



Facultad de Psicología

Carrera de Psicología Clínica

**Desarrollo de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico a
partir de la materia de gestión emocional**

**Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Licenciada
en Psicología Clínica**

Autora:

Mariela Karina Banegas Garnica

Directora:

Viviana Vasquez Castro

Cuenca – Ecuador

2025

Dedicatoria

A todos los que dijeron: “Tranquila, hacer la tesis no es tan difícil”...

Los invito a leerla.

También a mi familia y a mi psicólogo Daniel, por aguantar mis crisis existenciales y a mí,
por demostrar que la frustración también puede ser productiva.

Agradecimiento

A mi padre, por ser el conductor estrella durante toda la carrera; sin sus viajes, esta tesis jamás habría llegado.

A mi madre, por sus consejos a todas horas y darme sus batidos “para que estudie mejor”.

A mis hermanos, que fueron mi mayor fuente de distracción y burlas durante todo el proceso. Gracias por hacerme reír cuando más lo necesitaba... aunque no lo admita, también ayudaron.

A Fabri, mi tribunal, por sus observaciones precisas y su buena vibra. A Viviana, mi directora, por su apoyo, su tiempo y sus enseñanzas.

A Milton, mi tutor de prácticas en el CETAD por enseñarme que se puede ser profesional, aprender muchísimo y, aun así, reír en cada terapia. “La última y nos vamos”.

Last but not least, quiero agradecerme por ser yo en todo momento.

Resumen

La inteligencia emocional (IE) es la capacidad que tiene una persona para percibir, comprender, expresar y regular sus propias emociones y entender las de los demás de manera adecuada. El bienestar psicológico (BP) enfatiza el desarrollo del potencial humano, la autorrealización y la búsqueda de sentido vital. La presente investigación tiene como objetivo principal determinar el grado de desarrollo de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en los estudiantes universitarios, a partir de la materia gestión emocional. Se contó con una población de 16 estudiantes inscritos en la materia optativa de gestión emocional en una universidad privada de Cuenca, Ecuador, la edad de los participantes fue entre 20 a 25 años. La investigación tiene un alcance descriptivo, correlacional, de tipo cuantitativo con mediciones pretest y posttest, aplicando el Inventario del Cociente Emocional de BarOn (I-CE), Escala de Bienestar Psicológico de Ryff y una ficha sociodemográfica. Los hallazgos obtenidos comparando el pretest y posttest revelaron que en el puntaje global de inteligencia emocional y el bienestar psicológico no presenta diferencia estadísticamente significativa, mientras que en las subescalas de la inteligencia emocional sí hubo diferencias significativas en conocimiento de sí mismo y autoconcepto. En cuanto a la correlación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico sí se encontró una correlación positiva alta y significativa después de la intervención. A partir de los resultados obtenidos, se concluye que la materia gestión emocional contribuyó favorablemente a los estudiantes en las variables de inteligencia emocional y el bienestar psicológico.

Palabras claves: crecimiento personal, salud mental, educación emocional, estudiantes universitarios, bienestar mental.

Abstract

Emotional intelligence (EI) is the ability of a person to perceive, understand, express, and regulate their own emotions and adequately understand those of others. Psychological well-being (PW) emphasizes the development of human potential, self-realization, and the pursuit of meaning in life. The main objective of this research is to determine the degree of development of emotional intelligence and psychological well-being in university students, based on the subject of emotional management. The study involved a population of 16 students enrolled in the elective subject of emotional management at a private university in Cuenca, Ecuador, with participants aged between 20 and 25 years of age. The research has a descriptive, correlational scope, of a quantitative type with pretest and posttest measurements, applying the BarOn Emotional Quotient Inventory (I-CE), Ryff's Psychological Well-Being Scale, and a sociodemographic form. The findings obtained by comparing the pretest and posttest revealed that the global score of emotional intelligence and psychological well-being does not show a statistically significant difference, while in the subscales of emotional intelligence there were significant differences in self-knowledge and self-concept. Regarding the correlation between emotional intelligence and psychological well-being, a high and significant positive correlation was found after the intervention. Based on the results obtained, it is concluded that the emotional management subject contributed favorably to the students in the variables of emotional intelligence and psychological well-being.

Keywords: personal growth, mental health, emotional education, university students, mental well-being.

Tabla de contenido

Resumen	4
Abstract	5
Capítulo 1. Marco teórico y estado del arte	1
Inteligencia emocional	1
<i>Conceptualización sobre la inteligencia emocional</i>	<i>1</i>
<i>Modelos de evaluación de la inteligencia emocional</i>	<i>4</i>
<i>Tipos de emociones</i>	<i>4</i>
<i>Emociones básicas</i>	<i>5</i>
<i>Emociones secundarias</i>	<i>6</i>
<i>Fisiología de las emociones</i>	<i>7</i>
<i>Relación entre Inteligencia emocional y la salud</i>	<i>8</i>
<i>Importancia de la inteligencia emocional</i>	<i>9</i>
<i>Consecuencias de la falta de inteligencia emocional</i>	<i>11</i>
<i>Inteligencia emocional en el contexto universitario</i>	<i>13</i>
Bienestar psicológico	14
<i>Qué significa bienestar psicológico</i>	<i>14</i>
<i>Bienestar psicológico y su incidencia en las personas</i>	<i>14</i>
<i>Teoría de Ryff y descripción de sus dimensiones</i>	<i>15</i>
<i>Estudios de bienestar psicológico en contextos universitarios</i>	<i>17</i>
Materia de gestión emocional	19
<i>Filosofía de sustento y bagaje teórico</i>	<i>20</i>
<i>Terapia humanista</i>	<i>20</i>
<i>Terapia Gestalt</i>	<i>21</i>
<i>Desarrollo personal</i>	<i>22</i>
<i>Técnicas de gestión emocional</i>	<i>23</i>
Capítulo 2. Metodología	25
Capítulo 3. Resultados	29
Discusión	50
Conclusiones	52
Recomendaciones	55
Referencias Bibliográficas	56
Anexos	67
Anexo 1	67
<i>Solicitado para la aprobación de investigaciones de intervención en seres humanos</i>	<i>67</i>
Anexo 2	69
<i>Declaratoria de revocatoria de consentimiento informado</i>	<i>69</i>
Anexo 3	70
<i>Consentimiento informado</i>	<i>70</i>

Índice de tablas

Tabla 1 Frecuencia por edad	29
Tabla 2 Descriptivas de edad.....	29
Tabla 3 Frecuencia por sexo.....	30
Tabla 4 Frecuencia por carrera	30
Tabla 5 Descriptivas de sub escalas de BarOn – ICE pretest y posttest.....	31
Tabla 6 Prueba t para Muestras Pareadas para sub escalas de BarOn - ICE	33
Tabla 7 Descriptivas de dimensiones de BarOn – ICE pretest y posttest.....	36
Tabla 8 Prueba t para Muestras Pareadas para componentes de BarOn - ICE	37
Tabla 9 Analisis comparativo del pretest y posttest en función del sexo de cada participante BarOn - ICE.....	38
Tabla 10 Análisis comparativo del pretest y posttest según la carrera de cada participante BarOn - ICE.....	38
Tabla 11 Análisis comparativo del pretest y posttest en función de la edad de cada participante BarOn - ICE.....	40
Tabla 12 Descriptivas de componentes de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff pretest y posttest.....	41
Tabla 13 Prueba t para Muestras Pareadas para componentes de Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.....	42
Tabla 14 Analisis comparativo del pretest y posttest en función del sexo de cada participante, Escala de Bienestar Psicológico de Ryff	43
Tabla 15 Análisis comparativo del pretest y posttest según la carrera de cada participante, Escala de Bienestar Psicológico de Ryff	44
Tabla 16 Análisis comparativo del pretest y posttest en función de la edad de cada participante, Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.....	45
Tabla 17 Descriptivas de CE Total de BarOn - ICE y BP General de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff.....	46
Tabla 18 Correlación de pretest de CE Total de BarOn - ICE y BP General de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff	47
Tabla 19 Correlación de posttest de CE Total de BarOn - ICE y BP General de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff	47
Tabla 20 Correlación de pretest de CE Total de BarOn - ICE y posttest de BP General de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff	48
Tabla 21 Correlación de posttest de CE Total de BarOn - ICE y pretest de BP General de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff	48

Capítulo 1. Marco teórico y estado del arte

El presente estudio analiza la relación entre la inteligencia emocional (IE) y el bienestar psicológico (BP) en estudiantes universitarios, considerando como eje de intervención la asignatura de gestión emocional. El interés surge de la necesidad de fortalecer en la educación superior, no solo competencias académicas y técnicas, sino también recursos emocionales que favorezcan la adaptación, la salud mental y el desarrollo integral de los jóvenes.

La investigación se enmarca en un diseño cuasiexperimental con pretest y postest, aplicando el Inventario del Cociente Emocional de Bar-On (ICE) y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en una muestra de estudiantes universitarios de Cuenca. El objetivo principal es determinar en qué medida la participación en la materia de Gestión Emocional contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional y a la mejora del bienestar psicológico.

El trabajo se estructura en varios apartados. Primero, se presenta un marco teórico que aborda los conceptos fundamentales de inteligencia emocional, bienestar psicológico y gestión emocional, así como su relevancia en el contexto universitario. Posteriormente, se expone la metodología empleada, incluyendo el diseño, los participantes, los instrumentos y el procedimiento. Finalmente, se desarrollan los apartados de análisis de resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones, orientados a evidenciar la importancia de integrar esta dimensión emocional en los procesos formativos universitarios.

Inteligencia emocional

Conceptualización sobre la inteligencia emocional

Los estudios sobre la inteligencia han partido del concepto de “mente modular” que proviene de la propuesta de Fodor (1983), quien planteó que la mente funciona a través de módulos relativamente independientes, especializados en distintos procesos cognitivos. Esta perspectiva permite entender que las funciones mentales no constituyen una unidad homogénea, sino un sistema compuesto por áreas con tareas diferenciadas, aunque interconectadas.

Sobre esa base, Gardner (1983) desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, señalando que las personas poseen diferentes tipos de inteligencia (lógico-matemática,

lingüística, musical, corporal kinestésica, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista), cada una con un grado de autonomía relativa. Para este autor, el desarrollo de estas inteligencias está determinado por factores biológicos, individuales y contextuales.

Sobre estos fundamentos, Mayer y Salovey (1993) introdujeron el concepto de inteligencia emocional (IE), determinando que “el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de observar los propios sentimientos y emociones y los de otros, diferenciarlos entre sí y usar dicha información para orientar el pensamiento y las acciones” (p. 189).

De manera complementaria, en su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner (1983) identificó las llamadas *inteligencias personales* (intrapersonal e interpersonal) como parte de la inteligencia social, las cuales se consideran antecedentes importantes del concepto actual de inteligencia emocional.

En síntesis, Mayer y Salovey (1993) describen la IE como la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones, generar estados afectivos que favorezcan el pensamiento, comprender los significados de las emociones y regularlas de manera que promuevan el crecimiento personal e intelectual.

La inteligencia emocional, según Bisquerra (2007), se estructura en cinco competencias integradoras fundamentales que facilitan el desarrollo personal y social. Estas competencias son:

1. **Conciencia emocional:** Capacidad para identificar, comprender y nombrar las propias emociones, reconociendo sus causas y efectos en el pensamiento y el comportamiento.
2. **Regulación emocional:** Habilidad para gestionar y modular las emociones de manera adaptativa, controlando impulsos, reduciendo el estrés y respondiendo de forma adecuada a estímulos emocionales.
3. **Autonomía personal:** Competencia que engloba la autogestión, la automotivación y la autodirección, permitiendo a la persona actuar con confianza y orientarse hacia objetivos personales con resiliencia.
4. **Inteligencia interpersonal:** Capacidad para percibir y comprender las emociones y perspectivas de otros, fomentando la empatía y facilitando interacciones sociales efectivas.

5. **Habilidades de vida y bienestar:** Conjunto de destrezas orientadas a construir y mantener relaciones interpersonales saludables, resolver conflictos y promover el bienestar propio y colectivo.

El desarrollo de estas competencias requiere un proceso de interiorización que implica un autoconocimiento profundo de los estados afectivos propios y una disposición empática hacia las experiencias emocionales de los demás. Este enfoque, fundamentado en la investigación académica, subraya la importancia de la IE para el crecimiento personal y las relaciones sociales (Bisquerra, 2007).

En el ámbito de la psicología aplicada a contextos educativos y laborales, Daniel Goleman (1995) se convirtió en uno de los principales referentes al popularizar el concepto de inteligencia emocional (IE) a partir de su libro *Emotional Intelligence* (1995). Para este autor, la IE no es un complemento de la inteligencia cognitiva, sino una condición esencial para la adaptación en los planos personal, social y profesional. Su propuesta incluye el reconocimiento de las emociones propias, la identificación de las emociones ajenas, la automotivación y la regulación del mundo afectivo interno e interpersonal.

Goleman sostiene que las emociones surgen como respuestas inmediatas impulsadas por pensamientos, recuerdos o asociaciones previas; sin embargo, sus efectos pueden mantenerse en estados de ánimo más duraderos, influyendo en la conducta e incluso en el equilibrio somático. Aunque ha sido considerado “el padre de la IE”, en realidad su propuesta constituye una adaptación y difusión de los trabajos previos de Mayer y Salovey (1990, 1997), quienes formularon el modelo original.

Además de la visión de Goleman, otros autores han ofrecido definiciones significativas.

Por su parte, Bar-On (1997) entiende la IE como un conjunto de competencias emocionales y sociales que determinan cómo los individuos se adaptan a las exigencias de la vida diaria. Desde otra perspectiva, Petrides (2007) concibe la IE como un rasgo de personalidad, definido como una constelación de autopercepciones emocionales que se ubican en los niveles más bajos de las jerarquías de la personalidad y que se evalúan a través de cuestionarios de autoinforme.

Modelos de evaluación de la inteligencia emocional

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2005), la evaluación de la inteligencia emocional (IE) se ha desarrollado principalmente desde dos enfoques: los modelos de habilidad y los modelos mixtos o de rasgo.

Los modelos de habilidad, propuestos por Mayer y Salovey, conciben la IE como una capacidad cognitiva para percibir, comprender, utilizar y regular las emociones. Para su medición se emplean pruebas de ejecución con respuestas consideradas más adecuadas según criterios normativos. El instrumento más representativo de este enfoque es el MSCEIT (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*), que evalúa el desempeño en tareas emocionales específicas, como identificar emociones en rostros o elegir estrategias de regulación emocional.

En contraste, los modelos mixtos o de rasgo entienden la IE como un conjunto de rasgos de personalidad y competencias emocionales, y sociales, vinculados a la adaptación y el afrontamiento. Estos modelos utilizan principalmente cuestionarios de autoinforme, en los que la persona valora sus propias habilidades emocionales. Dentro de este enfoque se encuentra el test utilizado en esta investigación: Inventario del Cociente Emocional de Bar-On (I-CE)

En síntesis, la diferencia central entre ambos enfoques radica en que los modelos de habilidad evalúan la IE como una capacidad objetiva mediante tareas de ejecución, mientras que los modelos mixtos o de rasgo la conciben como un conjunto de rasgos y competencias emocionales, evaluados mediante autoinformes.

