

<https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.326>

## **La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en estudiantes tecnológicos de la carrera de educación inicial**

*Relationship between emotional intelligence and academic performance in university students in the early education career*

**María José Cisneros Sánchez**

[mcisneros@est.unibe.edu.ec](mailto:mcisneros@est.unibe.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0005-9106-0299>

Universidad Iberoamericana del Ecuador UNIB.E  
Ecuador – Quito

**Miriam Iglesias León**

[miriam.iglesias.leon@gmail.com](mailto:miriam.iglesias.leon@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-1335-0344>

Universidad Iberoamericana del Ecuador UNIB.E  
Ecuador – Quito

*Artículo recibido: 18 agosto 2024 - Aceptado para publicación: 24 septiembre 2024*  
*Conflictos de intereses: Ninguno que declarar*

### **RESUMEN**

La inteligencia emocional (IE) se define como la capacidad para percibir, comprender y gestionar las emociones, y se ha vinculado con el rendimiento académico en diversos contextos educativos. Aunque numerosos estudios han explorado esta relación, aún existen brechas en ciertos entornos específicos, como en la región de la Sierra de Ecuador, especialmente en estudiantes de la carrera de Educación Inicial. El objetivo principal de esta investigación es analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de estudiantes mujeres de Educación Inicial. Específicamente, se buscó conocer si dimensiones como la atención, claridad y reparación emocional, influyen en el desempeño académico de las estudiantes. Se realizó un estudio cuantitativo de carácter no experimental, aplicando un diseño descriptivo-correlacional. La muestra consistió en 31 estudiantes mujeres de la carrera de Educación Inicial. Se utilizó el test TMMS-24 para evaluar las dimensiones de la inteligencia emocional, mientras que el rendimiento académico se midió a través de las calificaciones finales del tercer semestre. Los datos se analizaron utilizando el software SPSS, aplicando pruebas de normalidad y la correlación de Spearman para evaluar las relaciones entre las variables. Los resultados muestran correlaciones positivas pero débiles entre las dimensiones de la IE y el rendimiento académico, sin alcanzar niveles de significancia estadística. Esto sugiere que, aunque existen asociaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, estas no son lo suficientemente fuertes como para establecer una relación directa y significativa en este contexto específico. No se encontró una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la


muestra estudiada. Se recomienda incorporar el desarrollo de competencias emocionales en la formación docente, ya que podrían influir de manera indirecta en el rendimiento académico. Además, se sugiere realizar investigaciones adicionales que incluyan variables mediadoras como la motivación y la autoeficacia para comprender mejor el impacto de la inteligencia emocional en la educación superior.

*Palabras clave:* inteligencia emocional, rendimiento académico, estudiantes, docentes, educación superior

### ABSTRACT

Emotional intelligence (EI) is defined as the ability to perceive, understand, and manage emotions, and it has been linked to academic performance in various educational contexts. Although numerous studies have explored this relationship, gaps still exist in certain specific environments, such as in the Sierra region of Ecuador, particularly among students in the Early Childhood Education program. The main objective of this research is to analyze the relationship between emotional intelligence and the academic performance of Early Childhood Education students in the Sierra of Ecuador. It aims to determine whether specific dimensions of EI, such as attention, clarity, and emotional repair, influence the academic performance of students. A non-experimental quantitative study was conducted, applying a descriptive-correlational design. The sample consisted of 31 female students from the Early Childhood Education program. The TMMS-24 test was used to assess the dimensions of emotional intelligence, while academic performance was measured through final grades from the third semester. The data were analyzed using SPSS software, applying normality tests and Spearman correlation to evaluate the relationships between the variables. The results show weak but positive correlations between the dimensions of EI and academic performance, without reaching levels of statistical significance. This suggests that, although associations exist between emotional intelligence and academic performance, they are not strong enough to establish a direct and significant relationship in this specific context. No significant correlation was found between emotional intelligence and academic performance in the studied sample. It is recommended to incorporate the development of emotional competencies in teacher training, as they could indirectly influence academic performance. Additionally, it is suggested to conduct further research that includes mediating variables such as motivation and self-efficacy to better understand the impact of emotional intelligence in higher education.

