INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE CUENCA

Eulalia Elizabeth Marín Quizhpi[1]
emarin@est.unibe.edu.ec
Universidad Iberoamericana del Ecuador

Sara Elizabeth Paredes Garcés[2]
sparedes@est.unibe.edu.ec
Universidad Iberoamericana del Ecuador

Adriana Gabriela Sequera Morales[3]
asequera@doc.unibe.edu.ec
Universidad Iberoamericana del Ecuador

Recibido: 05/06/ 2025 **Aceptado: 15/10/2025**

RESUMEN

Se exploró la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de una institución pública de Cuenca, Ecuador. Diseño cuantitativo correlacional, utilizando el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) para evaluar tres dimensiones de inteligencia emocional: atención, claridad y reparación emocional (α=0.95). El rendimiento académico se midió mediante promedios trimestrales. Los resultados revelaron ausencia de correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico: atención (r=0.173, p=0.053), claridad (r=-0.020, p=0.821) y reparación (r=0.060, p=0.507). Sin embargo, se identificaron correlaciones significativas entre las propias dimensiones emocionales: claridad-reparación (r=0.594, p<0.001). Las estudiantes femeninas mostraron rendimiento académico superior (media=8.39) comparado con los masculinos (media=7.97). Los hallazgos contrastan con evidencia empírica que documenta relaciones positivas entre estas variables, insinuando que factores contextuales, culturales o metodológicos específicos del sistema educativo ecuatoriano pueden mediar esta relación. Se concluye que, aunque las competencias emocionales no correlacionan directamente con rendimiento, mantienen valor intrínseco para el desarrollo integral estudiantil.

Palabras clave: Inteligencia emocional; Rendimiento académico; Estudiantes de bachillerato; TMMS-24; Competencias emocionales.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC PERFORMANCE IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN A PUBLIC INSTITUTION IN CUENCA

ABSTRACT

The relationship between emotional intelligence and academic performance in high school students from a public institution in Cuenca, Ecuador, was explored. Quantitative correlational design, using the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) to assess three dimensions of emotional intelligence: attention, clarity, and emotional repair (α=0.95). Academic performance was measured by quarterly averages. The results revealed the absence of a statistically significant correlation between academic performance: attention (r=0.173, p=0.053), clarity (r=-0.020, p=0.821) and repair (r=0.060, p=0.507). However, significant correlations were identified between the emotional dimensions themselves: clarity-repair (r=0.594, p<0.001). Female students showed superior academic performance (mean=8.39) compared to male students (mean=7.97). The findings contrast with empirical evidence documenting positive relationships between these variables, hinting that contextual, cultural, or methodological factors specific to the Ecuadorian education system may mediate this relationship. It is concluded that, although emotional competencies do not directly correlate with performance, they maintain intrinsic value for the integral development of students.

Keywords: Emotional intelligence; Academic performance; High school students; TMMS-24; Emotional competencies.

Introducción

[1] Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Lengua y Literatura Inglesa. **Orcid:** https://orcid.org/0009-0006-3777-8141. **Universidad de Adscripción:** Universidad Iberoamericana del Ecuador.
[2]Abogada de los Tribunales y Juzgados. **Orcid**: https://orcid.org/0009-0000-2306-4232. **Universidad de adscripción**: Universidad Iberoamericana del Ecuador.
[3]Doctora en Ciencias de la Educación. **Orcid**: https://orcid.org/0000-0001-5779-900X. **Universidad de adscripción**: Universidad Iberoamericana del Ecuador- Maestrías en Educación.

El concepto inteligencia emocional tiene sus raíces en los primeros trabajos de Peter Salovey y John Mayer en 1990. Estos autores lo definieron como "la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás" (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). Daniel Goleman lo terminó de popularizar en 1995, definiéndola como “la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones, así como la habilidad para reconocer y responder apropiadamente a las emociones de otras personas” (Goleman, 1995). A partir de su obra, se ha comenzado a ver con otra mirada este tipo de inteligencia y su importancia para ser exitosos en la vida personal y profesional de los individuos.

Este tipo de inteligencia, para Goleman (1995) se caracteriza, en primer lugar, en que los sujetos se muestren autoconcientes emocionalmente, lo que refiere a tener la capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones en el momento que surgen. Incluye la comprensión de cómo las emociones propias afectan nuestros pensamientos y comportamientos. La segunda característica es saber autorregularse, como una habilidad de gestionar y controlar nuestras emociones de manera constructiva. Esto implica no dejarse llevar por impulsos emocionales, mantener la calma bajo presión y adaptar las respuestas emocionales según la situación.

La motivación intrínseca viene a ser la tercera característica, y su terminología alude a la capacidad que tienen las personas de auto-motivarse y mantener la pasión por el trabajo y los objetivos personales, más allá de recompensas externas como dinero o reconocimiento. Incluye optimismo, compromiso e iniciativa. Como cuarta característica se presenta la empatía, siendo esta la habilidad de comprender y sentir las emociones de otras personas, así como entender su perspectiva. Es fundamental para las relaciones interpersonales efectivas (Goleman, 1995).

