

ARTÍCULO

FloreCIMIENTO, *Grit* e inteligencia emocional percibida: vinculación con el rendimiento académico

FLORENCIA DAURA | Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina,
Universidad Austral. Argentina

flodaura@hotmail.com | ORCID: 0000-0001-8101-6626

MARÍA CECILIA BARNI | Universidad Austral. Argentina

cbarni@austral.edu.ar | ORCID: 0000-0001-9628-667X

CECILIA ADROGUÉ | Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de
San Andrés. Argentina

cadroque@austral.edu.ar | ORCID: 0000-0002-3716-7352

IGNACIO FAVAREL | Universidad Austral. Argentina

ifavarel@austral.edu.ar | ORCID: 0000-0003-4913-2461

MARINA CUELLO | Universidad Austral. Argentina

mcuello@austral.edu.ar | ORCID: 0000-0003-0900-5935

Recepción: 11/8/2025. Aceptación: 20/11/2025. Publicación: 23/12/2025.

Resumen

Este estudio analiza las relaciones entre el florecimiento, el *Grit* y la inteligencia emocional percibida (IEP) y su impacto en el rendimiento académico de estudiantes universitarios; en particular, se funda en el creciente interés en el contexto académico en desarrollar las habilidades no cognitivas como determinantes del éxito educativo.

Para ello, se planteó el objetivo de analizar cómo estas variables se correlacionan con el rendimiento académico. Se utilizó como metodología un enfoque cuantitativo, exploratorio y transversal con una muestra —por conveniencia— de 128 estudiantes (71.1 % mujeres, edad promedio 19.32 años). Los participantes fueron evaluados mediante el Perfil PERMA, la escala *Grit*-O y el TMMS-24.

Los análisis estadísticos, incluidas correlaciones y ANOVA, revelaron asociaciones positivas y significativas estadísticamente entre el florecimiento y la perseverancia, con valores r que oscilan entre .197 y .366, así como entre la regulación emocional y el rendimiento académico. Se observaron diferencias

de género, con las mujeres mostrando mayores niveles de atención emocional ($X = 27.40$ vs. 23.62 en varones).

Los hallazgos encontrados permiten resaltar la relevancia de fomentar la inteligencia emocional y el *Grit* como factores clave para mejorar los resultados académicos; asimismo, sugieren que el desarrollo de habilidades no cognitivas fortalece la resiliencia y el desempeño integral de los estudiantes, apoyando un enfoque más holístico de la educación superior. Entre las implicaciones prácticas se incluyen la integración de estas competencias en los planes de estudio universitarios para promover el crecimiento personal y académico.

| 2

Palabras clave: bienestar, perseverancia, inteligencia emocional

Flourishing, Grit and Perceived Emotional Intelligence: Correlation with Academic Performance

Abstract

This study investigates the relationships between flourishing, Grit, and perceived emotional intelligence (PEI) and their impact on academic achievement in university students. In particular, it is based on the growing interest in the academic context in developing non-cognitive skills as determinants of educational success.

To this end, the aim was to analyze how these variables correlate with academic achievement. The methodology used was a quantitative, exploratory, and cross-sectional approach with a convenience sample of 128 students (71.1% women, mean age 19.32). Participants were evaluated through the PERMA Profile, Grit-O Scale, and TMMS-24.

Statistical analyses, including correlations and ANOVA, revealed positive and statistically significant associations between flourishing and perseverance, with r values ranging from .197 to .366, as well as between emotional regulation and academic achievement. Gender differences were observed, with women demonstrating higher levels of emotional awareness ($X = 27.40$ vs. 23.62 in men).

The results highlight the relevance of fostering emotional intelligence and grit as pivotal factors in improving academic outcomes; likewise, findings suggest that cultivating non-cognitive skills enhances students' resilience and overall performance, supporting a more holistic approach to higher education. Among the practical implications include integrating these competencies into university curricula to promote personal and academic growth.

Keywords: wellbeing, perseverance, emotional intelligence

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación es de interés ahondar tres habilidades «no cognitivas» y su relación con el rendimiento académico (RA): florecimiento, *Grit* (se opta por continuar empleando su denominación en inglés ya que su traducción en español —tenacidad— no cubre la complejidad del constructo) e inteligencia emocional Percibida (IEP), al considerar que su abordaje enriquece los estudios realizados.

Para facilitar su comprensión, primeramente, se brinda una definición de cada constructo, para luego detallar investigaciones en las que se los profundiza.

El florecimiento se comprende como un estado de bienestar asociado al desarrollo personal y de búsqueda de propósito vital, que integra dimensiones hedónicas y eudaimónicas (Mesurado et al., 2021). Seligman (2011) lo explica mediante el modelo PERMA, compuesto por emociones positivas, compromiso, relaciones personales, significado y logro.

Con un mismo fundamento epistemológico, Duckworth, et al. (2007) plantean la definición sobre el *Grit* y lo definen como un rasgo de la personalidad que combina la pasión y la perseverancia para alcanzar metas a largo plazo (Duckworth, et al., 2007). Puede ser más importante que el talento natural y se compone de dos factores: (a) consistencia de interés (CI), que permite elegir una meta concreta, y (b) perseverancia de esfuerzo (PE), que posibilita dirigirse hacia el objetivo hasta alcanzarlo. De acuerdo con ello, podría tener cierta cercanía teórica con las variables compromiso, significado y logro distinguidas en el modelo PERMA.

Cercana a los anteriores, pero con un marco teórico fundante distinto, se encuentra la IEP, la cual hace referencia a la habilidad para percibir, atender y regular los sentimientos y emociones (Salovey, et al., 1995) consigo mismo y con otros. Su estudio se enmarca en la concepción que Mayer y Salovey (1997) tienen sobre la inteligencia emocional (IE), a la que comprenden como:

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

La IEP está conformada por tres variables (Salovey et al., 1995): (a) atención a los sentimientos, que refiere al grado en el que se presta atención a los sentimientos y emociones; (b) claridad emocional, alude a cómo estos se perciben; y (c) reparación de las emociones, la creencia sobre la capacidad para regularlas (Calero, 2013; Fernández Berrocal y Extremera, 2005).

Cabe resaltar que en torno al estudio de la IE existen dos tipos de modelos explicativos: (a) los mixtos, que la conciben como un conjunto de rasgos estables de la personalidad, de competencias socioemocionales, motivacionales y cognitivas;

entre estos se ubican los postulados teóricos de Bar-On (2006) y Goleman (2012; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000); (b) los de habilidad, que comprenden la IE como una capacidad independiente de los rasgos de personalidad, que permite utilizar adaptativamente las emociones e integrarlas cooperativamente a los pensamientos (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2004). Aquí se ubican la propuesta de Mayer y Salovey (1997; Salovey et al., 1995).

El rendimiento académico (RA) se refiere a los logros que se alcanzan a partir de determinados y complejos factores intervinientes (Alhadabi y Karpinski, 2020; Barrera-Hernández et al., 2022; MacCann et al., 2020). Comúnmente, se mide en función de las calificaciones obtenidas en las evaluaciones (Cruz et al., 2024; Daura y Barni, 2024); puede incluir el desarrollo de capacidades críticas, como análisis, resolución de problemas y creatividad.

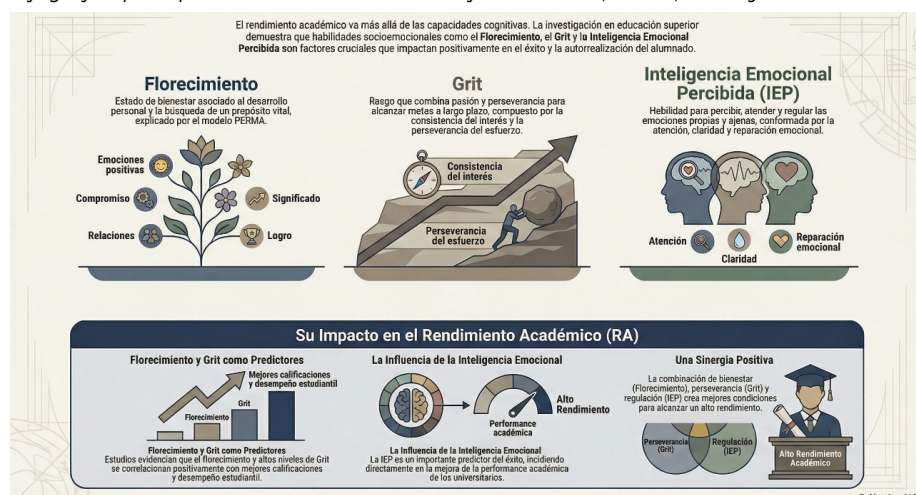
Su relevancia se evidencia al afectar la autorrealización del alumnado, certificando sus conocimientos y habilidades (Daura et al., 2024). Particularmente, en la Educación Superior, se observa un creciente interés en el desarrollo de trabajos sobre la formación intelectual, el aprendizaje de competencias y habilidades socioemocionales, profundizando su impacto en el RA (Esteban et al., 2024).