*Keywords:* emotional intelligence, academic performance, students, teachers, higher education

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

## INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional (IE), definida por Salovey & Mayer (1990), como la capacidad de reconocer los sentimientos y emociones propios y ajenos, ha evolucionado para incluir un conjunto más amplio de habilidades mentales. Estas habilidades permiten no solo la percepción y expresión precisa de las emociones, sino también su uso para facilitar el pensamiento, comprender su significado y regularlas de manera eficaz para fomentar el crecimiento emocional e intelectual. En 2011, Mayer y colaboradores ampliaron este concepto organizando la IE en cuatro dimensiones principales: la percepción de las emociones, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión de las emociones y la regulación de las emociones en uno mismo y en los demás.

Además, la IE se puede categorizar en tres modelos principales: el modelo de habilidad, el modelo mixto y el modelo de rasgos. El modelo de habilidad, propuesto por Salovey y Mayer, es considerado el más preciso para estudiar la IE, ya que se centra en habilidades cognitivas puras relacionadas con la emoción. Este enfoque sugiere que la inteligencia emocional pueda desarrollarse y mejorarse a lo largo del tiempo mediante el entrenamiento y la práctica (Kanesan & Fauzan, 2019). A diferencia de los modelos mixtos y de rasgos, que incluyen aspectos de la personalidad, el modelo de habilidad se centra exclusivamente en la capacidad cognitiva para procesar información emocional.

La relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ha sido ampliamente investigada debido a la importancia de las emociones en los procesos cognitivos y la capacidad de los estudiantes para gestionar situaciones de estrés. Diversos estudios han encontrado que la inteligencia emocional tiene una correlación moderada con el rendimiento académico, sugiriendo que habilidades como la autorregulación emocional y la empatía pueden influir en el desempeño académico (Quílez-Robres et al., 2023). El rendimiento académico, tradicionalmente medido a través de escalas numéricas, se define como un conjunto de habilidades cognitivas, motrices y afectivas que los estudiantes desarrollan progresivamente (González-Valenzuela & Ruiz, 2019).

En el contexto regional, varios estudios recientes han explorado esta relación en universidades ecuatorianas, mostrando cómo diferentes dimensiones de la inteligencia emocional impactan el rendimiento académico. En la Universidad Nacional de Chimborazo, Montalvo y Peña (2020) encontraron que la atención emocional estaba positivamente relacionada con la participación activa en clases y el rendimiento en evaluaciones finales, especialmente entre estudiantes de educación inicial. De manera similar, en la Universidad Técnica del Norte en Ibarra, Andrade y Ortiz (2019) investigaron el impacto de la reparación emocional en el rendimiento académico, observando que los estudiantes que lograban gestionar mejor sus emociones negativas obtenían calificaciones más altas en exámenes finales. Finalmente, en la

Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca, Torres y Vaca (2021) concluyeron que la claridad emocional, es decir, la capacidad de comprender y diferenciar las emociones estaba significativamente relacionada con el éxito académico en estudiantes de primer año de educación inicial.

Estos estudios, tanto a nivel internacional como regional, subrayan la importancia de la inteligencia emocional en la educación superior, particularmente en la formación de futuros docentes. Para estos estudiantes, la capacidad de gestionar sus emociones es crucial para crear un ambiente de aprendizaje positivo, gestionar situaciones de estrés o conflicto, y fomentar el bienestar en el aula.

A pesar de la creciente evidencia que respalda la relación entre la IE y el rendimiento académico, existen brechas de investigación en ciertos contextos, como en el Instituto Universitario Japón, donde esta relación no ha sido explorada. En base a ello, surge la pregunta: ¿existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en esta institución? El propósito de la presente investigación es observar el comportamiento de ambas variables en este contexto específico, empleando un diseño de investigación descriptiva-correlacional, tal como lo propone (Hernández Sampieri, Roberto et al., 2014), con el fin de analizar posibles diferencias en los resultados y proporcionar evidencia adicional sobre el papel de la IE en la educación superior. Por lo tanto, para esto es relevante considerar que las diferencias culturales, el contexto educativo y las características de la población pueden influir en la relación de estas dos variables.

El objetivo del presente estudio fue investigar cómo se relacionaba la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial en la región de la Sierra de Ecuador. La atención, la claridad y la reparación emocional fueron las tres dimensiones de la inteligencia emocional que se midieron con el TMMS-24. Se creía que los estudiantes con mayor inteligencia emocional, especialmente en términos de claridad emocional y reparación emocional, tendrían mejores resultados académicos. Este estudio buscó brindar sugerencias para mejorar la formación de docentes en Ecuador, destacando la importancia de desarrollar competencias emocionales junto con habilidades pedagógicas.