Tipos de emociones

En la investigación sobre la naturaleza de las emociones, se han propuesto taxonomías muy diversas que llegan a identificar hasta 240 variantes, considerando aspectos como la intensidad de la reacción, su duración, los músculos involucrados, los eventos que las desencadenan y los relatos subjetivos que las acompañan (Arnold, 1960). No obstante, para favorecer una aproximación heurística capaz de distinguir cuáles manifestaciones emocionales comparten raíces evolutivas y cuáles se sustentan en procesos cognitivos de mayor complejidad, la psicología contemporánea ha optado por agruparlas en dos grandes categorías: emociones básicas y emociones complejas.

Emociones básicas

Las emociones básicas, tal como las describió originalmente Descartes (1972), consisten en impulsos automatizados que garantizan la supervivencia y se compaginan con cambios fisiológicos inmediatos, como lágrimas o latidos acelerados. Para Descartes, existían seis pasiones primarias comunes a todos los seres humanos: admiración, amor, odio, alegría, tristeza y deseo; cuyas combinaciones dan origen al resto de las emociones.

Desde un enfoque más empírico, Izard (1992) postuló que las emociones básicas son naturales, con propiedades universales y un sustrato evolutivo neurobiológico que comparten varias especies de mamíferos. Según él, las emociones son: interés, alegría/felicidad, tristeza, ira, asco y miedo, se generan de manera rápida, automática e inconsciente, configurándose como respuestas adaptativas ante situaciones presentes. Ekman (1999), por su parte, definió nueve rasgos distintivos de las emociones básicas: su expresión y fisiología universales; la presencia en primates; el inicio rápido y la breve duración; y redujo la lista a seis: alegría, ira, tristeza, miedo, asco y sorpresa.

El desarrollo de estas emociones sigue un patrón ontogenético claro: mientras que los infantes en periodo sensoriomotor exhiben reacciones automáticas ante estímulos inmediatos, tales como ruidos fuertes o sensaciones de incomodidad, a partir de los 18 meses y hasta los cuatro años emergen emociones más complejas gracias al perfeccionamiento de las capacidades representacionales, lingüísticas y de memoria (Piaget, 1969; Vygotsky, 1979). Durante la lactancia y la primera infancia predominan las emociones básicas, identificables en expresiones faciales y posturales estereotípicas, pero estas no desaparecen con la madurez cognitiva; persisten y se combinan con las experiencias y valoraciones individuales a lo largo de toda la vida (Izard, 1997; da Silva y Calvo, 2014).

A nivel neurobiológico, la evidencia señala que muchas de las emociones básicas se generan en estructuras subcorticales, compartidas con otras especies de mamíferos, lo que refuerza su carácter evolutivo y universal (Palmero, 2003). Además, la cognición más elemental, ligada a la percepción sensoriomotora y a la evaluación de riesgos inmediatos, subyace en la capacidad de valorar eventos según criterios de supervivencia, por ejemplo: diferenciar un depredador de un estímulo inocuo, sin requerir una reflexión diferida o juicios abstractos (Ortony y Turner, 1990).

Para sistematizar estas propuestas, Palmero y Martínez (2008) recopilaron los criterios empleados por distintos autores para definir las emociones básicas: algunos las

vincularon a respuestas corporales o tendencias de acción, otros a factores genéticos o biológicos adaptativos, mientras que otros las asociaron a expresiones faciales universales o a valoraciones cognitivas.

Emociones secundarias

Frente a estas emociones elementales, las emociones morales complejas emergen cuando los sujetos interpretan acontecimientos desde normas y principios morales interiorizados. Filósofos clásicos como Aristóteles, los estoicos, Hume y los sentimentalistas británicos ya vinculaban las pasiones a comportamientos virtuosos o viciosos (Kristjansson, 2018). Hoy se reconoce que estas emociones involucran creencias, juicios y expectativas ligadas a normas sociales, de modo que trascienden la inmediatez de los estímulos para incorporar representaciones sobre el bien, la justicia y el cuidado del otro (Malti y Latzko, 2010; Nussbaum, 2008).

Dentro de las emociones morales negativas que surgen ante conductas ajenas, Prinz (2007) identifica la indignación como un enfado moral que brota al percibir injusticias que vulneran la dignidad personal. De igual modo, la repugnancia moral se activa frente a acciones consideradas impuras o degradantes, a menudo enmarcadas en preceptos religiosos sobre la pureza corporal, y el desprecio aflora cuando se atenta contra normas destinadas al bienestar colectivo, generando rechazo y desafección hacia el infractor (Haidt, 2003).

Cuando la transgresión recae sobre la propia conducta, emergen emociones autorreflexivas como la culpa y la vergüenza. La culpa se relaciona con la desaprobación interna de acciones específicas que han dañado a otros, mientras la vergüenza implica una evaluación global negativa del yo, siempre en presencia real o imaginada de terceros (Deonna et al., 2011). Ambas pueden traducirse en comportamientos de reparación o defensa, y su intensidad depende de la arraigada consideración de normas morales.

En contraposición, las emociones morales positivas nacen de conductas que benefician a otros o edifican la comunidad. Para Prinz (2007), las principales son la admiración, que brota al reconocer actos heroicos o altruistas; la gratitud, que surge cuando recibimos ayuda en momentos de necesidad; y la satisfacción o gratificación, cuando somos nosotros quienes prestamos socorro sin buscar reconocimiento. Estas emociones refuerzan la cohesión social y estimulan la reciprocidad.

El ser humano, a diferencia de otras especies, complementa estas categorías emocionales con procesos de teoría de la mente, que le permiten atribuir deseos, intenciones y creencias a los demás, y con la intencionalidad conjunta, que fomenta la atención compartida y la acción colaborativa (Baron-Cohen, Tager-Flusberg y Cohen, 2000; Tomasello, 2016). Estas capacidades cognitivas hacen posible reaccionar no solo ante estímulos inmediatos, sino ante normas, expectativas y proyectos de futuro, enriqueciendo la experiencia emocional con niveles de reflexión y compromiso ético (Tomasello, 2016).

En suma, el estudio de las emociones engloba desde aquellas reacciones automáticas y biológicamente preparadas hasta complejos estados autoconscientes anclados en valores y normas compartidas. Reconocer esta dualidad: básica versus compleja, abre camino a enfoques educativos y terapéuticos que promuevan una ética emocional capaz de fortalecer la responsabilidad individual y la solidaridad social.

Fisiología de las emociones

En la esfera biológica, las emociones se expresan a través de procesos físicos que involucran tanto al cerebro como al resto del organismo. La neurociencia ha demostrado que las respuestas afectivas se activan en redes específicas y dejan huellas medibles en diferentes parámetros corporales. Entre tales nodos, la amígdala, pieza límbica decisiva para el procesamiento emocional, aparece íntimamente vinculada con las reacciones fisiológicas que acompañan a los estados afectivos, hasta el punto de que su lesión puede atenuar de modo drástico tanto la expresión emocional como la respuesta somática asociada, lo que revela su papel integrador en dicho circuito. Asimismo, el equilibrio funcional en los circuitos que conectan la amígdala con la corteza prefrontal, implicada en el control deliberado, constituye una condición necesaria para modular los impulsos y evitar respuestas fisiológicas desproporcionadas. Se ha observado, además, que la hiperreactividad amigdalina se asocia con una mayor propensión a afectos negativos, mientras que una actividad prefrontal eficiente contribuye a inhibir respuestas excesivas y a sostener la homeostasis fisiológica. Por otra parte, cada emoción pone en marcha reacciones bioquímicas y ajustes del sistema nervioso autónomo de aparición inmediata; una gestión adecuada de los estados afectivos, por ende, puede atemperar esos desbordes corporales. Un trabajo clásico mostró que la mera simulación de gestos faciales propios de determinadas emociones altera variables fisiológicas: adoptar una expresión de enojo eleva la frecuencia cardíaca y la temperatura cutánea, entre otros efectos (González y Parra-Bolaños, 2024).

Este tipo de evidencias confirman que los fenómenos emocionales detonan respuestas corporales concretas como: latidos, temperatura, sudoración, entre otros. (Damasio, 2010; LeDoux, 1996), y sugiere que quien regula eficazmente la ira u otros afectos intensos puede amortiguar sus correlatos biológicos (Gross, 2015; Mayer et al., 2008). Dicho de forma llana, la inteligencia emocional opera como un colchón biológico: mantiene bajo control las reacciones químicas y neuronales que acompañan a las emociones y protege al organismo del desgaste crónico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2014; Schutte et al., 2007).

Además, la inteligencia emocional repercute en sistemas que enlazan mente y salud física. Un metaanálisis reciente de Sarrionandia y Mikolajczak (2020), que integró más de un centenar de estudios, constató que las personas con elevada IE rasgo, exhiben indicadores objetivos de salud superiores a los de quienes puntúan bajo en esta competencia. En particular, se identificaron asociaciones consistentes entre mayor inteligencia emocional y una regulación más eficaz del eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal, principal vía hormonal del estrés y productor de cortisol, lo cual se traduce en respuestas de estrés más calibradas y en la evitación de picos de cortisol potencialmente dañinos ante demandas exigentes. Del mismo modo, una IE alta se vinculó con mejor calidad de sueño y mayor percepción de apoyo social. Ambos factores tienen un impacto biológico favorable: el buen descanso y las redes de apoyo reducen la inflamación y robustecen la inmunidad. Asimismo, se relaciona con hábitos de vida más saludables, como una alimentación equilibrada, actividad física regular y menor consumo de sustancias perjudiciales. En conjunto, estos mecanismos conductuales y fisiológicos actúan de forma sinérgica: la inteligencia emocional favorece elecciones cotidianas más sanas y disminuye la carga fisiológica del estrés, lo que redundará en un organismo más resistente.

Relación entre Inteligencia emocional y la salud

Tanto análisis metaanalíticos (Schutte et al., 2007) como numerosas investigaciones empíricas sobre IE han evidenciado asociaciones claramente relevantes entre IE y salud somática (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Goldman et al., 1996; Tsaousis y Nikolaou, 2005).

Los primeros trabajos en explorar la interacción entre IE y salud fueron realizados por Goldman et al. (1996), dichos investigadores resaltaron la función moduladora de la IE en la manifestación de síntomas y en la evolución de afecciones médicas. Para ello emplearon 134 estudiantes universitarios (76 mujeres y 58 hombres, edad promedio 20 años) en Estados

Unidos, midiendo sus puntuaciones mediante el Test para evaluar los Estados Emocionales (TMMS-24) y vinculándose con indicadores de estrés, síntomas fisiológicos y frecuencia de consultas médicas en periodos de alta tensión académica (exámenes). Concluyeron que la capacidad de gestionar y diferenciar emociones era determinante para la adaptación al estrés. De este modo, en situaciones de estrés intenso, quienes mostraban mayor atención emocional reportaban con más frecuencia síntomas físicos, mientras que aquellos con mejores habilidades de regulación experimentaban menos malestares y requerían menos visitas al médico.

Schmidt y Andrykowski (2004) examinaron el papel de la percepción emocional positiva (IEP), el soporte social y las barreras sociales en el ajuste psicológico de 210 mujeres diagnosticadas con cáncer de mama en Estados Unidos. Aquellas que enfrentaban elevadas barreras sociales y reprimían sus emociones relacionadas con la enfermedad demostraron niveles bajos de IEP y experimentaron un mayor malestar, ansiedad y depresión. Estos hallazgos muestran que la IE actúa como amortiguador frente a un entorno social adverso, ejerciendo un rol crucial en la adaptación psicológica al cáncer de mama.

La investigación sobre el vínculo entre dolor crónico e IEP también es limitada. Zautra et al. (2001) exploraron cómo la claridad emocional y el afecto negativo medido por el TMMS se relacionaban con la percepción del dolor en pacientes con artritis y fibromialgia crónica. Hallaron que un mayor afecto positivo atenuaba la asociación entre afecto negativo y dolor. En individuos con artritis y elevada claridad emocional, la confusión entre emociones positivas y negativas fue menor. En cambio, los pacientes con fibromialgia que mostraban alta claridad reportaron niveles superiores de afecto positivo y menores de afecto negativo.

Importancia de la inteligencia emocional

La relevancia de la IE es incuestionable y fundamental. Cejudo y Latorre (2015) resaltan que el cerebro funciona un 90 % por emociones y solo un 10 % por procesos racionales, lo que exige la formación de competencias emocionales en los individuos. Este enfoque ha transformado paradigmas pedagógicos, pues ha inspirado la formación de líderes en organizaciones, instituciones y comunidades. Danvila y Sastre (2010) sostienen que las inteligencias cognitiva y emocional operan de forma complementaria, y que el éxito en múltiples ámbitos se fundamenta en la interacción entre conocimiento y emociones. Por ejemplo, dentro del entorno escolar, Ruiz y Carranza (2018) vinculan el desarrollo afectivo con el fortalecimiento del clima social; la integración equilibrada de procesos emocionales y

racionales favorece la toma de decisiones y promueve conductas asertivas. Esta sinergia constituye pilar esencial para diseñar escenarios que impulsen el equilibrio y el rendimiento académico. Rodríguez et al. (2011) destacan que dicho constructo modula los estados afectivos, atenúa la ansiedad y optimiza el bienestar psicoemocional; no se trata de un aspecto subsidiario, sino de un eje estructurador de respuestas cognitivas frente a retos adversos.

Sobre esta base, Pérez et al. (2019) subrayan que, gracias al entramado emocional, las personas afrontan complejidades con apertura y esperanza; esta actitud atenúa reacciones negativas y preserva un ánimo estable en contextos demandantes. Por ejemplo, dentro del área en donde se desarrolla el ejercicio docente, la estabilidad emocional del profesor fortalece las dinámicas de aula y potencia los logros académicos; atender de forma integral el desarrollo afectivo de niños y jóvenes resulta imperativo.

Puertas et al. (2020) en un metaanálisis que incluyeron a estudiantes niños, adolescentes y adultos de España, EE. UU., Reino Unido, Corea, Italia, Líbano y Países Bajos. Refieren que en cuanto a la evolución científica, resulta pertinente señalar que ha sido en la última década cuando el tema ha cobrado mayor relevancia, debido a que se han puesto en marcha programas orientados a potenciar la Inteligencia Emocional del alumnado, como respuesta a la situación alarmante que se vive en la actualidad, marcada por el elevado número de jóvenes que padecen estrés, ansiedad y depresión. No obstante, el volumen de investigaciones disponibles sigue siendo limitado. De acuerdo con una revisión propia en las principales bases de datos de psicología, España aparece como el país con mayor número de experiencias de implementación, según los resultados hallados en bases de datos como WOSS, SCOPUS y PubMed.

De acuerdo con Puertas et al. (2020) si se observan las etapas educativas, la mayoría de los estudios se concentran en la Educación Primaria y Secundaria, encontrándose únicamente una investigación en Educación Infantil. En cuanto a la eficacia, los programas que ofrecieron mejores resultados fueron aquellos aplicados en Primaria, lo que subraya la necesidad de comenzar desde edades tempranas con estrategias que favorezcan la Inteligencia Emocional, ya que aportan beneficios significativos. Asimismo, el sistema educativo debería garantizar los recursos que faciliten y acompañen la resolución de los conflictos propios de ese proceso de desarrollo, recursos que a su vez promuevan la autocomprensión y una actitud flexible y abierta frente al cambio. Por otro lado, respecto a la duración de los programas, se

comprobó que los de extensión intermedia mostraron mayor efectividad, mientras que los de corta duración presentaron los niveles más bajos de éxito. De manera semejante, aquellos que emplearon instrumentos vinculados a rasgos de personalidad en sus evaluaciones alcanzaron los mejores resultados, a diferencia de los que se apoyaron en herramientas de rendimiento, los cuales reflejaron los más débiles.

