

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias  
Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

**Evaluación de la Inteligencia Emocional como Predictor  
del Rendimiento Académico en Adolescentes de 12 a 15  
Años**

**Assessment of Emotional Intelligence as a Predictor of Academic  
Performance in Adolescents Aged 12 to 15**

**Lucero Gushñay Pablo Patricio**

plucerog@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0009-0001-9326-9556>  
Facultad de Posgrado. Escuela de Salud.  
Universidad Estatal de Milagro  
Cuenca, Azuay – Ecuador

**Dennise Emperatriz Arévalo Illescas**

darevaloi@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0009-0001-8968-9216>  
Facultad de Posgrado. Escuela de Salud.  
Universidad Estatal de Milagro  
Guayaquil, Guayas – Ecuador

**Ana Isabel Vega Averos**

avegaal@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0009-0008-1537-3842>  
Facultad de Posgrado. Escuela de Salud.  
Universidad Estatal de Milagro  
Guayaquil, Guayas – Ecuador

**Karla Gabriela Mora Alvarado**

kmora@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0003-1265-0716>  
Universidad Estatal de Milagro  
Milagro, Guayas – Ecuador

**Kerly Angela Álvarez Cadena**

kalvarez@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0003-0971-1178>  
Universidad Estatal de Milagro  
Milagro, Guayas – Ecuador

**Elka Jennifer Almeida Monge**

ealmeidam@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-7257-2030>  
Universidad Estatal de Milagro  
Milagro, Guayas – Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4711>

**Artículo recibido:** 05 de julio de 2025

**Aceptado para publicación:** 27 de octubre de 2025.

**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.



**NÚMERO**

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4711>

## Evaluación de la Inteligencia Emocional como Predictor del Rendimiento Académico en Adolescentes de 12 a 15 Años

Assessment of Emotional Intelligence as a Predictor of Academic Performance in Adolescents Aged 12 to 15

**Lucero Gushñay Pablo Patricio**

plucerog@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-9326-9556>

Facultad de Posgrado. Escuela de Salud. Universidad Estatal de Milagro  
Cuenca, Azuay – Ecuador

**Dennise Emperatriz Arévalo Illescas**

darevaloi@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-8968-9216>

Facultad de Posgrado. Escuela de Salud. Universidad Estatal de Milagro  
Guayaquil, Guayas – Ecuador

**Ana Isabel Vega Averos**

avegaa1@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-1537-3842>

Facultad de Posgrado. Escuela de Salud. Universidad Estatal de Milagro  
Guayaquil, Guayas – Ecuador

**Karla Gabriela Mora Alvarado**

kmoraa@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1265-0716>

Universidad Estatal de Milagro  
Milagro, Guayas – Ecuador

**Kerly Angela Álvarez Cadena**

kalvarez@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0971-1178>

Universidad Estatal de Milagro  
Milagro, Guayas – Ecuador

**Elka Jennifer Almeida Monge**

ealmeidam@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7257-2030>

Universidad Estatal de Milagro  
Milagro, Guayas – Ecuador

Artículo recibido: 05 de julio de 2025. Aceptado para publicación: 27 de octubre de 2025.  
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### Resumen

Esta investigación surge como parte del grupo de investigación Análisis de Redes Sociales en Psicología y Educación tuvo como objetivo principal determinar si existe una relación entre el rendimiento académico de estudiantes entre los 12 a 15 años y su nivel de inteligencia emocional, muchos estudios se han realizado sobre este tema, pero estuvieron centrados a poblaciones de mayor edad. El instrumento utilizado para medir la inteligencia emocional de los estudiantes es el Inventario de Cociente Emocional de BarOn para jóvenes EQ-i:YV (Emotional Quotient- Youth Version; Bar-On & Parker, 2000), además se utilizó una ficha sociodemográfica para la toma de datos de los estudiantes y el rendimiento académico fue medido a través de las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante el año lectivo. Al finalizar los datos fueron procesados con los programas el programa


estadístico SPSS, luego del análisis e interpretación de los resultados se pudo determinar que existe una relación entre los niveles de inteligencia emocional y el rendimiento académico mostrado por los estudiantes, además en algunos de los factores de inteligencia emocional evaluados se encontraron diferencias significativas dependiendo de la edad y del género de los estudiantes evaluados.

*Palabras clave:* adolescentes, inteligencia emocional, rendimiento académico

## Abstract

This research emerged as part of the Social Network Analysis in Psychology and Education research group. Its main objective was to determine whether there is a relationship between the academic performance of students aged 12 to 15 and their level of emotional intelligence. Many studies have been conducted on this topic, but they have focused on older populations. The instrument used to measure students' emotional intelligence is BarOn's Emotional Quotient Inventory for Youth EQ-i:YV (Emotional Quotient- Youth Version; Bar-On & Parker, 2000). In addition, a sociodemographic form was used to collect data on the students, and academic performance was measured through the grades obtained by the students during the school year. At the end of the study, the data were processed using the SPSS statistical program. After analyzing and interpreting the results, it was determined that there is a relationship between emotional intelligence levels and academic performance among students. In addition, significant differences were found in some of the emotional intelligence factors evaluated, depending on the age and gender of the students assessed.