### **Revisión Literaria**

Existen diferentes autores que estudian el concepto de la inteligencia emocional, entre ellos se destacan a Mayer y Salovey (1990) además de Goleman (Alonso-Serna, 2019). Por otra parte, otros autores consideran a la inteligencia emocional como un constructo de dos inteligencias, de las diez que menciona Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples, las inteligencias a las cuales nos estamos refiriendo son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. (Martínez-Rodríguez & Ferreira, 2023)

## **Inteligencia Interpersonal**

La inteligencia interpersonal es una habilidad relacionada a la capacidad de manejar las relaciones de manera efectiva, implica un agudo sentido de empatía, habilidades sociales e interpretar los estados emocionales y motivaciones de las demás personas. Investigaciones en el área psicológica y neurociencia han demostrado que la inteligencia interpersonal no solo es fundamental en la formación de vínculos personales y profesionales, sino que también desempeña un papel esencial en el liderazgo y colaboración en equipos de estudio o trabajo. La identificación y el desarrollo de la inteligencia interpersonal puede llevar al fortalecimiento de las dinámicas sociales. (Lopez Morote & Sanca Rojas, 2024)

Estudios recientes han sugerido que la inteligencia interpersonal está asociada con ciertas estructuras y funciones cerebrales, como la corteza prefrontal y las regiones del cerebro responsables del procesamiento emocional. La capacidad elevada de inteligencia interpersonal está correlacionado a un mejor bienestar emocional y a la capacidad de resolver conflictos de manera constructiva, lo que incluye un mejor rendimiento académico en caso de estudios, los mismos que requieren de atención y solución de problemas. (Lopez Morote & Sanca Rojas, 2024)

## **Inteligencia Intrapersonal**

La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de que tienen las personas de manejar sus propias emociones, motivaciones, gustos y deseos. De acuerdo con Gardner (Mérida & Jorge, 2007), esta inteligencia es esencial para el desarrollo personal y el bienestar emocional porque permite la autorreflexión y la toma de decisiones informadas. La resiliencia y la capacidad de adaptación en situaciones de estrés están estrechamente relacionadas con la inteligencia intrapersonal (Smith & Brown, 2020). El conocimiento de uno mismo son componentes fundamentales de esta inteligencia, lo que facilita una regulación emocional efectiva y, en última instancia, contribuye a una mejor salud (Mérida & Jorge, 2007).

La inteligencia intrapersonal no solo influye en la esfera personal, también tiene implicaciones significativas en el ámbito educativo y profesional. Estudios realizados por Pérez-Fuentes, (2019) encontró que los individuos con alta inteligencia intrapersonal tienden a tener un mejor rendimiento académico y una mayor satisfacción laboral. Esto se da por la capacidad de crear metas realistas, gestionar sus tiempos de manera efectiva, y mantener altos niveles de motivación personal; por lo tanto, las habilidades intrapersonales deberían ser una prioridad en los programas de educación en todos sus niveles de estudio, también se debería convertir en una política laboral con fines de incrementar la satisfacción en el trabajo que en contrapartida brindaría mayor productividad a una empresa.

### **Rendimiento Académico**

En el ámbito de las ciencias de la educación, el rendimiento académico se ha investigado ampliamente debido a su relevancia en la formación integral de los estudiantes. Diversos estudios han identificado que factores emocionales, socioeconómicos y familiares, entre otros, influyen

significativamente en el desempeño académico. Según (Nicolás-Muñoz & García López, 2020), la disponibilidad de recursos educativos y la participación familiar son esenciales para el éxito estudiantil (Martínez-Usarralde, 2021) destacan que las condiciones del entorno y los aspectos emocionales también juegan un papel determinante en la formación académica.

Además, la calidad de la enseñanza y las estrategias pedagógicas aplicadas contribuyen de manera significativa al rendimiento académico, subrayando la necesidad de implementar políticas educativas inclusivas y de alta calidad (Pérez-Fuentes, 2019). Por otro lado, la influencia de la salud mental y emocional en el rendimiento académico ha cobrado gran importancia en los estudios recientes (Gracia et al., 2022) señalan que el bienestar psicológico es un predictor significativo del desempeño académico. En este contexto, García-Ruiz et al (2023) resaltan la efectividad de las estrategias y programas de intervención psicológica en instituciones educativas para mejorar tanto la salud mental como los resultados académicos de los estudiantes.

### MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se enmarca en una investigación cuantitativa, de carácter no experimental, aplicando un diseño descriptivo y correlacional (Hernández Sampieri, Roberto et al., 2014). Se llevó a cabo una prueba piloto con una muestra de 31 estudiantes mujeres, en la cual se aplicó el test TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) de Mayer y Salovey, un instrumento diseñado para evaluar la inteligencia emocional a través de tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Su validez ha sido respaldada por estudios que demuestran que los ítems reflejan adecuadamente el constructo teórico de la inteligencia emocional, mostrando relaciones significativas con otras medidas psicológicas relevantes, así como la capacidad de predecir comportamientos emocionales y de afrontamiento. En cuanto a su confiabilidad, el TMMS-24 ha mostrado un coeficiente alfa de Cronbach superior a 0.70 para sus subescalas, indicando una buena consistencia interna. Además, la confiabilidad test-retest ha revelado que las puntuaciones son estables a lo largo del tiempo. Estas características hacen del TMMS-24 un instrumento eficaz para la evaluación de la inteligencia emocional en diversas poblaciones (Salovey & Mayer, 1990).

Para la aplicación del test en el proceso investigativo, se creó un formulario en Google Forms, donde se incluyó el TMMS-24, que consta de 24 ítems, los cuales se pueden interpretar según los puntos de corte mostrados en la Tabla 1

**Tabla 1**

*Puntos de corte*

<i>Subescala</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	
Atención	<i>Escasa</i>	< 21	< 24
	<i>Adecuada</i>	22 a 33	25 a 35
	<i>Excesiva</i>	> 33	> 36

Claridad	<i>Escasa</i>	< 25	< 23
	<i>Adecuada</i>	26 a 35	24 a 34
	<i>Excesiva</i>	> 36	> 35
Reparación	<i>Escasa</i>	< 23	< 23
	<i>Adecuada</i>	24 a 35	24 a 34
	<i>Excesiva</i>	> 36	> 35

Nota. En la tabla se muestran las dimensiones y como calificar el test TMMS-24 de Mayer y Salovey, junto con los varemos tanto de hombres como mujeres.

En cuanto al rendimiento académico, se registraron las calificaciones finales del periodo académico en una escala del 1 al 10, donde 7 representa la nota mínima aprobatoria. Se evaluaron las calificaciones finales del tercer semestre de la carrera, que reflejan el promedio general de las materias cursadas durante el año académico y se utilizaron como variable dependiente cuantitativa discreta para establecer correlaciones con las distintas dimensiones de la inteligencia emocional.

Todos los análisis estadísticos descriptivos se realizaron utilizando el software SPSS. Para la prueba piloto, se llevó a cabo la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (K-S), dado que el tamaño de la muestra era menor a 30 (Jaramillo et al., 2023). Se interpretaron los resultados según las siguientes hipótesis: La hipótesis nula ( $H_0$ ) establece que los datos siguen una distribución normal, mientras que la hipótesis alternativa ( $H_1$ ) sostiene que no lo hacen. Dado que algunas variables cumplieron con el supuesto de normalidad y otras no, se aplicó una prueba no paramétrica de Spearman para evaluar las siguientes correlaciones:

- **Atención-rendimiento:** La hipótesis nula ( $H_0$ ) postula que no existe una correlación significativa entre atención y rendimiento académico, mientras que la hipótesis alternativa ( $H_1$ ) sugiere que sí existe una correlación significativa.
- **Claridad-rendimiento:** La hipótesis nula ( $H_0$ ) afirma que no existe una correlación significativa entre claridad y rendimiento académico, mientras que la hipótesis alternativa ( $H_1$ ) propone que sí existe una correlación significativa.
- **Reparación-rendimiento:** La hipótesis nula ( $H_0$ ) sostiene que no existe una correlación significativa entre reparación y rendimiento académico, mientras que la hipótesis alternativa ( $H_1$ ) plantea que sí existe una correlación significativa.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Resultados del Test TMMS-24

El Test **TMMS-24** se utiliza para medir tres dimensiones de la inteligencia emocional: atención, claridad y reparación emocional. Los resultados generales de la muestra de 31 estudiantes mujeres de Educación Inicial arrojaron los siguientes valores:

**Tabla 2**  
*Estadísticos – Inteligencia Emocional*

<b>Estadísticos Inteligencia Emocional</b>				
		Atención	Claridad	Reparación
Media		54,42	27,77	29,10
Desv. Estándar		7,766	7,112	7,905
Varianza		60,318	50,581	62,490
Mínimo		33	8	8
Máximo		68	37	40
Percentiles	25	50,00	26,00	25,00
	50	55,00	30,00	31,00
	75	61,00	32,00	34,00

Nota. En la tabla se muestran relaciones entre atención, claridad y reparación.