En síntesis, la literatura coincide en que la inteligencia emocional (IE) aporta múltiples beneficios. Fernández-Berrocal y Cabello (2021) destacan que la IE favorece la salud y el bienestar personal, fortalece las relaciones sociales y se asocia con un mejor rendimiento académico en el ámbito escolar. Por su parte, Gómez y Cano (2020) subrayan su papel en el afrontamiento de situaciones estresantes, mientras que Costa et al. (2021) sostienen que toda conducta humana se fundamenta en respuestas emocionales moldeadas por la educación afectiva.

Por su parte, Elizondo et al. (2018) subrayan que los hallazgos de la neurociencia deben incorporarse con prontitud en metodologías pedagógicas. Finalmente, se recoge el planteamiento de Castañeda Quinteros (2020), quien sostiene que la inteligencia emocional repercute en cinco destrezas cardinales: ante todo, cultivar la autoconciencia emocional, esto es, reconocer con nitidez las propias emociones y sensaciones cuando afloran; luego, más que reprimirlas, aprender a conducirlas con pertinencia frente a escenarios favorables o adversos; además, reforzarla mediante la práctica sostenida de la empatía, que exige situarse en la perspectiva ajena y captar con precisión la textura de los sentimientos del otro; en estrecha conexión, ejercitar las habilidades sociales, entendidas como la aptitud para vincularse adecuadamente con el entorno humano y construir lazos sólidos y saludables; por último, consolidar el conjunto mediante aquellas capacidades dirigidas a promover el bienestar individual y, simultáneamente, el de la colectividad, de manera que la madurez emocional deje de ser un empeño privado y se convierta, sin dilaciones, en un proyecto de convivencia.

Consecuencias de la falta de inteligencia emocional

Álvarez (2023) señala que reconocer, comprender y modular las emociones propias y ajenas es una habilidad esencial para desenvolverse con éxito en distintos ámbitos de la vida. No obstante, los estudios indican que la formación en habilidades emocionales ha sido relegada de manera sistemática en los procesos educativos. Como resultado, muchas

generaciones de adultos carecen de los recursos internos necesarios para comprender, regular y gestionar sus emociones de forma eficaz.

Además, la literatura señala que esta carencia repercute en el deterioro de la calidad de las relaciones humanas dentro de la vida en comunidad. Dicha limitación se manifiesta en la falta de recursos para reconocer los propios estados emocionales, expresarlos de manera adecuada o interpretar con precisión los mensajes afectivos del entorno. Estas dificultades terminan por debilitar los lazos sociales: la comunicación se vuelve imprecisa, la empatía escasa, y ello deriva en conflictos persistentes y distancias cada vez mayores en los ámbitos privados, laborales y comunitarios.

Asimismo, la literatura señala que, frente a situaciones frustrantes o presiones prolongadas, quienes no han desarrollado adecuadamente sus competencias emocionales suelen presentar reacciones intensificadas. Goleman (1995) sostiene que la falta de alfabetización emocional dificulta la regulación de emociones como la ira o la tristeza, lo cual puede derivar en episodios de ansiedad, depresión o estrés crónico. De forma complementaria, Bisquerra (2009) explica que, sin educación emocional, la resiliencia se debilita y la recuperación ante la adversidad se vuelve más lenta, dejando a la persona vulnerable a desequilibrios afectivos más profundos.

De acuerdo con diversos autores del ámbito de la psicología humanista y de la educación emocional, la carencia de competencias emocionales incide también en la construcción de la identidad personal. Rogers (1961/2006) sostiene que, cuando una persona no logra reconocer con claridad sus estados internos, tiende a desarrollar percepciones distorsionadas de sí misma, lo que favorece la autocrítica excesiva, la inseguridad ante las decisiones y la sensación de no estar a la altura. En esta misma línea, Bisquerra (2009) explica que quienes presentan un escaso desarrollo emocional suelen tener dificultades para expresar desacuerdos o defender sus criterios, no por ausencia de convicción, sino por temor al conflicto o a la desaprobación. Esta conducta pasiva, que prioriza las necesidades de otros, termina afectando la autoestima y limita la capacidad para asumir retos. Como señala Brackett (2019), estas dificultades repercuten en el ámbito profesional, donde la falta de autoconfianza se asocia con la evitación de roles de liderazgo, la inhibición para hablar en público y la incapacidad para sostener con firmeza los propios logros.

Inteligencia emocional en el contexto universitario

Las exigencias que impone el mundo contemporáneo en el ámbito universitario obligan a repensar la función formativa desde una perspectiva más amplia que supere el enfoque exclusivamente técnico. El avance tecnológico, los desafíos del mercado laboral y la creciente complejidad emocional de las relaciones sociales han puesto en evidencia la urgencia de consolidar una propuesta educativa que recupere la dimensión socioemocional del estudiante como pilar de su desarrollo integral. Este contexto no admite diferencias. Las universidades deben asumir la complejidad formativa; la dimensión emocional del aprendizaje no es un añadido, sino el fundamento que debe incorporarse sin demora. El bienestar del profesorado influye en la estabilidad afectiva del estudiantado; la experiencia evidencia que ambientes de aula positivos impulsan el desarrollo integral del alumnado, reconociendo la importancia de lo emocional y situándolo como base de la educación como pilar pedagógico inevitable (Torres, 2021).

Se identifican siete componentes: implicación institucional, corresponsabilidad docente, modelos pedagógicos emocionales, procesos investigativos, revisión curricular crítica, inclusión social e inclusión intercultural (Llinares et al., 2013; Fernández, 2017). Sin esa articulación, las intervenciones emocionales quedan en iniciativas episódicas con pocas posibilidades de consolidarse.

La construcción de una cultura educativa orientada al desarrollo emocional exige coherencia organizativa, directrices claras y metas compartidas; el liderazgo académico funge como factor determinante, pues su sensibilización respecto de la IE resulta condición para forjar entornos de reconocimiento, escucha activa y confianza (Fernández, 2017).

La formación continua debe integrar estrategias de acompañamiento emocional para configurar espacios de acogida donde el respeto mutuo y la empatía sean pilares pedagógicos (Abanades, 2016; Sánchez et al., 2014; Jamba y Hernández, 2021). En este sentido, los enfoques humanistas y socioculturales aportan sustento teórico para situar la emocionalidad como eje transversal (Souto et al., 2015).

Solo una pedagogía que conciba al estudiante como sujeto complejo podrá fomentar procesos de autoconocimiento y crecimiento interior. Las estrategias orientadas a fortalecer la reflexión, la autorregulación y la resiliencia deben adquirir un lugar prioritario en la planificación académica (Fernández, 2017).

En un entorno universitario marcado por la pluralidad, la inclusión no puede concebirse como opción marginal. Reconocer las diferencias culturales, sociales y personales permite construir convivencias respetuosas. En este sentido, la educación emocional se revela como herramienta de equidad, al propiciar escenarios de justicia simbólica y real (Manzo et al., 2018; Brito et al., 2019; Ramírez et al., 2020).

Bienestar psicológico

Qué significa bienestar psicológico

El bienestar psicológico se define como un estado mental positivo que permite a la persona desarrollar su máximo potencial, ser productiva en sus actividades cotidianas y manejar adecuadamente los estresores de la vida diaria (Wan et al., 2025). Se trata de un constructo multidimensional y dinámico que abarca componentes subjetivos (cómo se siente uno consigo mismo), sociales (calidad de las relaciones) y psicológicos (funcionamiento óptimo y sentido de propósito).

Desde la psicología positiva se distingue entre *bienestar hedónico*: centrado en experimentar emociones placenteras, alta satisfacción vital y pocos afectos negativos y *bienestar eudaimónico*: enfocado en el funcionamiento positivo, la realización de las propias capacidades y el sentido de significado en la vida (Wan et al., 2025).

El bienestar psicológico suele entenderse, entonces, como un indicador de funcionamiento psicológico óptimo, asociado a una vida plena y con motivación para perseguir metas valiosas (Charry et al., 2020). En otras palabras, implica algo más que la ausencia de malestar: conlleva la experiencia de salud, felicidad y prosperidad, que incluye una buena salud mental, alta satisfacción con la vida, sentido de propósito y manejo efectivo del estrés (Tov, 2018; Diener et al., 2009, citados en Wan et al., 2025). La investigación reciente destaca que el bienestar psicológico integra tanto aspectos hedónicos (sentirse bien) como eudaimónicos (funcionar bien), y es considerado un pilar de la salud mental en todas las etapas de la vida (Wan et al., 2025).

Bienestar psicológico y su incidencia en las personas

Según Diener (1984), tener un buen nivel de bienestar psicológico se manifiesta en múltiples ámbitos de la vida de la persona. En general, estar con bienestar psicológico implica mantener un equilibrio emocional y un sentimiento persistente de satisfacción vital, incluso frente a desafíos. Las personas con alto bienestar tienden a aceptarse a sí mismas y a

sus propias cualidades (incluso reconociendo sus limitaciones), experimentan predominantemente emociones positivas y cuentan con recursos para manejar las negativas de forma constructiva (Fernández, 2009).

Asimismo, suelen disfrutar de relaciones sociales saludables, caracterizadas por vínculos de confianza, apoyo mutuo y empatía; y encontrar significado y propósito en sus actividades diarias (Wan et al., 2025). Por el contrario, quienes presentan menor bienestar psicológico a menudo muestran más dificultades para afrontar el estrés y pueden caer en hábitos de distracción poco productivos.

Por ejemplo, en estudios con jóvenes se ha observado que aquellos con mayor bienestar enfocan su energía en metas de realización personal y satisfacción a largo plazo, mientras que quienes tienen menor bienestar tienden a refugiarse en actividades de ocio pasivas o de evasión para sobrellevar su malestar. De hecho, los jóvenes con niveles más altos de bienestar comenzaron a concentrarse en su crecimiento personal y logros, mientras que aquellos con bienestar más bajo se orientaban más hacia actividades sociales superficiales como forma de distracción (Bahamón et al., 2019).

En suma, de todo lo manifestado, la literatura refiere que “*estar bien psicológicamente*” se refleja en un funcionamiento óptimo: la persona se siente competente, en control de su vida, con buenas relaciones y capaz de encontrar significado a las experiencias, lo cual redundará en mayor resiliencia y calidad de vida.

Teoría de Ryff y descripción de sus dimensiones

Una de las aproximaciones teóricas más influyentes al bienestar psicológico es la propuesta por Carol Ryff, quien concibió el bienestar desde una perspectiva *eudaimónica* y lo operacionalizó en seis dimensiones centrales (Ryff, 1989; Ryff, 2018). Estas dimensiones describen distintos aspectos del funcionamiento positivo humano y conforman el modelo multidimensional de Ryff, conocido como Escala de Bienestar Psicológico. Las seis dimensiones son las siguientes (Ryff, 2014; Ryff, 2019; De-Juanas et al., 2020):

Autoaceptación: tener una actitud positiva hacia uno mismo, aceptando tanto las cualidades como los defectos personales. Implica sentirse bien con uno mismo y reconocer el propio valor intrínseco. Quienes puntúan alto en autoaceptación mantienen una visión equilibrada y positiva de sí mismos (por ejemplo, “me siento satisfecho conmigo mismo a pesar de conocer mis debilidades”).

Relaciones positivas con otros: capacidad de establecer vínculos cálidos, de confianza y empatía con las demás personas. Supone disfrutar de relaciones interpersonales profundas y significativas, en las que existe amor, amistad y apoyo mutuo. Una persona con alto bienestar en esta dimensión se preocupa por el bienestar de los demás y cultiva la intimidad y la empatía en sus relaciones (De-Juanas et al., 2020).

Autonomía: sentimiento de autodeterminación e independencia, manteniendo la propia individualidad frente a presiones sociales. La autonomía se refleja en la capacidad de regular la propia conducta y tomar decisiones según las propias convicciones y valores, incluso si no coinciden con las expectativas externas (Ryff, 2018; Kaisler et al., 2023). Quien es autónomo se guía por su criterio personal y se siente capaz de resistir influencias sociales indeseadas.

Dominio del entorno: habilidad para manejar eficazmente las demandas de la vida diaria y crear un contexto adecuado a las propias necesidades. Incluye sentir que uno puede influir en su entorno, aprovechar las oportunidades y organizar su contexto para alcanzar sus objetivos. Una persona con alto dominio ambiental se siente competente para gestionar su hogar, trabajo y responsabilidades, percibiendo control sobre su entorno en lugar de verse abrumada por este (De-Juanas et al., 2020).

Propósito en la vida: tener metas y objetivos vitales claros que otorguen significado y dirección a la existencia. Implica sentir que la vida tiene un propósito y que uno está progresando hacia la realización de ese propósito. Quienes poseen un fuerte sentido de propósito en la vida tienden a perseguir objetivos personales valiosos y a ver su pasado y presente como parte coherente de un plan significativo (Charry et al., 2020).

Crecimiento personal: percepción de que uno está en continuo desarrollo y mejora, desplegando su potencial y aumentando su conocimiento y eficacia. Supone ser abierto a nuevas experiencias, sentir que se aprende de los desafíos y que se evoluciona como persona a lo largo del tiempo. Alguien con alto crecimiento personal muestra curiosidad, ganas de autodescubrimiento y de superar sus límites, en lugar de estancarse (Ryff, 2014).

Según Ryff (2013), estas dimensiones son facetas interrelacionadas de un mismo constructo de bienestar eudaimónico, y un perfil óptimo implica puntuar relativamente alto en todas ellas. En conjunto, reflejan las capacidades del individuo para autogestionar su vida, establecer relaciones positivas, aceptarse y encontrar significado, todo lo cual actúa como un

conjunto de “activos de salud” que favorecen tanto la salud mental como física de las personas.

El modelo de Ryff ha sido ampliamente respaldado empíricamente y la Escala de Bienestar Psicológico se ha utilizado en numerosos estudios transculturales para evaluar el bienestar en diferentes poblaciones, por ejemplo, los estudios hechos por Viejo et al. (2018). En el contexto de la transición a la adultez, se ha visto que desarrollar estas dimensiones, por ejemplo, mejorar el dominio del entorno y el propósito de vida está asociado a mayores niveles de autonomía, resiliencia y adaptación satisfactoria a los retos vitales (De-Juanas et al., 2020).

Estudios de bienestar psicológico en contextos universitarios

Para comenzar, se indica que el análisis del bienestar psicológico dentro de la población universitaria ha cobrado notable relevancia en los últimos años; esto se debe a que, en la etapa académica, se enfrentan diversos retos de adaptación, exigencias formativas, autonomía emergente y acción decisoria sobre el porvenir. Estos elementos han motivado investigaciones destinadas a dilucidar sus manifestaciones e influencias (Canedo et al., 2019).

Una revisión sistemática reciente realizada en México por Ramírez Enríquez et al. (2023) recopiló estudios que utilizaron la escala de Ryff en estudiantes universitarios, encontrando que la mayoría de esta población reporta un grado medio de bienestar tanto global como en cada dimensión. Es decir, típicamente los universitarios no alcanzan puntajes muy altos, sino intermedios o bajos, en aspectos como autoaceptación, relaciones positivas o crecimiento personal.