*Keywords:* adolescents, emotional intelligence, academic performance

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Pablo Patricio, L. G., Arévalo Illescas, D. E., Vega Averos, A. I., Mora Alvarado, K. G., Álvarez Cadena, K. A., & Almeida Monge, E. J. (2025). Evaluación de la Inteligencia Emocional como Predictor del Rendimiento Académico en Adolescentes de 12 a 15 Años. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (5), 1873 – 1894.  
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4711>

## **INTRODUCCIÓN**

La inteligencia es una característica común que presentan todas las personas, existen muchas formas de definirla dependiendo de la época en la que quiso ser estudiada y del enfoque desde el cual es vista, por ejemplo: los antiguos griegos intentaron definirla y según Enzensberger [2009] se referían a ella como casi todo lo que podemos encontrar en nuestra cabeza” p11. En esta retrospectiva se interpreta que la inteligencia es algo abstracto que abarca el conocimiento que una persona puede llegar a tener.

Por otro lado, la Real Academia de la Lengua (RAE) define la inteligencia como “capacidad de entender o comprender, capacidad para resolver problemas” española [1925]. Con esta definición se entiende que la inteligencia es lo que determina las acciones de las personas, es un llamado a la acción y ya no sólo presupone conocimiento como pensaron los antiguos griegos en su primer intento por definir la inteligencia. Se llega a esta definición de diccionario luego de que el término inteligencia haya pasado por siglos de estudios y de intentos por tener la mejor explicación de lo que verdaderamente es.

El tiempo no es el único factor que ha intervenido en el desarrollo del término, ya con la evolución de la ciencia, la inteligencia ha intentado ser definida desde diferentes enfoques y como resultado no solo se ha obtenido una definición, sino que se han desarrollado muchas teorías que se pueden clasificar en los siguientes grupos: psicométricas, biológicas, del desarrollo y múltiples. Desde el punto de vista psicométrico se entiende a la inteligencia como un fenómeno que puede ser medible y cuantificable a través de la aplicación de pruebas, estas pruebas intentan medir el CI (coeficiente intelectual) y de esta forma poder estandarizar la inteligencia.

La teoría biológica de la inteligencia se basó durante muchos años, de forma errónea, en la pseudociencia de la craneometría, esta refería que la inteligencia estaba ligada directamente al tamaño de la masa encefálica, por ende, mientras más grande era el cerebro, más inteligente era la persona que lo poseía. Además, dentro de esta teoría también se presenta la posibilidad de que la inteligencia sea una característica de índole hereditaria y que esta puede ser pasada de generación en generación.

En la teoría del desarrollo la inteligencia es descrita por Piaget (1979) como “la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensomotores elementales”. Desde esta perspectiva se entiende que la inteligencia no es algo innato, sino que es una capacidad que puede ser desarrollada por las personas y que se encuentra en constante evolución, en 1985 Piaget determina estadios de desarrollo de la inteligencia, cada uno de ellos se construye y desarrolla en base a la adaptación de las personas y conforme se avanza en estos estadios cada uno se construye sobre el anterior que ha sido debidamente desarrollado.

## **METODOLOGÍA**

### **Diseño**

El tipo de investigación se definió como cuantitativa, ya que nos centraremos en la medición y análisis estadístico de variables. El enfoque es de tipo correlacional, dado que el estudio se centrará en buscar una relación entre dos variables y determinar cómo estas interactúan.

### **Objetivos**

El objetivo general es determinar si existe una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de adolescentes entre los 12 y 15 años de edad. Siendo esta la meta principal, se establecieron los siguientes objetivos específicos: primero, evaluar los niveles de inteligencia emocional en adolescentes entre los 12 y 15 años de edad., segundo, establecer el posible tipo de relación entre las dos variables estudiadas, la inteligencia emocional y el

rendimiento académico y tercero, comprobar si existe diferencias entre el desarrollo de la inteligencia emocional entre edades y géneros de los adolescentes.

### **Hipótesis**

La revisión de literatura de estudios realizados en el pasado y la teoría relacionada con el tema nos lleva a pensar que existe una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes, lo que se intenta esclarecer es el tipo de relación entre estas variables.

### **Instrumentos**

Dentro de los instrumentos aplicados, el primer en ser usado fue una ficha sociodemográfica que permite recolectar información básica y relevante de los estudiantes, la ficha sociodemográfica utilizada fue de creación propia tomando en consideración las variables demográficas que se necesitan para analizar y contrastar los resultados, en esta ficha se requirió a los encuestados llenar información sobre su edad, género, instrucción académica; información sobre sus familias tal como: estado civil de los padres, con quienes viven en sus domicilios y cantidad de hermanos, aparte de esto también se requirió información relacionada al test de inteligencia emocional, en este caso se preguntó si tenían personas de confianza con quien compartían sus emociones y sentimientos y para terminar si alguna vez fueron partícipes de alguna charla o taller sobre la inteligencia emocional.