Desde este enfoque se reconoce que la formación integral debe ir más allá del desarrollo cognitivo e incluir aspectos cruciales para el éxito personal y profesional. Al respecto, se han estudiado diversos factores individuales que pueden incidir en el RA; entre ellos, el autocontrol (Pérez Villalobos et al., 2018), la autoeficacia y el autoconcepto (González-Cantero et al., 2020; Schneider y Preckel, 2017), la resiliencia (Meneghel et al., 2021), la motivación (Lucero et al., 2024), el *Grit* (Alhadabi y Karpinski, 2020), el sentido de pertenencia y la regulación de la ansiedad (Fang y Tang, 2021).

La profundización en el estudio de las tres capacidades señaladas —flore-cimiento, *Grit* e IEP— permitiría evidenciar cómo su desarrollo es crucial para promover el éxito académico y la autorrealización del estudiantado (Figura 1).

Figura 1

Infografía que representa la relación entre el florecimiento, el Grit, la IEP y el RA



Nota: elaborada con el apoyo de diseño asistido por inteligencia artificial, utilizando NotebookLM.

De acuerdo con lo expuesto, interesa presentar investigaciones focalizadas en profundizar la relación entre las tres variables principales de estudio. En lo que concierne a estudios que examinan la vinculación entre el florecimiento y otros constructos (Daura et al., 2024), se destacan el de Datu (2018), quien encontró que esta variable predice el RA en universitarios; el de Mirzaei-Alavijeh et al. (2021) en estudiantes de medicina, con resultados similares. Por su parte, Cruz et al. (2024) evidenciaron una relación positiva y significativamente baja entre el RA y las emociones positivas (EP), el compromiso, las relaciones y el significado.

| 6

Con respecto al *Grit*, Disabato et al. (2019) hallaron que la PE correlaciona positiva y significativamente con el bienestar subjetivo, las creencias sobre el bienestar y las fortalezas de la personalidad. Asimismo, Alhadabi y Karpinski (2020), encontraron que la PE correlaciona significativa y positivamente con la autoeficacia, variable que influye en la orientación hacia los objetivos, pero no directamente con el RA. Cerda et al. (2019) abordaron la relación entre el *Grit* y el desempeño estudiantil reiterando lo encontrado por otros autores: niveles bajos o medios de *Grit* se relacionaron con bajo desempeño y niveles altos con mejores resultados.

En esta línea, Barrera-Hernández et al. (2022) comparando el RA y el *Grit*, obtuvieron resultados significativos entre estudiantes de bajo rendimiento con niveles bajos de perseverancia, seguidos por los de mediano rendimiento que presentaron mayores puntajes de perseverancia. Por otro lado, Daura y Barni (2024) encontraron resultados que convergen con los anteriores, es decir, a mayores índices de *Grit*, mejores niveles académicos.

La relación entre la IE y el RA también se profundizó en diversas investigaciones. Figueroa y Funes (2018) evidenciaron que solo la inteligencia intrapersonal se vincula significativamente con el RA en estudiantes. Idrogo-Zamora y Asenjo-Alarcón (2021) hallaron resultados estadísticamente significativos en universitarios, que explican cómo la IE incide en la mejora de la performance académica. Quílez-Robres et al. (2023), en una revisión mediante el protocolo PRISMA, encontraron que la IE es un importante predictor del RA.

También se evidenció la relación entre las tres variables y el rendimiento. Entre ellos, Yang, (2021) al explorar la relación entre el *Grit*, el bienestar y el disfrute en el aula con estudiantes que cursaban inglés, encontró una correlación positiva entre el *Grit* y la capacidad para deleitarse en clase, aspecto que repercutía en el rendimiento. Alqarni (2022) explica la existencia de una relación significativa entre el *Grit* y el bienestar, y el RA. Daura et al. (2024) demostraron que, a mayor bienestar y consecución de metas, se presentan mejores condiciones para regular las emociones y perseverar en la consecución de objetivos. También, evidenciaron que los estudiantes que poseen una mayor competencia en la

dimensión atencional (IEP) poseen un mejor rendimiento. Por último, Ruiz-Ortega et al. (2024), encontraron una relación positiva y significativa entre la IE, el bienestar psicológico y el RA.

Los estudios presentados revelan cómo el florecimiento, el *Grit* y la IEP son claves en el desempeño académico. En especial, el estudio de esta temática cobra relevancia en Argentina, donde menos del 10 % de los estudiantes se gradúan (Daura y Barni, 2024).

En este contexto, el objetivo de la presente investigación es analizar si niveles más altos de florecimiento, *Grit* e IEP se asocian con un mejor rendimiento académico en universitarios de una institución privada del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). A partir de éste, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- a) Comparar el florecimiento, *Grit* e inteligencia emocional percibida, según el género y nivel de rendimiento de las y los estudiantes.
- b) Relacionar el florecimiento, *Grit*, e inteligencia emocional percibida en las y los estudiantes según el género.

Dichos objetivos permiten introducir el planteo de una hipótesis: existe una correlación positiva entre las variables de estudio y altos niveles de RA.

MÉTODO

DISEÑO

Se adoptó un enfoque cuantitativo, exploratorio, descriptivo, correlacional y transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014).

PARTICIPANTES

El estudio se efectuó con una muestra no probabilística, por conveniencia, integrada por 128 universitarios, de los cuales 91 eran mujeres y 37 varones, con una edad promedio de 19,32 años.

Entre estos, 53 (41,4 %) cursaban el primer año de la carrera; 30 (23,4 %) el segundo; 31 (24,2 %) el tercer año; 12 (9,4 %) el cuarto año; y 2 (1,6 %) el quinto año, distribuyéndose en forma heterogénea en distintas unidades académicas: 29 a la Facultad de Ciencias Empresariales; 9 al Departamento de Educación; 46 a la Facultad de Comunicación y 44 a la Facultad de Derecho.

La selección muestral se vio limitada a la apertura de la institución en la que se llevó a cabo la investigación y a la participación discrecional de los alumnos. Aunque no es representativa de la población, permitió cumplir con los requisitos de parametricidad propios de las pruebas estadísticas que posteriormente se presentan, particularmente, la homeostacidad, medida a través de la prueba de Levene, y la *n* muestral, que debe ser superior a 30 (Rubio-Hurtado y Berlanga-Silvente, 2012). En relación con el número de varones y mujeres que integraron la muestra, aunque la conformación de cada grupo también

dependió de la participación voluntaria, por tener ambos grupos una N mayor de 30 casos y haber obtenido una varianza homogénea, se cumplieron los requisitos propios de las pruebas estadísticas realizadas, particularmente el análisis *t* de *student* (Sánchez Turcios, 2015).

INSTRUMENTOS

Cuestionario sociodemográfico

Diseñado *ad hoc* para obtener datos referentes al género, edad, unidad académica y carrera de pertenencia (Apéndice 1).

Perfil PERMA

Escala diseñada por Butler y Kern (2016) para medir el florecimiento según el modelo PERMA de Seligman (2011) previamente aludido en el marco teórico; en la investigación, se empleó la versión de Waigel y Lemos (2023) para universitarios argentinos, ajustándose al contexto del trabajo de campo. Posee una estructura de 5 factores, respetando los que conforman el modelo de Seligman (2011) —Emociones positivas (EP), Compromiso, Relaciones positivas (RP), Significado y Logro—; e incluye 4 variables de contraste: (a) percepción de salud (visión sobre la salud física y sentido de bienestar); (b) emociones negativas (EN) (presencia de afectos negativos: ansiedad, tristeza o enojo); (c) soledad (auto-percepción en la propia vida y; (d) felicidad, que se emplean criterialmente, con diseño tipo Likert e integrado por 23 ítems, de los cuales 15 miden los 5 factores mencionados, distribuidos equitativamente, y 7 evalúan las dimensiones de contraste; tiene 11 opciones de respuesta, que van de 0 (nunca/terrible/para nada/pésimo) a 10 (siempre/excelente/totalmente). Algunos de los ítems que integran la escala son: «1. ¿Con qué frecuencia sientes que progresas para lograr las metas que te propones?»; «10. En general, ¿en qué medida te sientes entusiasmado e interesado en las cosas?»; «15. ¿Con qué frecuencia logras asumir tus responsabilidades?»