Las habilidades sociales, conforman la quinta característica de la inteligencia emocional, y está representada por la capacidad de manejar las relaciones con otros de manera efectiva, incluyendo comunicación clara, resolución de conflictos, liderazgo, trabajo en equipo y la habilidad de influir positivamente en otros. Goleman argumenta que estas competencias se pueden desarrollar a lo largo de la vida y que son cruciales para el liderazgo efectivo, las relaciones satisfactorias y el bienestar general (Goleman, 1995).

Varias investigaciones han sido realizadas para estudiar la inteligencia emocional, sobre todo en el campo educativo. En este sentido Chen et al. (2025) mostraron que los estudiantes de bachillerato con competencias transversales y una inteligencia emocional desarrollada suelen alcanzar mejor rendimiento académico en sus estudios.

Por otro lado, Shrestha (2025), encontró que la inteligencia emocional promueve que exista un rendimiento académico positivo en los estudiantes. También Mohamed et al. (2025), comprobaron este mismo hecho, pero que además la inteligencia emocional ayuda a gestionar el estrés en las transiciones académicas, y esto se da incluso si existe diversidad cultural. Merino-Soto et al. (2024) añaden que la inteligencia emocional es una herramienta esencial para la construcción de habilidades sociales y alcanzar éxito. Habilidades que posteriormente pueden mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

L- ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(2), octubre 2025, pp. 181-196

El que los estudiantes puedan desarrollar asertivamente su inteligencia emocional, constituye un recurso efectivo para los docentes en las aulas (Aldrup et al. 2020), ya que sin duda facilita la cooperación, el compañerismo, la sana competencia y el coaching o acompañamiento entre pares para alcanzar las metas que derivan de las exigencias académicas (Mohamed et al., 2025). La capacidad de manejar emociones propias y de otras personas, favorece alcanzar alto rendimiento académico (Triviño Lino y Quinteros Vargas, 2025). Contrariamente, en caso de que una inteligencia emocional sea escasa, se disminuirá la comunicación eficiente entre educadores y estudiantes (Condori-Palomino, 2023), perjudicando, en cierto nivel, el rendimiento académico.

La inteligencia emocional tiene un impacto positivo en el desarrollo de la memoria, así como en la toma de decisiones, lo que contribuye a regular el rendimiento académico. Debido a que las conductas desadaptativas no se presentan con frecuencia cuando existe este dominio, y esto afecta directamente al rendimiento académico (Grasso Imig, 2020). Los estudiantes con habilidades emocionales superiores tienen más motivación en el aprendizaje y el desarrollo integral (Torres Moreira y Alchundia Mendoza, 2024; Melo Rosero et al., 2024). La motivación autodeterminada que se relaciona con el manejo apropiado de las emociones es esencial para el aprendizaje (Granero Gallegos y Gómez López, 2020).

No obstante, autores como Cortés-Bocanegra (2024) han señalado que cuando los estudiantes experimentan problemas derivados del estrés, la ansiedad, la depresión, entre otros; estos afectan su bienestar psicológico e inevitablemente su rendimiento académico y participación en la escuela.

Es por tal motivo que, la aplicación de estrategias pedagógicas adaptadas a las emociones de los estudiantes puede contribuir a desarrollar actitudes para la participación (Acosta et al., 2022), lo cual buscaría modificar directamente y de manera positiva el rendimiento académico Gaibor et al. (2025), agregan, en este sentido, que se hace necesario incluir estrategias que dirijan a la autorregulación emocional, de acuerdo con las particularidades de los estudiantes.

Por otro lado, la inteligencia emocional es un factor relevante para reducir el estrés, ya que promueve el bienestar psicológico, impactando favorablemente en el rendimiento académico (Sánchez-Bolívar et al., 2023). Por ello, es utilizada regularmente como herramienta para regular emociones y habilidades de afrontamiento (Nieto et al., 2024).

El rendimiento académico está relacionado a varios factores que pueden intervenir en sus resultados: factores sociales, educativos, económicos, y en muchos casos a los emocionales (Luque Pérez y Tacuri Pinto, 2021).

Hace algunos años se viene discutiendo la necesidad de ampliar la mirada hacía el sistema evaluativo, ya que la medición no puede comprobar realmente el conocimiento adquirido de una persona. En este sentido, Carruitero Lecca (2022) ha dicho que el rendimiento académico implica cuantificación o medición de los conocimientos, pero también debe existir una "valoración cualitativa" de los factores que pueden intervenir en el proceso.

L- ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(2), octubre 2025, pp. 181-196

El Sistema Nacional de Educación (SNE) conceptualiza el rendimiento académico (RA) como el logro alcanzado de objetivos de aprendizaje indicados para cada nivel (Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2023). A pesar de ello, las estrategias establecidas y los planes de acción escolar, siguen enfocando el producto final hacia obtener una valoración cuantificable, desmeritando la valoración de otros elementos que interviene en la adquisición del aprendizaje, y que pueden ayudar a comprender mejor las situaciones particulares del estudiante relacionados a su rendimiento académico (Navarrete-Enríquez et al., 2024).