Además de la información obtenida con la ficha sociodemográfica se solicitó permiso a la institución educativa para poder obtener las calificaciones de los estudiantes evaluados para posteriormente hacer el análisis e intentar encontrar la relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional. Estas calificaciones son propiedad de la institución educativa y representan el desenvolvimiento académico de los estudiantes en cada una de sus asignaturas.

El instrumento utilizado para medir la inteligencia emocional de los estudiantes es el Inventario de Cociente Emocional de BarOn para jóvenes EQ-i:YV (Emotional Quotient- Youth Version; Bar-On & Parker, 2000), y está destinado a estudiantes con edades comprendidas entre los 7 y los 18 años. El inventario consta de 60 afirmaciones en una escala tipo Likert de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa). El objetivo de la escala es evaluar los componentes que describen la Inteligencia Emocional propuestos en su modelo (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de humor general). Dichas escalas, están subdivididas en 15 subescalas que nombramos a continuación: 1) habilidad intrapersonal (autoconciencia emocional, asertividad, respeto personal, autoactualización, independencia); 2) habilidad interpersonal (relaciones interpersonales, responsabilidad social, empatía); 3) adaptabilidad (resolución de problemas, evaluación de la realidad, flexibilidad); 4) manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de los impulsos); y 5) estado de ánimo general (alegría, optimismo).

Además de evaluar estas 15 dimensiones, el inventario ofrece cuatro indicadores de validez que miden el grado en el que los individuos responden al azar o distorsionan sus respuestas. Estos cuatro indicadores se crearon para reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos. Se entiende que el cuestionario proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales, permitiendo trazar un perfil social y afectivo de cada alumno o alumna [Gilar-Corbi et al., 2021].

### **Procedimiento**

Previo a la aplicación de los instrumentos se solicitó permiso a la rectora de la institución educativa para que los estudiantes puedan responder, además se tuvo que solicitar permiso al comité de padres de familia para que estén al tanto de los instrumentos que se van a aplicar y que toda la información será estrictamente confidencial y que incluso las pruebas no llevarán nombre y apellido, los padres de familia firmaron el consentimiento informado una vez terminada la reunión. La aplicación de los instrumentos se realizó en las aulas de clase de la institución educativa y se realizó con todos los estudiantes que se encontraban presente, luego de que se les explicó en qué consistía el estudio. Luego de la toma de datos de todos los estudiantes, se procedió a realizar la calificación del inventario Bar-On, una vez concluida la calificación de todos los tests se realizó la tabulación de datos en el programa Microsoft Excel 2021 y el análisis estadístico de datos en el software estadístico SPSS 29.0, posterior se realizaron tablas con los resultados en el programa Microsoft Word para la presentación y discusión de resultados.

## **DESARROLLO**

La inteligencia ha sido un tema de interés para psicólogos, educadores y científicos durante más de un siglo, y su estudio ha dado lugar a múltiples paradigmas que reflejan diferentes formas de entender y medir esta capacidad humana. Desde el enfoque psicométrico hasta las teorías más recientes que integran aspectos biológicos y contextuales, la noción de inteligencia ha evolucionado y se ha diversificado. A continuación, se abordan los principales supuestos paradigmáticos sobre la inteligencia, explorando sus diferencias, similitudes y contribuciones al entendimiento de este complejo constructo.

El paradigma psicométrico ha sido uno de los enfoques más influyentes en el estudio de la inteligencia. Su supuesto fundamental es que la inteligencia es una característica medible y cuantificable, que puede evaluarse a través de pruebas estandarizadas (Spearman, 1904). Este enfoque ha llevado al desarrollo de pruebas de Cociente o Coeficiente Intelectual (CI) que buscan cuantificar la capacidad intelectual de un individuo mediante la comparación de sus habilidades con las de una población de referencia, esta forma de ver a la inteligencia ha sido la más usada por parte de las instituciones educativas para poder clasificar y evaluar a los estudiantes.

La teoría bifactorial de Spearman es una de las bases de este paradigma. Según Spearman (1904), la inteligencia se compone de un factor general (*g*) que influye en todas las actividades cognitivas, y factores específicos (*s*) que son responsables de habilidades particulares. La existencia del factor *g* sugiere que las personas que tienen un alto nivel de inteligencia general tenderán a sobresalir en una amplia variedad de tareas cognitivas. Este enfoque ha sido fundamental para el desarrollo de herramientas de evaluación que se utilizan ampliamente en contextos educativos y clínicos (Wechsler, 1944).

Sin embargo, el paradigma psicométrico ha sido criticado por su énfasis en la cuantificación y por no considerar la diversidad de habilidades humanas. Aunque sigue siendo influyente, especialmente en el ámbito educativo, se reconoce cada vez más que medir la inteligencia va más allá de la puntuación en una prueba estandarizada y que a pesar de que aún es una forma válida de evaluar a los estudiantes no es la única forma en la que se deberían enfocar las instituciones educativas.

