de la cohesión grupal y al descenso de la tasa de abandono (Álvarez et al., 2020)

Finalmente, en cuanto a su relevancia para el estado de salud de los estudiantes de nivel universitario, bajos niveles de inteligencia emocional pueden asociarse al consumo de bebidas alcohólicas y de tabaco, a la vez que es posible relacionar la práctica de actividad física y el estilo de vida saludable con niveles altos de inteligencia emocional (Sánchez-Bolívar et al., 2023). De igual modo, la presencia de inteligencia emocional en estudiantes se encuentra en relación inversa con la afectividad negativa y la depresión (Álvarez et al., 2020) siendo, además, que la dimensión reparación emocional puede considerarse como un predictor de esta última (Barraza et al., 2023).

En la misma línea, la dimensión claridad se encuentra relacionada con menores niveles de ansiedad rasgo y estado lo que, además de prevenir los síntomas desagradables asociados, facilita la toma de decisiones en ámbitos académicos y profesionales (Bojorquez y Moroyoqui, 2020). Tanto la dimensión claridad como la dimensión reparación de la inteligencia emocional son consideradas factores protectores del riesgo suicida, mientras que la atención emocional constituye un factor de riesgo para el riesgo suicida en estudiantes universitarios (Tabares et al., 2020).

En síntesis, en el ámbito universitario, la resiliencia se ve favorecida por las tres dimensiones de la inteligencia emocional, de modo que una IEP adecuada asiste en el reconocimiento y transformación de situaciones difíciles de manera constructiva y facilita generar un sentimiento de seguridad y confort ante situaciones estresantes (Flores Barrantes y Morales Azalde, 2023). De este modo, la inteligencia emocional constituye un factor privilegiado para el afrontamiento adecuado de eventualidades negativas a nivel psicosocial que han de atravesar los estudiantes universitarios durante su trayecto académico, facilitando su tránsito por el mismo y el paso al ámbito profesional al que se dirigen (Sánchez-Bolívar et al., 2023).

Método

Definición Operacional de las Variables de Estudio

Para su operacionalización, la IEP se define como el estilo de regulación emocional a largo plazo (Salovey et al., 1995; Salovey et al., 2002).

La inteligencia emocional se define como “el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y ajenos, para distinguir entre ellos y utilizar esta información para guiar el propio pensamiento y acciones” (Salovey y Mayer, 1990 p.189).

Para su medición, la misma es operacionalizada en tres dimensiones:

- (1) “Atención emocional: Soy capaz de atender a los sentimientos de forma adecuada,
- (2) Claridad emocional: Comprendo bien mis estados emocionales,
- (3) Reparación emocional: Soy capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada (Fernández-Berrocal et al., 1998, p.2)”.

Diseño

La presente investigación se llevó a cabo utilizando una metodología cuantitativa de diseño no experimental, transversal, descriptivo y comparativo (Hernández Sampieri et al., 2014). Se considera una investigación no experimental porque no manipula deliberadamente las variables, sino que pretende determinar su estado. Además, es transversal debido a que la recolección de datos se realizó en un único momento en el tiempo. El estudio tuvo como objetivo evaluar el nivel de una o más variables para comparar dos grupos de personas, lo cual lo enmarca dentro de las investigaciones descriptivas comparativas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participantes

La muestra de participantes estuvo conformada por 108 estudiantes de la Licenciatura en psicología de la UFLO, pertenecientes a las Sede Buenos Aires, que cursan en los edificios de Pedernera y San Miguel, mayores de 18 años. Los mismos se dividieron en dos grupos según estuvieran cursando al momento de la recolección de datos: (1) El principio de la carrera -mayormente cursando materias de primer año- o (2) el final la misma -mayormente cursando materias de cuarto año y materias de la orientación o realizando su informe final integrador-.

Se establecieron criterios específicos para la inclusión y exclusión de participantes. Los criterios de inclusión fueron: ser estudiantes matriculados en la licenciatura en psicología de la UFLO, tener edades entre 18 y 65 años y encontrarse transitando el

principio -mayormente cursando materias de primer año- o final de su trayecto universitario -mayormente cursando materias de cuarto año y materias de la orientación o realizando su informe final integrador-. Por otro lado, los criterios de exclusión consideraron a estudiantes de otras carreras dentro de la UFLO, a personas fuera del rango etario mencionado, a quienes no estuvieran matriculados en la universidad y a quienes se encontraban transitando otras partes de su trayectoria académica que no sean el principio o el final. La muestra final estuvo compuesta por 91 mujeres que representaron el 84.3% del total y 17 hombres quienes constituyeron el 15.7% del total.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizó el *Trait Meta-Mood Scales 24* (TMMS-24) en su versión reducida y adaptada al español de Fernández-Berrocal et. al (1998) (ANEXO III). El mismo consiste en una versión reducida del *Trait Meta-Mood Scales 48* (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995). A su vez, se administró una encuesta sociodemográfica para recabar información referente al sexo, edad, carrera en curso, sede de cursada y momento de la carrera en curso -principio o final- (ANEXO II).

El TMMS-24 es una medida de IEP, definida "en términos de las creencias que las personas tienen sobre su propia inteligencia emocional" (Fernández-Berrocal et al., 2004, p.1). Esta escala mide la habilidad de las personas para ser conscientes de sus emociones, comprenderlas y su capacidad para regularlas a través de un cuestionario de formato de respuesta likert -que va desde 1 - "nada de acuerdo"- a 5 -" totalmente de acuerdo"-, con puntos de corte diferenciados según género, pudiendo obtenerse los siguientes resultados:

(1) Atención emocional: escasa -presta poca atención-, adecuada -presta adecuada atención- o excesiva -presta demasiada atención-.

(2) Claridad emocional: escasa -debe mejorar su comprensión-, adecuada - adecuada comprensión- o excelente -excelente comprensión-.

(3) Reparación emocional: escasa -debe mejorar su regulación-, adecuada - adecuada regulación- o excelente -excelente regulación- (Fernández-Berrocal et al., 1998).

El instrumento ha demostrado tener una confiabilidad y validez aceptables, por lo que sus autores recomiendan su uso en población hispanohablante (Fernández-Berrocal et al., 2004). En Argentina, González et al. (2020) examinaron las propiedades psicométricas del TMMS-24 en un grupo de estudiantes universitarios de Mar del Plata, encontrando evidencias de validez y confiabilidad adecuadas para su aplicación en este contexto.

Siguiendo a González et al. (2020), la confiabilidad del TMMS-24 fue verificada a partir del análisis de la consistencia interna de los ítems que conforman sus tres subescalas -atención emocional = .82; claridad emocional = .84; reparación emocional = .85- obteniéndose muy buenos coeficientes alfa de Cronbach. Para evaluar la confiabilidad del instrumento en la presente investigación, se empleó el Alfa de Cronbach en las tres dimensiones de la inteligencia emocional. La dimensión atención emocional obtuvo un Alfa de .85, la dimensión claridad emocional obtuvo un Alfa de .91 y la dimensión reparación emocional obtuvo un Alfa de .86., en concordancia con lo hallado por González et al. (2020),

De igual modo, los autores hallaron evidencias en cuanto a la validez aparente, de contenido y de estructura interna del instrumento al demostrar, por medio del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) una estructura de tres factores (Atención, Claridad y Reparación Emocional) y un adecuado ajuste del modelo a los datos, que describen el 54,5% de la varianza (González et al., 2020).

Actualmente y a pesar de que la escala no provee de un puntaje total, el constructo puede evaluarse globalmente al interpretar los puntajes de las tres dimensiones en términos de un perfil de inteligencia emocional. De este modo, un perfil más saludable de IEP se encuentra en personas que presentan niveles altos en las tres dimensiones, pudiendo identificar expresiones faciales con más precisión, de mayor complejidad y sensibilidad, mientras que un perfil menos saludable engloba un nivel alto de atención emocional junto a

bajos niveles en las dos dimensiones restantes, lo que se asocia con síntomas depresivos y rumiación (Thayer et al., 2003).

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, en primer lugar, se solicitó permiso a la Universidad de Flores. Luego, se digitalizó el consentimiento informado (Anexo I) y la ficha sociodemográfica (Anexo II), junto con los reactivos de inteligencia emocional percibida (Anexo III) mediante la plataforma Google Forms.

Se enfatizó que la información recopilada se utilizaría exclusivamente con propósitos académico-científicos, se garantizó el anonimato de las respuestas y se explicó detalladamente el procedimiento, obteniendo la autorización correspondiente. Finalmente, los datos fueron procesados utilizando el IBM SPSS Statistics 26 y se analizaron los resultados obtenidos.

Constancia de la Utilización del Consentimiento Informado

La recolección de datos a partir de ambos cuestionarios fue precedida por la presentación de un consentimiento informado en que se aseguró la confidencialidad de las respuestas y se describió minuciosamente el procedimiento, obteniendo la debida autorización (Ver ANEXO I).

Resultados

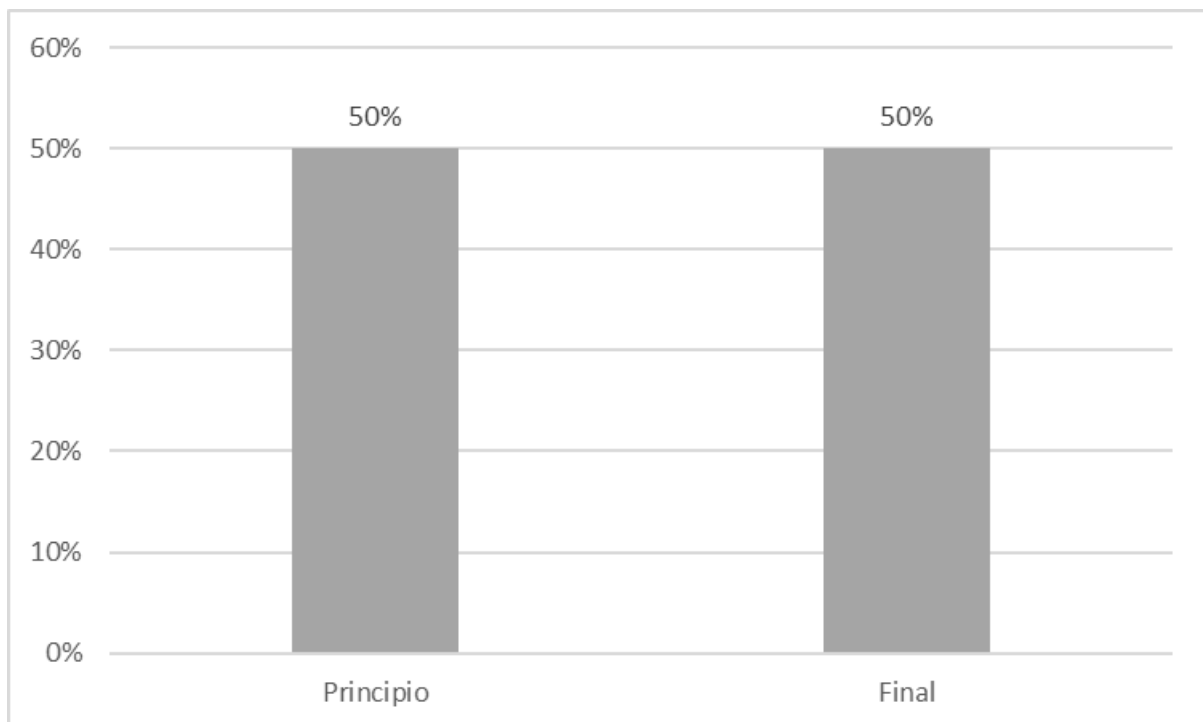
Se detallan a continuación los resultados de la presente investigación según los objetivos planteados.

Para dar respuesta a los objetivos propuestos, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas a partir de la totalidad de la muestra con la que se trabajó -108 estudiantes que representan el 100%-.

Se evaluó la distribución al momento de trayectoria universitaria en curso -principio o final de la carrera- (Figura 1), el rango, media, desvío estándar (Tabla 1) y la distribución por edad de los participantes (Figura 2), la distribución por género (Figura 3) y la distribución por sede universitaria (Figura 4).

Figura 1

Distribución de la muestra según momento de trayectoria académica.



En referencia al momento de trayectoria académica, de la totalidad de la muestra (108) un 50% (54) se encontraba transitando el principio de su carrera universitaria y el 50% (54) restante se encontraba atravesando el final de la carrera (Figura 1).