Guerrón Andrade et al. (2024) mencionan que, esto lleva a pensar en cómo hacer cambios en la práctica educativa, con el diseño de planes educativos que promuevan la incorporación habilidades emocionales, relacionadas directamente con el fortalecimiento de habilidades metacognitivas y motivacionales. De manera que seguir buscando que el RA pueda ser comprendido de una forma más holística y significativa, en pro del desarrollo efectivo profesional del estudiante, y a su vez cumpla con un sistema de valoración acorde con las demandas contemporáneas de la sociedad (Betancourt-Pereira, 2020).

Metodología

Este estudio es de tipo cuantitativo, descriptivo y correlacional. La población estuvo conformada por 743 estudiantes de Educación Básica Superior de una institución educativa en Cuenca, Ecuador. Se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia conformada por 127 estudiantes que respondieron voluntariamente, y recibieron la autorización de sus representantes para participar. El criterio de inclusión se consideró a los participantes legalmente matriculados, y su participación voluntaria.

Para la medición de la inteligencia emocional se uso la técnica de la encuesta, y como instrumento se empleó el cuestionario *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) en su versión reducida en español (TMMS-24) (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005). Este instrumento ha demostrado ser una herramienta válida y confiable en un sin número de investigaciones y contextos, obteniendo valores de Alpha para la confiabilidad de $\alpha = 0.95$ (Ordoñez-Rufat et al., 2021).

Solo se consideraron las medidas de auto-informe para la evaluación: estas herramientas evalúan la percepción que las personas tienen sobre sus propias habilidades emocionales. El auto-informe consta de tres dimensiones: atención, claridad y reparación de emociones. La escala de medición fue ordinal, con opciones de respuesta: 1 = nada de acuerdo; 2 = algo de acuerdo; 3 = bastante de acuerdo; 4 = muy de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo.

Para el cálculo de los valores obtenidos en las respuestas se tomó en consideración lo definido por los autores, siendo que las puntuaciones obtenidas se organizaron de acuerdo con la suma de sus ítems, lo cual formaba un rango:

- Atención emocional: Suma de ítems 1-8 (rango: 8-40)
- Claridad emocional: Suma de ítems 9-16 (rango: 8-40)
- Reparación emocional: Suma de ítems 17-24 (rango: 8-40)

L- ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(2), octubre 2025, pp. 181-196

Según el rango obtenido, estos se categorización en puntos de corte por sexo, tal como establece el instrumento (TMMS-24):

Tabla 1

Valoración por rango, obtenido en puntaje de los hombres (TMMS-24)

Dimensión	Debe mejorar	Adecuada	Excelente
Atención	< 21	22-32	> 33
Claridad	< 25	26-35	> 36
Reparación	< 23	24-35	> 36

Tabla 2

Valoración por rango, obtenido en puntaje de las mujeres (TMMS-24)

Dimensión	Debe mejorar	Adecuada	Excelente
Atención	< 24	25-35	> 36
Claridad	< 23	24-34	> 35
Reparación	< 23	24-34	> 35

Se empleó para el rendimiento académico el registro de los reportes trimestrales del año lectivo (T1, T2, T3), la sumatoria total y el promedio general de las calificaciones. Los niveles establecidos en el rendimiento académico fueron: Debe mejorar, (0-6 puntos), adecuada (7-8 puntos) y excelente (9-10 puntos).

Para el análisis estadístico descriptivo de las variables, se utilizó el programa Jamovi 2.5.26, con el que se obtuvieron frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central (promedios y desviaciones estándar). Para determinar la correlación entre variables, se aplicó la prueba de Pearson (Rho: α: 0.05).

El sistema de hipótesis planteado fue que:

- H_0: La inteligencia emocional no está correlacionada con el rendimiento académico (valores de $p = > 0,05$).
- H_1: Existe correlación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (valores de $p = \leq 0,05$).

L- ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(2), octubre 2025, pp. 181-196

Resultados y discusión

Estadísticos descriptivos sociodemográficos del grupo de estudiantes

Características por sexo y especialidad de los estudiantes

Los resultados obtenidos del grupo de estudio compuesto por 127 estudiantes de bachillerato muestran diferencias en la distribución por especialidad según el sexo. En cuanto a las medidas de tendencia central, la media para el sexo femenino fue de 2.04, mientras que para el masculino fue de 2.22, lo que indica que ambos grupos se concentran principalmente entre las especialidades de Informática (código 1) y Mecatrónica (código 2), con una ligera tendencia de los estudiantes masculinos hacia especialidades con códigos numéricos más altos. La mediana de 2 para ambos grupos confirma que Mecatrónica es la especialidad modal, siendo la más frecuentemente elegida independientemente del sexo, lo cual es consistente con el 48.8% de estudiantes matriculados en esta especialidad (Tabla 3).