El paradigma cognitivo representa un cambio de enfoque, al centrar la atención en los procesos mentales que subyacen a las habilidades intelectuales. A diferencia del paradigma psicométrico que se enfoca en los resultados de las pruebas de coeficiente intelectual, el enfoque cognitivo busca comprender cómo las personas procesan la información y resuelven problemas (Sternberg, 1985). Este paradigma parte del supuesto de que la inteligencia puede ser descompuesta en múltiples habilidades o componentes, como la memoria, la atención y la velocidad de procesamiento (Hunt, 1980).

Sternberg (1985) desarrolló la teoría triarquica de la inteligencia, que sugiere que la inteligencia comprende tres aspectos: analítico, creativo y práctico. Este enfoque subraya que la inteligencia no se limita a habilidades académicas, sino que también incluye la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y resolver problemas en contextos del mundo real. Por tanto, el paradigma cognitivo aboga por una visión más amplia de la inteligencia, que reconoce la diversidad de habilidades cognitivas y como estas se presentan y se desarrollan en las personas.

El paradigma biopsicosocial sugiere que la inteligencia es el resultado de la interacción entre factores biológicos, psicológicos y sociales. Este enfoque propone que la inteligencia no puede ser entendida de manera aislada, sino que debe considerarse en el contexto de la genética, el desarrollo cerebral y las influencias ambientales (Ceci, 1996). Los supuestos fundamentales de este paradigma incluyen la idea de que el cerebro humano es plástico y puede desarrollarse en respuesta a las experiencias, el aprendizaje a lo largo de la vida y a los estímulos recibidos durante su desarrollo.

Ceci (1996) introdujo el modelo bioecológico, que enfatiza cómo los contextos sociales, como la educación y las experiencias de vida, interactúan con los factores biológicos para dar forma a la inteligencia. En este sentido, la inteligencia no es una entidad fija, sino que puede evolucionar y adaptarse. Este paradigma ha llevado a un entendimiento más inclusivo de la inteligencia, reconociendo que las oportunidades y el entorno tienen un papel crucial en el desarrollo cognitivo de una persona.

Howard Gardner (1983) revolucionó el estudio de la inteligencia con su teoría de las inteligencias múltiples. Este paradigma sugiere que la inteligencia no es un constructo único, sino un conjunto de habilidades independientes que pueden operar de manera autónoma. Según Gardner, existen al menos ocho tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. El supuesto principal de este paradigma es que las personas poseen un perfil único de inteligencia, lo que significa que pueden tener fortalezas en ciertas áreas mientras que otras son menos desarrolladas (Gardner, 1999).

Esta teoría ha tenido un gran impacto en la educación, al sugerir que el sistema educativo tradicional, centrado en las habilidades lingüísticas y matemáticas, no valora adecuadamente la diversidad de talentos y capacidades que poseen los estudiantes. A diferencia del paradigma psicométrico, que busca cuantificar la inteligencia en una sola medida, la teoría de las inteligencias múltiples propone un enfoque más cualitativo que reconoce diferentes formas de ser inteligente. Esto ha llevado a que se creen nuevos centros educativos no tradicionales que buscan desarrollar los tipos de inteligencias que han sido opacadas y, hasta cierto punto, no valoradas como lo ha sido la inteligencia lógico-matemática.

El paradigma contextual destaca la importancia del contexto cultural y social en la manifestación de la inteligencia. A diferencia de los enfoques que tratan de definir la inteligencia de manera universal, el paradigma contextual sugiere que lo que se considera "inteligente" puede variar de una cultura a otra (Sternberg & Grigorenko, 2001). Este enfoque enfatiza que las habilidades cognitivas se desarrollan a través de la interacción con el entorno, y que la inteligencia práctica o "callejera" puede ser tan valiosa como la inteligencia académica.

Vygotsky (1978) fue uno de los primeros en sugerir que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo son procesos sociales que ocurren en el contexto de la interacción cultural. Según su teoría, las personas desarrollan habilidades intelectuales a través de la interacción con otras personas y el uso de herramientas culturales, como el lenguaje. Esto implica que las pruebas de inteligencia deben considerar el contexto cultural para proporcionar una evaluación justa y precisa. Los supuestos paradigmáticos sobre la inteligencia reflejan la complejidad y la diversidad de este constructo. Desde la perspectiva cuantitativa y estructurada del paradigma psicométrico hasta enfoques más inclusivos

y contextuales, como el paradigma biopsicosocial y el de las inteligencias múltiples, se ha ampliado la comprensión de la inteligencia para incluir no solo habilidades cognitivas, sino también factores emocionales, sociales y contextuales.

La inteligencia emocional, según Goleman (1995), se define como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones, así como las emociones de los demás. Esta habilidad es esencial para la adaptación en todos los entornos en los que se desenvuelven las personas, al enfocarnos en el ámbito escolar esta habilidad permite a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos, aspectos que favorecen un entorno de aprendizaje positivo y colaborativo. Diversos estudios han demostrado que una alta inteligencia emocional está relacionada con un mejor rendimiento académico, ya que los estudiantes emocionalmente inteligentes son más capaces de enfrentar los desafíos académicos, mantener la motivación y establecer relaciones interpersonales saludables con sus compañeros y docentes.