**Atención emocional:** el percentil 25 se sitúa en una puntuación de 50.00, indicando que el 25% de las participantes tienen puntuaciones por debajo de este valor, lo que sugiere una atención emocional escasa. La mediana (percentil 50) es de 55.00, lo que significa que la mitad de las participantes tiene puntuaciones por debajo de este umbral, reflejando una atención emocional adecuada. Por último, el percentil 75 se ubica en 61.00, lo que implica que el 75% de las participantes tiene puntuaciones por debajo de este valor, destacando que el 25% superior presenta atención emocional excesiva.

**Claridad emocional:** el percentil 25 es de 26.00, lo que indica que el 25% de las participantes tienen puntuaciones por debajo de este valor, mostrando una claridad emocional escasa. La mediana (percentil 50) se encuentra en 30.00, indicando que la mitad de las participantes tienen puntuaciones de claridad emocional por debajo de este punto, lo que sugiere una claridad emocional adecuada. El percentil 75 se sitúa en 32.00, lo que señala que el 75% de las participantes tiene puntuaciones inferiores a este valor, indicando que el 25% superior presenta una claridad emocional excesiva.

**Reparación emocional:** el percentil 25 es de 25.00, lo que indica que el 25% de las participantes tienen puntuaciones por debajo de este nivel, lo que sugiere una capacidad escasa para reparar emociones. La mediana (percentil 50) es de 31.00, lo que implica que la mitad de las participantes tiene puntuaciones de reparación emocional por debajo de este umbral, indicando una capacidad adecuada en esta área. Finalmente, el percentil 75 se encuentra en 34.00, lo que sugiere que el 75% de las participantes tienen puntuaciones inferiores a este valor, destacando que el 25% superior presenta una capacidad excesiva para la reparación emocional.

### **Resultados de la Relación de las Dimensiones del TMMS-24 con el Rendimiento Académico**

Para analizar la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de las estudiantes, se realizó primero una prueba de normalidad. Dado que el tamaño



de la muestra superaba los 30 datos, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K.S), cuyos resultados se presentan en la Tabla 2 a continuación.

**Tabla 3**  
*Prueba Kolmogorov-Smirnov (K-S)*

<b>Variab</b> les	<b>Valor p</b>
Atención	0,150
Claridad	0,010
Reparación	0,027
Rendimiento académico	0,150

Nota. La tabla presenta los valores p de la prueba de normalidad. La variable atención ( $p = 0,150$ ) y rendimiento académico ( $p = 0,150$ ) no rechazan la hipótesis nula, sugiriendo distribución normal. En contraste, claridad ( $p = 0,010$ ) y reparación ( $p = 0,027$ ) rechazan la hipótesis nula, indicando que no siguen una distribución normal.

Tras aplicarse la prueba de normalidad K-S, algunas variables cumplen con el supuesto de normalidad y otras no. Por lo tanto, se usó una prueba no paramétrica para evitar suposiciones sobre la normalidad en los datos. La prueba más adecuada para este caso fue la correlación de Spearman.

#### **Rendimiento-Atención**

Los resultados para determinar la correlación entre las variables rendimiento y atención se observan en la Tabla 3 a continuación.

**Tabla 4**  
*Correlaciones Atención - Rendimiento*

Correlación Atención-Rendimiento		Rendimiento
Atención	Correlación de Spearman	0,111
	Sig. (bilateral)	0,449
	N	31
	Valor p	0,552

Nota. La tabla presenta los resultados de la prueba de correlación entre atención y rendimiento.

Los resultados muestran que el coeficiente de correlación de Spearman fue  $r(31) = 0,111$ ,  $p = 0,552$ , lo que indica una correlación positiva muy débil. El nivel de significancia de 0,05 indica que no hay evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ). Por lo tanto, se concluye que no existe una correlación entre el rendimiento académico y la atención.

#### **Rendimiento-Claridad**

La correlación entre las variables rendimiento y claridad se muestran en la Tabla 4 a continuación.

**Tabla 5***Correlaciones Rendimiento - Claridad*

Correlación Rendimiento-Claridad		Claridad
Rendimiento	Correlación de Spearman	0,135
	Sig. (bilateral)	0,469
	N	31
	Valor p	0,46

Nota. En la tabla se muestran la correlación entre rendimiento y claridad.