Tabla 3

Codificación de especialidades de bachillerato

Código	Especialidad	Frecuencia	Porcentaje
1	Informática	37	29.1%
2	Mecatrónica	62	48.8%
3	Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas	15	11.8%
4	Bachillerato General Unificado	7	5.5%
5	Mecanizado y Construcciones Metálicas	6	4.7%

Respecto a la variabilidad de los datos, se observaron diferencias notables en la dispersión entre grupos. Las estudiantes femeninas presentaron una desviación estándar de 1.31, considerablemente mayor que la de los estudiantes masculinos (0.802), lo que indica una mayor heterogeneidad en la elección de especialidades por parte del grupo femenino. Esta mayor dispersión se refleja también en el rango de valores, donde las estudiantes femeninas abarcaron todas las especialidades disponibles (mínimo 1, máximo 5), mientras que los estudiantes masculinos se concentraron en un rango más limitado (mínimo 1, máximo 4) (Tabla 4).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos para la relación sexo – especialidad

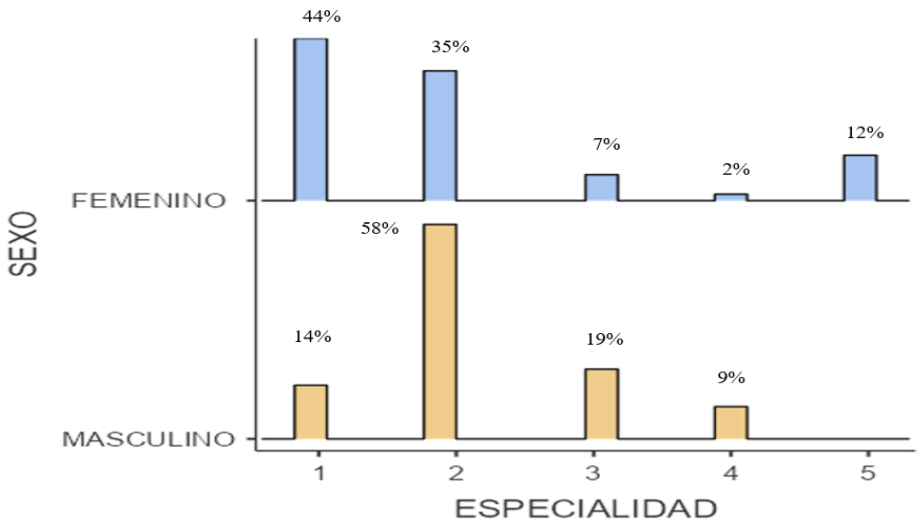
Sexo	N	Media	Mediana	Desviación estándar
Femenino	57	2.04	2	1.31
Masculino	69	2.22	2	0.802

L- ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(2), octubre 2025, pp. 181-196

La distribución por sexo mostró una composición relativamente equilibrada, con 57 estudiantes femeninas (45.2%) y 69 estudiantes masculinos (54.8%) en la muestra total (ver Tabla 4).

En el gráfico de barras se evidencia, de una forma más clara, la orientación del grupo de estudiantes hacia las especialidades (Figura 1).

Figura 1
Especialidad – sexo



Leyenda: 1=Informática; 2= Mecatrónica; 3= Instalaciones equipos y máquinas eléctricas; 4= Mecanizado y construcciones metálicas; 5= Bachillerato General Unificado.

1.2 Características de los estudiantes en función a su rendimiento académico

Los resultados del análisis del rendimiento académico según el sexo revelan diferencias estadísticas importantes entre ambos grupos. En cuanto a las medidas de tendencia central, las estudiantes femeninas obtuvieron una media de 8.39, significativamente superior a la de los estudiantes masculinos (7.97), lo que representa una diferencia de 0.42 puntos a favor del grupo femenino. La mediana sigue un patrón similar, con 8.30 para las mujeres y 7.90 para los hombres, confirmando que las estudiantes femeninas mantienen un rendimiento académico consistentemente superior (Tabla 5).

En cuanto a la variabilidad de los datos, ambos grupos presentaron desviaciones estándar relativamente bajas: 0.557 en el grupo femenino y 0.640 en el masculino, lo que indica una dispersión moderada y homogeneidad en el rendimiento dentro de cada grupo. Sin embargo, es notable que las estudiantes femeninas muestran una menor variabilidad en sus calificaciones, sugiriendo un rendimiento más consistente (Tabla 5).

L- ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(2), octubre 2025, pp. 181-196

El análisis del rango de calificaciones muestra que las estudiantes femeninas alcanzaron calificaciones entre 7.30 y 9.80, mientras que los estudiantes masculinos obtuvieron puntuaciones entre 5.40 y 9.60. Aunque el valor máximo es similar entre ambos grupos, el valor mínimo de los estudiantes masculinos es considerablemente inferior (5.40 vs. 7.30), lo que contribuye a explicar la diferencia en las medias observada (Tabla 5).