La inteligencia emocional (IE) ha sido objeto de estudio desde la década de 1990, cuando Peter Salovey y John Mayer (1990) introdujeron el término para describir la habilidad de las personas para reconocer, comprender y gestionar tanto sus emociones propias como las emociones de los demás. Según estos autores, la inteligencia emocional implica procesos como la percepción emocional, la facilitación del pensamiento a través de las emociones, la comprensión emocional y la regulación emocional. Este modelo, conocido como el modelo de habilidad, destaca que la inteligencia emocional es una forma de inteligencia que puede desarrollarse y mejorarse a lo largo del tiempo.

Posteriormente, Daniel Goleman (1995) popularizó el concepto de inteligencia emocional al expandir su definición e incluir competencias emocionales más amplias en su modelo mixto. Para Goleman, la inteligencia emocional no solo incluye habilidades intrapersonales como el autocontrol y la automotivación, sino también habilidades interpersonales como la empatía y la capacidad de gestionar las relaciones. En su modelo, Goleman propone cinco componentes fundamentales:

**Autoconciencia:** Habilidad para reconocer y comprender las propias emociones.

**Autorregulación:** Capacidad para controlar o redirigir emociones disruptivas.

**Motivación:** Habilidad para orientar las emociones hacia objetivos específicos, como el éxito académico.

**Empatía:** Capacidad para entender las emociones de los demás.

**Habilidades sociales:** Competencias para manejar relaciones y construir redes sociales efectivas.

Esta conceptualización ha sido adoptada por múltiples estudiosos y se ha vinculado con el éxito personal y profesional. Por ejemplo, Bar-On (2006) definió la inteligencia emocional como un conjunto de competencias emocionales y sociales que influyen en cómo las personas comprenden y expresan sus emociones, desarrollan relaciones y resuelven problemas de manera efectiva. Este enfoque sugiere que la inteligencia emocional es un factor crítico no solo para el bienestar personal, sino también para la adaptación social y el desempeño académico.

Existen dos enfoques principales en el estudio de la inteligencia emocional: el modelo de habilidad y el modelo mixto. El modelo de habilidad, propuesto por Salovey y Mayer (1990), considera la inteligencia emocional como una forma de inteligencia pura que puede ser medida a través de pruebas de rendimiento que evalúan la capacidad para resolver problemas emocionales. Estudios como el de Mayer, Caruso y Salovey (2016) han demostrado que esta forma de inteligencia es comparable a otras formas de inteligencia cognitiva en cuanto a la precisión y la validez de sus mediciones.

Por otro lado, el modelo mixto, defendido por Goleman (1998) y Bar-On (2006), incorpora aspectos tanto de habilidades emocionales como de rasgos de personalidad. Este enfoque destaca que las competencias emocionales pueden predecir comportamientos de éxito en diversas áreas de la vida, incluyendo el ámbito académico (Petrides, 2011). Aunque el modelo mixto ha sido criticado por algunos académicos por incluir aspectos que no son estrictamente emocionales, ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de programas educativos y organizacionales centrados en el desarrollo de la inteligencia emocional. (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2004).

Un estudio realizado por Petrides, Frederickson y Furnham (2004) encontró que los adolescentes con altos niveles de inteligencia emocional mostraban mejores habilidades de adaptación y mayor resiliencia frente a situaciones de estrés académico. Estos resultados refuerzan la idea de que la inteligencia emocional no solo es una habilidad deseable, sino que también puede ser un factor predictor del éxito académico, ya que facilita la concentración, la resolución de problemas y la comunicación efectiva con compañeros y profesores (O'Connor et al., 2019).

El desarrollo cognitivo en la adolescencia está marcado por un aumento en la capacidad para procesar información compleja y pensar de manera abstracta (Piaget, 1952). Según Piaget, los adolescentes entran en la etapa de las operaciones formales, donde adquieren la habilidad de razonar de manera lógica y resolver problemas abstractos. Este avance en el desarrollo cognitivo les permite analizar situaciones hipotéticas, considerar múltiples perspectivas y realizar inferencias complejas (Kuhn, 2009).

Durante esta etapa, la corteza prefrontal, que es responsable de funciones ejecutivas como la planificación, el control de impulsos y la toma de decisiones, se encuentra en pleno desarrollo (Steinberg, 2010). Este desarrollo neurológico tiene implicaciones importantes para el rendimiento académico, ya que las habilidades cognitivas avanzadas facilitan el aprendizaje y la resolución de problemas complejos (Luna, 2009). Sin embargo, la maduración completa de la corteza prefrontal no se alcanza hasta la adultez temprana, lo que explica por qué los adolescentes pueden tener dificultades para regular sus emociones y comportamientos en situaciones estresantes (Crone & Dahl, 2012).

Además de los cambios cognitivos, la adolescencia se caracteriza por un desarrollo emocional profundo. Es durante este período cuando los jóvenes comienzan a experimentar una mayor autonomía emocional, alejándose gradualmente de la dependencia emocional de sus padres y fortaleciendo las relaciones con sus pares (Larson, Wilson, & Rickman, 2009). La capacidad para manejar emociones como la ansiedad, la ira y la tristeza se vuelve crítica en esta etapa, y la inteligencia emocional juega un papel esencial en este proceso (Gross, 2015).