En esta versión se confirmó la estructura original de 5 factores (CF I=.94, TLI=.92; RM SEA=.08, SRM R=.04) y el análisis de consistencia interna arrojó un Alfa de .92 para el total de la escala, .87 para la variable EP, .62 para Compromiso, .78 para RP, .81 para Significado y .82 para Logro.

Escala Grit-o

A fin de explorar el *Grit* en forma coherente con el modelo teórico de partida, se empleó la escala diseñada por Duckworth et al. (2007); se utilizó la versión adaptada para universitarios argentinos por Tortul et al. (2020). Posee dos dimensiones, según el modelo original (Duckworth, 2007) que refieren a los factores CI y PE. Cuenta con diseño de escala tipo Likert, con 12 ítems distribuidos equitativamente en los factores. Tiene 5 opciones de respuesta, de 1 a 5 puntos.

En esta versión mostró una consistencia interna muy buena con valores de .83 para el instrumento completo, .89 para el factor CI y .92 para el factor PE. Los 12 ítems, mostraron adecuada capacidad discriminativa: diferencias altamente significativas ($p = 0.000$). El análisis Factorial Exploratorio, confirmó los dos factores (Duckworth et al., 2007), logrando explicar el 41,98 % de la variancia; el factor CI explicó el 31,53 % y el factor PE el 10,45 %.

Entre los ítems que conforman el instrumento, pueden mencionarse: «1. He superado adversidades para lograr un desafío importante» «10. He logrado una meta u objetivo que me llevó años de trabajo», «12. Soy perseverante. Nunca me rindo».

| 9

Trait Meta-Mood Scale-24

En este caso, también se optó por emplear un instrumento acorde a la teoría empleada para fundamentar esta investigación. El Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) fue diseñado por Fernández-Berrocal et al. (2004) y permite evaluar la IEP según el modelo de Salovey et al. (1995). Se empleó la validación de González et al., (2020) para estudiantes argentinos. Consta de 3 dimensiones: Atención, Claridad y Reparación; 24 ítems, distribuidos equitativamente; formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones (1. totalmente en desacuerdo; 2. en desacuerdo; 3. ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4. de acuerdo; 5. totalmente de acuerdo). En la versión empleada, el análisis Factorial Exploratorio arrojó una estructura de tres factores y adecuado ajuste, evidenciando un 54,5 % de la variancia; y una consistencia interna de .82, para Atención, .84 para Claridad y .85 para Reparación.

Algunos de los ítems del instrumento son: «1. resto mucha atención a los sentimientos»; «10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos», «15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones».

Para medir el RA, se consideraron las calificaciones finales de las y los participantes; a partir de las cuales se computó el promedio general. Se calcularon tres niveles de rendimiento según el reglamento de alumnos de la universidad, que dispone que la calificación de aprobación es de 6 puntos: bueno (6/7,49 puntos), muy bueno (7,50/8,49 puntos) y excelente (8,50/10 puntos).

PROCEDIMIENTOS

Se solicitaron y obtuvieron los permisos en cada unidad académica. Se acordó la fecha y el horario en el que se aplicarían los cuestionarios, en clases presenciales, empleando un formulario digital (*Google Forms*) y cumpliendo las recomendaciones que sugieren los especialistas (Association of Test Publishers & Institute for Credentialing Excellence, 2017; Elousa, 2021; Wright et al., 2020).

Se capacitó a los responsables de administrarlos. Se informó al alumnado los objetivos de la investigación, la duración de la actividad (30 minutos aproximadamente) y se solicitó la firma del consentimiento.

Los datos referentes al RA se pidieron en cada facultad, asegurando la confidencialidad de la información. Las respuestas de los cuestionarios se exportaron a Excel, luego se importó al paquete SPSS versión 23.0. Posteriormente, se calculó el valor promedio de las dimensiones de las escalas.

ANÁLISIS DE DATOS

Se aplicaron sucesivos estadísticos para: (a) comparar el florecimiento, *Grit* e IEP, según género y nivel de rendimiento, descriptivos y prueba *t* de *Student* para muestras independientes; (b) relacionar el florecimiento, *Grit*, e IEP según género, correlaciones *r* de Pearson; (c) analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en los constructos de estudio según nivel de RA, se realizaron análisis ANOVA *one way*.

| 10

El paquete estadístico *G*Power* (Faul et al., 2007) se empleó para obtener el tamaño del efecto y la potencia estadística de los análisis. Para interpretar con precisión el tamaño del efecto, se consideraron las orientaciones de Cohen (1988, 1992), según el cual, en la prueba *t* de *Student*, los valores superiores a 0,20 puntos expresan que el tamaño de la diferencia entre medias es pequeño; las puntuaciones superiores a 0,50 puntos, un tamaño mediano; y las mayores a 0,80 puntos, un efecto grande. Para las correlaciones de Pearson, los valores ubicados entre 0,00 y 0,10 puntos, indican correlación nula; entre 0,10 y 0,30 puntos, correlación débil; entre 0,30 y 0,50 puntos, correlación moderada y entre 0,50 y 1,00 puntos, correlación fuerte. En el ANOVA, las puntuaciones sobre los 0,01 puntos expresan que el tamaño de la diferencia entre medias es pequeño; los posicionados por arriba de 0,06, tamaño mediano; y superiores a 0,14, tamaño grande.

En los análisis de correlación, se empleó el coeficiente de Pearson (*r*) con sus intervalos de confianza (IC 95 %) para interpretar las asociaciones encontradas entre las variables, que fueron revisados para establecer si la diferencia es estadísticamente significativa; en caso de que contuviera «cero», los puntajes se consideraron no significativos estadísticamente (Ventura-León y Caycho, 2017).

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio respetó los principios éticos, asegurando la confidencialidad y anonimato de los participantes. Los datos fueron utilizados solo con fines académicos, analizados de forma agregada para proteger la identidad individual (Lugo y Barni, 2014).

RESULTADOS

Primero, se detallan las diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de variables según género; luego las correlaciones observadas entre ellas y estas por género. Finalmente, se profundiza en los niveles de RA en relación con los valores observados de florecimiento, *Grit* e IEP.

Comparación del florecimiento, Grit e inteligencia emocional percibida, según género

Tras comparar el florecimiento, Grit e IEP según género (Tabla 1) se destacan las diferencias encontradas en el factor Atención de la escala TMMS-24 a favor de las alumnas, quienes obtuvieron un puntaje medio superior al de los varones.

Tabla 1

Descriptivos de las dimensiones del Perfil PERMA, la Escala Grit-O y la Escala TMMS-24, según el género

Variables	Dimensiones	Género	N	Min	Máx	M	DE
Florecimiento	EP	Mujeres	91	2,3	10,0	6,91	1,70
		Varones	37	2,7	9,3	7,25	1,50
	Compromiso	Mujeres	91	2,7	10,0	7,39,	1,53
		Varones	37	4,0	10,0	7,77	1,28
	RP	Mujeres	91	2,3	10,0	8,00	1,61
		Varones	37	2,3	10,0	7,81	1,58
	Significado	Mujeres	91	1,7	10,0	7,61	1,98
		Varones	37	0,7	10,0	7,62	2,30
	Logro	Mujeres	91	2,0	9,7	7,42	1,62
		Varones	37	3,0	9,7	7,21	1,50
	BG	Mujeres	91	3,6	9,7	7,47	1,33
		Varones	37	2,9	9,3	7,53	1,31
	EN	Mujeres	91	2,0	9,0	5,94	1,73
		Varones	37	0,7	7,7	4,73,	1,68
	Salud	Mujeres	91	2,7	10,0	7,20	1,80
		Varones	37	3,3	9,3	7,08	1,53
	Soledad	Mujeres	91	0,0	10,0	4,20	2,90
		Varones	37	0,0	9,3	4,08	2,72
	Felicidad	Mujeres	91	2,0	10,0	7,47	1,71
		Varones	37	5,0	10,0	7,48	1,36
IEP	Atención	Mujeres	91	11,0	40,0	27,40	6,87
		Varones	37	10,0	35,0	26,62	6,88
	Claridad	Mujeres	91	13,0	36,0	24,35,	5,97
		Varones	37	14,0	38,0	24,56	6,88
	Reparación	Mujeres	91	13,0	40,0	24,86	6,53
		Varones	37	11,0	38,0	24,94	6,24
Grit	PE	Mujeres	91	1,5	4,8	3,19	0,72
		Varones	37	1,5	4,3	2,95	0,74
	CI	Mujeres	91	0,9	2,5	1,82	0,32
		Varones	37	0,6	2,4	2,95	0,38
	GG	Mujeres	91	1,8	4,9	3,42	0,60
		Varones	37	2,0	4,4	3,23	0,59

Nota. EP: Emociones Positivas, RP: Relaciones Positivas, BG: Bienestar General, EN: Emociones Negativas, IEP: Inteligencia Emocional Percibida, PE: Perseverancia de esfuerzo, CI: Consistencia de interés, GG: Grit Global.