Interesantemente, en dicha revisión se observó una diferencia de género: las estudiantes mujeres tendían a mostrar niveles ligeramente superiores de bienestar psicológico en comparación con los hombres de la muestra (Ramírez et al., 2023). Este hallazgo coincide con estudios específicos que reportan mayor bienestar subjetivo en mujeres universitarias, posiblemente vinculado a diferencias en apoyo social percibido u otros factores socioculturales (Wan et al., 2025).

No obstante, las diferencias de género no son extremas y en ciertos componentes del bienestar (p. ej., *autoaceptación* o *propósito de vida*) pueden no ser significativas (Ramírez Enríquez et al., 2023). También se han identificado variaciones según el año de estudio: en una investigación con 4,911 universitarios en China, se encontró que los estudiantes de

primer año mostraron mayores niveles de bienestar que sus compañeros de cursos superiores, lo cual podría relacionarse con un mayor entusiasmo o expectativas al inicio de la vida universitaria, frente al desgaste o estrés acumulado en años posteriores (Wan et al., 2025).

En el mismo estudio, se observó que los estudiantes provenientes de entornos urbanos presentaban, en promedio, mayor bienestar que aquellos de áreas rurales, y que los alumnos con mayores dificultades económicas (evidenciadas por la necesidad de más ayudas financieras) tendían a reportar bienestar psicológico más bajo (Wan et al., 2025).

Esta situación, lejos de ser anecdótica, ha sido documentada con rigor empírico en diversas investigaciones que relacionan el bienestar subjetivo con el desempeño académico. En efecto, los estudiantes que evidencian mayor equilibrio emocional presentan mejores promedios, además de mayor adherencia a sus procesos formativos (Barrera et al., 2018; Cardoso et al., 2020).

Continuando con la revisión literaria, se desprende que una investigación realizada en México en el año de 2018, la cual tuvo como propósito examinar la conexión entre el bienestar psicológico, la percepción de éxito académico y el rendimiento en los estudios. La muestra estuvo conformada por 383 estudiantes universitarios que respondieron a la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff. Los hallazgos evidenciaron que quienes mostraban mayor bienestar se caracterizaban por mantener un claro sentido de propósito vital y un adecuado manejo de su entorno, lo que a su vez reforzaba la idea de considerarse exitosos (Barrera et al., 2018).

En este estudio, se identificaron asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre el bienestar psicológico, la cantidad de asignaturas aprobadas y la autopercepción de ser un estudiante con logros. Asimismo, el promedio de calificaciones se vinculó con las dimensiones de propósito en la vida, crecimiento personal y dominio del entorno que componen el bienestar psicológico. Tales resultados respaldan la tesis de que el bienestar psicológico se encuentra estrechamente ligado al desempeño académico (Barrera et al., 2018).

En ese mismo marco, la literatura ya ha explicado que el autoconcepto positivo aparece como factor concurrente dentro de cada una de las situaciones que se dan en la universidad, pues los estudiantes con alta valoración de sus propias capacidades muestran niveles significativamente superiores de bienestar psicológico en relación con aquellos que no tienen la debida confianza en sí mismos (Jiménez et al., 2020), por lo que, se termina

confirmando que no basta con la formación técnica si no va acompañada de un fortalecimiento interno sostenido.

Esto sugiere que fomentar la autoestima y la identidad positiva en los jóvenes puede contribuir a su bienestar. Por otro lado, se ha documentado que la presencia de síntomas psicopatológicos está inversamente relacionada con el bienestar: estudiantes que reportan depresión, ansiedad o estrés elevado suelen puntuar bajo en bienestar psicológico (Contreras et al., 2017; Canedo et al., 2019).

Un factor particularmente estudiado en los últimos años es la gestión emocional y su vínculo con el bienestar en universitarios. Canedo et al. (2019) investigaron el papel de las *estrategias cognitivas de regulación emocional* en una muestra de estudiantes y encontraron que dichas estrategias explican una proporción significativa de la varianza en el bienestar subjetivo y psicológico. Es decir, la forma en que los alumnos manejan sus emociones –por ejemplo, si utilizan reevaluaciones positivas, aceptación o refocalización en soluciones, versus estrategias desadaptativas como la rumiación o la supresión emocional– influye en qué tan satisfechos y equilibrados se sienten. Aquellos que empleaban estrategias más adaptativas tendían a presentar mayor bienestar, mientras que el uso frecuente de estrategias desadaptativas se asoció a menor bienestar.

Como resultado de toda la literatura expuesta, se determina que los estudios en contextos universitarios pintan un panorama donde el bienestar psicológico es moderado en promedio, pero crucial: se relaciona con mejor desempeño académico, menos síntomas de ansiedad/depresión, mayor autoestima y uso de estrategias de afrontamiento más sanas. Dado que la etapa universitaria coincide con la emergencia de la adultez, promover el bienestar en esta población tiene beneficios inmediatos y también a futuro, facilitando una transición exitosa a la vida adulta.

La literatura reciente aboga por que las instituciones de educación superior integren la educación emocional y apoyo psicológico como parte de sus servicios, a fin de mejorar los niveles de bienestar de sus estudiantes (Delgado et al., 2020). Como concluye Ramírez Enríquez et al. (2023), conocer el grado de bienestar de los alumnos y sus dimensiones permite a las universidades diseñar estrategias proactivas (tutorías, programas de desarrollo personal, actividades recreativas) para elevar ese bienestar, lo que redundará en estudiantes más satisfechos, resilientes y exitosos en el ámbito académico y personal.

Materia de gestión emocional

Filosofía de sustento y bagaje teórico

La gestión emocional comprende el conjunto de procesos psicológicos, mediante los cuales el individuo identifica, interpreta y modula sus propias emociones, así como en determinadas ocasiones, las ajenas, con la finalidad de adecuarse al entorno y alcanzar un funcionamiento óptimo (Cremades et al., 2022).

Modelos integradores, como el de proceso de Gross (1998/2015), distinguen etapas del origen de las emociones desde los antecedentes hasta las respuestas y señalan estrategias como la reevaluación, centrada en los desencadenantes, o la supresión, focalizada en las expresiones emocionales. Por su parte, la propuesta de Salovey y Mayer (1997) ubica la gestión emocional como uno de los cuatro pilares de la IE, junto con percepción, facilitación y comprensión, concebida como una habilidad que impulsa el desarrollo personal.

Ahora bien, en este punto cabe referir que, la capacidad que tienen los sujetos sociales para poder llegar a regular adecuadamente las emociones, es reconocida como un elemento determinante para que los individuos puedan alcanzar el bienestar. Por ende, la ausencia de dicha capacidad, en cambio, se asocia a condiciones como ansiedad o impulsividad según la literatura de los últimos tres años (Cremades et al., 2022). Por lo tanto, los estudios demuestran que las diferentes trayectorias de vida, conjuntamente con los rasgos personales, explican las diferencias individuales en esta competencia.

Terapia humanista

Para comenzar, se indica que la psicoterapia humanista, promovida por Rogers y Maslow, se caracteriza por ser una esfera de la psicología que tiene como objeto replantear la relación terapéutica como el eje del cambio en cuanto a la salud mental de una persona. Por tales razones, desde esta visión, el vínculo empático, la aceptación incondicional y la autenticidad del terapeuta son elementos que configuran, en su totalidad, el espacio desde donde emerge la transformación interior de los individuos (Rogers, 1961, citado en Sabucedo, 2023).

Por su parte, Rogers al momento de establecer los postulados de esta terapia, puede determinar dentro de sus estudios, que el reivindicar que el cambio terapéutico no nace de la técnica, sino del vínculo humano, genuino y empático, es un criterio que se debe tomar en consideración al momento de aplicar dicha terapia. Por lo tanto, este descubrimiento entiende que solo cuando el otro se sabe acogido, sin reservas ni juicios, llega a emerger de forma total

el proceso interior que conduce a la comprensión y al reencuentro consigo mismo de la persona (Rogers, 1957, citado en Sabucedo, 2023; Rogers, 1961, citado en Sabucedo, 2023).

El objetivo de esta terapia no se limita al alivio sintomático, sino a propiciar una transformación cualitativa del individuo, acorde con la visión maslowiana de la autorrealización. En la práctica, se adopta un estilo no directivo donde el cliente conduce el contenido de las sesiones, apoyado por el profesional a través de la escucha activa, la reformulación y la clarificación emocional. Enfoques actuales por ejemplo, la terapia experiencial o la terapia focalizada en la emoción de Greenberg incorporan la exploración guiada de emociones evitadas para su procesamiento y reducción del impacto negativo.

Estudios contemporáneos ponen tensiones en cuanto esta clase de terapia. Por ejemplo, el autor Sabucedo (2023) refiere que el marco conceptual de este enfoque terapéutico se expande, pues a criterio del articulista se diversifican las prácticas derivadas de este enfoque y crece la producción empírica destinada a evaluar sus resultados.

No obstante, el modelo también se enfrenta a dilemas cruciales. Entre ellos destaca su fricción con la perspectiva biomédica dominante en salud mental, que genera la disyuntiva de mantenerse fiel a una forma de investigación considerada por muchos irreconciliable con las premisas humanistas, o bien adaptarse a metodologías que se juzgan excesivamente reduccionistas, lo que Elliot (2002) y Hill y Cooper (2016) describen como “ceder ante el César”.

Sabucedo (2023) explica que aun con los logros alcanzados por enfoques afines en este escenario como la entrevista motivacional o la terapia centrada en la emoción persiste la necesidad de articular un modo de indagación que preserve tanto la eficacia práctica como la coherencia con su fundamento ético y filosófico. En esta línea, Elliot (2002, 2013) sostiene que el renovado interés por la investigación cualitativa en psicoterapia abre una vía decisiva para el empleo de métodos mixtos inspirados en posiciones fenomenológicas, humanistas e interpretativas.

Terapia Gestalt

Según Kaisler et al. (2023), esta terapia fue desarrollada por Fritz y Laura Perls durante las décadas de 1940 y 1950. La Terapia Gestalt forma parte de la tradición humanista-existencial, centrada en la conciencia plena del aquí y ahora. Considera al individuo como un organismo integrado sensorial, emocional, cognitivo y social, en busca de

equilibrio y autorrealización mediante el contacto auténtico con el entorno. El autor cuenta que el término “Gestalt” alude a configuraciones completas que emergen como figuras sobre un fondo, subrayando la tendencia natural a cerrar figuras inacabadas para alcanzar plenitud. Los conflictos surgen cuando se bloquea este ciclo de contacto y retirada, dejando asuntos emocionales pendientes que provocan vacío o paralización.

La terapia gestáltica se sostiene en una premisa fundamental: aquello que no se nombra, se somatiza. El foco se coloca en el presente, en lo que se siente ahora, no en lo que se sintió ni en lo que se piensa que se sentirá. Las técnicas utilizadas buscan visibilizar lo latente, otorgando forma a lo que internamente se reprime o se escinde. Se prioriza la responsabilidad sobre las propias emociones, sin atribuciones externas que diluyan el conflicto. Recursos como la silla vacía o el trabajo con sueños no se aplican mecánicamente; constituyen herramientas para traer al cuerpo lo no dicho (Kaisler et al., 2023).

Además, se ha logrado determinar a través de estudios recientes que el contacto con estas emociones favorece la integración psíquica y estimula la autoeficacia. De igual forma, la literatura expone que los procesos inconclusos, como duelos no tramitados, encuentran un cauce hacia su resolución mediante la conciencia corporal, liberando carga afectiva que se arrastra sin saberlo (Kaisler et al., 2023).

Desarrollo personal

De acuerdo con Gálvez (2025), la psicología humanista entiende el desarrollo personal como un proceso continuo en el que la persona busca crecer, aprovechar sus capacidades y vivir de manera auténtica. Este desarrollo no se reduce a cubrir necesidades básicas, sino que implica avanzar hacia metas con significado. Para ello, influyen tanto las condiciones del entorno como la participación activa y consciente de la propia persona.

En esta perspectiva, el avance se entiende como la persecución de una armonía entre la autoimagen y el ideal de sí que la persona desea encarnar; cuando ambas dimensiones se integran y emergen autoestima, coherencia y una manera de vivir más plena. La terapia en esta clase de ámbitos se convierte en un dispositivo privilegiado para reconocer dificultades personales para restablecer el vínculo con valores fundamentales, habilitando un modo de actuar más fiel a la propia esencia (Gálvez, 2025).

Asimismo, la literatura indica que este enfoque resalta la importancia de encontrar significado en la propia existencia, que tiene que ver inclusive con la manera en que la persona afronta su vida ante la adversidad, el ser humano conserva la posibilidad de elegir su respuesta y de construir sentido a lo largo del camino, ejerciendo libertad y asumiendo responsabilidad. Esa búsqueda de propósito opera como motor del crecimiento personal y como cimiento de una vida conducida con mayor dirección y autenticidad (Gálvez, 2025).

Desde la óptica de la terapia Gestalt, el desarrollo se favorece mediante el “darse cuenta” del aquí y ahora; la conciencia plena permite articular pensamiento, emoción y acción, identificar patrones que se repiten y liberar el potencial creativo. Prácticas como el diálogo interno coadyuvan a integrar segmentos escindidos del yo, propiciando reconciliación y equilibrio; al mismo tiempo, el énfasis en la responsabilidad individual impulsa a cada quien a asumirse autor de su existir. Esta trama de presencia, integración y responsabilidad abre un proceso transformador en el que la persona se robustece para vivir en congruencia con su naturaleza auténtica (Gálvez, 2025).

Técnicas de gestión emocional

Las técnicas de gestión de las emociones constituyen herramientas importantes para manejar de forma consciente las reacciones internas, con ello, propiciar un equilibrio psíquico más estable. Entre las más extendidas, se encuentra la relajación progresiva, cuyo propósito es atenuar la tensión corporal que brota ante afectos intensos; se realiza contrayendo y liberando de manera secuencial distintos grupos musculares, aprendiendo a distinguir con nitidez entre contracción y reposo, lo que a su vez facilita la disminución de manifestaciones de ansiedad, trastornos del sueño o incluso cuadros depresivos leves (Compte, 2014).

Junto a lo anterior, la respiración dirigida ocupa un lugar central. Poner atención al ritmo respiratorio y conducirlo, poco a poco, hacia una ventilación más amplia promueve una respiración más eficiente, ayuda a estabilizar la frecuencia cardíaca y genera una sensación de tranquilidad; prácticas simples como la respiración abdominal o la alargar la exhalación de forma consciente, además, como atajos reguladores que atenúan el estrés, desactivan la irritabilidad y alivian la fatiga cognitiva (Compte, 2014).

En el registro de lo relacional, el entrenamiento en asertividad el entrenamiento en asertividad es una herramienta útil para manejar las emociones en las relaciones interpersonales: procura que la persona exprese sentimientos, derechos y pensamientos sin

deslizarse ni hacia la agresión ni hacia la pasividad, de modo que disminuyan las tensiones en la interacción cotidiana y, a la par, fortalezca la autoestima, al lograrse una comunicación respetuosa y nítida de lo que se experimenta (Compte, 2014).

Finalmente, otras técnicas ampliamente empleadas incluyen la atención plena (mindfulness) y la respiración profunda, que ayudan a disminuir la activación fisiológica del estrés. En un ámbito aplicado, Díaz Morales et al. (2025) observaron que intervenciones basadas en mindfulness, entrenamiento en resiliencia, apoyo entre pares y actividades reflexivas lograron reducir significativamente el estrés percibido y mejorar el bienestar emocional de los participantes. Asimismo, estrategias de apoyo social (como hablar con alguien de confianza) o de expresión emocional (por medio del arte o la escritura) pueden facilitar la liberación y procesamiento saludable de las emociones.