La regulación emocional, que es un componente clave de la inteligencia emocional, se refiere a la capacidad de gestionar respuestas emocionales en función del contexto social y las demandas de la situación (Cole, Martin, & Dennis, 2004). Los adolescentes que desarrollan habilidades de regulación emocional efectivas tienden a experimentar menos conflictos interpersonales y tienen una mayor capacidad para enfrentar desafíos académicos y sociales (Brackett et al., 2012). Según Davis y Humphrey (2012), la capacidad para regular emociones está relacionada con una mayor resiliencia y un mejor ajuste emocional, lo que a su vez contribuye al éxito académico.

La inteligencia emocional es un factor clave para el desarrollo emocional y social durante la adolescencia. Los adolescentes con altos niveles de inteligencia emocional son más propensos a tener una mayor autoconciencia, lo que les permite identificar y comprender sus propias emociones, así como las de los demás (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2012). Esta habilidad no solo facilita el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, sino que también permite a los adolescentes manejar de manera efectiva situaciones de estrés y presión, como los exámenes académicos o conflictos con sus compañeros (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011).

Estudios longitudinales han demostrado que la inteligencia emocional durante la adolescencia predice una serie de resultados positivos en la adultez temprana, como una mayor estabilidad emocional, mejor rendimiento académico y relaciones interpersonales más satisfactorias (Schutte et al., 2001; Mayer et al., 2016). Además, los adolescentes que desarrollan una sólida inteligencia emocional muestran una mayor capacidad para adaptarse a cambios y desafíos, lo que les permite establecer objetivos académicos claros y perseverar en la consecución de los mismos (Petrides et al., 2004).

El entorno social también juega un papel crucial en el desarrollo de la inteligencia emocional. La interacción con pares, maestros y miembros de la familia proporciona oportunidades para que los adolescentes practiquen y refinen sus habilidades emocionales (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010). Por ejemplo, los programas escolares que fomentan el aprendizaje socioemocional han demostrado ser efectivos para mejorar las habilidades emocionales y sociales de los estudiantes, lo que a su vez se traduce en un mejor rendimiento académico y una mayor satisfacción escolar (Durlak et al., 2011; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

El desarrollo cognitivo y emocional durante la adolescencia es complejo y multifacético. Mientras que los cambios neurológicos facilitan el desarrollo de habilidades de pensamiento avanzado, las habilidades emocionales permiten a los adolescentes manejar los desafíos sociales y académicos de manera efectiva. La inteligencia emocional emerge como un factor protector que ayuda a los adolescentes a regular sus emociones, establecer relaciones saludables y superar los obstáculos académicos. Entender cómo se desarrolla la inteligencia emocional durante esta etapa es fundamental para diseñar intervenciones educativas que promuevan el bienestar emocional y el éxito académico de los adolescentes.

El rendimiento académico es uno de los indicadores más importantes para evaluar el éxito educativo de los estudiantes. Generalmente, se define como el nivel de logro alcanzado por un estudiante en sus estudios, que se mide a través de calificaciones, exámenes estandarizados, y otros criterios de evaluación escolar (Elliot & Dweck, 2005). El rendimiento académico no solo refleja la adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas, sino también la capacidad del estudiante para aplicar esos conocimientos en diferentes contextos. De acuerdo con Singh, Malik y Singh (2016), un alto rendimiento académico está asociado con oportunidades futuras más amplias, como el acceso a la educación superior y mejores perspectivas laborales.

El rendimiento académico está determinado por una variedad de factores que pueden clasificarse en dos categorías principales: factores cognitivos y factores no cognitivos. Los factores cognitivos incluyen habilidades relacionadas con la memoria, el razonamiento lógico, la atención y la resolución de problemas. Estos aspectos están directamente vinculados con el aprendizaje y la comprensión de contenidos escolares (Gathercole et al., 2004). Sin embargo, las investigaciones recientes han subrayado la importancia de los factores no cognitivos, como la motivación, la actitud hacia el estudio, y las habilidades emocionales y sociales, que pueden influir significativamente en el rendimiento académico (Duckworth & Seligman, 2005).

En los últimos años, ha surgido un creciente interés en el papel de la inteligencia emocional como un factor que influye en el rendimiento académico (Parker, Saklofske, Wood, & Collin, 2009). La inteligencia emocional ayuda a los estudiantes a manejar el estrés académico, mejorar la comunicación y fortalecer las relaciones interpersonales, lo que crea un entorno de aprendizaje más productivo (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). Los estudiantes con una alta inteligencia emocional son más capaces de concentrarse en sus estudios, perseverar en tareas difíciles y superar obstáculos, lo que a su vez se traduce en un mejor rendimiento académico (Brackett et al., 2012).

La regulación emocional, una de las habilidades clave de la inteligencia emocional, permite a los estudiantes gestionar sus emociones ante situaciones de estrés, como los exámenes o las

presentaciones en clase (Gross, 2015). Por ejemplo, estudios han demostrado que los estudiantes que pueden regular sus emociones negativas tienden a experimentar menos ansiedad y presentan un mejor rendimiento en pruebas académicas (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Además, la empatía y las habilidades sociales permiten a los estudiantes trabajar eficazmente en grupo, resolver conflictos y construir redes de apoyo que contribuyen al éxito académico (Rivers et al., 2012).