Estos resultados se corroboran con el análisis *t* de Student para muestras independientes, que arrojó diferencias estadísticamente significativas a favor de las estudiantes en el factor mencionado (Tabla 2).

Tabla 2

*Resultados de la prueba *t* para dos muestras independientes en la variable Atención*

Variable/dimensio- nes	M(DE) varones (n=37)	M(DE) mujeres (n=91)	t	p	d Cohen
EP	7.25 (1.50)	6.91 (1.70)	-3.633	0,00	0.212
Compromiso	7.77 (1.28)	7.39 (1.53)	1.312	0.192	0.269
RP	7.81 (1.58)	8.00 (1.61)	-0.616	0.539	0.119
Significado	7.62 (2,30)	7,61 (1.98)	0.006	0.995	0.004
Logro	7,21 (1.50)	7.42 (1.62)	-0.683	0.496	1.13
BG	7.53 (1.31)	7.47 (1.33)	0.229	0.819	0.045
EN	4.73 (1.68)	5.94 (1.73)	-3,633	0,000	0.70
Salud	7.08 (1.53)	7.20 (1.80)	-0,378	0.706	0.071
Soledad	4,08 (2,72)	4,20 (2,90)	-0.230	0.819	0.042
Felicidad	7.48 (1,36)	7.47 (1,71)	0.044	0.965	0.006
Atención	23.62 (6,88)	27.40 (6,87)	2.823	0.006	0.66
Claridad	24.56 (6,88)	24.35 (5,97)	0.177	0.860	0.032
Reparación	24.94 (6,24)	24.86 (6,53)	0.062	0.951	0.012
PE	2.95 (0,74)	3.19 (0,72)	-0.986	0.326	0.328
CI	1.28 (0,38)	1.82 (0,32)	-1.685	0.094	0.170
GG	3.23 (0,59)	3.42 (0,60)	-1.589	0.115	0.319

Nota. Anexo1.

La prueba de Levene mostró un valor de significación superior a 0.05, que valida el criterio de homeostacidad (Rubio-Hurtado y Berlanga-Silvente, 2012); asimismo, la significación bilateral de la prueba *t*, también arrojó un valor inferior a 0,05 puntos, sugeriría que el género tendría influencia sobre esta variable; y el tamaño del efecto encontrado (Cohen, 1988, 1992) indicaría que la diferencia hallada es importante ($t = 2,82$; $p = 0,06$, IC95% [1.13; 6.43]), $1 - \beta = .96$, $d = .66$ (Tabla 1).

Correlaciones entre el florecimiento, el Grit y la inteligencia emocional percibida en el total de la muestra

En la tabla 3 (Cfr. Anexo 1) se evidencian los efectos encontrados tras realizar la correlación de Pearson. Se destacan las asociaciones significativas y positivas entre las variables del PERMA entre sí y entre estas y la variable BG. Contrariamente, entre ellas y las dimensiones de contraste, se hallaron relaciones negativas y significativas con «EN» y «soledad», efecto que es coherente con lo específico de estas vivencias; a mayor experiencia de abandono, desamparo y de afectos desagradables, los sujetos poseen menos capacidad

para vincularse positivamente con el entorno, involucrarse con las actividades y metas que se proponen, encontrar un sentido de vida y sentirse realizados al alcanzar un objetivo.

El mismo efecto se encontró entre las variables «EN» con «Salud» ($r = -.301$, $p = 0,01$), y «Felicidad» ($r = -.435$, $p = 0,01$); y entre «Soledad» y «Salud» ($r = -.232$, $p = 0,01$). Justamente, a mayor presencia de angustia, depresión entre otras emociones negativas, se experimenta menor bienestar integral.

Sobre la escala *Grit-O*, los factores del PERMA correlacionan positiva y significativamente con el factor «PE». En paralelo, solo los factores «Significado» ($r = .185$, $p = 0,01$), «Logro» ($r = .342$, $p = 0,05$) y «BG» ($r = .219$, $p = 0,01$) se asocian significativa y positivamente con el factor «CI».

Respecto al TMMS-24, se resalta que «Claridad» correlacionó significativa y positivamente con los cuatro primeros factores del PERMA («EP» $r = .366$, $p = 0,01$; «Compromiso» $r = .197$, $p = 0,05$; «Relaciones» $r = .330$, $p = 0,01$ y «Significado» $r = .307$, $p = 0,01$); mientras que, «Reparación» también se asoció de manera positiva y significativa con los cinco del modelo.

Finalmente, los factores de *Grit-O* correlacionan entre sí en forma positiva y significativa (al 0,01). Con las variables del TMMS-24 solo la «PE» correlaciona en forma significativa y positiva con «Claridad» ($r = .189$, $p = 0,05$); mientras que, la misma perseverancia y el «Grit global (GG)» se asocian de igual manera con la «Reparación» ($r = .216$, $p = 0,05$; $r = .857$, $p = 0,05$, respectivamente).

Correlaciones entre el florecimiento, el Grit y la inteligencia emocional percibida según el género

Se analizó la correlación entre las tres variables por género, se calcularon los índices de correlación r de Pearson y significancia estadística (Cfr. Tabla 4, Anexo 1). En ambos géneros se encontraron correlaciones significativas y positivas entre las cinco primeras variables del PERMA, BG, «Salud» y «Felicidad». Presentándose un efecto contrario que podría reflejar un aspecto diferencial del perfil femenino (variables EN) y masculino (Soledad).

En mujeres se evidenció vinculación negativa y significativa entre la vivencia de EN y RP ($r = -.636$, $p = 0,01$) y «Significado» ($r = -.470$, $p = 0,01$). En hombres, se encontró la misma correlación entre «Soledad» y EP ($r = -.471$, $p = 0,01$), RP ($r = -.548$, $p = 0,01$), «Significado» ($r = -.404$, $p = 0,05$), «Logro» ($r = -.344$, $p = 0,05$), BG ($r = -.493$, $p = 0,01$) y «Felicidad» ($r = -.504$, $p = 0,01$).

En las correlaciones entre variables del PERMA y TMMS-24, la mayoría se asocia positiva y significativamente con la «Claridad» y «Reparación» (ambos géneros). Estos hallazgos, evidencian que en el alumnado el florecimiento aumenta cuando sienten, expresan y regulan los estados emocionales.

En lo que respecta a la variable EN, en ambos géneros correlacionó significativa y negativamente: en las mujeres con «Claridad» ($r = -.362$, $p = 0,01$) y «Reparación» ($r = -.348$, $p = 0,05$), expresando dificultades para comprenderlas

y regularlas; en varones con «Claridad» ($r = -.455$, $p = 0.01$) y «Reparación» ($r = -.543$, $p = 0.01$) lo que no los ayudaría a identificarlas. Asimismo, en las mujeres, la misma asociación se hallaron entre la EN y las tres variables de la Escala Grit-O.

Se hallaron efectos disímiles entre las correlaciones de las variables del PERMA y las tres del Grit tanto en mujeres como en varones.

Son interesantes las correlaciones según género entre las variables de la IEP y la PE y el GG en mujeres; en los varones, hubo asociación positiva y significativa entre «Reparación» y PE.

A fin de estimar el tamaño del efecto de las correlaciones, se aplicó el estadístico q de Cohen, que permitió corroborar la asociación estadísticamente significativa entre las variables comparadas. Aquí el valor de este estadístico (q de Cohen) y el IC 95% de la muestra total solo se informa en los casos en los que ambos géneros obtuvieron correlaciones positivas y estadísticamente significativas.