La correlación entre rendimiento académico y la variable en estudio muestra un coeficiente de Spearman de  $r(31) = 0,135$ , lo que indica una correlación positiva muy débil. El valor p de 0,469 es mayor que el nivel de significancia de 0,05, lo que indica que no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ). Esto significa que no se puede afirmar que exista una correlación significativa entre estas variables en esta muestra.

**Rendimiento-Reparación**

En el análisis realizado para investigar la relación entre la reparación emocional y el rendimiento académico se muestra a continuación en la Tabla 5.

**Tabla 6***Correlaciones Reparación - Rendimiento*

Correlación Preparación-Rendimiento		Reparación
Rendimiento	Correlación de Spearman	0,097
	Sig. (bilateral)	0,437
	N	31
	Valor p	0,602

Nota. En la tabla se muestran la correlación entre reparación y rendimiento

El coeficiente de correlación de Spearman entre la variable rendimiento académico y la preparación es  $r(31) = 0,135$ , lo que indica una correlación positiva muy débil entre ambas. Esto significa que, esta relación no es significativa. Por su parte, el valor p de 0,469 es mayor que el nivel de significancia de 0,05, lo que indica que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ). Esto significa que no se puede concluir que exista una correlación significativa entre las variables analizadas en esta muestra.

**DISCUSIÓN**

Los resultados de este estudio ofrecen una perspectiva interesante sobre las correlaciones entre diversos factores psicológicos y el rendimiento académico. Al comparar los hallazgos con la literatura existente, se observa una consistencia general en cuanto a la falta de correlaciones fuertes entre variables emocionales y cognitivas en ciertos contextos educativos. En el presente estudio, los coeficientes de correlación de Spearman entre la atención ( $r = 0.111$ ,  $p = 0.449$ ), claridad ( $r = 0.135$ ,  $p = 0.469$ ) y preparación ( $r = 0.097$ ,  $p = 0.437$ ) con el rendimiento académico

muestran relaciones débiles y no significativas, lo que sugiere que estas variables, tal como fueron medidas aquí, no influyen de manera significativa en el rendimiento académico.

Esta falta de relación significativa es consistente con el estudio de (Parker et al., 2004), quienes también reportaron una correlación débil entre la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico. No obstante, en este estudio se señala que las subescalas como la adaptabilidad ( $r = 0.37$ ,  $p < 0.05$ ) y la gestión del estrés ( $r = 0.32$ ,  $p < 0.05$ ), tenían correlaciones más significativas con el rendimiento académico. Asimismo, encontró diferencias significativas entre los estudiantes con calificaciones destacadas ( $GPA > 80\%$ ) y bajo el promedio ( $GPA < 60\%$ ); encontrado que tres dimensiones de IE: intrapersonal, adaptabilidad y gestión del estrés pueden jugar un papel relevante durante periodos de transición, como el primer año de universidad.

Por otro lado, (Amponsah et al., 2024) al estudiar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, han encontrado que la dimensión de conciencia social ( $r = 0.137$ ,  $p = 0.05$ ), es un predictor débil pero relevante cuando se integra con otras habilidades. Asimismo, encontró que el componente de gestión de relaciones ( $r = 0.175$ ,  $p = 0.003$ ), podría indicar que las habilidades interpersonales, más que la preparación individual, juegan un rol más crucial en el rendimiento académico. Estas diferencias, podría estar relacionada con la naturaleza de las variables estudiadas. Mientras que el enfoque de la presente investigación se centra en la atención, claridad y reparación, el estudio de Amponsah incorpora un marco más amplio de IE, lo cual sugiere que habilidades emocionales como la gestión de relaciones y la conciencia social, tienen un impacto más directo en el rendimiento académico que las variables de preparación, atención y reparación.

En contraste, Chang & Tsai (2022) encontraron que el coeficiente de correlación entre IE y el rendimiento académico fue de  $-0.006$ , lo que indica una relación no significativa. Estos resultados son consistentes con lo encontrado en el presente artículo, en donde el rendimiento académico y la IE tampoco es significativa. Sin embargo, Chang & Tsai (2022) señalan que el impacto de la inteligencia emocional y el rendimiento académico es indirecto, ya que en su estudio contemplaron la motivación y autoeficacia como variables mediadoras. Es decir, si la IE mejora la autoeficacia, que a su vez mejora el rendimiento académico, entonces la autoeficacia está mediando la relación entre IE y rendimiento.