Diversos estudios empíricos han confirmado la relación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Petrides, Frederickson y Furnham (2004) encontraron que los estudiantes con niveles altos de inteligencia emocional tenían mejores resultados académicos y menos comportamientos disruptivos en el aula. De igual forma, investigaciones de Mavroveli, Petrides, Rieffe y Bakker (2007) mostraron que la inteligencia emocional se correlaciona con la satisfacción escolar y la participación activa en actividades extracurriculares, lo que, a su vez, no solo mejora el rendimiento académico, sino que también ayuda a que los estudiantes se relacionen de una mejor manera con sus pares.

Un metaanálisis realizado por Perera y DiGiacomo (2013) concluyó que la inteligencia emocional es un predictor significativo del rendimiento académico en diversas etapas educativas. Este estudio destacó que los estudiantes que mostraban competencias emocionales avanzadas, es decir, un control adecuado, manejo y comunicación eficaz de las emociones; eran más propensos a involucrarse en el aprendizaje de manera profunda y efectiva, lo que mejoraba su desempeño en las evaluaciones académicas. Además, la intervención educativa para mejorar la inteligencia emocional ha demostrado tener efectos positivos duraderos en el rendimiento académico, especialmente en poblaciones adolescentes (Durlak et al., 2011).

El rendimiento académico es un fenómeno complejo influido por múltiples factores cognitivos y no cognitivos. Mientras que las habilidades cognitivas como la memoria y la atención son fundamentales, las competencias emocionales y sociales, agrupadas bajo el concepto de inteligencia emocional, juegan un papel igual de importante. La capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y mantener la motivación puede ser determinante para su éxito académico. Por lo tanto, la inteligencia emocional no solo se relaciona con el rendimiento académico, sino que también puede actuar como un factor mediador que mejora la experiencia educativa y promueve el bienestar general de los adolescentes.

La relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ha sido objeto de numerosas investigaciones en las últimas décadas, revelando que las habilidades emocionales desempeñan un papel crucial en el éxito educativo de los estudiantes. La inteligencia emocional, que abarca la capacidad para reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las emociones de los demás, puede influir significativamente en cómo los estudiantes afrontan desafíos académicos, se relacionan con sus compañeros y manejan el estrés asociado con el entorno escolar (Mayer, Caruso, & Salovey, 2004). La creciente evidencia sugiere que los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional tienden a tener un mejor rendimiento académico debido a su habilidad para regular sus emociones, mantener la motivación y establecer relaciones saludables que facilitan el aprendizaje (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011).

La relación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ha sido confirmada por numerosos estudios empíricos. En un estudio realizado por Parker, Saklofske, Wood, y Collin (2009), se encontró que los estudiantes universitarios con mayores niveles de inteligencia emocional tenían un mejor rendimiento académico durante su primer año de estudios, destacando la importancia de las habilidades emocionales para la adaptación a nuevos entornos educativos. De manera similar, investigaciones de Mavroveli, Petrides, Rieffe y Bakker (2007) con adolescentes de secundaria revelaron que aquellos con una mayor inteligencia emocional eran más propensos a tener éxito académico y menor riesgo de presentar comportamientos disruptivos en clase.

Un metaanálisis llevado a cabo por Perera y DiGiacomo (2013) examinó 44 estudios que investigaban la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, concluyendo que existe una correlación significativa entre ambos. Este estudio sugirió que la inteligencia emocional no solo ayuda a los estudiantes a regular sus emociones y a relacionarse con otros, sino que también puede mejorar sus habilidades para la toma de decisiones y la resolución de problemas, aspectos críticos para el aprendizaje efectivo.

La evidencia teórica y empírica destaca la importancia de la inteligencia emocional como un predictor significativo del rendimiento académico. Las habilidades emocionales permiten a los estudiantes manejar el estrés, motivarse a sí mismos, y mantener relaciones saludables que facilitan el aprendizaje. Al entender los mecanismos que vinculan a la inteligencia emocional con el rendimiento académico, se pueden desarrollar intervenciones educativas que no solo mejoren las habilidades emocionales de los estudiantes, sino que también promuevan un entorno de aprendizaje más inclusivo y colaborativo, que fomente el éxito académico y el bienestar general de los adolescentes.

La relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes ha sido ampliamente estudiada en los últimos años, y las investigaciones recientes continúan respaldando la relevancia de la inteligencia emocional en el contexto educativo. Específicamente en adolescentes de 12 a 15 años, la inteligencia emocional ha demostrado ser un factor clave para mejorar no solo las habilidades académicas, sino también el bienestar general de los estudiantes, esto dado que facilita y mejora la comunicación entre sus pares y el profesorado. Esta etapa de la vida coincide con la transición de la infancia a la adolescencia, donde los estudiantes enfrentan mayores presiones académicas y sociales, lo que hace que el desarrollo de la inteligencia emocional sea especialmente importante (Lomas et al., 2019).