Niveles de rendimiento académico e índices de florecimiento, Grit e inteligencia emocional percibida

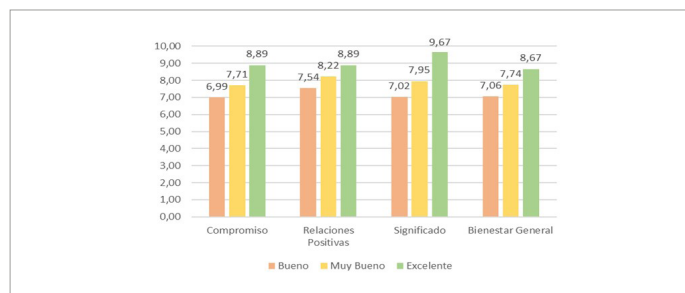
Para determinar divergencias en los niveles de florecimiento, Grit e IEP según el RA se efectuaron análisis de varianza (ANOVA one way); como variables dependientes se tomaron los constructos principales y como variable independiente los niveles de rendimiento mencionados en el punto 1.3.

En las siguientes figuras se presentan los hallazgos más representativos.

En referencia a los factores del florecimiento (Figura 2), se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes con performance más elevada en las variables «Compromiso» [$F(2,112) 4,508$, $p > .0,01$, $f = 0,39$, $1-\beta = 0.89$; tamaño, $d = 0.33$], RP [$F(2,112) 3,415$, $p > .0,03$, $f = 0,34$, $1-\beta = 0.74$, $d = 0,27$] y «Significado» [$F(2,112) 4,640$, $p > .0,01$, $f = 0,30$] y BG [$f(2,112) 5,608$, $p > .0,005$, $f = 0,30$, $1-\beta = 0.86$, $d = 0.31$].

Figura 2

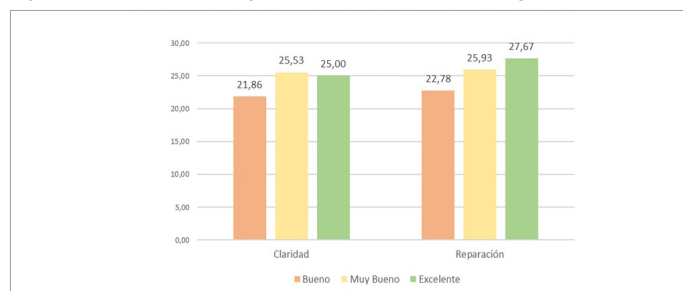
Diferencias en las variables para medir el florecimiento según el nivel de rendimiento académico



Nota: En el análisis de varianza realizado con las variables de la IEP (Figura 3), los mismos estudiantes superan significativamente a los demás en «Reparación» [$F(2,112) 3,518$, $p > .0,03$, $f = 0,24$, $1-\beta = 0.75$, $d = 0.28$]; mientras que los que tienen nivel de rendimiento muy bueno aventajan a los demás en «Claridad» [$F(2,112) 4,750$, $p > .0,01$, $f = 0,27$, $1-\beta = 0.87$, $d = 0.32$].

Figura 3

Diferencias en Claridad y Reparación (TMMS-24) según nivel de rendimiento académico

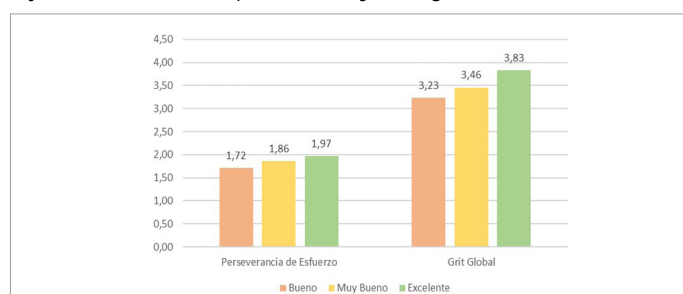


| 15

El mismo análisis efectuado con las dimensiones de la Escala *Grit-O*, no arrojó diferencias estadísticamente significativas, pero evidenció tendencia favorable a los alumnos con rendimiento excelente en el factor «PE» y en «GG» (Figura 4).

Figura 4

Diferencias en los componentes PE y GG según el nivel de rendimiento académico



Discusión

En el nivel universitario se evidencia un creciente interés por comprender las habilidades que exceden la formación académica propiamente dicha, en orden a brindar una formación integral que prepare para las exigencias del mundo laboral y social, y para comprender su incidencia en el RA (Alhadabi y Karpinski, 2020; González-Cantero et al., 2020; Lucero et al., 2024).

Los análisis efectuados para corroborar la existencia de divergencias entre los niveles de florecimiento, *Grit* e IEP según el RA mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor de estudiantes con mejor performance en las variables «Compromiso», «RP», «Significado» y «BG»; convergente con estudios previos (Alqarni, 2022; González-Cantero et al., 2020; Yang, 2021).

El mismo resultado se halló con respecto a la capacidad para reconocer y regular los estados emocionales, coincidiendo con Alqarni (2022).

Aunque no se encontraron los mismos efectos en los factores del *Grit*, se halló una predisposición de las y los estudiantes con mayor RA en la PE y *Grit* global, lo que expresaría que, para obtener éxito académico necesariamente hay que esforzarse.

Los resultados de las comparaciones según género muestran diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en la variable atención

(IEP). Estos hallazgos, si bien por el tipo de muestra empleada no pueden generalizarse a toda la población de estudio, según el tamaño del efecto encontrado (Cohen, 1988), son marcados y podrían llegar a tener una aplicación práctica importante; asimismo, coinciden con los hallazgos de Calero et al. (2018), fortaleciendo los antecedentes para considerar que las estudiantes serían más propensas a observar sus estados emocionales.

En toda la muestra se encontraron correlaciones positivas y significativas entre las variables del florecimiento y el factor «PE» del *Grit*: a mayor florecimiento, más capacidad para persistir. Asimismo, solo los factores «Significado» ($r = .185$, $p = 0,01$), «Logro» ($r = .342$, $p = 0,05$) y «BG» ($r = .219$, $p = 0,01$) se asocian significativa y positivamente con el factor «CI», similar a lo encontrado por Disabato et al. (2019).

La misma correlación hallada entre los factores «Significado» ($r = .185$, $p = 0,01$), «Logro» ($r = .342$, $p = 0,05$) y «BG» ($r = .219$, $p = 0,01$) y la «CI», guarda vinculación con la esencia de esta variable (capacidad para elegir objetivos a largo plazo) (Duckworth et al., 2007) y resalta la cualidad afectivo-motivacional que comparten, al poner en juego la facultad electiva, valorativa e interpretativa con la cual brindar sentido a lo que se ha elegido (Daura et al., 2022). Este hallazgo tiene relación con el de Alqarni (2022) sobre la relación entre el *Grit* y el bienestar en estudiantes.

También se observaron asociaciones positivas y significativas entre «Claridad» propia de la IEP con cuatro de los factores del PERMA («EP» = $r = .366$, $p = 0,01$; «Compromiso» $r = .197$, $p = 0,05$; «relaciones» $r = .330$, $p = 0,01$; y «significado» $r = .307$, $p = 0,01$); mientras que «Reparación» se asoció igualmente con los cinco factores del modelo: a mayor regulación emocional, mayor florecimiento, y viceversa.

Según estos resultados, el factor «BG» del florecimiento, estaría asociado a la regulación emocional y no dependería de la habilidad para hacer foco, reconocer y diferenciar las emociones.

Se observó una correlación positiva y significativa entre algunas de las cinco variables del PERMA en ambos géneros. Un efecto contrario se halló entre: «EN» y «RP» y significado en las mujeres; y, en varones, se presentó entre «Soledad» y «EP», «RP», «Significado», «Logro», «BG» y «Felicidad», que expresa que el bienestar estaría afectado en cada género por estados emocionales desagradables o de orfandad.

En cuanto al *Grit*, las correlaciones evidencian cómo varones y mujeres se comportan distinto al momento de alcanzar metas en función del nivel de florecimiento que posean. Se encontró que, en las estudiantes, la perseverancia correlaciona con un nivel integral de bienestar; mientras que, en los varones se asocia a los tres factores del *Grit*.