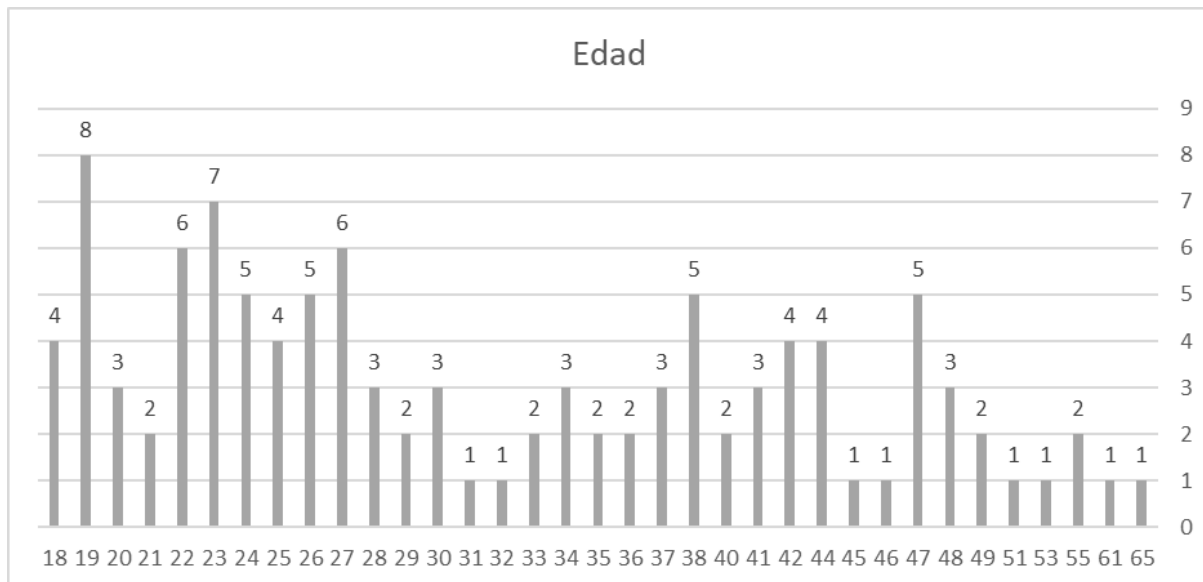
Tabla 1

Media de edad de los participantes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desvío estándar
Total	108	18	65	32.33	11.099
Principio	54	18	55	29.06	9.74
Final	54	21	65	35.59	11,49

Figura 2

Distribución de la muestra según edad.

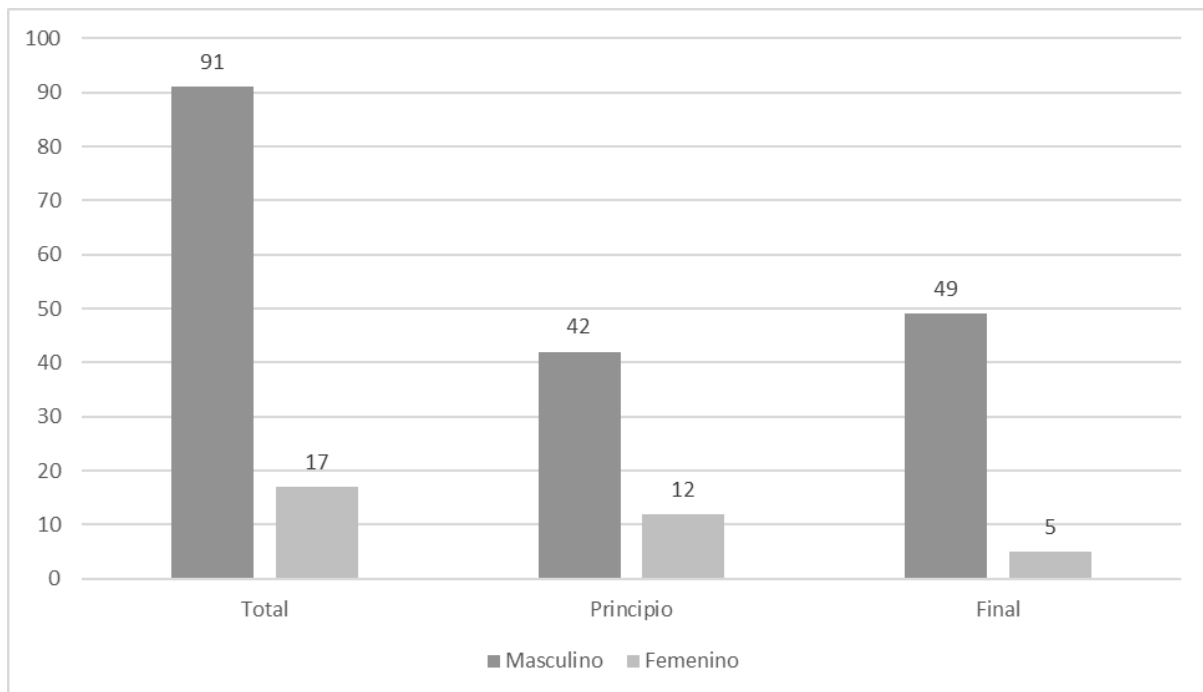


Con respecto a la edad de la totalidad de participantes (108), el máximo fue de 65 años y el mínimo de 18 años, por lo que la edad media de la muestra fue de 32.33 años, con un desvío estándar de 11.09. Al realizar el análisis según momento de la trayectoria universitaria es posible observar que, entre los estudiantes de principio de la carrera, el

máximo fue de 55 años y el mínimo de 18 años, la edad media fue de 29.06 años, con un desvío estándar de 9.74; mientras que, entre los estudiantes de final de la carrera, el máximo fue de 65 años y el mínimo de 21 años, la edad media fue de 35.59 años, con un desvío estándar de 11,49 (Tabla 1). También se midió la distribución de la muestra según su edad (Figura 2).

Figura 3

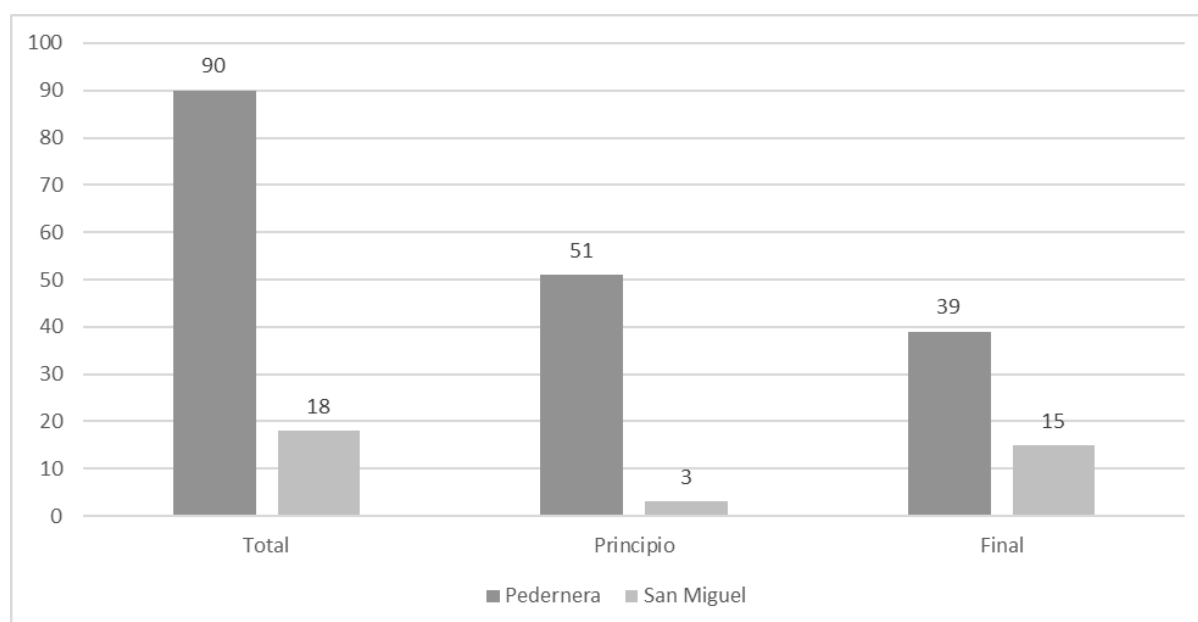
Distribución de la muestra según género y momento de la trayectoria académica.



En cuanto a la distribución según género, el total de la muestra de alumnos de la Licenciatura en Psicología de la UFLO (108) estuvo conformado por un 84.3% (91) de alumnas de género femenino y un 15.7% (17) de alumnos de género masculino. Del total de la muestra de estudiantes de principio de la carrera (54), un 77.78% (42) fueron mujeres y un 22.2% (12) varones, mientras que del total de estudiantes de final de la carrera (54), un 90.74% (49) fueron mujeres y un 9.26% (5) varones (Figura 3).

Figura 4

Distribución de la muestra según sede de la UFLO y momento de la trayectoria académica.



En relación con la distribución por sede de la Universidad de Flores se observa que, de la totalidad de la muestra (108), un 83.3% (90) de la muestra total pertenece a la Sede Pedernera mientras que un 16.7% (18) corresponde a la Sede San Miguel. Del total de la muestra de estudiantes de principio de la carrera (54), un 94.44% (51) de la muestra total pertenece a la Sede Pedernera mientras que un 5.56% (3) corresponde a la Sede San Miguel, mientras que del total de estudiantes de final de la carrera (54), un 72.22% (39) de la muestra total pertenece a la Sede Pedernera mientras que un 27.78% (15) corresponde a la Sede San Miguel (Figura 4).

En segundo lugar, se realizó un análisis descriptivo de las dimensiones de la inteligencia emocional percibida -atención, claridad y reparación- (Tabla 2, Figura 5).

Tabla 2

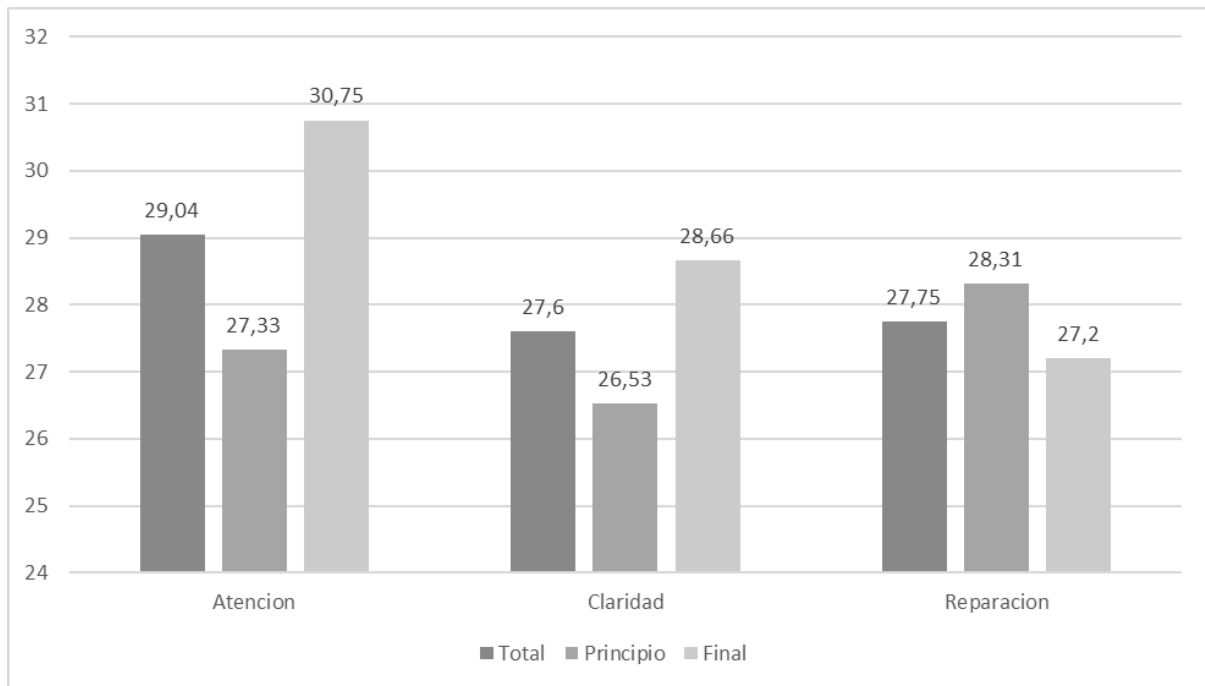
Análisis descriptivo de las variables de estudio y momento de la trayectoria académica.

Momento en la carrera	VARIABLES	n	Mínimo	Máximo	Media	Desvío estándar
Total	Atención emocional	108	17	40	29.04	5.64
Principio	Atención emocional	54	17	38	27.33	5.54
Final	Atención emocional	54	18	40	30.75	5.25
Total	Claridad emocional	108	13	40	27.6	6.41
Principio	Claridad emocional	54	13	40	26.53	6.43
Final	Claridad emocional	54	16	40	28.66	6.27
Total	Reparación emocional	108	12	40	27.75	5.72
Principio	Reparación emocional	54	14	40	28.31	5.8

Final	Reparación	54	12	39	27.2	5.64
	emocional					

Figura 5

Análisis descriptivo de las variables de estudio y momento de la trayectoria académica.