Otro estudio, realizado por (Nieto-Carracedo et al., 2024), refuerza esta idea al no encontrar una correlación directa significativa entre IE y rendimiento académico ( $r = 0.19$ ,  $p = 0.06$ ). Sin embargo, su análisis de mediación reveló que la IE influye en el rendimiento a través de factores como el bienestar emocional, la motivación y las estrategias de aprendizaje. Este tipo de resultados sugiere que el impacto de la IE puede no ser evidente cuando se mide de manera directa, pero tiene efectos importantes cuando se consideran variables mediadoras.

Por otro lado, estudios como (Halimi et al., 2021) encontraron asociaciones significativas entre subdimensiones de la inteligencia emocional (IE), como la autoevaluación emocional (SEA) y el uso de emociones (UOE), y el rendimiento académico, con coeficientes de correlación que varían entre  $r=0.427$  y  $r=0.555$  ( $p < 0.01$ ). Los resultados del análisis de regresión múltiple también indicaron que subdimensiones como el desarrollo personal, la estabilidad emocional, la gestión de relaciones y el comportamiento altruista tienen un efecto significativo en el rendimiento académico ( $p < 0.05$ ).

Asimismo (Suleman et al., 2019), evaluaron la relación entre diversas subdimensiones de la IE y el éxito académico en estudiantes universitarios, encontrando correlaciones positivas significativas con el promedio general de calificaciones (CGPA). Entre las dimensiones con mayor impacto se encuentran la autoconciencia ( $r = 0.993$ ), la empatía ( $r = 0.972$ ) y estabilidad emocional ( $r = 0.959$ ), todas con  $p < 0.01$ . Esto sugiere un fuerte vínculo entre la IE y el rendimiento académico.

De manera similar, (Costa & Faria, 2015) reportan que el promedio académico GPA se correlaciona significativamente con todas las medidas de IE evaluadas mediante los tests ESCQ y VET ( $p < 0.001$ ). El ESCQ mide competencias emocionales como la capacidad de percibir, comprender y gestionar las emociones, mientras que el VET evalúa el conocimiento y comprensión del vocabulario emocional. En su estudio, estas correlaciones fueron más fuertes en el grado 10 y disminuyeron en los grados 11 y 12, lo que sugiere que el impacto de la IE en el rendimiento académico puede variar según la etapa educativa.

De manera general, los estudios revisados indican que la relación entre IE y rendimiento académico es compleja y puede verse influenciada por diversas variables mediadoras y contextuales. Mientras que algunos estudios reportan correlaciones directas significativas, otros sugieren que estas relaciones son indirectas y dependen de factores como la motivación y la autoeficacia. Estos hallazgos subrayan la importancia de un enfoque más integral en la investigación educativa que considere tanto las habilidades emocionales como las cognitivas en el análisis del rendimiento académico.

## CONCLUSIONES

El estudio concluye que no existe una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la muestra analizada. A pesar de que se observan correlaciones positivas débiles, estas no alcanzan niveles de significancia estadística. Sin embargo, los resultados subrayan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el ámbito educativo, especialmente en la formación de futuros docentes. Es posible que la IE tenga un impacto más indirecto, afectando otras variables mediadoras como la motivación, la autoeficacia y la resiliencia, que a su vez pueden influir en el rendimiento académico. Estas

habilidades pueden ser particularmente importantes en el manejo del estrés académico, la resolución de conflictos y la creación de un ambiente de aprendizaje positivo.

El estudio resalta de desarrollar competencias de inteligencia emocional en la formación docente, no solo para mejorar el rendimiento académico, sino también para preparar a los futuros educadores en la gestión de emociones, tanto propias como de sus estudiantes. El fortalecimiento de estas competencias podría tener un impacto positivo en la calidad educativa y en el bienestar emocional.

Finalmente, se recomienda realizar investigaciones adicionales que incorporen un análisis más profundo de las variables mediadoras y contextuales, tales como las diferencias culturales, el entorno educativo y las características individuales de los estudiantes, que podrían moderar la relación entre IE y el rendimiento académico. También sería útil realizar estudios longitudinales para observar cómo evoluciona esta relación a lo largo del tiempo y en diferentes etapas de la formación académica.