Las correlaciones positivas y estadísticamente significativas encontradas por género entre IEP y *Grit* explican que, en las mujeres, a mayor foco de estados

emocionales, menor capacidad para mantener interés en un objetivo y perseverar; en los varones, a mayor comprensión y regulación de estados emocionales, mayor persistencia para lograr objetivos.

Cabe resaltar que, en la mayoría de las correlaciones, el tamaño del efecto (Cohen, 1988, 1992), aseguraría asociaciones moderadas a fuertes, sustentando la interpretación brindada a los hallazgos y proporcionando una visión completa de su relevancia.

Todos estos hallazgos son importantes para la práctica educativa, permitiendo reflexionar sobre cómo promover las tres variables a través de programas integrales en los que se implementen estrategias de autoevaluación y heteroevaluación personal. Del mismo modo, la revisión literaria, evidencia la existencia de investigaciones sobre el papel influyente del desarrollo de capacidades no cognitivas (Cruz, et al., 2024) como las aquí estudiadas, que pueden enseñarse para contribuir al bienestar del estudiantado, mejorando el proceso educativo en la educación superior.

Asimismo, se pueden hacer sugerencias psicopedagógicas a implementar en el nivel universitario: (a) concientizar sobre factores de florecimiento y estimulación de capacidades asociadas a la IEP y al *Grit*, en forma transversal al desarrollo de espacios de aprendizaje; (b) focalizar el proceso de aprendizaje en los estudiantes y adoptar un estilo de enseñanza-aprendizaje activo; (c) proporcionar retroalimentación continua; (d) optimizar las instancias para expresar asertivamente las emociones; (e) escuchar las preocupaciones sobre cada etapa del proceso y el RA; (f) valorar el es-fuerzo.

En este sentido, estrategias como las señaladas es ideal promoverlas en el espacio propio de cada asignatura y en el de la tutoría o asesoramiento, complementándolos con actividades extracurriculares que amplíen la oferta académica que se brinda al estudiantado, idea que converge con los resultados de otras investigaciones (Daza Corredor et al., 2020; Retham et al., 2021)

Entre las limitaciones encontradas en este estudio es prudente resaltar el tipo de diseño muestral efectuado y el número de participantes que impidieron la generalización de la evidencia al universo poblacional; también, la posible influencia de otras variables contaminantes (edad, nivel de avance en la carrera, etc.). Estos aspectos abren el espacio a la proyección de investigaciones que contemplen muestras estadísticas y diseños metodológicos mixtos a fin de efectuar triangulaciones intermetodológicas. Igualmente, los resultados permiten considerar la necesidad de realizar estudios de tipo cuasiexperimentales en los que se evalúe el impacto de instancias de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alhadabi, A. y Karpinski, A. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Alqarni, N. A. (2022). Investigating the Relationship between Emotional Well-being and Grit as Predictors of Saudi EFL Female Students' Foreign Language Achievement. *Arab World English Journal*, 13(3), 498-511. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no3.32>
- Association of Test Publishers & Institute for Credentialing Excellence (2017). *Innovative Item Types A White Paper & Portfolio*. <https://www.testpublishers.org/assets/innovative%20item%20types%20w.%20appendix%20copy.pdf>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709503.pdf>
- Barrera-Hernández, L., Sotelo-Castillo, M., Cabrera-Aguilar, M., Ramos-Estrada, D. y Molina-Torres, L. (2022). Grit, orientación al futuro y rendimiento académico en universitarios. *Know and Share Psychology*, 3(1). DOI: <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i1.6545>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 343-362). Jossey-Bass.
- Butler, J. y Kern, L. (2016). El PERMA-Profiler: una breve medida multidimensional del florecimiento. *International Journal Of Wellbeing*, 6(3). DOI: <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Calero, A. (2013). Versión Argentina del TMMS para adolescentes: Una medida de la inteligencia emocional percibida. *Cuadernos de Neuropsicología. Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7(1), 105-119.
- Calero, A., Barreyro, J. Y Injoque-Ricle, I. (2018). Diferencias entre los sexos en la inteligencia emocional percibida en adolescentes de 13 a 15 años. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 10, Extra 1. 203-204.
- Cerda, C., Sáiz, J. y Vergara, D. (2019). Tenacidad en estudiantes universitarios chilenos: Un estudio inicial de su estructura y red nomológica. *Interdisciplinaria, revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(2), 409-423. DOI: <https://doi.org/10.16888/interd.2018.35.2.10>
- Cruz, E., Buban, C., Cabullos, M., Menegon, I., Torreliza, M., y Amistad, A. (2024). The effect of perceived academic performance on positive emotions, engagement, relationships, meaning, and accomplishment (PERMA) among college students in Metro Manila. *Puissant*, 5, 2268-2294.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. LEA.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cumming, G. (2014). The new statistics: Why and how. *Psychological Science*, 25(1), 7-29. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797613504966>
- Datu, J. (2018). Flourishing is associated with higher academic achievement and engagement in Filipino undergraduate and high school students. *Journal of Happiness Studies*, 19(1), 27-39.

Daura, F. y Barni, C. (2024). Grit, compromiso académico y perspectiva temporal en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 189-212. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num91-14349>

Daura, F., Adrogué, C., Barni, C., Cuello, M. (2024). Florecimiento y percepción de la inteligencia emocional: Su vinculación con el nivel de rendimiento académico en universitarios. En L. Vega-Caro. y A. Vico-Bosh (Eds.), *La evaluación alternativa en los procesos educativos, un nuevo camino hacia la atención a la diversidad*. (pp. 640-660). Dykinson.

Daura, F., Barni, C. y González, M. (2022). La Tenacidad: Predictora de la Autorregulación Académica en Estudiantes Universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 116-131. DOI: <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.220>

| 19

Daza Corredor, A., Jiménez Villamizar, M. P., y Rodríguez Pacheco, F. L. (2020). Impacto de los programas de bienestar universitario en la calidad de vida de los estudiantes. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(2), 157-169. DOI: <https://doi.org/10.15332/25005421/5780>

Disabato, D., Goodman, F., y Kashdan, T. (2019). Is Grit relevant to well being and strengths? Evidence across the globe for separating perseverance of effort and consistency of interests. *Journal of personality*, 87(2), 194-211.

Duckworth, A., Peterson, Ch., Matthews, M., & Kelli, D. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>

Elousa, P. (2021). Aplicación remota de test: riesgos y recomendaciones. *Papeles del Psicólogo*, 42(1), 33-39. DOI: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2021.2952>

Esteban, M., Bernardo, A. B., Blanco, E., y Oserin, P. . (2024). An Analysis of Student Satisfaction and its Relationship with Academic and Social Factors in University Dropout. *International Journal of Educational Psychology*, 13(3), 219-239. DOI: <https://doi.org/10.17583/ijep.14268>

Fang, F. y Tang, X. (2021). The Relationship Between Chinese English Major Students' Learning Anxiety and Enjoyment in an English Language Classroom: A Positive Psychology Perspective. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.705244>

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03193146>

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández Berrocal, P. & 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.

Figuerola, K. y Funes, M. (2018). *Inteligencia emocional, empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Católica Argentina. Repositorio Institucional UCA.

Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Kairós.

González, R., Custodio, J. y Abal, F. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente*, 23(44), 1-26. DOI: <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>

González-Cantero, J., Morón-Vera, J., González-Becerra, V., Abundis-Gutiérrez, A. y Macías-Espinoza, A. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *PSICUMEX*, 10(2), 95-113. DOI: <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Idrogo-Zamora, D. y Asenjo-Alarcón, J. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Investigación Psicológica*, (26), 69-79. DOI: <https://doi.org/10.53287/ryfs1548js42x>

| 20

Liu, Y., Sulong, R., Ahmad, N. y Li, R. (2024). Grit Relates to Academic Performance Among College Students: A Five Years Systematic Literature Review. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 22(1), 47-69.

Lucero, C., Puetate, M., Pinchao, J., y Dueñas, O. (2024). La Motivación y su impacto en el Rendimiento Académico en los estudiantes universitarios: Revisión Sistemática. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*, 1(2), 38-52.

Lugo, E. y Barni, C. (2014). *¿Qué es la Bioética? Vida y Dignidad Humana*. G Ediciones.

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L., Double, K., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186.

Mayer, J. D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve sinopsis. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 35-46. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Meneghel, I., Boix-Altabas, Q., y Salanova, M. (2021). Resiliencia y Autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. *Dedica, Revista de Educação e Humanidades*, 18, 153-171. Editorial de la Universidad de Granada.