A partir de la Tabla 2, Figura 5, es posible observar que la media en atención emocional, obtenida por la totalidad de los participantes (108), es de 29.04, la media de la claridad emocional es de 27.6 y la media de reparación emocional, de 30.75.

En cuanto al análisis descriptivo de las variables de estudio según momento de la trayectoria académica de los estudiantes se observa que, la media en atención emocional, obtenida por la totalidad estudiantes de principio de la carrera (54), es de 27.33, la media de la claridad emocional es de 26.53 y la media de reparación emocional, de 28.31; mientras que la media en atención emocional, obtenida por la totalidad estudiantes de final de la carrera (54), es de 30.75, la media de la claridad emocional es de 28.66 y la media de reparación emocional, de 27.2 (Tabla 2, Figura 5).

Luego, se evaluaron los niveles de atención emocional (Tabla 3, Figura 6), claridad emocional (Tabla 4, Figura 7) y reparación emocional (Tabla 5, Figura 8) de la muestra de estudiantes a partir de los puntos de corte propuestos por los autores del instrumento.

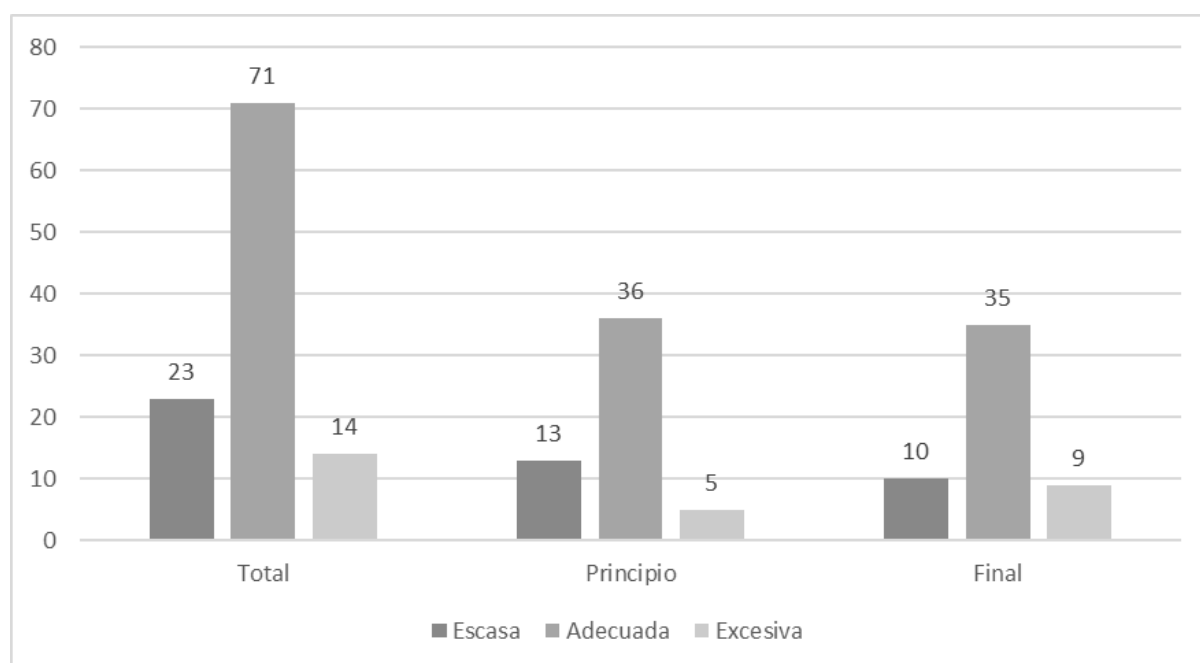
Tabla 3

Frecuencia de la muestra según niveles de atención emocional y momento de la trayectoria académica.

		Frecuencia	Porcentaje
Total	Escasa	23	21.3
	Adecuada	71	65.7
	Excelente	14	13.0
Principio de la carrera	Escasa	13	24.1
	Adecuada	36	66.7
	Excelente	5	9.3
Final de la carrera	Escasa	10	18.5
	Adecuada	35	64.8

Figura 6

Frecuencia de la muestra según niveles de atención emocional y momento de la trayectoria académica.



A partir de la Tabla 3, Figura 6, es posible observar que de la totalidad de la muestra (108), un 21.3% (23) de la muestra presenta una atención emocional escasa, un 65.7% (71) una atención emocional adecuada y un 13% (14), excesiva.

De la totalidad de estudiantes de principio de la carrera (54), un 24.1% (13) presenta una atención emocional escasa, un 66.7% (36) una atención emocional adecuada y un 9.3% (5), excesiva; mientras que de la totalidad de estudiantes de final de la carrera (54), un 18.5% (10) presenta una atención emocional escasa, un 64.8% (35) una atención emocional adecuada y un 16.7% (9), excesiva (Tabla 3, Figura 6).

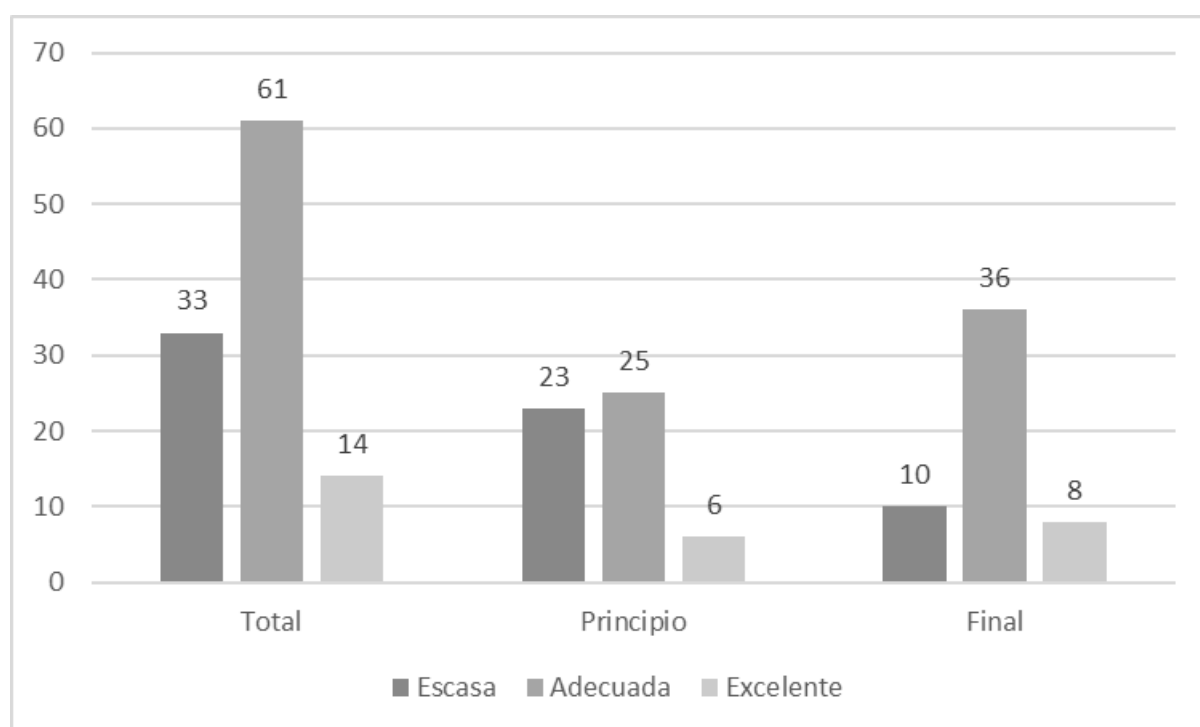
Tabla 4

Frecuencia de la muestra según niveles de claridad emocional y momento de la trayectoria académica.

		Frecuencia	Porcentaje
Total	Escasa	33	30.6
	Adecuada	61	56.5
	Excelente	14	13.0
Principio de la carrera	Escasa	23	42.6
	Adecuada	25	46.3
	Excelente	6	11.1
Final de la carrera	Escasa	10	18.5
	Adecuada	36	66.7
	Excelente	8	14.8

Figura 7

Frecuencia de la muestra según niveles de claridad emocional y momento de la trayectoria académica.



En función de la Tabla 4, Figura 7, puede observarse que un 30.6% (33) de la muestra presenta una claridad emocional escasa, un 56.5% (61) una claridad emocional adecuada y un 13% (14), excelente.

De la totalidad de estudiantes de principio de la carrera (54), un 42.6% (23) presenta una claridad emocional escasa, un 46.3% (25) una claridad emocional adecuada y un 11.1% (6), excelente; mientras que de la totalidad de estudiantes de final de la carrera (54), un 18.5% (10) presenta una claridad emocional escasa, un 66.7% (36) una claridad emocional adecuada y un 14.8% (8), excelente (Tabla 4, Figura 7);

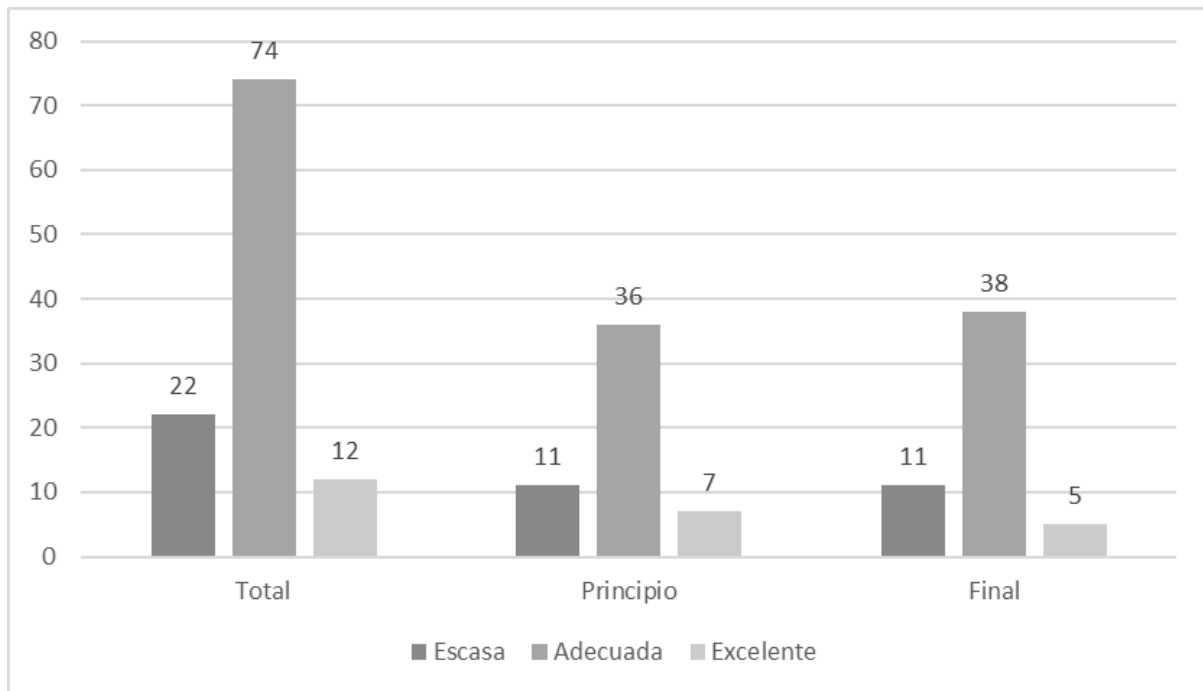
Tabla 5

Frecuencia de la muestra según niveles de reparación emocional y momento de la trayectoria académica.

		Frecuencia	Porcentaje
Total	Escasa	22	20.4
	Adecuada	74	68.5
	Excelente	12	11.1
Principio de la carrera	Escasa	11	20.4
	Adecuada	36	66.7
	Excelente	7	13
Final de la carrera	Escasa	11	20.4
	Adecuada	38	70.4
	Excelente	5	9.3

Figura 8

Frecuencia de la muestra según niveles de reparación emocional y momento de la trayectoria académica.



Al tener en cuenta la Tabla 5, Figura 8, se puede observar que un 20.4% (22) de la muestra presenta una reparación emocional escasa, un 68.5% (74) una reparación emocional adecuada y un 11.1% (12), excelente.

De la totalidad de estudiantes de principio de la carrera (54), un 20.4% (11) presenta una reparación emocional escasa, un 66.7% (36) una reparación emocional adecuada y un 13% (7), excelente; mientras que de la totalidad de estudiantes de final de la carrera (54), un 20.4% (11) presenta una reparación emocional escasa, un 70.4% (38) una reparación emocional adecuada y un 9.3% (5), excelente (Tabla 5, Figura 8).

Asimismo, se evaluaron los niveles de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional de la muestra de estudiantes a partir de los puntos de corte propuestos por los autores del instrumento según se encontraran transitando el principio o final de su carrera universitaria (Tabla 6).

Tabla 6

Análisis descriptivo de las variables de estudio según momento de la trayectoria.