## REFERENCIAS

- Alonso-Serna, D. K. (2019). Inteligencia Emocional, Daniel Goleman. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 1(1), Article 1. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/3677>
- Amponsah, K. D., Salifu, I., Yeboah, R., & Commey-Mintah, P. (2024). Emotional intelligence and academic performance: How does the relationship work among pre-service teachers in Ghana? *Cogent Education*, 11(1), 2305557. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2305557>
- Chang, Y.-C., & Tsai, Y.-T. (2022). The Effect of University Students' Emotional Intelligence, Learning Motivation and Self-Efficacy on Their Academic Achievement—Online English Courses. *Frontiers in Psychology*, 13, 818929. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818929>
- Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.011>
- García-Ruiz, R., Buenestado Fernández, M., & Ramírez-Montoya, M. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: Instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura. *Educación XXI*, 26(1), 273-301. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>
- González-Valenzuela, M. J., & Ruiz, I. M. (2019). Rendimiento académico, lenguaje escrito y motivación en adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 18(4), Article 4. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.rale>
- Gracia, E. P., Rodríguez, R., & Pedrajas, A. (2022). Teachers' professional identity construction: A review of the literature. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 371-393.
- Halimi, F., AlShammari, I., & Navarro, C. (2021). Emotional intelligence and academic achievement in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(2), 485-503. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2019-0286>
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, & Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). McGraw Hill Education. [https://campusvirtual.esiqie.ipn.mx/pluginfile.php/147241/mod\\_resource/content/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20-sampieri-%206ta%20EDICION-35-51.pdf](https://campusvirtual.esiqie.ipn.mx/pluginfile.php/147241/mod_resource/content/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20-sampieri-%206ta%20EDICION-35-51.pdf)
- Jaramillo, H. A. L., Pinos, C. A. E., Sarango, A. F. H., & Román, H. D. O. (2023). Histograma y distribución normal: Shapiro-Wilk y Kolmogorov Smirnov aplicado en SPSS: Histogram and normal distribution: Shapiro-Wilk and Kolmogorov Smirnov applied in SPSS.

- LATAM *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4), Article 4.  
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1242>
- Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019). *Models of emotional intelligence: A review*. 16.  
<https://journalarticle.ukm.my/20058/1/34511-107724-1-SM.pdf>  
<https://journalarticle.ukm.my/20058/1/34511-107724-1-SM.pdf>
- Lopez Morote, D., & Sanca Rojas, J. P. (2024). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la UNSCH, Ayacucho—2023*.  
<http://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/6532>
- Martínez-Rodríguez, A., & Ferreira, C. (2023). Relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional en universitarios de Grado y Máster de la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), Article 4. <https://doi.org/10.5209/rced.80128>
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 528-549). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.027>
- Mérida, J., & Jorge, M. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.
- Nicolás-Muñoz, M., & García López, G. (2020). *Familias de niños con TEA. Programa de psicoeducación emocional y apoyo mutuo*. (Vol. 41). CEPE Editorial.
- Nieto-Carracedo, A., Gómez-Iñiguez, C., Tamayo, L. A., & Igartua, J.-J. (2024). Emotional Intelligence and Academic Achievement Relationship: Emotional Well-being, Motivation, and Learning Strategies as Mediating Factors. *Psicología Educativa*, 30(2), 67-74. <https://doi.org/10.5093/psed2024a7>
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Pérez-Fuentes, M. (2019). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 21-26).  
[https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Falla/publication/346312929\\_Estudio\\_sobre\\_la\\_comprension\\_de\\_la\\_violencia\\_escolar\\_en\\_estudiantes\\_con\\_discapacidad\\_intelectual\\_en centros\\_especiales\\_a\\_traves\\_de\\_dibujos/links/5fbe2261458515b7976aba20/Estudio-sobre-la-comprension-de-la-violencia-](https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Falla/publication/346312929_Estudio_sobre_la_comprension_de_la_violencia_escolar_en_estudiantes_con_discapacidad_intelectual_en centros_especiales_a_traves_de_dibujos/links/5fbe2261458515b7976aba20/Estudio-sobre-la-comprension-de-la-violencia-)

[escolar-en-estudiantes-con-discapacidad-intelectual-en-centros-especiales-a-traves-de-dibujos.pdf#page=295](#)

- Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., & Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101355. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Suleman, Q., Hussain, I., Syed, M. A., Parveen, R., Lodhi, I. S., & Mahmood, Z. (2019). Association between emotional intelligence and academic success among undergraduates: A cross-sectional study in KUST, Pakistan. *PLOS ONE*, 14(7), e0219468. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219468>