Tabla 5

Estadísticos descriptivos para la variable rendimiento académico

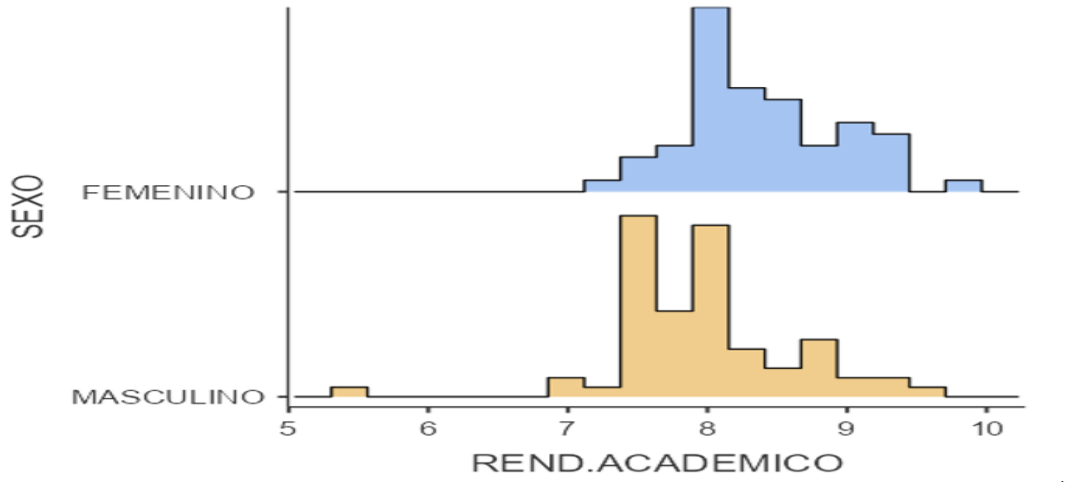
Sexo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Femenino	57	8.39	8.30	0.557	7.30	9.80
Masculino	69	7.97	7.90	0.640	5.40	9.60

El histograma de la Figura 2 revela patrones distintivos en la distribución del rendimiento académico entre ambos grupos. La distribución del grupo femenino presenta una asimetría negativa marcada, con una concentración notable de estudiantes en el rango de calificaciones altas (8.0-9.0) y una moda situada aproximadamente en 8.5, lo que confirma que la mayoría de las estudiantes femeninas obtienen calificaciones superiores.

En contraste, el grupo masculino muestra una distribución más simétrica, con la moda ubicada alrededor de 7.8-8.0, consistente con la media reportada de 7.97 (Figura 2).

Figura 2

Histograma del rendimiento académico por sexo



La comparación visual entre ambas distribuciones confirma la superioridad del rendimiento femenino, evidenciada por el desplazamiento de la distribución azul hacia valores más altos y su menor variabilidad, caracterizada por una forma más compacta y concentrada. El grupo masculino presenta mayor dispersión, con una distribución más extendida hacia calificaciones bajas y una cola derecha más pronunciada que incluye el valor atípico de 5.4. El solapamiento limitado entre ambas distribuciones se concentra principalmente en el rango 7.5-8.5, mientras que las diferencias en las formas distributivas sugieren que los factores asociados al rendimiento académico operan de manera diferente según el sexo, respaldando estadísticamente las diferencias observadas en las medidas de tendencia central y dispersión (Figura 2).

1.3 Correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico

El análisis de las relaciones entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico, mediante la matriz de correlaciones de Pearson, mostró resultados diversos según las variables examinadas. Entre las dimensiones de inteligencia emocional se identificaron asociaciones estadísticamente significativas: la dimensión atención presentó una correlación positiva moderada con claridad ($r=0.390$, $p<0.001$) y una correlación moderada-fuerte con reparación ($r=0.461$, $p<0.001$). La relación más robusta se estableció entre claridad y reparación, con un coeficiente de correlación de $r=0.594$ ($p<0.001$), indicando una asociación positiva fuerte entre ambas dimensiones (Tabla 6).

Tabla 6

Matriz de correlación de Pearson entre las dimensiones de la inteligencia emocional (auto-informe), el rendimiento académico.

Variables	Atención	Claridad	Reparación	Rend. Académico	Edad
Atención		**0.390*** **	**0.461*** **	0.173	-0.065
		(<.001)	(<.001)	(0.053)	(0.472)
Claridad			**0.594*** **	-0.020	0.005
			(<.001)	(0.821)	(0.957)
Reparación				0.060	0.044
				(0.507)	(0.627)
Edad				0.001	
				(0.993)	

Nota. Los valores *p* se presentan entre paréntesis. *** $p < .001$

L- ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(2), octubre 2025, pp. 181-196

Sin embargo, el objetivo principal del estudio reveló hallazgos contrastantes. Al examinar las asociaciones entre las dimensiones de inteligencia emocional y el rendimiento académico, los resultados no alcanzaron significancia estadística. La dimensión atención mostró la correlación más próxima a la significancia con el rendimiento académico ($r=0.173$, $p=0.053$), aunque permaneció por encima del umbral de $p<0.05$. Las dimensiones claridad y reparación exhibieron correlaciones débiles y no significativas con el rendimiento académico ($r=-0.020$, $p=0.821$ y $r=0.060$, $p=0.507$, respectivamente) (Tabla 6).