Variables	Principio					Final				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desvió estándar	N	Mínimo	Máximo	Media	Desvió estándar
Atención Emocional	54	17	38	27.33	5.54	54	18	40	30.75	5.25
Claridad Emocional	54	13	40	26.53	6.43	54	16	40	28.66	6.27
Reparación Emocional	54	14	40	28.31	5.8	54	12	39	27.2	5.64

Como se observa a partir de la Tabla 6, la media en atención emocional, obtenida por los estudiantes de principio de la trayectoria académica, es de 27.33, la media de la claridad emocional es de 26.53 y la media de reparación emocional, de 28.31, mientras que, en el grupo de estudiantes de final de la trayectoria académica, la media en atención emocional es de 30.75, la media de claridad emocional es de 28.66 y la media de reparación emocional es de 27.2.

Posteriormente, para dar respuesta al objetivo general de describir las diferencias en los niveles de IEP en sus tres dimensiones -atención, claridad y reparación- en los estudiantes según se encuentran cursando el principio o final de la carrera de psicología de UFLO, se realizó un análisis inferencial de las variables de interés, en primer lugar, se

evaluó si existían diferencias significativas entre los niveles de las variables de estudio según si estaban al principio -54 estudiantes- o final de la carrera -54 estudiantes-, para esto se empleó un análisis de t de Student de muestras independientes (Tabla 7, Figura 9).

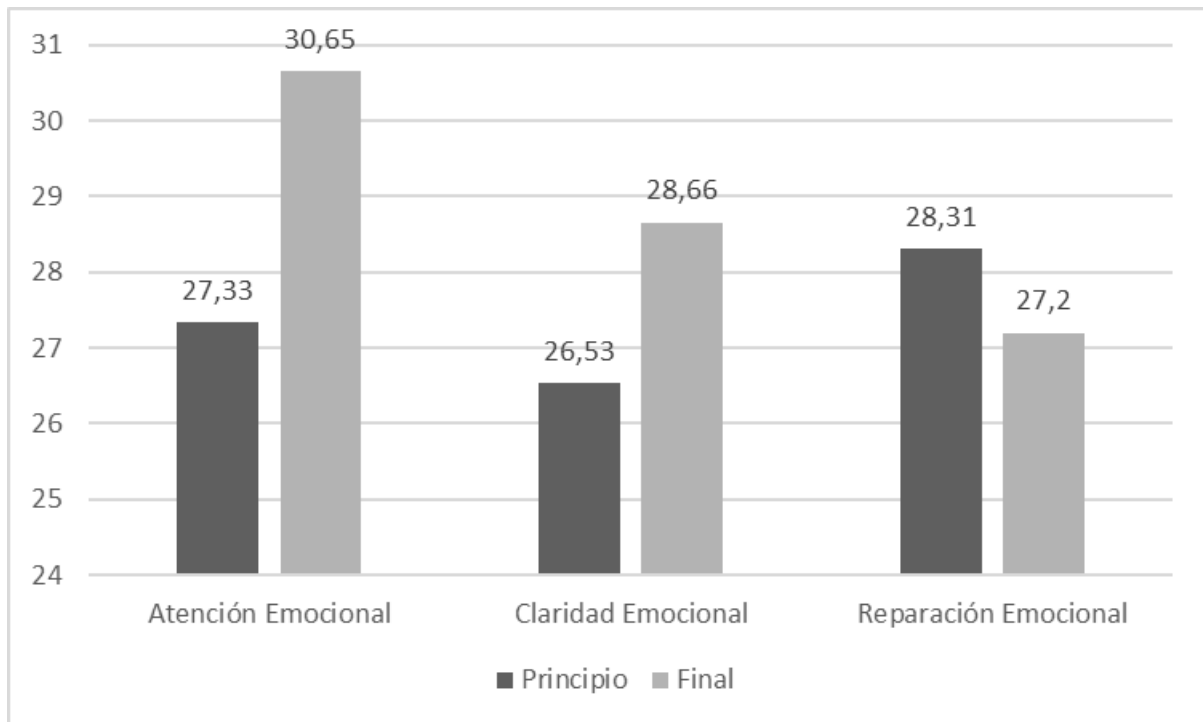
Tabla 7

Análisis de las diferencias según momento de la trayectoria académica.

Variables	Principio		Final		gl	t	p
	Media	Desvió estándar	Media	Desvió estándar			
Atención Emocional	27.33	5.54	30.75	5.25	106	-3.296	.001
Claridad Emocional	26.53	6.43	28.66	6.27	106	-1.724	.084
Reparación Emocional	28.31	5.8	27.2	5.64	106	1.008	.316

Figura 9

Análisis de las diferencias según momento de la trayectoria académica.



Como se puede apreciar en la Tabla 7, Figura 9, y respondiendo a los primeros tres objetivos específicos -de comparar los niveles de atención, claridad y reparación emocional en estudiantes de principio y final de la carrera de psicología- se encontraron diferencias significativas solo en la variable de estudio atención emocional, en la cual las personas a final de la carrera presentan un puntaje significativamente más alto que los que se encuentran al principio. mientras que no la hay en las de claridad y reparación.

Seguidamente, en pos de dar respuesta al cuarto objetivo específico, se empleó un estadístico de correlación de Pearson para determinar si existió una relación significativa entre la edad y las dimensiones de la IEP (Tabla 8).

Tabla 8

Análisis de las diferencias según edad.

Variables		<i>Atención emocional</i>	<i>Claridad Emocional</i>	<i>Reparación Emocional</i>
<i>Edad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	<i>,078</i>	<i>,328**</i>	<i>,240*</i>
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>,422</i>	<i>,001</i>	<i>,012</i>

Como se observa en la Tabla 8, se encontró una correlación positiva significativa entre la edad y las dimensiones de la claridad emocional y reparación emocional, por lo que a mayor edad aumenta el nivel de ambas variables. No se encontró una correlación significativa entre la edad y la atención emocional.

Luego, con la finalidad de responder al quinto objetivo específico, se evaluó si existían diferencias significativas entre los niveles de las variables de estudio según el género de los participantes, para esto se empleó un análisis de t de Student de muestras independientes (Tabla 9, Figura 10).

Tabla 9

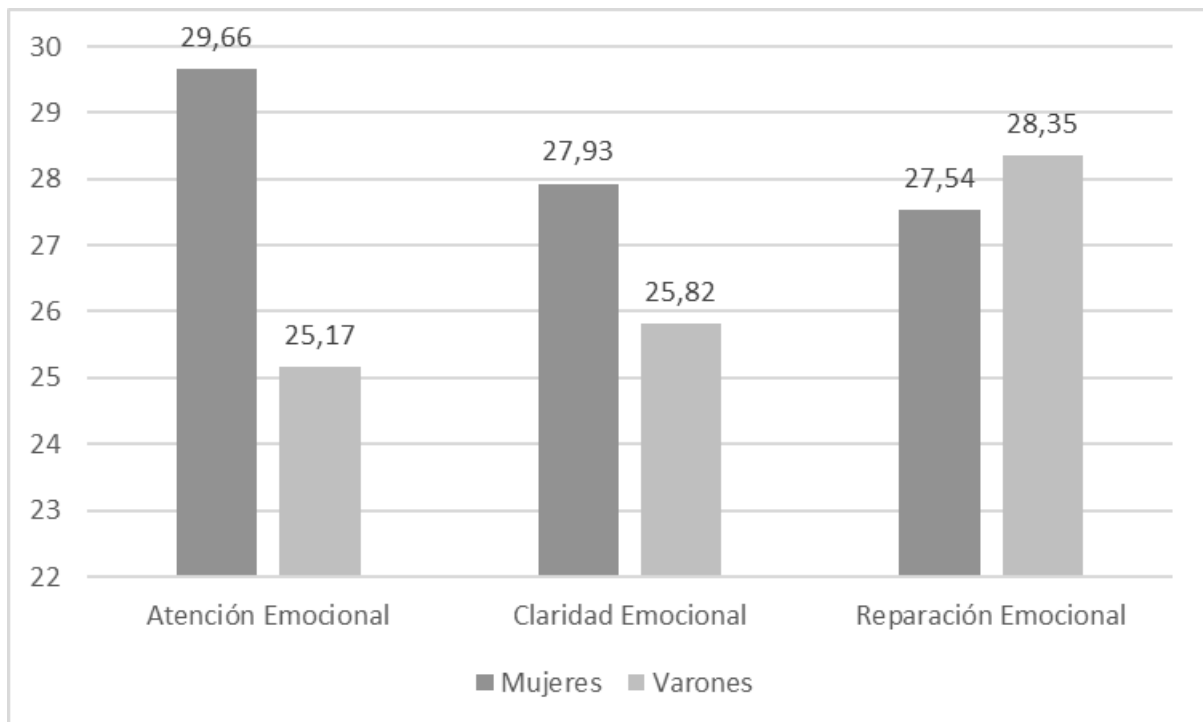
Análisis de las diferencias según género.

Variables	Mujeres		Varones		gl	t	p
	Media	Desvió estándar	Media	Desvió estándar			

Atención Emocional	29.76	5.45	25.17	5.15	106	3.211	.002
Claridad Emocional	27.93	6.53	25.82	5.57	106	1.249	.214
Reparación Emocional	27.54	5.81	28.35	5.38	106	-.464	.644

Figura 10

Análisis de las diferencias según género.

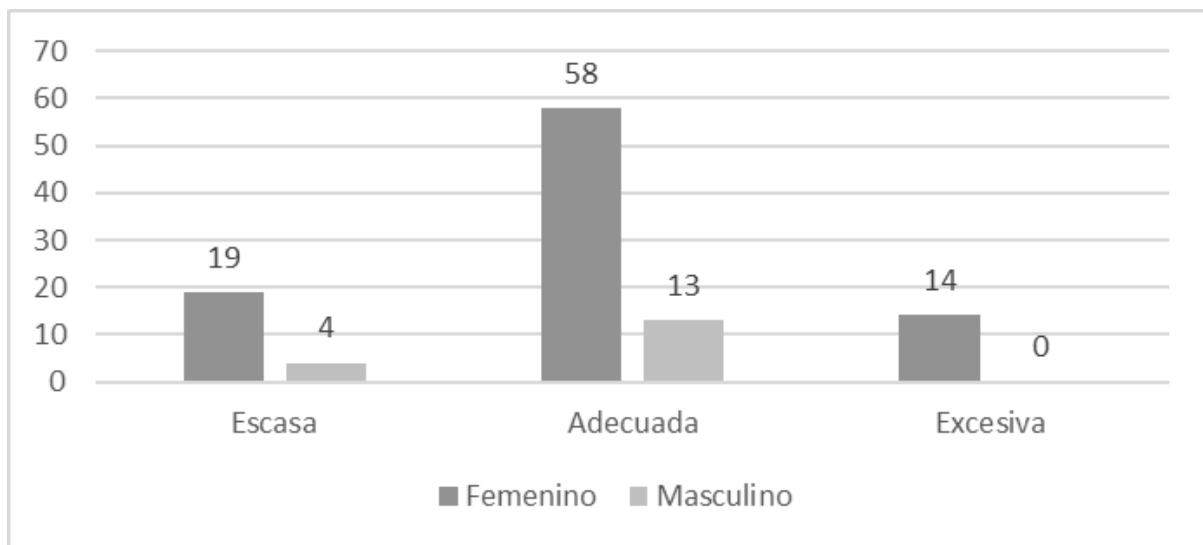


A partir de la Tabla 9, Figura 10 se encuentran diferencias significativas solo en la variable de estudio atención emocional, en la cual las mujeres presentan un puntaje de atención emocional significativamente más alto que los varones, mientras que no las hay en las dimensiones de claridad y reparación.

Además, se analizó la diferencia en la distribución de la muestra respecto a los niveles de las tres dimensiones de la IEP según el género de los participantes (Figura 11, Figura 12, Figura 13).