Capítulo 2. Metodología

2.1 Pregunta de investigación

¿Existe algún beneficio en la inteligencia emocional y el bienestar psicológico a partir de la materia de gestión emocional?

2.2 Objetivo General

Determinar el grado de desarrollo de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico en los estudiantes universitarios a partir de la materia gestión emocional.

2.3 Objetivos específicos

Aplicar una ficha sociodemográfica para obtener datos pertinentes de los estudiantes objeto de estudio.

Administrar el Inventario del cociente emocional de (I-CE) y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff previo a la participación en la materia gestión emocional y después de la misma.

Analizar los datos obtenidos de forma correlacional.

2.4 Tipo de investigación

El presente estudio es de enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental y de corte transversal. Está orientado a examinar la comparación de los niveles de inteligencia emocional y bienestar psicológico a partir de la aplicación de un pretest y posttest.

2.5 Participantes

La población de estudio está conformada por 16 estudiantes universitarios inscritos en la asignatura gestión emocional en una universidad privada de la ciudad de Cuenca, durante el periodo académico comprendido entre febrero y junio de 2025.

Todos los participantes son mayores de edad, con un rango etario de 20 a 25 años.

Dado el tamaño reducido del grupo y el acceso directo a los estudiantes, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

2.6 Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión.

Estar matriculado/a en la asignatura gestión emocional en la universidad privada de la presente investigación.

Tener 18 años de edad o más al momento de la recolección de datos.

Criterios de exclusión.

Personas que no asistan a una o ambas fases del proceso de evaluación (pretest y posttest).

Participantes que no acepten el consentimiento informado.

2.7 Instrumentos

2.7.1 Ficha sociodemográfica

Se utilizó una ficha sociodemográfica elaborada para esta investigación, con el fin de recopilar información general de los participantes. La ficha incluyó las siguientes variables: edad, sexo, carrera universitaria y estado civil.

2.7.2 Instrumentos de evaluación psicológica:

Inventario del Cociente Emocional de BarOn (I-CE): Desarrollado por Reuven Bar-On (1997), evalúa la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, sociales y emocionales que permiten al individuo adaptarse y enfrentar las demandas del entorno. Está dirigido a personas de 15 años en adelante, con un nivel lector equivalente al sexto grado. La prueba consta de 133 ítems, de los cuales 132 son puntuables y uno (ítem 133) corresponde a validez general. Se responde en una escala Likert de 5 puntos, y su aplicación dura entre 30 y 40 minutos. El instrumento se estructura en 5 dimensiones principales: Intrapersonal: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia. Interpersonal: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social. Adaptabilidad: solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad. Manejo del estrés: tolerancia al estrés y control de impulsos. Estado de ánimo general: felicidad y optimismo. La calificación se realiza sumando los puntajes por subescala y por dimensión, obteniendo también un Cociente Emocional Total. Los resultados se interpretan mediante baremos estándar ($M = 100$; $DE = 15$) y se clasifican en niveles desde marcadamente bajo hasta marcadamente alto. El test presenta alta fiabilidad, con un alfa de Cronbach de 0.93 para el CE total. Incluye controles de validez como el ítem 133, el índice de omisión y el índice de inconsistencia. Se emplea en ámbitos clínicos, educativos, organizacionales e investigativos.

Escala de Bienestar Psicológico de Ryff: Desarrollada por Carol Ryff (1989), tiene como objetivo evaluar el bienestar psicológico desde un enfoque eudaimónico, centrado en el desarrollo óptimo del individuo. La versión utilizada en esta investigación corresponde a la forma intermedia de 39 ítems, distribuidos en seis dimensiones teóricas: autoaceptación, relaciones positivas con los demás, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. Cada ítem se responde en una escala tipo Likert de cinco puntos, que va desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”, e incluye afirmaciones redactadas en forma directa e inversa, las cuales deben recodificarse antes del análisis. La calificación se realiza sumando los puntajes obtenidos por dimensión;

un puntaje elevado refleja un mayor desarrollo en esa área del bienestar, mientras que un puntaje bajo indica carencias relativas. La escala no cuenta con baremos normativos universales, por lo que los resultados se interpretan comparativamente dentro de la muestra evaluada. La escala ha sido validada en población universitaria ecuatoriana, mostrando adecuada estructura factorial y consistencia interna (Moreta-Herrera et al., 2021).

2.8 Procedimiento

1. Solicitud a la docente: Se solicitó a la docente encargada de la asignatura su autorización y apertura para llevar a cabo la investigación.

2. Elaboración del formulario: Se diseñó un formulario digital mediante la plataforma Google Forms. Este incluyó el consentimiento informado, los instrumentos de evaluación, y preguntas sociodemográficas.

3. Toma de contacto con los participantes: El contacto inicial con los estudiantes se realizó a través de la docente responsable de la asignatura Gestión Emocional en la universidad privada de la presente investigación quien previamente ha autorizado la realización de la investigación. Se procedió a difundir el formulario digital a través de un grupo de WhatsApp en el cual estaban todos los participantes. La recolección de datos se llevó a cabo de forma virtual, y cada estudiante utilizó su propio dispositivo electrónico.

4. Consentimiento informado: Antes de completar los cuestionarios, los estudiantes tuvieron que leer y aceptar un consentimiento informado digital incluido en el mismo formulario de Google Forms. Este documento explicó, en lenguaje claro, los objetivos del estudio, los procedimientos, la voluntariedad de su participación y la confidencialidad de la información. Solo quienes aceptaron participar de forma voluntaria pudieron continuar con el llenado del formulario.

- **Aplicación del pretest (fase 1):** Se aplicó una ficha sociodemográfica y los tests: Escala de bienestar psicológico de RYFF" e Inventario del cociente emocional de BarOn (I-CE) a los estudiantes al inicio de las clases de la asignatura Gestión Emocional.
- **Aplicación del post-test (fase 2):** Al finalizar las clases de la asignatura Gestión Emocional se reenvió el formulario, junto con el consentimiento informado a los mismos participantes para registrar los datos del post-test.

5. Recolección y organización de datos: Las respuestas obtenidas en el pre y posttest fueron exportadas a Excel para su ordenamiento y revisión preliminar.

6. Análisis estadístico: Los datos fueron importados desde Excel al software estadístico Jamovi (versión 2.6.44.0, a la presente fecha) Se realizó una comparación de muestras relacionadas, por lo que, inicialmente, se aplicó una prueba de normalidad.

Dependiendo de los resultados, se utilizó la prueba t para muestras relacionadas o la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, según corresponda. Se presentarán los distintos resultados a partir de tablas descriptivas y de análisis comparativos.

2.9 Análisis de datos

Los datos obtenidos mediante la ficha sociodemográfica, el Inventario Bar-On ICE y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en los momentos de pretest y postest fueron organizados en una hoja de Microsoft Excel siguiendo los parámetros de cada instrumento. Posteriormente, se utilizó el software Jamovi para el procesamiento estadístico. Los resultados de las variables cuantitativas se presentan en tablas descriptivas que incluyen medidas como la media, mediana, desviación estándar, valores mínimos y máximos, así como análisis comparativos entre el pretest y el postest para evaluar los cambios en los niveles de Inteligencia Emocional y Bienestar Psicológico.

2.10 Consideraciones éticas y de género

Para garantizar los principios éticos en la presente investigación, se tomaron medidas orientadas a proteger los derechos de los participantes. Los datos fueron anonimizados para salvaguardar la confidencialidad de los participantes. En la aplicación de los instrumentos no se solicitó el nombre ni ningún otro dato personal identificable, ya que el análisis se realizó de forma grupal y no individual. Asimismo, se tuvo en cuenta el uso de un lenguaje inclusivo, con el fin de promover la equidad de género.

Capítulo 3. Resultados

En el presente capítulo, se exponen los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de evaluación de Inteligencia Emocional y Bienestar Psicológico en la muestra seleccionada. Para facilitar su comprensión, los hallazgos se presentan en dos apartados principales: primero, se describen las características sociodemográficas de los participantes, con el fin de contextualizar la muestra en función de variables como edad, sexo y carrera. Posteriormente, se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las variables principales del estudio, Inteligencia Emocional y Bienestar Psicológico, en sus momentos de medición pretest y posttest, con el objetivo de observar el comportamiento general de los puntajes obtenidos. Finalmente, se presentan los análisis comparativos que permiten identificar los cambios producidos entre ambas mediciones y su relevancia en relación con los objetivos planteados en la investigación.

A continuación, se presenta los datos de la muestra de nuestro estudio, según los datos sociodemográficos de los participantes:

Tabla 1

Frecuencia por edad

Edad	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
20	3	18.8%	18.8%
21	5	31.3%	50.0%
22	5	31.3%	81.3%
23	1	6.3%	87.5%
24	1	6.3%	93.8%
25	1	6.3%	100.0%

Tabla 2

Descriptivas de edad

N	Media	DE	Mínimo	Máximo
---	-------	----	--------	--------

Edad	16	21.7	1.40	20	25
-------------	----	------	------	----	----

La edad de los participantes osciló entre los 20 y 25 años, con una media de (21.7) (DE = 1,40). La mayoría tenía entre 21 y 22 años, lo que representa el 62,6% de la muestra.

Tabla 3*Frecuencia por Sexo*

Sexo	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Varones	3	18.8%	18.8%
Mujeres	13	81.3%	100.0%

Respecto al sexo, la mayoría de los participantes fueron mujeres (n = 13; 81,3%), mientras que los hombres representaron el 18,8% de la muestra (n = 3).

Tabla 4*Frecuencia por carrera*

Carrera	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Derecho	1	6.3%	6.3%
Economía	1	6.3%	12.5%
Educación Inicial	3	18.8%	31.3%
Ingeniería de la Producción	2	12.5%	43.8%
Psicología Clínica	2	12.5%	56.3%
Estudios Internacionales	1	6.3%	62.5%
Contabilidad y Auditoría	1	6.3%	68.8%
Psicología Educativa	4	25.0%	93.8%
Psicología Organizacional	1	6.3%	100.0%

En cuanto a la carrera de procedencia, la mayor parte de los estudiantes pertenecían a Psicología Educativa ($n = 4$; 25,0%) y Educación Inicial ($n = 3$; 18,8%). A su vez, Psicología Clínica e Ingeniería de la Producción estuvieron representadas por dos estudiantes cada una (12,5%). Finalmente, Derecho, Economía, Estudios Internacionales, Contabilidad y Auditoría, y Psicología Organizacional contaron con un solo estudiante en cada caso (6,3%).

A continuación, se exponen los hallazgos más relevantes de los resultados del Inventario del cociente emocional de BarOn (I-CE), del pretest y posttest, mediante análisis estadísticos.

Tabla 5

Descriptivas de subescalas de BarOn – ICE pretest y posttest

	Momento	Media	DE	Mínimo	Máximo	Shapiro-Wilk	
						W	p
Conc. Emoc. De Sí Mismo	Pretest	78.0	12.95	65	105	.872	.029
	Posttest	87.4	15.58	68	121	.925	.200
Asertividad	Pretest	77.0	13.80	65	116	.750	<.001
	Posttest	83.0	14.81	65	120	.896	.069
Autoconcepto	Pretest	77.8	13.37	56	103	.951	.503
	Posttest	85.3	12.14	68	110	.946	.432
Autorrealización	Pretest	79.2	18.19	65	123	.756	<.001
	Posttest	85.3	16.21	68	123	.889	.054
Independencia	Pretest	80.4	16.75	65	114	.840	.010
	Posttest	79.9	15.96	65	118	.838	.009

Relaciones Interpersonales	Pretest	82.1	12.11	65	107	.910	.116
	Posttest	85.5	15.84	65	111	.902	.088
Responsabilidad Social	Pretest	93.5	18.20	65	122	.936	.300
	Posttest	88.8	19.72	65	122	.900	.080
Empatía	Pretest	98.9	18.62	65	133	.962	.698
	Posttest	98.0	20.91	65	130	.936	.306
Solución de Problemas	Pretest	76.5	16.54	65	130	.693	<.001
	Posttest	77.7	15.72	65	120	.794	.002
Prueba de la Realidad	Pretest	76.3	11.12	65	97	.863	.021
	Posttest	75.0	13.21	65	115	.704	<.001
Flexibilidad	Pretest	78.1	9.80	65	99	.946	.436
	Posttest	79.9	12.97	65	106	.841	.010
Tolerancia a la Tensión	Pretest	72.6	11.01	65	99	.722	<.001
	Posttest	76.1	11.44	65	110	.760	<.001
Control de los Impulsos	Pretest	77.6	10.20	65	102	.904	.094
	Posttest	78.2	9.12	65	96	.942	.379
Felicidad	Pretest	90.2	19.90	65	130	.911	.119
	Posttest	98.9	20.56	68	130	.939	.333
Optimismo	Pretest	75.0	10.90	65	106	.807	.003

Posttest 77.3 12.55 65 118 .734 <.001

En el pretest, la mayoría de las subescalas del BarOn EQ-i se ubicaron en rangos de muy bajo (70–79) y bajo promedio (80–89), incluyendo conciencia emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia, relaciones interpersonales, solución de problemas, prueba de la realidad, flexibilidad, tolerancia a la tensión, control de impulsos y optimismo. Solo empatía, responsabilidad social y felicidad se encontraron en el rango promedio (90–109). En el posttest, se observó una tendencia a la mejora en los puntajes, pero la mayoría de las subescalas, como conciencia emocional de sí mismo, autoconcepto, autorrealización y relaciones interpersonales, continuaron en el rango de bajo promedio (80–89). Únicamente empatía y felicidad se mantuvieron en el rango promedio (90–109), mientras que independencia, responsabilidad social, solución de problemas, prueba de la realidad, flexibilidad, tolerancia a la tensión, control de impulsos y optimismo permanecieron entre muy bajo (70–79) y bajo promedio (80–89). Las subescalas: Independencia, Responsabilidad social, Empatía y Prueba de la realidad, disminuyeron levemente.

Tabla 6

Prueba t para Muestras Pareadas para subescalas de BarOn - ICE

		Estadístico	gl	p
Conc. Emoc. De Sí Mismo	W de Wilcoxon	24.5 ^a		.046
Asertividad	W de Wilcoxon	26.5 ^b		.109
Autoconcepto	T de Student	-21.839	15.0	.045

Autorrealización	W de Wilcoxon	19.0 ^d		.230
Independencia	W de Wilcoxon	32.0 ^d		.965
Relaciones Interpersonales	T de Student	-.6005	15.0	.557
Responsabilidad Social	T de Student	16.394	15.0	.122
Empatía	T de Student	.6872	15.0	.502
Solución de Problemas	W de Wilcoxon	28.0 ^d		.689
Prueba de la Realidad	W de Wilcoxon	41.0 ^f		.906

Flexibilidad	W de Wilcoxon	29.0 ^d		.755
Tolerancia a la Tensión	W de Wilcoxon	20.5 ^e		.086
Control de los Impulsos	T de Student	-.5010	15.0	.624
Felicidad	T de Student	-11.908	15.0	.252
Optimismo	W de Wilcoxon	42.0 ^a		.319

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1} - \text{Medida 2}} \neq 0$

En la Tabla 6 se presentan los resultados de la comparación de los puntajes obtenidos en las subescalas de inteligencia emocional entre el pretest y el posttest. En aquellas subescalas que cumplieron con el supuesto de normalidad se utilizó la prueba *t* de Student para muestras apareadas, mientras que en las que no lo cumplieron se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Los análisis mostraron diferencias estadísticamente significativas en conciencia emocional de sí mismo ($W = 24.50, p = .046$) y en autoconcepto

($t(15) = -2.18, p = .045$), indicando un incremento en los puntajes tras la intervención. En el resto de las subescalas aunque la mayoría tuvo una leve mejora, no se observaron diferencias significativas entre el pretest y el posttest (todas $p > .05$).