Mesurado, B., Crespo, R., Rodríguez, O., Debeljuh, P., y Carlier, S. (2021). The development and initial validation of a multidimensional flourishing scale. *Current Psychology*, 40, 454-463.

Mirzaei-Alavijeh, M., Limoe, M., Hosseini, S., Solaimanizadeh, F., Mirzaei-Alavijeh, N., Saadatfar, A., y Jalilian, F. (2021). Flourishing: A cross-sectional study on academic achievement in the students of Kermanshah University of Medical Sciences, Iran. *International Journal of Health and Life Sciences*, 7(1).

Pérez-Villalobos, M. V., Cobo-Rendón, R. C., Sáez, F. M., y Díaz-Mujica, A. E.. (2018). A Systematic Review of the Student Self-Control Ability and Academic Performance in University Life. *Formación universitaria*, 11(3), 49-62. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300049>

Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R. y Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355>

Retham, C., Perry, J., Donaldson, J., Choi, D. y Erukhimova, T. (2021). Creating a Physicist: The Impact of Informal Physics Programs on University Student Development. *Physics Education*, 2, 1-15. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2012.13981>

Rubio-Hurtado, M. y Berlanga-Silvente, V. (2012) Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivia-
riadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *Revista d'Innovació i Recerca en Educa-
ció*, 5(2), 83-100. <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

Ruiz-Ortega, A., Sánchez-Álvarez, N., y Berrios-Martos, M. (2024). Psychological well-being
and emotional intelligence in undergraduate nursing students as predictors of academic suc-
cess. *Nurse education today*, 143, 106406. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106406>

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, cla-
rity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. W. Pen-
nebaker (Ed.), *Emotion, disclosure & health* (pp. 125-151). American Psychological Association.

| 21

Sánchez Turcios, R. (2015). t-Student: Usos y abusos. *Revista mexicana de cardiología*, 26(1), 59-61.

Schneider, M. y Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in Higher Education:
A systematic review of Meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul0000098>

Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*.
Free Press.

Tortul, M., Daura, F. y Mesurado, B. (2020). Análisis factorial, de consistencia interna y de
convergencia de las escalas Grit-O y Grit-S en universitarios argentinos. Implicaciones para la
orientación en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3),
109-128.

Ventura-León, J. L. y Caycho, T. (2017). Q de Cohen: comparación de correlaciones entre mues-
tras independientes en base a Urzúa et al. *Revista Médica de Chile*, 145(3), 411-412. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000300020>

Waigel, N. y Lemos, V. (2023). Psycho-metric Properties of PERMA Profiler Scale in Argenti-
nian Adolescents. *International Journal of Psychological Research*, 16(1), 103-113. DOI: <https://doi.org/10.21500/20112084.5737>

Wright A., Mihura, J., Pade. H., y McCord. D. (2020). *Guidance on psychological tele-assess-
ment during the COVID-10 crisis*. American Psychological Association. [https://www.apaservi-
ces.org/practice/reimbursement/health-codes/testing/tele-assessment-covid-19](https://www.apaservi-ces.org/practice/reimbursement/health-codes/testing/tele-assessment-covid-19)

Yang, P. (2021). Exploring the relationship between Chinese EFL students' Grit, well-be-
ing, and classroom enjoyment. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: [https://doi.org/10.3389/
fpysg.2021.762945](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.762945)

Anexo

Tabla 3.
Correlaciones con sus intervalos de confianza entre las dimensiones del Perfil PERMA, el TMMS-24 y la Escala Grit-O en toda la muestra

Dimensiones	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
1. EP	1															
2. Compromiso	,472** [.29, .58]	1														
3. RP	,530** [.38, .65]	,326** [.17, .46]	1													
4. Significado	,736** [.60, .82]	,532** [.35, .64]	,605** [.45, .71]	1												
5. Logro	,457** [.25, .59]	,545** [.35, .67]	,420** [.20, .58]	,576** [.38, .68]	1											
6. BG	,832** [.76, .88]	,700** [.58, .87]	,741** [.65, .84]	,896** [.83, .94]	,745** [.60, .88]	1										
7. EN	-,563** [-.65, -.48]	-,308** [-.45, -.15]	-,291** [-.41, -.15]	-,401** [-.52, -.25]	-,157 [-.37, -.03]	-,447** [-.57, -.30]	1									
8. Salud	,497** [.37, .62]	,257** [.13, .42]	,393** [.20, .54]	,463** [.31, .59]	,262** [.06, .40]	,491** [.34, .58]	-,301** [-.43, -.16]	1								
9. Soledad	-,471** [-.62, -.34]	-,148 [-.30, -.02]	-,586** [-.69, -.49]	-,395** [-.54, -.22]	-,345** [-.48, -.24]	-,507** [-.63, -.37]	,384** [.24, .52]	-,232** [-.38, -.08]	1							
10. Felicidad	,822** [.76, .87]	,383** [.22, .50]	,677** [.54, .78]	,714** [.62, .77]	,479** [.30, .60]	,818** [.76, .87]	-,435** [-.56, -.31]	,503** [.35, .62]	-,529** [-.68, -.40]	1						
11. Atención	-,018 [-.18, .15]	-,044 [-.21, .13]	,008 [-.19, .19]	,008 [-.21, .13]	-,033 [-.20, .14]	-,040 [-.21, .13]	-,032 [-.20, .14]	,085 [-.13, .29]	-,049 [-.21, .13]	1						
12. Claridad	,366** [.18, .52]	,197** [.07, .34]	,330** [.15, .45]	,307** [.13, .47]	,151 [-.04, .34]	,351** [.16, .52]	-,409** [-.58, -.23]	,184** [.05, .37]	-,375** [-.55, -.20]	,341** [.20, .49]	,183** [.05, .37]	1				
13. Reparación	,634** [.53, .74]	,438** [.37, .54]	,336** [.19, .52]	,535** [.38, .65]	,351** [.16, .40]	,592** [.47, .72]	-,468** [-.63, -.30]	,319** [.18, .44]	-,283** [-.45, .03]	,549** [.45, .63]	,099 [.05, .14]	,385** [.25, .52]	1			
14. CI	,111 [.00, .24]	,154 [.05, .26]	,081 [.00, .16]	,185** [.07, .27]	,342** [.21, .47]	,219** [.06, .36]	-,117 [-.30, .07]	,110 [.00, .22]	-,099 [-.28, .09]	,154 [.05, .26]	-,276** [-.45, .03]	-,047 [-.23, .13]	,034 [.00, .07]	1		
15. PE	,399** [.17, .54]	,478** [.31, .63]	,348** [.13, .52]	,509** [.35, .65]	,674** [.53, .78]	,603** [.45, .73]	-,171 [-.38, -.02]	,251** [.00, .40]	-,265** [-.45, -.04]	,401** [.20, .53]	-,053 [.00, .02]	,189** [.00, .32]	,341** [.14, .47]	,437** [.25, .58]	1	
16. GG	,296** [.04, .47]	,367** [.20, .53]	,248** [.06, .42]	,404** [.21, .54]	,594** [.43, .68]	,478** [.33, .60]	-,169 [.04, .00]	,211** [.00, .37]	-,212** [.00, .37]	,323** [.10, .54]	-,198** [.07, .32]	,080 [.00, .16]	,216** [.05, .37]	,857** [.76, .94]	,838** [.76, .94]	1

Nota: Entre corchetes se detallan los valores correspondientes al intervalo de confianza del 95%. De acuerdo con Cumming (2014), el intervalo de confianza es un rango plausible de correlaciones poblacionales que podrían causar la asociación muestral. ** $p \leq .01$. * $p \leq .05$.