Finalmente, la variable edad no demostró asociaciones relevantes con ninguna de las variables del estudio. Sus correlaciones con las dimensiones de inteligencia emocional fueron prácticamente nulas: atención ($r=-0.065$, $p=0.472$), claridad ($r=0.005$, $p=0.957$) y reparación ($r=0.044$, $p=0.627$). Igualmente, la edad no se relacionó con el rendimiento académico ($r=0.001$, $p=0.993$), confirmando que esta variable demográfica no constituye un factor explicativo en el modelo analizado (Tabla 6).

Discusión

Los hallazgos del presente estudio exponen un panorama que sigue formando parte de las discusiones académicas y merece un análisis profundo. La ausencia de correlación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($r=0.173$, $p=0.053$ para atención; $r=-0.020$, $p=0.821$ para claridad; $r=0.060$, $p=0.507$ para reparación) contrasta con las expectativas teóricas y empíricas predominantes en el campo educativo.

Esta divergencia resulta particularmente notable al confrontar los resultados con investigaciones recientes que han documentado relaciones positivas entre estas variables. Chen et al. (2025) evidenciaron que estudiantes de bachillerato con competencias transversales e inteligencia emocional desarrollada tienden a alcanzar mejor rendimiento académico. Mientras que Shrestha (2025) y Mohamed et al. (2025) confirmaron que la inteligencia emocional promueve un rendimiento académico positivo y ayuda a gestionar el estrés en transiciones académicas. La contradicción con estos hallazgos advierte que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico pudiese estar mediada por variables contextuales, culturales o metodológicas no consideradas en el diseño actual.

Sin embargo, los resultados sí respaldan parcialmente las teorías de Goleman (1995) respecto a la interconexión de las dimensiones emocionales. Las correlaciones significativas encontradas entre atención-claridad ($r=0.390$, $p<0.001$), atención-reparación ($r=0.461$, $p<0.001$), y especialmente claridad-reparación ($r=0.594$, $p<0.001$) confirman que estas dimensiones constituyen un sistema integrado de procesamiento emocional. Este hallazgo es consistente con el modelo teórico de Salovey y Mayer (1990), que conceptualiza la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades interrelacionadas.

L- ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(2), octubre 2025, pp. 181-196

La ausencia de relación entre edad y las dimensiones de inteligencia emocional también amerita reflexión. Aunque algunos estudios apuntan a que las competencias emocionales se desarrollan con la madurez, los resultados actuales indican que, al menos en el rango etario estudiado (bachillerato), estas habilidades parecen estar más influenciadas por factores distintos a la edad cronológica. Esta observación coincide con las propuestas de Merino-Soto et al. (2024), quienes indican que la inteligencia emocional es una herramienta que puede desarrollarse, independientemente de la edad, a través de intervenciones específicas.

El resultado más intrigante radica en la tendencia de la dimensión atención hacia la significancia estadística ($p=0.053$), lo que sugiere una posible relación débil que podría volverse significativa con una muestra más amplia. Esta observación es consistente con los planteamientos de Grasso Imig (2020), quien señala que la inteligencia emocional tiene un impacto positivo en el desarrollo de la memoria y la toma de decisiones, mediadas por la atención, en procesos fundamentales para el rendimiento académico.

Las diferencias encontradas por sexo en el rendimiento académico (8.39 puntos vs 7.97 puntos) abren otra línea de discusión. Aunque este estudio no exploró específicamente las diferencias de género en inteligencia emocional, la literatura propone que estas diferencias podrían influir en cómo las competencias emocionales se traducen en logros académicos. Los hallazgos de Granero Gallegos y Gómez López (2020) sobre diferencias de género en motivación e inteligencia emocional podrían explicar parcialmente esta disparidad.

Es crucial reconocer las limitaciones metodológicas que podrían haber influido en estos resultados. El uso exclusivo de medidas de auto-informe para evaluar inteligencia emocional, aunque válido y confiable ($\alpha=0.95$), puede estar sujeto a sesgos de deseabilidad social o falta de autoconciencia emocional por parte de los participantes. Además, la conceptualización del rendimiento académico como promedio de calificaciones, aunque práctica, podría no capturar la complejidad del aprendizaje y el logro educativo que Carruitero Lecca (2022) y Guerrón Andrade et al. (2024) consideran fundamental para una comprensión holística del desempeño estudiantil.

Los resultados también plantean interrogantes sobre de qué tan bien los resultados de una investigación pueden aplicarse o generalizarse a situaciones del mundo real, fuera del contexto ecuatoriano, hablando específicamente de los constructos de inteligencia emocional y rendimiento académico. Es posible que los métodos de evaluación tradicionales utilizados en el sistema educativo no reflejen adecuadamente las competencias emocionales, o que existan factores culturales específicos que modulen esta relación de manera diferente a lo observado en otros contextos geográficos y culturales.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación desafían las concepciones preponderantes sobre la relación directa entre inteligencia emocional y rendimiento académico en el contexto ecuatoriano. Aunque la evidencia científica ha establecido consistentemente esta relación como positiva, los datos muestran una realidad más compleja que no atiende a la normalidad de otros contextos donde se ha aplicado el instrumento TMMS-24.

L- ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(2), octubre 2025, pp. 181-196

La ausencia de correlación significativa entre las dimensiones de inteligencia emocional y el rendimiento académico no debe interpretarse como una refutación del valor de las competencias emocionales en el ámbito educativo. Por el contrario, estos resultados invitan a hacer revisiones más amplias sobre los mecanismos a través de los cuales estas variables interactúan, y sobre la necesidad de desarrollar marcos conceptuales más sofisticados que consideren variables mediadoras y moderadoras.

La robusta correlación encontrada entre las dimensiones de inteligencia emocional valida la estructura teórica del constructo, y confirma que atención, claridad y reparación emocional constituyen un sistema integrado de procesamiento efectivo. Este hallazgo tiene implicaciones importantes para el diseño de intervenciones educativas, sugiriendo que el desarrollo de una dimensión puede potenciar el crecimiento de las otras.

Las diferencias de género observadas en el rendimiento académico, junto con la variabilidad en la elección de especialidades, señalan la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos más personalizados que reconozcan y respondan a estas diferencias individuales. Como proponen Gaibor et al. (2025), se hace necesario incluir estrategias que dirijan hacia la autorregulación emocional, adaptadas a las particularidades específicas de cada estudiante.

Los resultados también subrayan la importancia de reconsiderar los sistemas de evaluación académica tradicionales. Así, según lo manifestado por Navarrete-Enríquez et al. (2024) y Guerrón Andrade et al. (2024), quienes plantean que es fundamental desarrollar marcos evaluativos más holísticos que incorporen no solo el rendimiento cognitivo, sino también las competencias emocionales y sociales que contribuyen al desarrollo integral del estudiante.

Para futuras investigaciones, se recomienda la adopción de diseños metodológicos más complejos que incluyan medidas múltiples de inteligencia emocional, evaluaciones más comprehensivas del rendimiento académico, y el análisis de variables mediadoras como estrategias de aprendizaje, motivación, y factores contextuales. Además, sería valioso explorar cómo las competencias emocionales se manifiestan de manera diferente en distintas especialidades académicas y contextos culturales.

Finalmente, estos hallazgos no disminuyen la importancia de promover el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Como señalan Torres Moreira y Alchundia Mendoza (2024) y Melo Rosero et al. (2024), los estudiantes con habilidades emocionales superiores muestran mayor motivación hacia el aprendizaje y el desarrollo integral. La ausencia de correlación directa con las calificaciones no invalida el valor intrínseco de estas competencias para el bienestar estudiantil, la convivencia escolar y la preparación para la vida adulta, aspectos que trascienden la medición tradicional del rendimiento académico.

L- ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(2), octubre 2025, pp. 181-196

Implicaciones pedagógicas

Los resultados de esta investigación muestran la necesidad de reformular las prácticas educativas hacia enfoques holísticos y personalizados. Las intervenciones pedagógicas deben abordar la inteligencia emocional de manera transversal en el accionar de sus actividades, aprovechando la interconexión entre atención, claridad y reparación emocional. La implementación del currículo por competencias demanda estrategias educativas diferenciadas que incorporen técnicas de autorregulación emocional adaptadas a las características específicas de cada estudiante.

La complejidad de la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico evidencia la insuficiencia de los sistemas de evaluación tradicionales centrados exclusivamente en medidas cognitivas. Es tiempo de avanzar a una evaluación de quinta generación, que facilite el perfeccionamiento de marcos evaluativos más comprehensivos, donde sean reconocidas las competencias emocionales y sociales como componentes legítimos del desarrollo estudiantil. Estos nuevos modelos deben trascender las calificaciones numéricas para incluir el bienestar emocional, las habilidades de convivencia y la preparación integral para la vida adulta como indicadores válidos del éxito educativo.

La importancia pedagógica del desarrollo emocional permanece incuestionable. Los educadores deben mantener el compromiso con el cultivo sistemático de estas competencias, integrándolas como componente fundamental del currículo. Esta perspectiva requiere reconocer el valor intrínseco de la inteligencia emocional para la formación de ciudadanos emocionalmente competentes y socialmente responsables, cuya preparación gradual podría prever un mejor rendimiento académico.