Tabla 7

Descriptivas de dimensiones de BarOn – ICE pretest y posttest

CE	Momento	N	Media	DE	Mínimo	Máximo	Shapiro-Wilk	
							W	p
Total	Pretest	16	74.9	13.30	65	107	.690	<.001
	Posttest	16	78.8	15.96	65	130	.749	<.001
Intrapersonal	Pretest	16	76.1	14.36	65	116	.670	<.001
	Posttest	16	82.9	16.86	65	133	.820	.005
Interpersonal	Pretest	16	87.1	16.81	65	117	.935	.292
	Posttest	16	87.4	19.44	65	123	.917	.153
de Adaptabilidad	Pretest	16	73.5	10.68	65	100	.756	<.001
	Posttest	16	74.6	13.03	65	119	.657	<.001
del Manejo de la Tensión	Pretest	16	72.9	9.26	65	97	.827	.006
	Posttest	16	75.5	9.71	65	103	.848	.013
del Ánimo General	Pretest	16	79.8	13.60	65	107	.888	.053
	Posttest	16	84.5	15.91	65	130	.875	.032

En relación con los resultados del Coeficiente Emocional Total y sus dimensiones, se observa que en el pretest la mayoría de las medias se ubicaron en los rangos de muy bajo y bajo promedio, lo que indica una capacidad emocional y social limitada que requiere ser fortalecida. Particularmente, el CE Total, Intrapersonal, Adaptabilidad y Manejo de la Tensión se encontraron en la categoría de muy bajo, mientras que el CE Interpersonal se situó en bajo promedio y Ánimo General se situó en muy bajo. En el posttest se evidencian ligeros incrementos en todas las dimensiones, destacando el CE Intrapersonal y Ánimo General, que avanzaron al rango de bajo promedio. CE interpersonal se mantuvo en bajo promedio y el resto de las subescalas se mantuvieron en el nivel de muy bajo. Estos hallazgos sugieren que, aunque la intervención promovió una mejoría moderada en algunas áreas, aún persisten limitaciones importantes en el desarrollo de la inteligencia emocional de los participantes.

Tabla 8

Prueba t para Muestras Pareadas para componentes de BarOn - ICE

CE		Estadístico	gl	p
Total	W de Wilcoxon	33.5^a		.245
Intrapersonal	W de Wilcoxon	26.0 ^b		.057
Interpersonal	T de Student	.338	15.0	.740
de Adaptabilidad	W de Wilcoxon	31.0 ^d		.556
del Manejo de la Tensión	W de Wilcoxon	30.5 ^a		.176

	Economía	1	65.0	NaN
	Educación Inicial	3	67.7	4.62
	Estudios Internacionales	1	65.0	NaN
	Ingeniería de la Producción	2	71.0	.00
	Psicología Clínica	2	92.5	20.51
	Psicología Educativa	4	80.0	18.51
	Psicología Organizacional	1	77.0	NaN
Post CE Total	Contabilidad y Auditoría	1	85.0	NaN
	Derecho	1	79.0	NaN
	Economía	1	73.0	NaN
	Educación Inicial	3	69.0	6.93
	Estudios Internacionales	1	83.0	NaN
	Ingeniería de la Producción	2	79.0	1.41
	Psicología Clínica	2	73.0	7.07
	Psicología Educativa	4	90.0	28.55
	Psicología Organizacional	1	65.0	NaN

En el pretest de CE Total, la mayoría de carreras se ubicaron entre extrema dificultad y muy bajo, destacando Contabilidad y Auditoría, Economía, Educación Inicial y Estudios Internacionales en extrema dificultad. Psicología Clínica se posicionó en nivel promedio, mientras que Psicología Educativa alcanzó bajo promedio. En el posttest, se observaron leves mejoras: Psicología Educativa alcanzó nivel promedio, Contabilidad y Auditoría ascendió a bajo promedio, al igual que Estudios Internacionales. Sin embargo, Psicología

Organizacional (65.0) descendió a extrema dificultad, y Psicología Clínica descendió a muy bajo.

Tabla 11

Análisis comparativo del pretest y posttest en función de la edad de cada participante BarOn - ICE

	Edad	N	Media	DE
Pre CE Total	20	3	80.0	23.43
	21	5	69.8	4.60
	22	5	71.8	4.38
	23	1	65.0	NaN
	24	1	107.0	NaN
	25	1	78.0	NaN
Post CE Total	20	3	77.0	8.54
	21	5	73.2	5.67
	22	5	75.6	10.99
	23	1	83.0	NaN
	24	1	130.0	NaN
	25	1	68.0	NaN

En cuanto a la edad, los resultados del pretest de CE Total mostraron que los participantes de 23 años se ubicaron en extrema dificultad, mientras que los de 21 y 22 años alcanzaron niveles muy bajos. Los de 20 y 25 años se situaron entre bajo promedio y muy bajo, y solo el grupo de 24 años obtuvo un nivel promedio. En el posttest, la mayoría mantuvo

niveles muy bajos (20, 21 y 22 años), aunque los de 23 años mejoraron a bajo promedio, y los de 24 años destacaron con un nivel muy superior. En contraste, el grupo de 25 años descendió a extrema dificultad.

A continuación, se exponen los hallazgos más relevantes de los resultados de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, del pretest y posttest, mediante análisis estadísticos.

Tabla 12

Descriptivas de componentes de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff pretest y posttest

	Momento	Media	Mediana	DE	Mínimo	Máximo	Shapiro-Wilk	
							W	P
BP General	Pretest	86.4	97.5	26.7	5	111	.778	.001
	Posttest	93.1	99.5	22.9	52	128	.946	.426
Autoaceptación	Pretest	12.3	12.0	4.17	0	18	.849	.013
	Posttest	14.4	16.0	5.14	5	23	.920	.167
Relaciones positivas	Pretest	13.8	14.5	4.64	2	21	.901	.084
	Posttest	15.6	16.5	3.98	5	21	.921	.175
Autonomía	Pretest	14.4	15.0	4.91	3	23	.969	.816
	Posttest	16.8	16.0	4.25	12	24	.881	.041
Dominio del entorno	Pretest	13.3	14.0	4.36	0	18	.798	.003
	Posttest	13.3	14.0	3.94	6	20	.971	.861
	Pretest	20.0	21.5	8.44	0	28	.868	.026

Crecimiento personal	Posttest	19.3	22.0	8.05	4	30	.915	.138
Propósitos en la vida	Pretest	12.6	13.5	5.85	0	22	.972	.864
	Posttest	13.8	14.5	4.90	3	24	.972	.868

En general, las medias muestran ligeras mejoras en la mayoría de las dimensiones del bienestar psicológico tras la intervención. Autoaceptación aumentó, pasando de un nivel bajo a medio, y Propósitos en la vida, también pasó de nivel hacia un nivel medio. Relaciones positivas mostró un leve incremento, sin embargo se mantuvo en el nivel medio, mientras que Autonomía permaneció en el nivel bajo. El dominio del entorno permaneció estable. Por su parte, el crecimiento personal presentó una disminución mínima en la media, aunque sin cambios significativos en el nivel general.

Tabla 13

Prueba t para Muestras Pareadas para componentes de Escala de Bienestar Psicológico de Ryff

		Estadístico	gl	p
BP General	W de Wilcoxon	52.5		.438
Autoaceptación	W de Wilcoxon	44.0		.223
Relaciones positivas	T de Student	-1.3349	15.0	.202
Autonomía	W de Wilcoxon	41.0		.170

Dominio del entorno	W de Wilcoxon	69.0		.979
Crecimiento personal	W de Wilcoxon	66.0 ^a		.755
Propósitos en la vida	T de Student	-0.5253	15.0	.607

Nota. $H_a \mu_{Medida 1 - Medida 2} \neq 0$

De acuerdo con las pruebas de normalidad, se aplicó la t de Student para las dimensiones con distribución normal (Relaciones positivas y Propósitos en la vida), y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para las dimensiones sin normalidad (PB General, Aceptación, Autonomía, Dominio del entorno y Crecimiento personal).

En todos los casos, los valores de p fueron superiores a 0.05, por lo que no se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes pretest y posttest en ninguna dimensión del bienestar psicológico.

Tabla 14

Análisis comparativo del pretest y posttest en función del sexo de cada participante, Escala de Bienestar Psicológico de Ryff

	Sexo	N	Media	DE
Pre BP General	Varones	3	61.0	48.9
	Mujeres	13	92.2	17.2
Post BP General	Varones	3	84.7	13.9
	Mujeres	13	95.1	24.6

En el pretest, los varones se ubicaron en el nivel bajo y las mujeres en el nivel alto de bienestar psicológico. En el posttest, ambos grupos mejoraron: los varones alcanzaron el nivel alto y las mujeres se mantuvieron en ese rango, evidenciando un incremento general del bienestar psicológico tras la intervención.

Tabla 15

Análisis comparativo del pretest y posttest según la carrera de cada participante, Escala de Bienestar Psicológico de Ryff

	Carrera	N	Media	DE
Pre BP General	Contabilidad y auditoría	1	76.0	NaN
	Derecho	1	102.0	NaN
	Economía	1	101.0	NaN
	Educación Inicial	3	98.0	3.00
	Estudios internacionales	1	70.0	NaN
	Ingeniería de la producción	2	51.0	65.05
	Psicología Clínica	2	102.5	6.36
	Psicología Educativa	4	90.3	25.00
	Psicología Organizacional	1	71.0	NaN
Post BP General	Contabilidad y auditoría	1	100.0	NaN
	Derecho	1	106.0	NaN
	Economía	1	60.0	NaN
	Educación Inicial	3	88.7	27.32
	Estudios internacionales	1	110.0	NaN
	Ingeniería de la producción	2	62.5	14.85
	Psicología Clínica	2	107.0	15.56

Psicología Educativa	4	95.3	16.28
Psicología Organizacional	1	128.0	NaN

En el pretest, los puntajes del bienestar psicológico general variaron considerablemente entre las distintas carreras. Las medias más elevadas correspondieron a Psicología Clínica, Derecho, Educación Inicial y Psicología Educativa, ubicándose en el nivel alto. En contraste, Ingeniería de la Producción y Estudios Internacionales presentaron valores dentro del nivel bajo.

En el posttest, se evidencian mejoras generales en casi todas las carreras. Destacan Psicología Organizacional con un nivel muy alto, y Psicología Clínica que mantiene un nivel alto. Asimismo, carreras como Derecho y Estudios Internacionales presentan incrementos importantes situándose en nivel alto, mientras que Educación Inicial y Psicología Educativa conservan valores altos. Estas variaciones sugieren que la intervención tuvo un impacto positivo global, con efectos más marcados en las áreas vinculadas al ámbito psicológico y social.

Tabla 16

Análisis comparativo del pretest y posttest en función de la edad de cada participante, Escala de Bienestar Psicológico de Ryff

	Edad	N	Media	DE
Pre BP General	20	2	82.5	34.65
	21	3	91.7	13.65
	22	8	82.9	33.66
	24	2	90.5	28.99
	25	1	98.0	NaN
Post BP General	20	2	97.5	2.12

Post CE Total	16	0	78.8	77.5	16.0	65	130	.749	<.001
Pre BP General	16	0	86.4	97.5	26.7	5	111	.778	.001
Post BP General	16	0	93.1	99.5	22.9	52	128	.946	.426

Dado que tres de las cuatro variables no presentaron una distribución normal según la prueba de Shapiro-Wilk ($p < .05$), se utilizará la correlación no paramétrica de Spearman (ρ) para analizar la relación entre la Inteligencia Emocional (Bar-On ICE) y el Bienestar Psicológico (Ryff).

Tabla 18

Correlación de pretest de CE Total de BarOn - ICE y BP General de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff

		Pre CE Total	Pre BP General
Pre CE Total	Rho de Spearman	—	
	valor p	—	
Pre BP General	Rho de Spearman	.378	—
	valor p	.148	—

Tabla 19

Correlación de posttest de CE Total de BarOn - ICE y BP General de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff

		Post CE Total	Post BP General
Post CE Total	Rho de Spearman	—	

	valor p	—	
Post BP General	Rho de Spearman	.661	—
	valor p	.005	—

Tabla 20

Correlación de pretest de CE Total de BarOn - ICE y posttest de BP General de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff

		Pre CE Total	Post BP General
Pre CE Total	Rho de Spearman	—	
	valor p	—	
Post BP General	Rho de Spearman	.153	—
	valor p	.571	—

Tabla 21

Correlación de posttest de CE Total de BarOn - ICE y pretest de BP General de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff

		Post CE Total	Pre BP General
Post CE Total	Rho de Spearman	—	
	valor p	—	
Pre BP General	Rho de Spearman	-.097	—
	valor p	.721	—

Se aplicó la correlación de Spearman para analizar la relación entre la Inteligencia Emocional (Bar-On ICE) y el Bienestar Psicológico (Ryff) en los momentos pre y post intervención. Los resultados mostraron una correlación positiva baja y no significativa en el pretest ($\rho = .38$, $p = .148$), y una correlación positiva alta y significativa en el posttest ($\rho = .66$, $p = .005$), indicando que, tras la intervención, mayores niveles de inteligencia emocional se asociaron con un mayor bienestar psicológico. En cambio, las correlaciones entre las mediciones cruzadas (Pre IE–Post BP y Post IE–Pre BP) fueron bajas y no significativas ($\rho = .15$, $p = .571$; $\rho = -.10$, $p = .721$, respectivamente). Estos hallazgos sugieren que la relación entre ambas variables se fortaleció luego de la intervención.

Discusión

Este estudio evaluó la inteligencia emocional (IE) y bienestar psicológico de 16 estudiantes universitarios de diversas carreras mediante el Inventario del Cociente Emocional de BarOn (I-CE) y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, en un diseño pretest-postest. La muestra estuvo conformada mayoritariamente por mujeres, con edades comprendidas entre 20 y 25 años, con una edad promedio de 21.7 años, lo que reflejó un perfil joven y diverso en la distribución por carreras. A continuación, se discutirán los hallazgos obtenidos con la literatura existente sobre inteligencia emocional, bienestar psicológico y la correlación entre las dos. Primero se dará respuesta a la pregunta de investigación que consistía en identificar si existió algún beneficio en la inteligencia emocional y el bienestar psicológico a partir de la materia de gestión emocional.