Figura 11

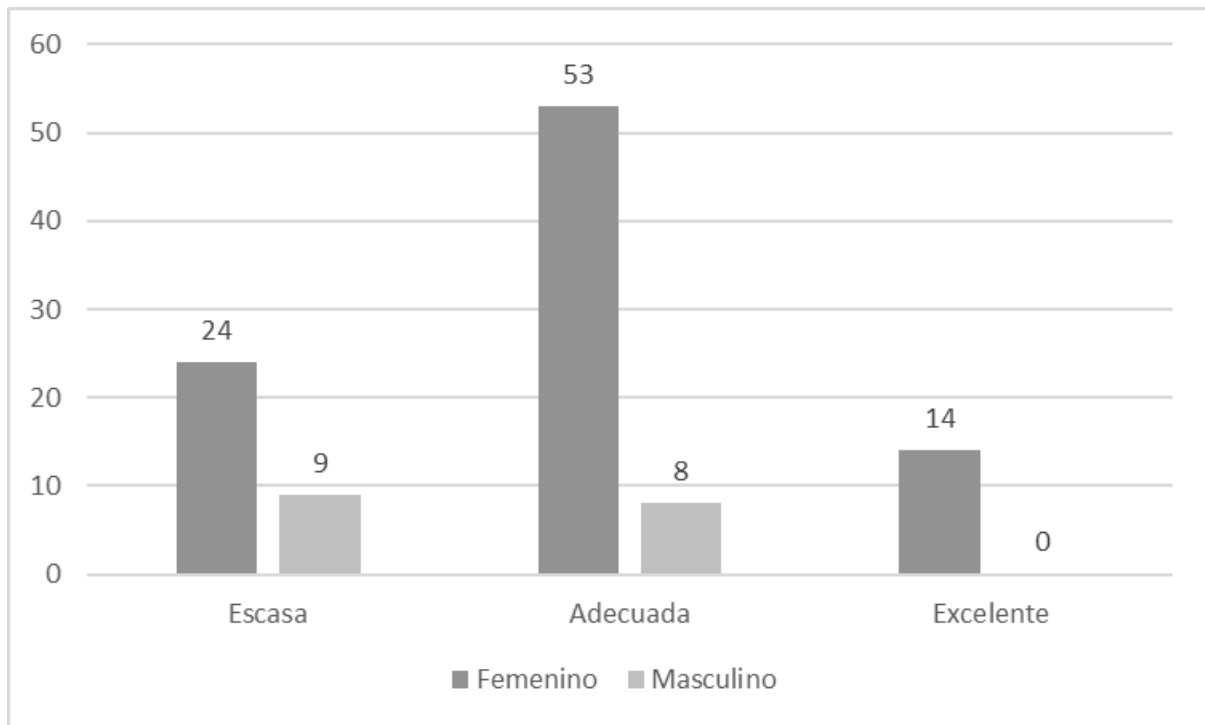
Distribución de la muestra respecto a los niveles de atención emocional de la IEP según género.



Como se observa en la Figura 11, de la totalidad de la muestra (108), el 20.9% (19) de las mujeres y el 23.5% (4) de los varones obtuvieron una puntuación de atención emocional escasa y el 63.7% (58) de las mujeres y el 76.5% (13) de los varones, una puntuación adecuada. Ninguno de los varones de la muestra obtuvo un puntaje excesivo en atención emocional, mientras sí lo hicieron el 15.4% (14) de las mujeres.

Figura 12

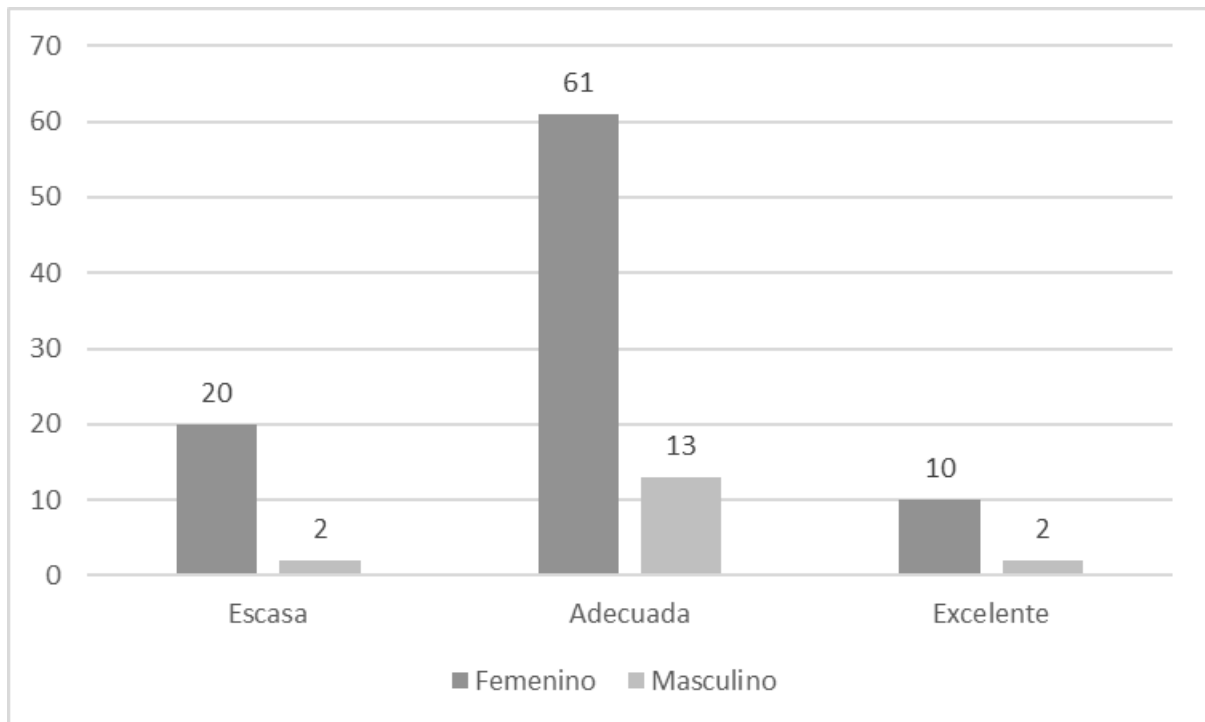
Distribución de la muestra respecto a los niveles de claridad emocional de la IEP según género.



A partir de la Figura 12, puede observarse que el 26.4% (24) de las mujeres y el 52.9% (9) de los varones obtuvieron una puntuación de claridad emocional escasa, mientras el 58.2% (53) de las mujeres y el 47.1% (8) de los varones, una puntuación adecuada. Ninguno de los varones de la muestra obtuvo un puntaje excelente en claridad emocional, mientras sí lo hicieron el 15.4% (14) de las mujeres.

Figura 13

Distribución de la muestra respecto a los niveles de reparación emocional de la IEP según género.



Como es posible observar en la Figura 13, 22.0% (20) de las mujeres y el 11.8% (2) de los varones obtuvieron una puntuación de reparación emocional escasa, el 67.0% (61) de las mujeres y el 76.5% (13) de los varones, una puntuación adecuada, mientras que el 11.0% (10) de las mujeres y el 11.8% (12) de los varones, presentaron una puntuación excelente.

También, se evaluó si existían diferencias significativas entre los niveles de las variables de estudio según la sede de los participantes, para esto se empleó un análisis de t de Student de muestras independientes (Tabla 10, Figura 14).

Tabla 10

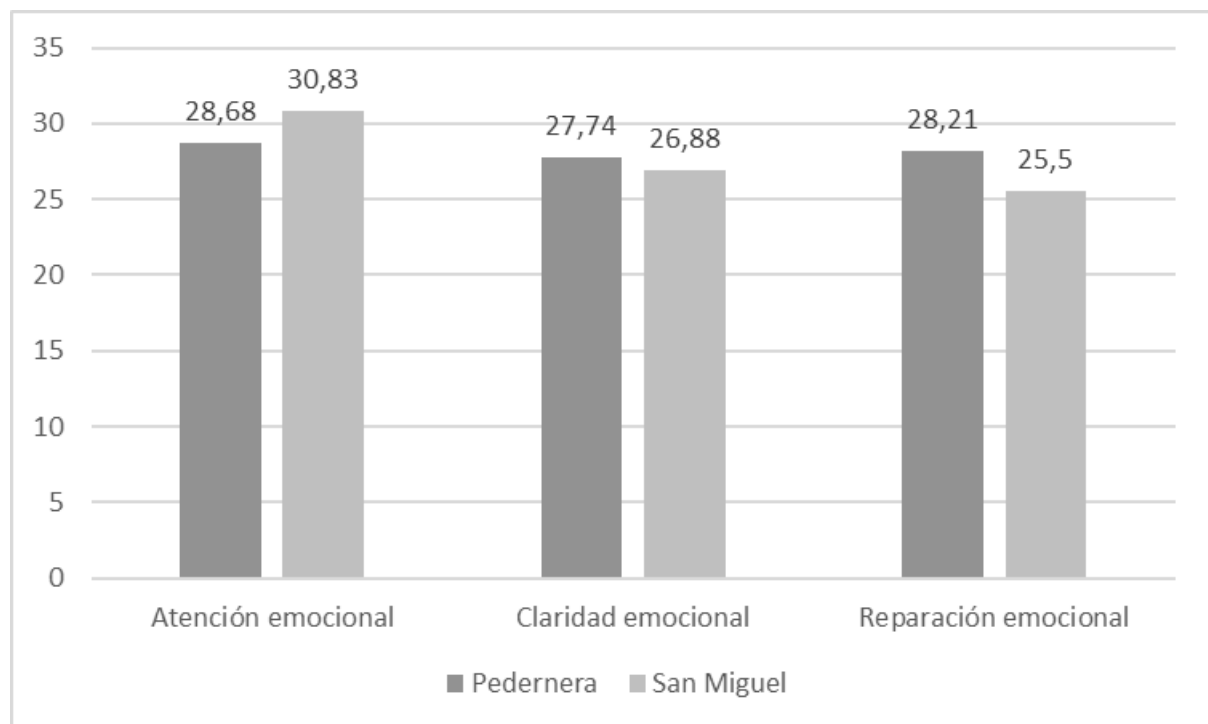
Análisis de las diferencias según sede.

	Pedernera	San Miguel

Variables	Media	Desvió estándar	Media	Desvió estándar	gl	t	p
Atención Emocional	28.68	5.52	30.83	6.03	106	-1.480	.142
Claridad Emocional	27.74	6.43	26.88	6.41	106	.515	.608
Reparación Emocional	28.21	5.75	25.50	5.18	106	1.854	.067

Figura 14

Distribución de la muestra según sede.



A partir de la Tabla 10, Figura 14, se observa que no existe una diferencia significativa en los puntajes obtenidos por los participantes en las tres dimensiones de la IEP según la sede de la UFLO en la que se encuentran cursan su carrera universitaria.

Discusión

La presente investigación tuvo por objetivo describir las diferencias en los niveles de IEP y sus tres dimensiones -atención, claridad y reparación- en los estudiantes de la carrera de psicología de UFLO, según se encuentran cursando el principio o final de su trayectoria académica. A partir de los resultados obtenidos se comprueba la primera hipótesis de modo parcial, siendo que, aunque existe una diferencia entre los niveles de IEP de los estudiantes de principio y final de la carrera, los mismos sólo resultan significativos en cuanto a la dimensión atención emocional, definida en el trabajo de Fernández-Berrocal et al. (1998) como la habilidad para enfocarse adecuadamente a las emociones.

Lo hallado, coincide parcialmente con los resultados de Porras Carmona y Pérez Dueña (2020) en referencia a los estudiantes de Educación, quienes presentaron diferencias significativas en las tres dimensiones, en las que los estudiantes de principio de la carrera obtuvieron mayores puntajes en atención emocional -al igual que en el presente estudio- y menores puntajes en las dimensiones de claridad y reparación, en comparación con los de final.

También coincide de modo parcial con los hallazgos de Salinas et al. (2023), quienes encuentran una diferencia en las tres dimensiones de la IEP -incluida la atención emocional- con niveles más elevados en el grupo que se encuentra en el principio de su trayectoria.

A su vez, difiere de lo encontrado por Maureira et al. (2023), Irarrázabal et al. (2020) y Bonilla y Andrade (2023) quienes refieren que la diferencia se encuentra en la dimensión claridad emocional, siendo mayor su puntaje en los estudiantes más avanzados. Del mismo

modo, contrasta con lo expuesto por Porras Carmona y Pérez Dueña (2020), donde los estudiantes más avanzados obtuvieron mayores niveles de claridad emocional y reparación emocional en la carrera de Medicina.

Por otro lado, se discuten los hallazgos a partir de los resultados referentes a los objetivos específicos del presente estudio.

En cuanto al análisis de diferencias en los niveles de atención emocional de los estudiantes de principio y final de la carrera, la hipótesis propuesta, en que alumnos de principio de la carrera de psicología de la UFLO presentan un mayor nivel de atención emocional que los del final, es refutada ya que, aunque los resultados arrojan una diferencia significativa en la dimensión atención emocional entre ambos grupos, los puntajes son mayores en el grupo de final de la carrera.

Lo expuesto difiere de lo encontrado por Porras Carmona y Pérez Dueña (2020) y Salinas et al. (2023) quienes, al analizar la diferencia de niveles de atención emocional por momento de la trayectoria académica, refieren la presencia de menores niveles de atención emocional en los estudiantes de principio de la carrera de Educación y Enfermería respectivamente. Además, contrasta con los resultados de Maureira et al. (2023) e Irarrázabal et al. (2020), en los que no se encontró una diferencia significativa en los niveles de atención emocional al comparar los grupos de principio y final de su carrera universitaria.