Referencias

Acosta Mejía, D., Velandia Sacristán, D. R. y Martínez Álvarez, F. F. (2022). Dos enfoques de la motivación del aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000100013&lng=es&tlng=pt

Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M. y Klusmann, U. (2020). Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test. *Frontiers in Psychology,* 11, 519912. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892

Betancourt-Pereira, J. (2020). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Secretariado Ejecutivo, Machala – Ecuador" (2020) *Investigación Valdizana, 14*(1), pp. 29–37. https://doi.org/10.33554/riv.14.1.487

Carruitero Lecca, F. (2022). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *In Crescendo, 13*(1), 23-31. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8915802

Chen, Z., Ren, D., Wang, Z., Gao, L., Shi, Y., Liu, H., & Yang, T. (2025). Enhancing student academic performance in middle school classrooms by fostering engagement motivation through intelligent assessment of teacher praise emotional intensity. *Learning and Instruction*, 99, 102185. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475225001094

Condori-Palomino, J. A. (2023). Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes universitarios de formación en educación primaria. *Revista Estudios Psicológicos, 3*(3), 74-83. https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.03.006

Cortés-Bocanegra, E. V. (2024). El abordaje de las competencias socioemocionales postpandemia en las instituciones educativas en Colombia. *Investigación y Postgrado, 39*(1), 53–69. https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v39i1.2719

Fernández-Berrocal, P. y Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 63-93. Universidad de Zaragoza. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2126754.pdf

Gaibor-Coloma, M. A., Barragan-Garcia, P. E., García-Monar, K. R. y Arboleda-Mora, R. P. (2025). Inteligencia emocional y la motivación en el aprendizaje. *ASCE Magazine, 4*(2), 503–524. https://doi.org/10.70577/ASCE/503.524/2025

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual.* Bantam Books. https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf

Granero Gallegos, A. y Gómez López, M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *INFAD: Revista de Psicología*, 60-75. http://hdl.handle.net/10662/13525

Grasso Imig, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de educación*. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165

Guerrón Andrade, I. M., Sequera Morales, A. G., Reyes, V. M., Lugo Bustillos, J. K. y García Bustillos, M. A., (2024). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria: del cómo aprenden y sus efectos en el desempeño. Prohominum. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 6*(3), 194-207. https://doi.org/10.47606/acven/ph0273

Luque Pérez, S. A. y Tacuri Pinto, C. E. (2022). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la institución educativa privada “Antonio Raymondi” de Juliaca, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(5), 5261-5281. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3496

L- ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(2), octubre 2025, pp. 181-196

Melo Rosero, E., Morales Pazmiño, B. F., Reyes, V. M., Lugo Bustillos, J. K. y García Bustillos, M. A. (2024). Inteligencia emocional y rendimiento estudiantil: un caso en el campo de la educación religiosa. *Prohominum*, *6*(3), 311–323. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0281

Merino-Soto, C., Angulo-Ramos, M., Llaja-Rojas, V. y Chans, G. M. (2024). Academic performance, emotional intelligence, and academic burnout: A cross-sectional study of a mediational effect in nursing students. *Nurse education today*, *139*, 106221. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106221

Mohamed, M. G., Al-yafeai, T. y Hossain, M. M. (2025). The significance of emotional intelligence in academic stress, resilience, and safe transition from high school to university: An SEM analysis among northern Emirati university students. *Global Transitions*, *7*, 109-117. https://doi.org/10.1016/j.glt.2025.02.003

Navarrete-Enríquez, R. M., Remache-Cachimuel, J. T. y Reyes, V. M. (2024). Uso de herramientas digitales y rendimiento académico en estudiantes de enfermería: Un estudio de caso en un Instituto Tecnológico. *Prohominum*, *6*(2), Article 2. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0245

Nieto, A., Sánchez-Rosas, J., y Gómez-Iñiguez, C. (2024). Identificando el rol de la inteligencia emocional en las emociones de logro y en sus efectos sobre las estrategias de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica, 29*, Issue 1, 47-56. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.004. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103423000291

Ordoñez-Rufat, P., Polit-Martínez, M.V., Martínez-Estalella, G. y Videla-Ces, S. (2021). Emotional intelligence of intensive care nurses in a tertiary hospital. *Enfermería Intensiva (English ed.)*, *32*, Issue 3, 125-132. ISSN 2529-9840. https://doi.org/10.1016/j.enfie.2020.05.001. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2529984021000410

Reglamento General a la Ley Orgánica De Educación Intercultural, Pub. L. No. 675, Art. 206 26 Registro Oficial Suplemento Art. 26 (2023). https://www.educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/03/REGLAMENTO-GENERAL-A-LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Martínez-Martínez, A. y Zurita-Ortega, F. (2023). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI, 41*(2), 147–164. https://doi.org/10.6018/educatio.515181

L- ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(2), octubre 2025, pp. 181-196

Shrestha, B. (2025). Emotional Intelligence and Academic Performance of Students: Exploring Sustainable Higher Education. https://www.researchgate.net/publication/390396060_Emotional_Intelligence_and_Academic_Performance_of_Students_Exploring_Sustainable_Higher_Education

Torres Moreira, J. E. y Alchundia Mendoza, M. N. (2024). La inteligencia emocional y la motivación en estudiantes de Educación Superior: Revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, *5*(11), 33-51. https://doi.org/10.5281/zenodo.14061042

Triviño Lino, R. L. y Quinteros Vargas, L. G. (2025). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato en la Unidad Educativa Eloy Velázquez. *Revista Científica Multidisciplinaria*, *9*(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16546

L- ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(2), octubre 2025, pp. 181-196