En el presente estudio se observó que, aunque las puntuaciones del Cociente Emocional Total (CE Total) aumentaron tras el curso de gestión emocional, las diferencias no fueron estadísticamente significativas ($p = .245$). Esto indica que el nivel global de inteligencia emocional de los estudiantes se mantuvo estable con pequeñas mejoras. Estos resultados difieren de los hallazgos de Gilar-Corbi, Pozo-Rico y Castejón-Costa (2019), quienes reportaron mejoras significativas en todas las dimensiones de la IE tras aplicar el programa de 7 semanas sobre la inteligencia emocional, en 651 estudiantes universitarios de España, Moldavia y Argentina, con sesiones presenciales, trabajo virtual y metodología vivencial. La diferencia podría deberse a las características de la población, ya que en el estudio de los autores mencionados, los participantes fueron exclusivamente estudiantes de Educación Superior en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, mientras que en el presente estudio la muestra estuvo compuesta por estudiantes de diversas carreras, lo cual puede implicar niveles y estilos distintos de desarrollo emocional, afectando la homogeneidad y los resultados globales del grupo.

En cuanto al bienestar psicológico los resultados fueron similares, es decir que aunque existió una mejora en el puntaje global, no se evidenciaron diferencias significativas después de la intervención de la materia gestión emocional, lo que indica que los estudiantes mantuvieron una percepción estable de su bienestar a lo largo del proceso. Este hallazgo contrasta con lo reportado por Cabrera-Gómez, et al. (2019), quienes encontraron incrementos significativos tras la aplicación del programa Florece de Seligman (2011), para fortalecer el bienestar psicológico, el estudio tuvo una población 100 estudiantes

universitarios de Colombia. La diferencia podría explicarse por factores relacionados con el tipo de muestra y el contexto de participación, en el estudio presentado los participantes fueron voluntarios inscritos en un programa virtual de bienestar, motivados por un interés personal en mejorar su salud mental, lo que probablemente incrementó su nivel de implicación y compromiso emocional. En cambio, en el presente estudio los estudiantes formaban parte de una asignatura con un enfoque principalmente académico, lo que pudo influir en una participación más cognitiva que introspectiva. En este sentido, es posible que el curso haya contribuido al mantenimiento del bienestar más que a su incremento, reflejando un efecto preventivo o estabilizador, antes que un cambio significativo, lo cual también resulta valioso dentro de los procesos de formación emocional universitaria.

En cuanto al objetivo específico que buscaba entender la correlación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico, se pudo observar que en el pretest existió una correlación positiva baja y no significativa ($\rho = .38$, $p = .148$) en base al puntaje global obtenido en ambas variables, mientras que en el posttest la relación aumentó a una correlación positiva alta y significativa ($\rho = .66$, $p = .005$). Esto indica que, al mejorar las habilidades emocionales, también aumenta el bienestar psicológico de los participantes. Estos hallazgos son coherentes con lo encontrado en la tesis de Sánchez (2020), que tuvo una población de 300 estudiantes universitarios de Madrid, donde se observó una relación positiva y moderada entre la claridad y la regulación emocional, con los componentes del bienestar subjetivo (felicidad y satisfacción con la vida); dicha relación se fortaleció después de la intervención. En este estudio se aclara que el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico son constructos complementarios, ya que ambos buscan evaluar la calidad de vida y el funcionamiento positivo de la persona. Otro estudio que coincide en una correlación positiva es el estudio de Malinauskas y Malinauskiene (2020), demostraron que la inteligencia emocional se correlaciona positivamente con el bienestar psicológico en 437 estudiantes universitarios varones de Lituania. En su estudio, los autores concluyeron que los individuos con mayor inteligencia emocional presentan mayores niveles de bienestar y menor percepción de estrés, destacando la relevancia de las habilidades emocionales como un predictor de ajuste psicológico.

A partir de los datos obtenidos en el presente trabajo de titulación y en los estudios presentados, se puede confirmar que la inteligencia emocional cumple un papel central en la percepción de bienestar, reforzando la idea de que la capacidad para identificar, comprender

y regular las emociones propias y ajenas se asocia con un funcionamiento psicológico más equilibrado.

Conclusiones

Los participantes del estudio tenían una edad comprendida entre 20 y 25 años, siendo más frecuente la presencia de jóvenes de 21 y 22 años. La mayoría fueron mujeres en un 81,3%. En cuanto a la carrera de procedencia, la mayor parte pertenecía a Psicología Educativa (25%) y Educación Inicial (18,8%), seguidos por estudiantes de Psicología Clínica e Ingeniería de la Producción (12,5%). También participaron, aunque en menor número, estudiantes de Derecho, Economía, Estudios Internacionales, Contabilidad y Auditoría, y Psicología Organizacional. Estos datos permiten contextualizar los resultados obtenidos en el Inventario del Cociente Emocional de Bar-On (I-CE) y Escala de Bienestar Psicológico de Ryff aplicados en los momentos pretest y postest.

En el análisis de las subescalas del Inventario del Cociente Emocional de Bar-On (I-CE), se observó una tendencia general al incremento de los puntajes tras la intervención del curso de gestión emocional en la mayoría de las subescalas a excepción de las subescalas: independencia, responsabilidad social, empatía y prueba de la realidad las cuales disminuyeron levemente. En el pretest, la mayoría de las dimensiones se ubicaban entre los rangos de muy bajo y bajo promedio, mientras que en el postest se evidenció una mejora leve en la mayoría de ellas. Sin embargo, solo las subescalas de conciencia emocional de sí mismo y autoconcepto presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), lo que sugiere un avance mayor en el reconocimiento y la valoración personal de las emociones. El resto de las dimensiones mantuvo un comportamiento estable.

Al analizar el Cociente Emocional Total y sus dimensiones, se evidenció una ligera tendencia al incremento de los puntajes tras la intervención, especialmente en las áreas intrapersonal y de ánimo general, que avanzaron desde el nivel muy bajo hacia bajo promedio. Sin embargo, los análisis estadísticos no mostraron diferencias significativas entre los resultados del pretest y el postest ($p > .05$), lo que indica que, aunque la participación en la materia de gestión emocional pudo contribuir a una mayor conciencia y regulación emocional, los cambios observados no fueron lo estadísticamente significativos y aún persisten limitaciones importantes en el desarrollo de la inteligencia emocional de los participantes en estos parámetros.

En cuanto a las variables sociodemográficas, tanto varones como mujeres se mantuvieron en niveles muy bajos antes y después de la intervención, aunque con ligeras mejoras en ambos grupos. Al analizar por carrera de procedencia, se observó que la mayoría de los participantes partieron de niveles de extrema dificultad o muy bajos, destacando que los estudiantes de Estudios Internacionales fueron quienes mostraron el mayor progreso con (18 puntos entre pretest y posttest,) En contraste, las carreras de Psicología Clínica y Psicología Organizacional presentaron una leve disminución en sus puntajes finales. Respecto a la edad, se evidenció cierta variabilidad, ya que la mayoría de los grupos se mantuvo en niveles muy bajos, mientras que los participantes de 24 años lograron un incremento considerable en el posttest, posiblemente asociado a factores de madurez emocional o experiencias personales. En conjunto, los hallazgos reflejan una tendencia general de mejora moderada en la inteligencia emocional tras la intervención, aunque sin que pueda afirmarse la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados.

En relación con el bienestar psicológico, los resultados evidenciaron ligeras mejoras en la mayoría de las dimensiones tras la intervención, manteniéndose en la misma puntuación el dominio del entorno (13.3) y disminuyendo muy ligeramente el crecimiento personal (20 a 19,3). No obstante, los análisis estadísticos no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del pretest y posttest ($p > .05$).

Al examinar el bienestar psicológico según sexo, carrera y edad, se evidenció ligeros cambios. En cuanto al sexo, los varones presentaron un aumento de puntaje tras la intervención: los varones pasaron de un nivel bajo a alto de bienestar psicológico, mientras que las mujeres mantuvieron su nivel alto, evidenciando un leve incremento general en el puntaje en ambos grupos. Respecto a la carrera de procedencia, las variaciones fueron más marcadas: Psicología Organizacional alcanzó un nivel muy alto en el posttest (con 57 puntos de diferencia entre pretest y posttest), y las carreras de Psicología Clínica, Derecho y Estudios Internacionales conservaron o mejoraron sus niveles altos, posiblemente por su vinculación con áreas humanas y sociales que favorecen la reflexión personal y la empatía. En relación con la edad, la mayoría de los grupos etarios mantuvieron niveles altos de bienestar, con mejoras más notorias en los participantes de mayor edad, especialmente en el grupo de 25 años, que alcanzó un nivel muy alto tras la intervención. En conjunto, estos resultados muestran una tendencia general positiva en el bienestar psicológico de los estudiantes,

aunque no se puede afirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados.

Finalmente, al analizar la correlación entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico mediante el coeficiente de Spearman, se observó un cambio notable tras la intervención. En el pretest, la correlación entre ambas variables fue positiva pero baja y no significativa ($\rho = .38$, $p = .148$), lo que indicaba una asociación débil entre las habilidades emocionales y la percepción de bienestar. Sin embargo, en el posttest la correlación aumentó a un nivel alto y significativo ($\rho = .66$, $p = .005$), evidenciando que, después del curso de gestión emocional, los participantes que presentaron mayores niveles de inteligencia emocional también reportaron un mayor bienestar psicológico. Las correlaciones cruzadas (pretest–posttest y posttest–pretest) no mostraron relaciones relevantes, lo que sugiere que la conexión entre ambas variables se consolidó únicamente después de la intervención. En conjunto, estos resultados sugieren que el fortalecimiento de las competencias emocionales puede favorecer el bienestar psicológico en el contexto universitario.

En cuanto a las limitaciones, en primer lugar, el tamaño reducido de la muestra ($n = 16$) hace que los resultados puedan estar influenciados por las características personales de los participantes, como posibles problemas o mejoras individuales. Además, algunos estudiantes no asistieron con regularidad a las clases o no completaron todas las actividades propuestas, lo que pudo afectar el impacto real de la intervención, por lo tanto también a los datos obtenidos. Asimismo, la participación obligatoria dentro de una asignatura académica pudo disminuir la motivación intrínseca de los participantes, reduciendo su implicación emocional en el proceso. Finalmente, en el contexto particular de una universidad privada de Cuenca, Ecuador, los resultados reflejan las características propias de este contexto y podrían diferir en otros entornos educativos o culturales.

Recomendaciones

Fomentar la participación voluntaria, y no calificada en el curso de gestión emocional: Se recomienda que futuras ediciones del curso se ofrezcan como un espacio formativo voluntario, sin calificación cuantitativa o para conseguir créditos académicos. Esto con el fin de potenciar la motivación intrínseca de los estudiantes y favorecer una implicación más auténtica y reflexiva en el proceso de aprendizaje emocional.

Realizar un seguimiento longitudinal: Sería conveniente realizar mediciones posteriores (a los tres o seis meses) para analizar la estabilidad de los cambios emocionales y del bienestar y determinar si los efectos del curso se mantienen en el tiempo.

Replicar el estudio con muestras más diversas y amplias: Futuras investigaciones podrían incluir participantes de distintas universidades públicas y privadas, lo que permitiría generalizar los hallazgos y explorar posibles diferencias según la universidad.

Referencias Bibliográficas

- Abanades, M. (2016). Nuevo perfil del docente en la educación superior: formación, competencias y emociones. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(8), 17–37. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21521>
- Alarcón-Neira, M. J., Vallejo-Martínez, M. V., Huerta-Flores, M. M., y Bahajin, S. (2024). Tutoría Universitaria - Mentoría en la Inteligencia emocional. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(2), 1162–1184. doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i2.221
- Alvarado Bravo, N. M., Aldana Trejo, F. H., Corilla Condor, M. C., y Aguirre Pérez, O. P. (2025). Efectos de un programa de entrenamiento del potencial humano en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 5(12), 283-298. doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.208
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Columbia University Press.
- Bahamón, M. J., Alarcón, Y., Cudris, L., Trejos, A. M., y Campo, L. (2019). Bienestar psicológico en adolescentes colombianos. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38, 519–524. <https://www.redalyc.org/journal/559/55962867002/55962867002.pdf>
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., y Cohen, D. J. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford University Press.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Barrera Hernández, L. F., Sotelo Castillo, M. A., Barrera Hernández, R. A., y Aceves Sánchez, J. (2018). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza E Investigación En Psicología*, 1(2), 244-251. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/28>
- Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Boyatzis, R., McKee, A., y Goleman, D. (2003). Reawakening your passion for work. *Clinical Leadership y Management Review: The Journal of CLMA*, 17(2), 75–81.

- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Brito, S., Basualto, L., y Reyes, L. (2019). Inclusión social/educativa, en clave de educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157–172.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Cabrera-Gómez, C. C., Caldas-Luzeiro, J., Rivera-Porras, D., y Carrillo-Sierra, S. M. (2019). Influencia del programa “Florece” en el bienestar psicológico de jóvenes universitarios. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 553-558.
<https://www.revistaavft.com>
- Canedo, C., Andrés, M. L., Canet-Juric, L., y Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 25(1), 25–40. Redalyc.
- Cardoso, D., Garduño, Y., y Pérez, M. (2020). Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de administración. *Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional*, 8(4), 1–11. En línea.
- Castañeda Quinteros, Y. (2020). *La importancia de la educación de la inteligencia emocional en las aulas de Educación Infantil* [Tesis de grado, Universidad de La Laguna].
<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3483ytipo=documento>
- Cejudo, J., Latorre, S. (2015). Efectos del videojuego Spock sobre la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(36), 319–342. doi.org/10.14204/ejrep.36.15060
- Charry, C., Goig, R., y Martínez, I. (2020). Psychological well-being and youth autonomy: Comparative analysis of Spain and Colombia. *Frontiers in Psychology*, 11, 564232.
doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564232
- Contreras, M., De León, A., Martínez, E., Peña, E. M., Marques, L., y Gallegos, J. (2017). Psychopathological symptoms and psychological wellbeing in Mexican undergraduate students. *International Journal of Social Science Studies*, 5(6), 30–35.
doi.org/10.11114/ijsss.v5i6.2287

- Costa, C., Palma, X., y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes: Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(1), 219–233. doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219
- Cremades, C. F., Garay, C. J., Etchevers, M. J., Muiños, R., Peker, G. M., y Gómez Penedo, J. M. (2022). Contemporaneous emotion regulation theoretical models: A systematic review. *Interacciones*, 8(1), e237. doi.org/10.24016/2022.v8.237
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. Pantheon Books.
- Da Silva, R. A., y Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9–30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541002>
- Danvila del Valle, I., y Sastre Castillo, M. Á. (2010). Inteligencia emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107–126. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3934705>
- De-Juanas, Á., Bernal-Romero, T., y Goig, R. (2020). The relationship between psychological well-being and autonomy in young people according to age. *Frontiers in Psychology*, 11, 559976. doi.org/10.3389/fpsyg.2020.559976
- Delgado, C., Rodríguez, A., Córdoba, R. L., y Vázquez, F. D. (2020). Bienestar psicológico en médicos residentes de una universidad pública en México. *Universitas Médica*, 6(12), 1–9. doi.org/10.11144/Javeriana.umed61-2.bps
- Deonna, J. A., Rodogno, R., y Teroni, F. (2011). *In defense of shame*. Oxford University Press.
- Descartes, R. (1972). *Las pasiones del alma*. Península.
- Du Toit, C. (2014). Emotion and the affective turn: Towards an integration of cognition and affect in real life experience. *HTS Theological Studies*, 70(1), 1–9. <https://hts.org.za/index.php/HTS/article/view/2692>
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. En T. Dalgleish y T. Power (Eds.), *The handbook of cognition and emotion* (pp. 45–70). John Wiley y Sons.