El resultado obtenido significa que los estudiantes de psicología que se encuentran próximos a terminar sus estudios universitarios poseen una mayor habilidad para advertir sus sentimientos (Fernández-Berrocal et al., 1998) que aquellos que se hallan al inicio. La capacidad de percibir sus emociones con precisión facilita a los estudiantes responder a ellas y expresarlas adecuadamente, así como la aptitud para reconocerlas en otras personas favorece que puedan responder a ellas de modo empático (Salovey y Mayer, 1990), lo que resulta de utilidad en profesiones en las que la comunicación interpersonal será una competencia clave.

Siguiendo a Porras Carmona y Pérez Dueña (2020), los niveles de atención emocional se encuentran en relación directa y positiva con la presencia de malestar empático en estudiantes universitarios. De modo similar, Ramírez y Múnera (2021) hallaron que mientras mayor nivel de atención emocional los estudiantes universitarios presentan un mayor riesgo de depresión, mientras que Barrera y Espín (2023), encontraron que los niveles de atención emocional se asocian positivamente con el grado de dependencia emocional de los participantes.

En consonancia, la investigación de Dorta (2023) considera que un mayor nivel de atención emocional puede afectar el rendimiento académico de modo negativo, así como favorecer la deserción universitaria ya que predispone a la procrastinación académica entendida como una falla en la regulación de las emociones negativas. Por su parte, Ayala Herrera (2023) propone que la presencia de mayores niveles de atención emocional en estudiantes universitarios dificulta su tránsito por la carrera y la futura actuación profesional debido a un mayor uso de estrategias de afrontamiento centradas en la emoción que se manifiesta en una auto focalización negativa ante las dificultades y una tendencia a la evitación.

En contraposición, Muñoz y Espín (2023) relacionan la presencia de atención emocional con una mayor flexibilidad psicológica -favoreciendo la comunicación, el autoconocimiento y la resolución de problemas- e Irarrázabal et al. (2020) concluye una asociación entre niveles elevados de atención emocional y la realización personal percibida de los estudiantes universitarios.

Por otro lado, en cuanto al análisis de diferencias en los niveles de claridad emocional de los estudiantes de principio y final de la carrera, la hipótesis planteada se comprueba de modo parcial debido a que, aunque los alumnos de final de la carrera presentan un mayor nivel de claridad emocional que los de principio, dicha diferencia no resulta significativa.

Sin embargo, la presencia de mayores niveles de claridad emocional en el grupo de estudiantes de final de la carrera coincide con lo encontrado por Bonilla y Andrade (2023), quienes describen niveles adecuados en el grupo más avanzado y una necesidad de mejora en dicha dimensión por parte de los estudiantes que inician su recorrido académico. De igual modo, lo hallado se encuentra en sincronía con los resultados obtenidos por Maureira et al. (2023), Irrarázabal et al. (2020) y Porras Carmona y Pérez Dueña (2020), quienes refieren una diferencia significativa en los niveles de claridad emocional según momento de la trayectoria académica, siendo mayor el nivel presente en el grupo de final de la carrera.

Por otro lado, contrasta con lo referido por Salinas et al. (2023), cuya investigación arroja mayores puntajes de claridad emocional en el grupo de estudiantes que inician sus estudios universitarios en comparación con el grupo de los más avanzados.

A pesar de que la diferencia no resulte significativa, la presencia de mayores niveles de claridad emocional en estudiantes de final de la carrera de psicología implica una mayor habilidad para comprender sus estados emocionales (Fernández-Berrocal et al., 1998). La destreza para comprender la información que proveen las emociones y las acciones que se hallan asociadas a sus mensajes facilita que los estudiantes sean capaces de razonar a partir de su significado (Mayer y Salovey, 1997).

De acuerdo con Irrarázabal et al. (2020), la presencia de la dimensión claridad emocional favorece la realización personal y el engagement académico en estudiantes universitarios. De modo similar, Barrera y Espín (2023), proponen que la claridad emocional se encuentra presente en aquellos estudiantes universitarios con menor dependencia emocional en la vida académica y profesional.

Conforme a lo expuesto por Bojorquez y Moroyoqui (2020), la habilidad para comprender las emociones contribuye a la prevención de los síntomas desagradables asociados a la ansiedad -rasgo y estado- y facilita la toma de decisiones en el ambiente

profesional y académico y según Porras Carmona y Pérez Dueña (2023) se asocia a menores niveles de agotamiento académico en dicha población.

Además, siguiendo a Pérez et al. (2019), la capacidad de comprender las emociones favorece el afrontamiento de los distintos eventos vitales de un modo más positivo y abierto, por lo que constituye un predictor del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios.

Por su parte, el análisis de diferencias en los niveles de reparación emocional de los estudiantes de principio y final de la carrera permite comprobar la hipótesis enunciada de modo parcial porque, aunque los alumnos de principio de la carrera presentan un mayor nivel de reparación emocional que los del final, dicha diferencia no resulta significativa.

No obstante, el resultado se encuentra en sincronía con lo encontrado por Maureira et al. (2023) e Irarrázabal et al. (2020), quienes no hallaron diferencias significativas en los niveles de reparación emocional al comparar grupos de estudiantes de principio y final de su recorrido universitario. Al mismo tiempo, coincide parcialmente con el estudio realizado por Salinas et al. (2023), quienes señalan que los estudiantes más avanzados presentan un menor desarrollo de reparación emocional en comparación con los estudiantes de principio de su carrera universitaria.

Lo hallado difiere con los resultados de la investigación de Porras Carmona y Pérez Dueña (2020), quienes refieren que los estudiantes más avanzados en su carrera universitaria presentan un mayor nivel de reparación emocional que los que se encuentran a su inicio.

Pese a que la diferencia entre los puntajes de los estudiantes de principio y final de la carrera de psicología en la dimensión recuperación emocional no resulta significativa, su ausencia conlleva que aquellos que finalizan sus estudios no poseen una mayor capacidad para regular sus estados emocionales en comparación a quienes los inician (Fernández-Berrocal et al., 1998).

La habilidad para regular las emociones es esencial para acceder y reforzar estados de ánimo adaptativos a nivel intrapersonal. A nivel interpersonal, la capacidad de regular las emociones de otras personas facilita mejorar su estado de ánimo, así como motivarlas hacia fines valiosos (Salovey y Mayer, 1990), lo que resulta clave en la actuación de futuros profesionales de psicología que son formados en para acompañar cambios en situaciones en que, habitualmente, las personas se encuentran atravesando momentos de crisis o estados emocionales negativos.

Según la investigación de Barraza et al. (2023), tanto como la de Ramírez y Múnera (2021), menores niveles de reparación emocional se asocian a la presencia de síntomas depresivos en estudiantes universitarios, siendo que a menor reparación emocional se encuentra una mayor cantidad de síntomas depresivos de mayor intensidad en estudiantes, por lo que esta dimensión es considerada un factor predictivo de los mismos. De modo similar, Irrázabal et al. (2020) encontraron que un menor nivel de reparación emocional favorece la presencia de agotamiento académico.

Siguiendo a Salvador-Ferrer (2021), la posibilidad de regular las propias emociones favorece la gestión emocional necesaria para que aflore la motivación incluso ante la ausencia de motivadores externos facilitando, en los estudiantes universitarios, el tránsito por su recorrido académico y la finalización de sus estudios como meta propuesta.

Según Sánchez-Bolívar et al. (2023) y a Medina (2020), la regulación emocional constituye un factor que media en el éxito o fracaso académico de los estudiantes. Asimismo, conforme a los estudios realizados por Irrázabal et al. (2020) y Barrera y Espín (2023), una menor recuperación emocional en estudiantes universitarios se relaciona con menores niveles de engagement académico y mayores niveles de dependencia emocional, respectivamente.

Por su parte, los resultados que refieren a los objetivos específicos con respecto al análisis de diferencias en los niveles de las tres dimensiones de IEP según variables

sociodemográficas, la hipótesis propuesta, en la que las dimensiones de la inteligencia emocional percibida -atención, claridad y reparación- aumentan con la edad, se comprobó de modo parcial.

Esto se debe a que los resultados arrojaron una correlación positiva significativa entre la edad y las dimensiones de la claridad emocional y reparación emocional, siendo a mayor edad aumenta el nivel de ambas variables, mientras que no se encontró una correlación significativa entre la edad y la atención emocional.

El resultado obtenido coincide con lo expuesto por Ramírez y Múnera (2021), quienes hallaron un mayor nivel de claridad emocional en los estudiantes de 35 años en comparación con los de entre 18 y 24 años, así como un nivel de reparación emocional mayor en los estudiantes mayores de 35 años al compararlos con el grupo de entre 24 y 35 años. A la vez, los resultados coinciden de modo parcial con el estudio realizado por Fonseca et al. (2023), en el que se encontraron mayores niveles de IEP en sus tres dimensiones en los estudiantes de entre 30 y 35 años, concluyendo que a mayor edad mayor inteligencia emocional.

Sin embargo, los mismos difieren de lo hallado por Salinas et al. (2023) quienes no encontraron una diferencia significativa en los niveles de IEP según la edad de los participantes.

El hecho de que a mayor edad sea posible encontrar mayores niveles de IEP se sustenta en la definición de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), a partir de la cual la IE es conceptualizada no como una competencia innata sino como una habilidad que se desarrolla en el tiempo a través de la experiencia y el aprendizaje. De modo complementario, la falta de diferencia significativa en los niveles de atención emocional podía explicarse, según Zarzosa Valdivia, (2023), por las experiencias de aprendizaje provistas por la educación y cultura en la que se han desarrollado los participantes del estudio.

Finalmente, en lo referido al análisis de diferencias en los niveles de IEP según género de los participantes, la hipótesis en la cual existen diferencias en los niveles de IEP según género en las que la atención emocional y claridad emocional son mayores en mujeres, se comprobó parcialmente. Ello se debe a que los resultados demuestran diferencias significativas en la variable de estudio atención emocional únicamente, en la cual las mujeres presentan un puntaje de atención emocional más alto que los varones, mientras que la diferencia hallada en la dimensión claridad emocional no resulta significativa.

Dicho resultado se encuentra en sintonía con lo expuesto por Barraza et al. (2023), quienes encontraron que las mujeres obtuvieron una puntuación significativamente mayor en atención emocional en comparación a los varones. Sin embargo, dicha investigación mencionada propone una diferencia significativa en el puntaje de claridad emocional, siendo este mayor en el grupo de varones, que difiere con los resultados del presente estudio.

De modo similar, se observa una coincidencia parcial con el estudio de Fonseca et al. (2023), en cual las mujeres presentan niveles superiores en todas las dimensiones de la IEP en comparación a los varones, mientras que en la presente investigación la diferencia es significativa solo en la dimensión de atención emocional.

Los hallazgos difieren de aquellos estudios antecedentes que encontraron una diferencia significativa en los niveles de claridad emocional en favor del grupo de varones (Muñoz y Espín, 2023; Barraza et al., 2023), así como con las investigaciones que no hallaron una diferencia significativa en cuanto a la dimensión de atención emocional según género (Maureira et al., 2023; Muñoz y Espín, 2023; Irrázabal et al., 2020).

Por otro lado, la hipótesis en la que se propone que la reparación emocional es mayor en varones, se comprobó parcialmente ya que, a pesar de poder observarse, la diferencia no resulta significativa.

Esto se encuentran en discordancia con los resultados de aquellas investigaciones que reportan una diferencia significativa en cuanto a los niveles de reparación emocional por género, ya sea que sus niveles sean mayores en las mujeres (Ramírez y Múnera, 2021; Porras Carmona y Pérez Dueña, 2020) o en los varones (Muñoz y Espín, 2023) y con aquellos que no encontraron diferencias significativas en cuanto a la dimensión de reparación emocional entre ambos grupos (Barraza et al., 2023).

Como mencionan Ramírez y Múnera (2021), tradicionalmente se ha relacionado a las mujeres como más emocionales. Sin embargo, de acuerdo con Zarzosa Valdivia, (2023), la ausencia de diferencia en los niveles de IEP por género se justifican por su desarrollo en una generación en que la cultura tiende a validar la presencia de emociones tanto en mujeres como en varones.

Por último, se resalta que la divergencia en los resultados por momento de la trayectoria académica y género puede estar dada por lo limitado de la muestra.

Conclusión

La presente investigación tuvo el objetivo principal de describir las diferencias en los niveles de IEP en sus tres dimensiones -atención, claridad y reparación- en estudiantes según se encontraran cursando el principio o final de la carrera de psicología de UFLO. El estudio se realizó a partir de la administración del TMMS-24 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995) en su versión reducida y adaptada al español de Fernández-Berrocal et al (1998), sobre una muestra de 108 estudiantes de la licenciatura, mayores de 18 años de los que el 84.3% (91) se identificaron con el género femenino y el 15.7% (17) con el género masculino.