Anexo 1

Tabla 4 Correlaciones entre las dimensiones del Perfil PERMA, el TMMS-24 y la Escala Grit-O según el género					
Variable 1	Variable 2	r varones [IC95%]	r mujeres [IC95%]	q Cohen	IC 95%
EP	Compromiso	,463** [.28, .60]	,479** [.02, .70]	0.68	.29, .58
EP	RP	,506** [.33, .65]	,636** [.38, .82]	0.72	.38, .65
Compromiso	RP	,276** [.11, .47]	,515** [.08, .75]	0.57	.17, .49
EP	Significado	,747** [.64, .84]	,738** [.44, .88]	0.85	.62, .82
Significado	Compromiso	,537** [.33, .65]	,553** [.21, .75]	0.72	.33, .64
Significado	RP	,583** [.40, .71]	,661** [.36, .83]	0.75	.43, .71
Logro	EP	,467** [.29, .60]	,461** [.15, .71]	0.67	.25, .59
Logro	Compromiso	,551** [.39, .69]	,575** [.24, .80]	0.73	.41, .67
Logro	RP	,415** [.11, .63]	,426** [.04, .64]	0.64	.20, .58
Logro	Significado	,573** [.39, .71]	,596** [.28, .79]	0.86	.38, .69
BG	EP	,834** [.77, .89]	,840** [.62, .92]	0.91	.76, .88
BG	Compromiso	,696** [.53, .77]	,727** [.45, .87]	0.83	.58, .67
BG	RP	,718** [.54, .84]	,808** [.63, .91]	0.86	.63, .84
BG	Significado	,894** [.83, .93]	,910** [.81, .95]	0.94	.83, .93
BG	Logro	,754** [.63, .83]	,733** [.48, .85]	0.86	.60, .80
EN	EP	-,574** [-.72, -.41]	-,536** [-.72, -.26]		
EN	Compromiso	-,238* [-.41, .004]	-,445** [-.62, -.09]		
EN	RP	-,354** [-.53, -.17]	-,244		
EN	Significado	-,470** [-.65, -.28]	-,318		
EN	Logro	-,163	-,248		
EN	BG	-,477** [.08, -.64]	-,429** [-.61, -.13]		
EN	Salud	-,366** [-.54, -.23]	-,212 [-.50, .05]		

Salud	EP	,541** [.39, .67]	,377** [.06, .69]	0.70	.37, .61
Salud	Compromiso	,277** [.07, .47]	,214		
Salud	RP	,376** [.21, .54]	,444** [.21, .73]	0.62	.20, .54
Salud	Significado	,446** [.28, .60]	,521** [.29, .74]	0.68	.31, .56
Salud	Logro	,272** [.09, .46]	,223		
Salud	BG	,500** [.37, .64]	,472** [.20, .76]	0.70	.34, .58
Soledad	EP	-,471** [-.62, -.30]	-,476** [-.68, -.20]		
Soledad	Compromiso	-,106	-,274		
Soledad	RP	-,548** [-.68, -.35]	-,698** [-.85, -.51]		
Soledad	Significado	-,404** [-.56, -.21]	-,382* [-.63, -.05]		
Soledad	Logro	-,344** [-.53, -.11]	-,356** [-.57, -.006]		
Soledad	BG	-,493** [-.65, -.29]	-,544** [-.73, -.27]		
Soledad	EN	,433** [.24, .54]	,298 [.09, .51]		
Soledad	Salud	-,233* [-.39, -.05]	-,236 [-.53, -.02]		
Felicidad	EP	,828** [.76, .88]	,822** [.71, .89]	0.90	.75, .87
Felicidad	Compromiso	,409** [.24, .58]	,295		
Felicidad	RP	,683** [.56, .78]	,674** [.49, .84]	0.82	.56, .76
Felicidad	Significado	,737** [.62, .81]	,690** [.50, .82]	0.84	.62, .77
Felicidad	Logro	,533** [.003, .07]	,338* [.04, .58]	0.69	.29, .60
Felicidad	BG	,845** [.78, .89]	,746** [.62, .55]	0.90	.74, .87
Felicidad	EN	-,504* [-.67, -.32]	-,304		
Felicidad	Salud	,500** [.35, .65]	,514** [.23, .73]	0.70	.35, .62
Felicidad	Soledad	-,538** [-.67, -.36]	-,504** [-.71, -.23]		
Claridad	EP	,343** [.165, .53]	,431** [.18, .61]	0.60	.18, .52
Claridad	Compromiso	,109* [-.08, .31]	,431** [.18, .62]	0.44	.17, .38
Claridad	RP	,328** [.13, .49]	,343** [.14, .61]	0.57	.10, .45
Claridad	Significado	,266* [.08, .45]	,385* [.13, .62]	0.55	.13, .47
Claridad	Logro	,027	,450** [.24, .63]		
Claridad	BG	,287** [.12, .47]	,495** [.28, .68]	0.98	.20, .51
Claridad	EN	-,455** [-.61, -.25]	-,362** [-.63, .03]		
Claridad	Salud	,238* [.02, .47]	,054		
Claridad	Soledad	-,327** [-.50, -.11]	-,492** [-.75, -.17]		
Claridad	Felicidad	,342** [.16, .51]	,354* [.08, .54]	0.58	.20, .49
Claridad	Atención	,235*	,103		
Reparación	EP	,662** [.49, .77]	,563** [.20, .76]	0.79	.51, .74
Reparación	Compromiso	,426** [.23, .57]	,487** [.18, .73]	0.66	.27, .56
Reparación	RP	,349** [.15, .51]	,302		
Reparación	Significado	,524** [.35, .68]	,568** [.18, .77]	0.73	.39, .65
Reparación	Logro	,264* [.09, .47]	,599** [.31, .81]	0.59	.16, .49
Reparación	BG	,581** [.45, .71]	,623** [.32, .81]	0.76	.47, .71
Reparación	EN	-,543** [-.66, -.39]	-,348* [-.68, .05]		
Reparación	Salud	,339** [.16, .53]	,260		
Reparación	Soledad	-,297** [.24, .60]	-,247		
Reparación	Felicidad	,576** [.43, .68]	,469** [.07, .70]	0.74	.45, .65
Reparación	Claridad	,290** [.11, .44]	,606** [.39, .83]	0.62	.23, .52
CI	EP	,142	,142		
CI	Compromiso	,211* [.007, .45]	,070		

CI	RP	,142	,143		
CI	Significado	,255* [.11, .44]	,047* [-.28, .36]	0.43	.002, .34
CI	Logro	,414** [.24, .60]	,139		
CI	BG	,264* [.09, .47]	,128		
CI	EN	-,101	-,355* [-.60, -.02]		
CI	Salud	,145	-,002		
CI	Soledad	,088	-,143		
CI	Felicidad	,172	,144		
CI	Claridad	,095	-,031		
CI	Reparación	,024	-,060		
PE	EP	,392** [.21, .60]	,468** [-.02, .70]	0.63	17, .54
PE	Compromiso	,444** [.18, .60]	,640** [.38, .80]	0.69	.31, .63
PE	RP	,347** [.14, .55]	,344* [-.08, .65]	0.58	.11, .52
PE	Significado	,432** [.22, .65]	,656** [.32, .84]	0.71	.31, .63
PE	Logro	,671** [.53, .79]	,688** [.38, .86]	0.82	.51, .76
PE	BG	,577** [.39, .73]	,679** [.30, .85]	0.77	.45, .71
PE	Salud	,243* [.04, .40]	-,365* [-.53, -.18]	0.50	.02, .40
PE	Soledad	-,278** [-.43, -.11]	,275		
PE	Felicidad	,442** [.25, .63]	,319		
PE	Claridad	,050	,453** [.09, .26]		
PE	Reparación	,253* [.05, .47]	,549** [.24, .74]	0.58	.12, .47
PE	CI	,529** [.35, .69]	,227		
GG	EP	,287* [.10, .48]	,393** [.19, .63]	0.54	.04, .47
GG	Compromiso	,368** [.13, .57]	,460** [.14, .68]	0.69	.20, .53
GG	RP	,217* [.02, .44]	,313		
GG	Significado	,388** [.21, .62]	,456** [.05, .72]	0.63	.21, .54
GG	Logro	,613** [.46, .75]	,534** [.12, .78]	0.77	.43, .68
GG	BG	,472** [.31, .64]	,522** [.14, .70]	0.69	.31, .60
GG	EN	-,136	-,460** [-.67, -.21]		
GG	Salud	,219* [.02, .39]	,177		
GG	Soledad	-,204	-,252		
GG	Felicidad	,344** [.15, .55]	,279		
GG	Claridad	-,030	,333* [-.005, .57]		
GG	Reparación	,153	,396* [-.08, .67]		
GG	CI	,886** [.84, .92]	,774** [.55, .89]	0.92	.79, .90
GG	PE	,862** [.78, .91]	,792** [.63, .87]	0.91	.76, .87

Nota: la comparación es estadísticamente significativa en caso de que el IC no incluya el cero; r = correlaciones parciales; q (Cohen) = valores, diferencias entre correlaciones.