- Elizondo, A., Rodríguez, J. V., y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Revista de Didácticas Específicas*, 19, 37–42.
doi.org/10.15366/didacticas2018.19.003
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2014). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45–51. doi.org/10.1017/S1138741600005965
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández, J. (2017). El desarrollo interior como eje de la integralidad educativa. *Edetania. Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 51(1), 205–216.
<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/117>
- Fragoso, R. (2018). Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de personas investigadoras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1–23.
doi.org/10.15517/aie.v19i1.35410
- Fragoso, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias. *Praxis Educativa*, 22(3), 47–55.
doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220305
- García-Blanc, N., Gomis, R., Ros-Morente, A., y Filella, G. (2020). El proceso de gestión emocional: Investigación, aplicación y evaluación. *Know and Share Psychology*, 1(4), 32–45. doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4260
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejón-Costa, J. L. (2019). *Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países*. *Educación XXI*, 22(1), 161–187. doi.org/10.5944/educXXI.19880
- Goldman, S. L., Kraemer, D. T., y Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41(2), 115–128. [doi.org/10.1016/0022-3999\(96\)00119-5](https://doi.org/10.1016/0022-3999(96)00119-5)
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional: ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?* Vergara.

- Gómez-Núñez, M. I., y Cano-Muñoz, M. Á. (2020). Inteligencia emocional y personalidad: Predicción de los niveles de ansiedad en alumnos del Grado en Educación Infantil y Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(50), 101–120. doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2595
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. J. Davidson, K. R. Scherer, y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852–870). Oxford University Press.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion–cognition relations. *Psychological Review*, 99(3), 561–610. doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.561
- Izard, C. E. (1997). Emotions and facial expressions: A perspective from differential emotions theory. En R. J. Russell y J. Fernández-Doll (Eds.), *The psychology of facial expression* (pp. 57–80). Cambridge University Press.
- Jamba, A., y Hernández, O. (2021). Inteligencia emocional en maestros de educación especial: aproximación a los instrumentos de medición. *Educere*, 25(81), 379–390. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16674>
- Jiménez, C., Enrique, J., Solano-Pinto, N., Ornelas, M., y Blanco, H. (2020). Relaciones entre autoconcepto y bienestar psicológico en universitarias mexicanas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(55), 59–70.
- Kaisler, R. E., Fede, J., Diltsch, D., Probst, T., y Schaffler, Y. (2023). Common mental disorders in Gestalt therapy treatment: A multiple case study comparing patients with moderate and low integrated personality structures. *Frontiers in Psychology*, 14, 1304726. doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1304726
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon y Schuster.
- Llinares, L., Zacarés, J., y Córdoba, A. (2013). Generic skills training in higher education: Promotion of employability as labour integration strategy. *EDULEARN13: 5th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 5070–5077. <https://library.iated.org/view/LLINARES2013GEN>

- Malti, T., y Latzko, B. (2010). Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 129, 1–10. doi.org/10.1002/cd.272
- Manzo, E., Salazar, C., y Medina, R. (2018). Competencias para el pensamiento inclusivo en la licenciatura en educación especial. En C. Salazar, C. Peña y R. Medina (Comps.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la docencia universitaria. Experiencias desde el aula* (pp. 25–36). Universidad de Colima.
https://www.researchgate.net/publication/340285745_Competencias_para_el_pensamiento_inclusivo_en_la_licenciatura_en_educacion_especial
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503
- Moreta-Herrera, R., Reyes-Valenzuela, C., Villagrán, L., Gaibor-González, I., y López-Castro, J. (2021). Estructura factorial del Cuestionario Bienestar Psicológico de Ryff en una muestra de universitarios ecuatorianos. *Revista de Psicología*, 30(1), 1-12.
doi.org/10.5354/0719-0581.2021.55410
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones* (A. Maira, Trad.). Paidós.
- Ortony, A., y Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions. *Psychological Review*, 97(3), 315–331. doi.org/10.1037/0033-295X.97.3.315
- Palmero, F., y Martínez, F. (2008). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Emotional learning for developing emotional skills in children and adolescents. *Praxis y Saber*, 10(24), 23–44.
doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941
- Petrides, K. V., Pita, R., y Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273–289.
doi.org/10.1348/000712606X120618
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique. (Obra original publicada en 1928)

- Prinz, J. (2007). *The emotional construction of morals*. Oxford University Press.
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I., y González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: Un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84–91. doi.org/10.6018/analesps.345901
- Ramírez Enríquez, S. I., Quintana Arroyo, P., y Barrón Luján, J. C. (2023). Bienestar psicológico, global y por dimensión, en universitarios mexicanos: Revisión sistemática. *Psicumex*, 13(1), e485. doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.485
- Ramírez, R., Antequera, R., Pinzón, M., Lay, N., Ramírez, R., y Nieto, P. (2020). Emotional intelligence: Perspectives and reflections before the era of the new normality. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 36(93), 513–559. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/33704>
- Rodríguez, U., Amaya, A. M., y Argota, A. P. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 310–320. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113739>
- Rogers, C. R. (2006). *El proceso de convertirse en persona* (2.^a ed.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1961)
- Ruiz, P., y Carranza Esteban, R. F. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 200–211. doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.9
- Fodor, J. A. (1983). *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. MIT Press.
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35–55. doi.org/10.1177/016502548901200102
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. doi.org/10.1159/000353263

- Ryff, C. D. (2018). Eudaimonic well-being. En *Diversity in Harmony – Insights from Psychology: Proceedings of the 31st International Congress of Psychology* (p. 375). John Wiley y Sons. doi.org/10.1002/9781119362081.ch20
- Ryff, C. D. (2019). Entrepreneurship and eudaimonic well-being: Five venues for new science. *Journal of Business Venturing*, 34(6), 646–663. doi.org/10.1016/j.jbusvent.2018.09.003
- Sabucedo, P. (2023). La psicoterapia centrada en la persona en la actualidad: Teoría, práctica e investigación. *Quaderns de Psicologia*, 25(2), e1899. doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1899
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. En J. Mayer, P. Salovey, y D. Sluyter (Eds.), *Imagination, cognition, and personality* (pp. 185–211). Basic Books.
- Sánchez, L., Lara, L., Bravo, G., y Carballosa, A. (2014). Contribución del trabajo metodológico al desarrollo profesional del profesor universitario: un análisis desde la autopreparación. *Ciencia y Sociedad*, 39(2), 287–309. doi.org/10.22206/cys.2014.v39i2.pp287-309
- Sánchez Ruiz, S. (2020). *Inteligencia emocional, creatividad, bienestar subjetivo y rendimiento académico en alumnos universitarios*, [Universidad Camilo José Cela]. <https://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/891/TESIS%20SUBIDA%20AL%20REPOS%20SIN%20SELLO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schmidt, J. E., y Andrykowski, M. A. (2004). The role of social and dispositional variables associated with emotional processing in adjustment to breast cancer: An internet-based study. *Health Psychology*, 23(3), 259–266. doi.org/10.1037/0278-6133.23.3.259
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., y Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921–933. doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003
- Souto, M., Torres, T., y Arias, M. (2015). Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y*

Sociales, 31(5), 1140–1158.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20804>

Tomasello, M. (2016). *A natural history of human morality*. Harvard University Press.

Torres Ruiz, Á. E. (2021). Inteligencia emocional en el contexto universitario: Retos para el docente. *Revista Educare*, 23(3), 1–18.

<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/375/3752842013/index.html>

Tsaousis, I., y Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*, 21(2), 77–86.

doi.org/10.1002/smi.1042

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (4), 129–160. doi.org/10.26439/persona2001.n004.817

Usán Supervía, P., y Salavera Bordás, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 5–26.

doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.187

Viejo, C., Gómez-López, M., y Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 2325. doi.org/10.3390/ijerph15102325

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wan, J., Wee, L. H., Siau, C. S., y Wong, Y. H. (2025). Psychological well-being and its associated factors among university students in Sichuan, China. *Frontiers in Psychology*, 16, 1473871. doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1473871

Zautra, A. J., Smith, B. W., Affleck, G., y Tennen, H. (2001). Examinations of chronic pain and affect relationships: Applications of a dynamic model of affect. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(5), 786–795. doi.org/10.1037/0022-006X.69.5.786

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books Publishing.

- Fernández-Abascal, E. G. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. *Emociones positivas*, 27–46.
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in science and practice. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. doi.org/10.1159/000353263
- Elliot, R. (2002). Render unto Caesar: Quantitative and qualitative knowing in research on humanistic therapies. *Person-Centered y Experiential Psychotherapies*, 1(1–2), 102–117. doi.org/10.1080/14779757.2002.9688281
- Elliot, R. (2013). Research. En M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid, y A. C. Bohart (Eds.), *The handbook of person-centred psychotherapy and counselling* (pp. 468–483). Palgrave MacMillan. doi.org/10.1007/978-1-137-32900-4
- Hill, A., y Cooper, M. (2016). Person-centred therapy in the twenty-first century: Growth and development. En B. Douglas, R. Woolfe, S. Strawbridge, E. Kasket, y V. Galbraith (Eds.), *The handbook of counselling psychology* (pp. xxx–xxx). Sage.
- Díaz Morales, A., Chabour Barra, C., Kinzel Maluje, D., y Herrera Alcaíno, Á. (2025). Efecto de las intervenciones en gestión emocional en estudiantes de medicina: Una revisión de alcance. *Revista Española de Educación Médica*, 6(3). doi.org/10.6018/edumed.668671
- Mikulic, I. M., Deleersnyder, G., Pagano, A. E., y Vizioli, N. A. (2021). Perfiles de regulación emocional y su asociación con la ansiedad y la depresión. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología – UBA*, 28, 43–50. https://www.researchgate.net/publication/360221270_Perfiles_de_Regulacion_Emocional_y_su_Asociacion_con_la_Ansiedad_y_la_Depresion
- Gálvez González, I. (2025, enero 20). Terapia Gestalt, Psicología humanista y desarrollo personal. *ivangalvezgonzalez.com*. <https://ivangalvezgonzalez.com/terapia-gestalt-psicologia-humanista/>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera-Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

- García-Morales, E. (2022). ¿Qué papel tiene la inteligencia emocional en el contexto clínico, laboral y educativo? *Escritos de Psicología*, 15(2), e14752.
doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.14752
- González, R., y Parra-Bolaños, N. (2024). Neurociencia de las emociones: Revisión actualizada. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4527–4557.
doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10875
- Núñez Martín, M., y Castillo Gualda, R. (2019). El papel de la inteligencia emocional en la enfermedad cardiovascular. *Gaceta Sanitaria*, 33(4), 377–380.
doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.04.008
- Sarrionandia, A., y Mikolajczak, M. (2020). A meta-analysis of the possible behavioural and biological variables linking trait emotional intelligence to health. *Health Psychology Review*, 14(2), 220–244. doi.org/10.1080/17437199.2019.1641423

Anexos

Anexo 1

Solicitado para la aprobación de investigaciones de intervención en seres humanos

Solicitud para la aprobación de investigaciones de intervención en seres humanos

Cuenca, 25 de abril del 2025

Señora:

Ma. Fernanda Coello Nieto PhD.


Presidenta del Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos (CEISH-UDA)

En línea. -

Por medio del presente documento, nosotras **Sonia Viviana Vasquez Castro y Mariela Karina Banegas Garnica**, identificada/os con número de cédula: 0103666061 y 0302048210, en calidad de investigadora principal e investigadora 1 del proyecto de investigación titulado **DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO A PARTIR DE LA MATERIA DE GESTIÓN EMOCIONAL**, solicitamos la evaluación del mismo por parte del comité que usted representa.

Para sustentar esta solicitud, adjunto la siguiente documentación:

Documentos adjuntos	Idioma de versión	Fecha de documentación	# Páginas	Tomado de
1. Protocolo de investigación.	Español	25 de abril de 2025		
2. Consentimiento informado 2.1. Declaratoria de revocatoria de consentimiento informado.	Español	25 de abril de 2025		
3. Asentimiento informado (si aplica).	Español	25 de abril de 2025		
4. Consentimiento colectivo o comunitario (si aplica).	No aplica	25 de abril de 2025		
5. Declaratoria de responsabilidad y confidencialidad firmada por todos los investigadores.	Español	25 de abril de 2025		

6. Declaración de conflicto de intereses firmada por todos los investigadores.	Español	25 de abril de 2025		
7. Hoja de Vida de los investigadores que formarán parte del estudio.	Español	25 de abril de 2025		
8. Carta de interés de las máximas autoridades de los establecimientos.	Español	25 de abril de 2025		
9. Copia de la Póliza de Seguro de responsabilidad civil. (si aplica)	No aplica	25 de abril de 2025		

Atentamente,



Sonia Viviana Vasquez Castro
 Universidad del Azuay
sv.vasquez@uazuay.edu.ec
 +593 98 722 1863



Mariela Karina Banegas Garnica
 Universidad del Azuay
mariela.banegas@es.uazuay.edu.ec
 +593 98 414 3998

Anexo 2

Declaratoria de revocatoria de consentimiento informado

DECLARATORIA DE REVOCATORIA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ (nombres completos del sujeto/representante legal de _____ (colocar los nombres completos del representado/a): _____), a pesar de haber aceptado inicialmente que **mis datos personales** o los de **mi representado/a** sean utilizados en investigaciones **REVOCO** lo antes mencionado, y **solicito** que **mis datos personales** o los de **mi representado/a**, así como la información obtenida de los mismo sean eliminados y no se utilicen para ningún fin. Con esta declaratoria no renuncio a los derechos que por ley **me corresponden** o **a los derechos de mi representado/a**.

Nombres completos del sujeto /representante legal _____

Cédula de ciudadanía/ pasaporte del sujeto /representante legal _____

Firma/huella digital del sujeto /representante legal _____

Fecha y lugar _____

Nombres completos del testigo _____

Cédula de ciudadanía del testigo _____

Firma del testigo _____ Fecha y lugar _____

Nombres completos del responsable de tomar este documento: Sonia Viviana Vasquez Castro

Cédula de ciudadanía del responsable de tomar este documento: 0103666061

Firma del responsable de tomar este documento _____

Fecha y lugar _____

Nombres y apellidos patrocinador

Firma física o electrónica del patrocinador
(obligatoria)

Cédula de ciudadanía o pasaporte Patrocinador (obligatoria)

Anexo 3

Consentimiento informado

Estimado/a participante,

*

Le invitamos a participar en el estudio **“Desarrollo de la inteligencia emocional y el bienestar psicológico a partir de la materia de Gestión Emocional”**. Antes de continuar, lea atentamente la siguiente información:

- Su participación es **voluntaria** y puede retirarse en cualquier momento sin consecuencias. El estudio es **anónimo y confidencial**.
- Los datos recopilados serán utilizados exclusivamente con fines académicos. Se le solicitará responder dos cuestionarios: **"Escala de bienestar psicológico de RYFF"** y el **"Inventario del cociente emocional de BarOn (I-CE) "**.
- Su contribución permitirá un mejor entendimiento sobre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico.

Al seleccionar "Acepto", confirma que ha leído y comprendido la información y acepta participar en el estudio.

- ☐ Acepto
- ☐ No acepto

Anexo 4

Ficha sociodemográfica

Edad *	Texto de respuesta corta
Sexo *	<input type="radio"/> Mujer <input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/> Otro
Carrera *	Texto de respuesta corta

...

Estado Civil *

☐ Soltero/a

☐ Casado/a

☐ Conviviente

☐ Divorciado/a

☐ Viudo/a