A partir de los resultados obtenidos, se observa la existencia de una diferencia significativa entre los niveles de IEP de los estudiantes de principio y final de la carrera de psicología, aunque la misma resulta significativa únicamente en cuanto a la dimensión atención emocional, comprendida como la capacidad de prestar atención a los sentimientos

en modo adecuado (Fernández-Berrocal et al., 1998). De este modo, la hipótesis principal que afirmaba la existencia de diferencias entre los niveles de IEP -especialmente en la dimensión claridad emocional- de los alumnos de principio y final de la carrera de psicología de la UFLO se comprueba de modo parcial.

En cuanto a los objetivos específicos referentes a los niveles comparativos de cada dimensión de la IEP en los estudiantes, según momento de la trayectoria universitaria, la segunda hipótesis en la que alumnos de principio de la carrera de psicología de la UFLO presentan un menor nivel de atención emocional que los del final, fue refutada ya que, aunque los resultados arrojan una diferencia significativa en la dimensión atención emocional entre ambos grupos, los puntajes son mayores en el grupo de final de la carrera.

Asimismo, la tercera hipótesis en la que los alumnos de final de la carrera de psicología de la UFLO presentan un mayor nivel de claridad emocional que los de principio se comprueba de modo parcial ya que, aunque los resultados del estudio reflejan dicha diferencia, la misma no resulta significativa. En la misma línea, la cuarta hipótesis en la que se propuso que los alumnos de principio de la carrera de psicología de la UFLO presentan un mayor nivel de reparación emocional que los del final, se comprueba también de modo parcial porque, aunque los estudiantes más avanzados presentan una menor reparación emocional que los que inician, dicha diferencia no resulta significativa.

En cuanto a los objetivos específicos de evaluar la diferencia en niveles de IEP en sus tres dimensiones por variables sociodemográficas, las hipótesis derivadas se comprueban también de modo parcial. Esto se debe a que la quinta hipótesis propuesta, en la que las dimensiones de la IEP -atención, claridad y reparación- aumentan con la edad resulta válida solo para las dimensiones de claridad y reparación emocional pues no se encontró una relación significativa entre la edad y la dimensión atención emocional.

De modo similar, la sexta hipótesis, en la cual se planteó la existencia de diferencias en los niveles de la IEP según género en las que la atención emocional y claridad emocional son mayores en mujeres y la séptima hipótesis, en la que la recuperación emocional es

mayor en varones, se comprobaron parcialmente. Esto es debido a que los resultados demuestran una diferencia significativa en cuanto a la dimensión atención emocional, siendo su nivel mayor en mujeres que en varones, y no así en las variables claridad y reparación emocional.

En síntesis, el presente estudio demuestra que los estudiantes de final de la carrera de psicología de la UFLO poseen un mayor desarrollo de atención emocional que aquellos que se encuentran al principio, lo que se traduce en mayor habilidad para advertir sus sentimientos (Fernández-Berrocal et al., 1998) y expresarlos de modo adecuado, así como en una mayor capacidad para reconocerlos en otras personas facilitando que puedan responder a ellas de modo empático (Salovey y Mayer, 1990), lo que favorece el desempeño de futuros profesionales de la salud, como es el caso de los estudiantes de psicología. A su vez, resulta importante considerar el desarrollo de las dimensiones claridad y recuperación emocional en los estudiantes ya que la capacidad de atender a las emociones sin los recursos necesarios para su afrontamiento constituye un predictor negativo del bienestar (Pérez et al., 2019; Irrazabal et al., 2020), el éxito académico (Dorta, 2023) y el futuro desempeño profesional (Herrera, 2023).

Aportes y Contribuciones de la Investigación

La presente investigación permite conocer el nivel de IEP de los estudiantes de la UFLO que se encuentran próximos a finalizar su recorrido académico en comparación a quienes lo inician, lo cual constituye una base necesaria para encontrar el modo más adecuado de promover su desarrollo psicoemocional, su bienestar y fomentar herramientas que colaboren con la consecución de sus logros académicos y futuro desempeño profesional.

Asimismo, la investigación evidencia el hecho de que el tránsito por la carrera universitaria influye no solo en las habilidades técnicas y el conocimiento teórico de los

estudiantes sino también en su desarrollo socioemocional como competencia clave para el desempeño académico y profesional en la sociedad actual.

De este modo, en el marco de los organismos que promueven su importancia (ONU en Freedman, 2019; OMS, 2024; UNESCO, 2024) el presente estudio contribuye al debate sobre la necesidad de incluir el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los programas de educación universitaria.

Limitaciones de la Investigación

Es importante resaltar que, pese a su utilidad, el presente estudio presenta ciertas limitaciones metodológicas.

En primer lugar, al haberse realizado la recolección de datos en una única institución educativa, los resultados se encuentran limitados en cuanto a su generalización ya que, a pesar de incluirse estudiantes de principio y final de la carrera y de extenderse el estudio a dos de los edificios de la universidad -Pedernera y San Miguel- es posible que las diferencias culturales y regionales en la percepción de la inteligencia emocional que pudieran existir en distintos contextos no se vieran lo suficientemente representadas. De modo similar, la baja cantidad de participantes (108) disminuye la posibilidad de generalizar los resultados por edad y género.

En segundo lugar, el instrumento utilizado -TMMS-24- no posee actualmente baremos que contemplen a aquellas personas que no se identifican con una perspectiva binaria de género -mujer-varón- por lo que la inteligencia emocional percibida de los estudiantes no se encuentra representada desde una perspectiva de diversidad de género.

En tercer lugar, el instrumento usado -TMMS-24- arroja resultados con base en la percepción de las personas en cuanto a su habilidad de atender, comprender y regular emociones por lo que se encuentra sujeta a los sesgos propios de la autopercepción o a la falta de autoconocimiento pudiendo no reflejar la capacidad exacta de los participantes.

Por último, al haberse realizado la recolección de datos en un único momento en el tiempo no es posible establecer con certeza que las diferencias encontradas entre los grupos de principio y final de la carrera se hayan desarrollado únicamente a partir del tránsito académico.

Líneas de Investigación Futuras

A partir del presente estudio se sugiere la realización de futuras investigaciones con una muestra más amplia que abarque otras regiones y un espectro de edad mayor. En consonancia, se proponen estudios que aborden la validación y/o adaptación del instrumento utilizado -TMMS-24- en poblaciones que excedan la clasificación de las personas en los géneros femenino y masculino.

A su vez, se recomienda la realización de investigaciones que complementen la administración de pruebas de autopercepción de IEP con pruebas de habilidad o ejecución y su implementación longitudinal para identificar oportunidades de intervención con mayor precisión.

Propuesta de Intervención

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, que señalan un nivel significativamente mayor en los niveles de atención emocional en los estudiantes de final de la carrera de psicología de la UFLO en comparación a los del principio, así como una ausencia de una diferencia significativa en los niveles de claridad y reparación emocional entre ambos grupos, se identifica la necesidad de abordar el riesgo de un posible desequilibrio entre las dimensiones de la IEP de los estudiantes.

Dicha necesidad se sustenta en la necesidad de un equilibrio entre las tres dimensiones de la IEP para que el perfil resultante sea saludable (Thayer et al., 2003). Es decir que, a pesar de que la atención emocional permite a los estudiantes advertir sus sentimientos (Fernández-Berrocal et al., 1998) y expresarlos de modo adecuado, a la vez

que se asocia a una mayor habilidad para reconocer emociones en otras personas favoreciendo que puedan responder a ellas de modo empático (Salovey y Mayer, 1990), lo que facilita el desempeño de futuros profesionales de la salud, el desarrollo de la atención emocional sin los recursos necesarios para su afrontamiento constituye un predictor negativo del el éxito académico (Dorta, 2023), el futuro desempeño profesional (Herrera, 2023) y bienestar (Pérez et al., 2019; Irarrázabal et al., 2020).

En consecuencia, se propone un programa de intervención con el objetivo de promover el desarrollo armónico de la inteligencia emocional percibida en sus tres dimensiones -atención, claridad y reparación- en los estudiantes de psicología de la UFLO.

Los objetivos específicos consisten en:

1. Fomentar la atención a las emociones propias y ajenas en los estudiantes.
2. Promover la comprensión de las emociones propias y ajenas en los estudiantes.
3. Promover la regulación de las emociones propias y ajenas en los estudiantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades en IE se llevará a través de técnicas derivadas de la Programación Neurolingüística (PNL). La PNL es una escuela de psicoterapia creada por Richard Bandler y John Grinder, que integra modelos basados en la práctica terapéutica de Milton Erickson, Fritz Perls y Virginia Satir entre otros. El modelo mencionado propone un paralelismo entre la mente humana y una biocomputadora, utiliza los principios de la cibernética y el saber sobre los sistemas de información en pos de calibrar, acompasar y liderar hacia el logro de objetivos (Kerman et al., 2015).

Debido a que la PNL considera que existe una diferencia clave entre la realidad y la experiencia que un organismo tiene del mismo -el mapa es distinto del territorio-, que la construcción de los modelos del mundo se da a través del sistema nervioso y que las

personas toman siempre la mejor opción de la que disponen (Kerman et al., 2015) su perspectiva encuadra fácilmente la construcción de un sistema autorregulador de las emociones a través del entrenamiento en habilidades para atender, comprender y regular la experiencia emocional.

Para facilitar el acceso de los estudiantes al programa de intervención se propone enmarcarlo dentro del área de Prácticas Profesionales (PPS) de la UFLO. Actualmente, la Universidad de Flores cuenta, dentro de su formación con un espacio de PPS que permite a los estudiantes articular sus conocimientos teóricos con experiencia práctica en contextos reales (Universidad de Flores, 2024). La intervención se estructurará en 5 módulos:

Módulo 1: Atención emocional

- Psicoeducación sobre la neurobiología de las emociones.

- Contacto con las propias emociones en tiempo real: La interiorización conlleva la focalización en las propias representaciones sensoriales internas (Kerman et al., 2015).

- Atención a las emociones de los demás en tiempo real: La exteriorización es un estado de alerta sensorial que facilita la observación de la experiencia del mundo externo y los demás (Kerman et al., 2015).

- Calibrado de emociones: La habilidad de calibrar implica la observación de microcomportamientos -visuales, auditivos y kinestésicos- en un estado determinado para su posterior clasificación (Kerman et al., 2015).

Módulo 2: Comprensión Emocional.

- Psicoeducación sobre emociones, sentimientos y estados emocionales.

- Calibrado de emociones, sentimiento y estados emocionales.

-Acompasar de las propias emociones: La habilidad de acompasar se basa en la posibilidad de reflejar -directa o indirectamente- el estilo comunicacional de una persona en un momento lo que induce el rapport, una comprensión y armonía entre las partes (Kerman et al., 2015).

-Acompasar las emociones de las demás personas: reconocimiento y reflejo de las emociones ajenas en tiempo real con base en el acompasamiento.

Módulo 3: Regulación Emocional.

-Identificación de conductas reguladoras adaptativas existentes: El modelo *Test-Operate-Test-Exit* (TOTE) se utiliza para conocer la eficacia de una intervención (Kerman et al., 2015) permitiendo distinguir aquellas estrategias con las que los estudiantes ya se encuentran utilizando con éxito.

-Guía de un estado emocional a otro: El establecimiento de rapport facilita el liderazgo o guía hacia otros estados o cambio (Kerman et al., 2015).

-Cambio de submodalidades: Las submodalidades son las cualidades de las representaciones -visuales, auditivas y kinestésicas- que pueden ser modificadas para aumentar o disminuir el impacto de la experiencia interna (Kerman et al., 2015).

-Cambio de posiciones perceptuales: Dentro de las submodalidades, la asociación se da cuando las personas representan su experiencia desde sus ojos y la disociación, cuando lo hacen desde la perspectiva de un observador externo, lo que suele disminuir el componente cenestésico (Kerman et al., 2015) y permitir otros puntos de vista.

Módulo 4: Acompañar el aprendizaje de otras personas en el desarrollo de su inteligencia emocional.

Una vez finalizados los primeros tres módulos, los participantes pueden optar por facilitar su aprendizaje a nuevos ingresantes supervisados por el equipo de formación como parte del programa de Prácticas Profesionales Supervisadas que ofrece la UFLO.

Módulo 5: Supervisar a otras personas en el aprendizaje del acompañamiento de otras personas en el desarrollo de su inteligencia emocional.

Una vez finalizado el módulo 4, los participantes pueden optar por supervisar a aquellos estudiantes que se encuentren aprendiendo a facilitar el módulo de acompañamiento como parte del programa de Prácticas Profesionales Supervisadas que ofrece la UFLO.

Para su evaluación se utilizará el TMMS-24 en su adaptación al español de Fernández-Berrocal et al (1998), aplicado al inicio del módulo 1 y al finalizar los módulos 3, 4 y 5.

Se espera que la intervención propuesta resulte en un desarrollo equilibrado de las dimensiones de la inteligencia emocional de los estudiantes de psicología de la UFLO que favorezca su desempeño académico, su bienestar y su futura actuación profesional.

Referencias

- Álvarez, N. S., Rey, L., Pacheco, N. E., y Chang, O. D. (2020). Más allá del papel de los recursos personales positivos en el bienestar de estudiantes universitarios españoles: ¿Importa la inteligencia emocional? *Know and Share Psychology*, 1(4).
<https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4336>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-16.
- Barraza, R., Muñoz, N., Alvarado, M. y Johana, M. (2023). Influencia de la inteligencia emocional percibida, la ansiedad y el estrés sobre la presencia de síntomas depresivos en estudiantes de medicina chilenos/as. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 61(3), 286-297. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-92272023000300286>
- Barrera, J. L. V., y Espín, A. D. P. V. (2023). Inteligencia emocional y dependencia emocional en estudiantes universitarios: *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2242-2255. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.751>
- Beldoch, M. (1973). *The Communication of Emotional. Social Encounters: Readings in Social Interaction*. (pp. 128-129). Aldine Pub. Co. <http://surl.li/fmhozv>
- Binet, A., y Coll, C. (1983). La inteligencia: su medida y educación. *Journal for the Study of Education and Development*, 6(22), 115-120.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10821981>
- Bonilla, P., y Andrade, M. (2023). Relación entre inteligencia emocional percibida y manejo del estrés escolar en alumnos universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 27(2), 89-104. <https://doi.org/10.35290/ru.v2n2.2023.873>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En 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* (pp. 343–362). Jossey-Bass/Wiley.
- Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). Assessing emotional intelligence competencies. The measurement of emotional intelligence. *Haupapage/ Novas Science Pub. google schola*, 2, 14-17. <http://doi.org/10.4337/9781848443778.00024>
- Carrillo, Y. M. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Medicina Forense y Ciencias de la Salud*. <https://doi.org/10.25009/revmedforense.v5i3%20sup.2861>
- Catell, R. B. (1987). The Discovery Of Fluid And Crystallized General Intelligence. *Intelligence: Its Structure, Growth and Action*. (pp. 155). Elsevier Science Publisher. <https://arthurjensen.net/wp-content/uploads/2014/06/1987-cattell-intelligenceitsstructuregrowthaction.pdf>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., y Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de psicología*, 46(2), 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Chipana Gallegos, A. (2020). Adaptación universitaria e inteligencia emocional percibida en estudiantes universitarios. *Revista Peruana de Psicología*, 36(2), 115-130. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i128.34469>
- Del Valle, I. D., y Castillo, M. Á. S. (2010). *Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación*. Cuadernos de estudios empresariales.
- Dyer, M. G. (1983). The role of affect in narratives. *Cognitive science*, 7(3), 211-242. http://doi.org/10.1207/s15516709cog0703_3
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento

sobre estados emocionales de Salovey et al.: Datos preliminares. En *Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga, España.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, *94*(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>

Fonseca, C. F. M., García, M. Á. R., Torres, A. C. T., y Chimbo, K. V. C. (2023). Inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de psicología de noveno semestre en una universidad privada de Quito en el periodo académico 2022-2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 3974-3991. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4731

Freedman, P. (2019, 4 de junio). *Aprendizaje Socioemocional*. Conferencia de Inteligencia Emocional en las Naciones Unidas. <https://esp.6seconds.org/2019/06/03/3-ideas-clave-luego-de-la-conferencia-de-inteligencia-emocional-en-las-naciones-unidas/>

Galton, F. (1883). *Inquiries into Human Faculty and Its Development* (pp. 14-24). Macmillan and Co. <https://books.google.com.ar/books?id=6ojBZOYc7d0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Gardner, H. (1994). *Principales temas de "Estructuras de la mente"*. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (pp. 4-5). Fondo de Cultura Económica Argentina. <https://elibro.net/es/lc/uflo/titulos/110041>

Goleman, D. (1998). *Competencies of the Stars. Working with emotional intelligence* (pp.34-38). Bantam. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179024>

González, R., Custodio, J. B., Y Abal, F. J. P. (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>

- Goodwin, T. (1874). *Latin-English dictionary: Compiled from the best authorities, for use in schools and colleges*. (pp.121). Lockwood & Co. <https://lc.cx/uZtD0l>
- Gusqui Bonilla, K. M., y Galárraga Andrade, A. S. (2023). Relación entre inteligencia emocional y el manejo del estrés académico en los estudiantes universitarios. *Revista U-Mores*, 2(2), 9–23. <https://doi.org/10.35290/ru.v2n2.2023.873>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta edición. (pp. 152-156). Mc Graw Hill.
- Irarrázabal, R. A., Robles, P. A., Cruz, M. M., Rojas, C. L., Callejas, P. R., y García, J. V. (2020). La inteligencia emocional como factor amortiguador del burnout académico y potenciador del engagement académico. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 2(1), 53-83. <https://doi.org/10.54802/r.v2.n1.2020.10>
- Kerman, B., Ceberio M. R., Hanesman, M., Cazabat, E., Godoy, M., Deschamps, C., Argentino, D., Aloe, E., Devito, N. y Salá, C., (2015). Programación Neurolingüística. *Nuevas ciencias de la conducta: Las herramientas del cambio*. (pp. 421-454). Universidad de Flores.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52–58. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.52>
- Martín Jorge, M. L. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón*. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
- Maureira Cid, F., Flores Ferro, E., Sepúlveda González, S., Lagos Urzúa, B., Contreras Contreras, S., Maureira Roldán, G., y González Dote, V. (2023). Inteligencia emocional

en estudiantes de Educación Física. *Ciencias de la actividad física*, 24(1), 1-12.

<https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.7>

Mayer, J. D., & Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood.

Journal of Personality and Social Psychology, 55, 102-110.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.1.102>

Mayer, J. D., & Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of research in personality*, 28(3), 351-373.

<https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1025>

Medina, P. (2020). La inteligencia emocional y su relación con el apoyo social y el autoconcepto como factores que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de los niveles primario, secundario y superior. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 5. <https://doi.org/10.32351/rca.v5.203>

Molero Moreno, C., Sáiz Vicente, E. J., y Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.

Muñoz, A. A. G., y Espín, A. D. P. V. (2023). Inteligencia emocional y flexibilidad psicológica en estudiantes universitarios. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(7), 135-144. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i7.914>

Organización Mundial de la Salud (2024). Comunicados de prensa.

<https://www.who.int/es/news/item/17-06-2022-who-highlights-urgent-need-to-transform-mental-health-and-mental-health-care>

Payne, W. L. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire: Relating to Fear, Pain and Desire*. [Tesis de doctorado, The Union for Experimenting Colleges and Universities].

- Pérez, M. C., Gerónimo, E. M., y Castilla, I. M. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health*, 9(1), 19-29.
<https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313>
- Piaget, J. (2005). Intelligence and biological adaptation. En *The psychology of intelligence*. (pp. 3-8). Routledge.
<https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203981528&type=googlepdf>
- Porras Carmona, M., y Pérez Dueña, J. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional percibida y empatía en estudiantes universitarios de la Universidad de Córdoba. *Revista de Educación y Psicología*, 25(3), 233-247.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Ramírez, S. M. C., y Múnera, B. B. (2021). Asociación entre inteligencia emocional, riesgo de depresión y condiciones sociodemográficas en estudiantes de psicología. *Psicoespacios*, 15(26), 1-16. <https://doi.org/10.25057/21452776.1399>
- Salinas, J. F. G., Huerta, M. D. L. A. F., Hernández, R. G., Méndez, M. C. M., y Peréz, J. G. R. (2023). Inteligencia emocional en estudiantes de 1ero y 5to semestres de licenciatura en enfermería de la FET-UAT. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 5266-5282. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8124
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-202. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood. *Emotion, Disclosure, y Health* 125-129. <https://doi:10.1037/10182-006>

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611–627.

<https://doi.org/10.1080/08870440290025812>

Salvador-Ferrer, C. M. (2021). Motivación de logro y metas en la vida: Rol mediador de la inteligencia emocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(53), 1-18. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3317>

Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Martínez-Martínez, A., y Zurita-Ortega, F. (2023). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 147-164.

<https://doi.org/10.6018/educatio.515181>

Sauceda, A. C., Díaz, C. I. B., y López, V. A. Q. (2023). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Know and Share Psychology*, 4(3), 151–166.

<https://doi.org/10.25115/kasp.v4i3.9604>

Spearman, C. (1961). 'General intelligence,' objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–293. <https://doi.org/10.2307/1412107>

Spearman, C. (1914). The theory of two factors. *Psychological Review*, 21(2), 101–115.

<https://doi.org/10.1037/h0070799>

Sternberg, R. J. (2004). Culture and Intelligence. *American Psychologist*, 59(5), 325–338.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.5.325>

Sternberg, Robert J. Conway, Barbara E. Ketron, Jerry L. y Bernstein, Morty (1981).

People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 37–55. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.1.37>

Tabares, A. S. G., Núñez, C., Osorio, M. P. A., y Caballo, V. E. (2020). Riesgo suicida y su relación con la inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes universitarios.

Terapia psicológica, 38(3), 403-426. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000300403>

Ten Houten, W. D., Bogen, J. E., & Walter, D. O. (1985). Alexithymia: An Experimental study of cerebral Commissurotomy Patients and Normal Control Subjects. *The American Journal of Psychiatry*, 143(3), 312–316. <https://doi.org/10.1176/ajp.143.3.312>

Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz-Padial, E., & Johnsen, B. H. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. *Cognitive therapy and research*, 27, 349-364. <https://doi.org/10.1023/A:1023922618287>

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.

Thurstone, L. L. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--X. *Journal of Educational Psychology*, 12(4), 201–207. <https://doi.org/10.1037/h0064912>

Thurstone, L. L. (1943). *Primary mental abilities*. The University of Chicago - Illinois.

Thurstone, L. L. (1934). The vectors of mind. *Psychological Review*, 41(1), 1–32. <https://doi.org/10.1037/h0075959>

UNESCO (2024) *Unesco.org*. <https://www.unesco.org/es/articles/aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales-estudio-regional-comparativo-y-explicativo>

Universidad de Flores. (2024). *Prácticas profesionales supervisadas*. Universidad de Flores. <https://uflo.edu.ar>.

Villamizar, G., y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30). <https://doi.org/10.17081/psico.16.30.1927>

Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101–103. <https://doi.org/10.1037/h0060613>

Wechsler, D. (1958). The Nature of Intelligence. *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence (4th ed.)*. (pp. 7-14). Williams and Wilkins. <https://doi.org/10.1037/11167-000>

Zarzosa Valdivia, D. Y. (2023). *Inteligencia emocional en estudiantes de la facultad de ciencias de la salud de una universidad privada de Lima Centro en el 2022* [Trabajo Final de Grado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte.

Anexos

Anexo I: Consentimiento informado

¡Hola! Mi nombre es Abril Cuperman.

El siguiente formulario busca recolectar datos de investigación con el fin de realizar mi TFI (trabajo integrador final) de la carrera de Psicología.

La investigación tiene como objetivo conocer el nivel de inteligencia emocional percibida en estudiantes de psicología de la Universidad de Flores y poder establecer una comparación entre los niveles de los estudiantes que se encuentran al principio y final de su carrera.

Toda la información es confidencial, no se dará a conocer tu nombre.

Tu aporte es fundamental para el proceso de investigación y solo tomará 6 o 7 minutos.

¡Muchas gracias!

Me han explicado que la información registrada será confidencial y anónima. Esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. *

Estoy de acuerdo

Anexo II: Encuesta sociodemográfica

Actualmente me encuentro cursando la carrera de Psicología en la Uflo: *

- Sí
- No

¿En qué sede estás cursando? *

- Pedernera (caba)
- San Miguel
- Comahue

¿En que parte de tu trayectoria académica estás? *

- Principio de la carrera: actualmente cursando mayoría de materias de primer año (entre 0 y 6).
- Final de la carrea: actualmente cursando mayoría de materias de 4 año (entre 0 y 6), de la orientación y/...
- Otro

Edad *

Texto de respuesta breve
.....

Género *

- Femenino
- Maculino
- Otra...

Anexo III: Trait Meta-Mood Scales 24 (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 1998).

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional. En la Tabla 1 se muestran los tres componentes.

Tabla 1. Componentes de la IE en el test

	Definición
Atención	Soy capaz de <i>atender</i> a los sentimientos de forma adecuada
Claridad	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales
Reparación	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales de forma adecuada

Evaluación

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los ítems del 1 al 8 para el factor *Atención*, los ítems del 9 al 16 para el factor *Claridad* y del 17 al 24 para el factor *Reparación*. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

	Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
Claridad	Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
	Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
	Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35

	Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
Reparación	Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
	Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
	Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

Algunas referencias sobre la utilización de la escala

- Carranque, G.A., Fernández-Berrocal, P., Baena, E., Bazán, R., Cárdenas, B., Herraiz, R., y Velasco, B. (2004). Dolor postoperatorio e inteligencia emocional. *Revista Española de Anestesiología y Reanimación*, 51, 75-79.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15, 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and Incremental validity using the Trait Meta-mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.