## **RESULTADOS**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de la ficha sociodemográfica y el instrumento BarOn. Los primeros resultados son los obtenidos con la ficha sociodemográfica, en total fueron evaluados 164 estudiantes, de los cuales 98 estudiantes corresponden a octavo de básica "A" y "B", y 66 estudiantes corresponden a noveno de básica "A" y "B", de este total de estudiantes 84 fueron hombres y 80 mujeres, en la tabla 1 se muestran los rangos de edad en la que se encuentran los estudiantes evaluados.

**Tabla 1**

*Edad de los estudiantes evaluados*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
11 años	3	1.83
12 años	56	34.15
13 años	39	23.78
14 años	32	19.51
15 años	34	20.73
<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>100.00</b>

Del total de los evaluados 131 padres de los estudiantes están casados, mientras que los restantes 33 padres están divorciados, en la ficha sociodemográfica también se solicitó información sobre con quién vive cada estudiante, 129 estudiantes viven con sus padres, 23 estudiantes viven solamente con su madre, 2 estudiantes solamente con su padre y 10 estudiantes viven con sus abuelos. Además, en la tabla 2 se muestra la información sobre la cantidad de hermanos de los estudiantes evaluados.

**Tabla 2**

*Cantidad de hermanos de los estudiantes evaluados*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
0 hermanos	15	9.15
1 hermanos	32	19.51
2 hermanos	44	26.83
3 hermanos	36	21.95
4 hermanos	20	12.20
5 hermanos	15	9.15
6 hermanos	2	1.21
<b>Total</b>	164	100.00

A los estudiantes evaluados también se les preguntó sobre las personas de confianza con quienes comparten sus emociones, sentimientos, o quien hablan cuando necesitan que alguien los escuche y los resultados se muestran en la tabla 3:

**Tabla 3**

*Personas de confianza de los estudiantes*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Mamá	43	26.22
Papá	11	6.71
Hermanos	19	11.59
Otro familiar	32	19.51
Amigos	36	21.95
No	23	14.02
<b>Total</b>	164	100.00

La última pregunta que se realizó en la ficha sociodemográfica es sobre si en algún momento los estudiantes recibieron alguna charla o taller sobre la inteligencia emocional, ya sea en la institución educativa, algún familiar o por la parte de algún terapeuta particular y el 100% de los estudiantes evaluados respondieron que nunca han recibido dicha charla o taller.

A continuación, en la tabla 4 se presentan los resultados de la aplicación del instrumento BarOn, se presentan los valores mínimos, máximos, la media y la desviación estándar de los 164 resultados obtenidos de los 6 factores principales, las áreas que presentan los resultados más bajos son la interpersonal y la del manejo del estrés con valores por debajo de 70, mientras que los valores máximos y las medias se encuentran dentro de rangos aceptables.

**Tabla 4**

*Resultados totales del instrumento aplicado BarOn*

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Desviación</b>
Factor Intrapersonal	164	83	99	89.80	3.586
Factor Interpersonal	164	63	87	75.34	4.765
Factor De Adaptabilidad	164	75	97	83.67	3.845
Manejo Del Estrés	164	67	96	82.62	5.426
Estado De Ánimo General	164	81	98	89.91	3.844
Coeficiente Emocional	164	76	91	82.74	2.771

Luego de procesar los resultados totales de las evaluaciones realizadas a los estudiantes, se realizó varios análisis estadísticos a la información obtenida, una de las pruebas que se realizó fue la prueba de Anova, que nos sirve para comparar la varianza de las medias de dos grupos, en este caso se comparó las medias de los resultados obtenidos por los estudiantes al separarlos por género, de la misma forma se usó la prueba T de Welch para determinar si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos por cada género. A continuación, se presentan la tabla 5 con la prueba de Anova y la tabla 6 con la prueba de la T de Welch.

**Tabla 5**

*Prueba de Anova realizada por género*

		<b>Suma De Cuadrados</b>	<b>Gl</b>	<b>Media Cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Factor Intrapersonal	Entre Grupos	10.863	1	10.863	.844	.360
	Dentro De Grupos	2085.497	162	12.873		
	Total	2096.360	163			
Factor Interpersonal	Entre Grupos	38.715	1	38.715	1.713	.192
	Dentro De Grupos	3661.840	162	22.604		
	Total	3700.555	163			
Factor De Adaptabilidad	Entre Grupos	1.315	1	1.315	.088	.767
	Dentro De Grupos	2408.904	162	14.870		
	Total	2410.220	163			
Manejo Del Estrés	Entre Grupos	.126	1	.126	.004	.948
	Dentro De Grupos	4798.673	162	29.621		
	Total	4798.799	163			
Estado De Ánimo General	Entre Grupos	8.969	1	8.969	.605	.438
	Dentro De Grupos	2399.836	162	14.814		
	Total	2408.805	163			
Coeficiente Emocional	Entre Grupos	.006	1	.006	.001	.978
	Dentro De Grupos	1251.238	162	7.724		
	Total	1251.244	163			

**Tabla 6**

*Prueba T de Welch dividida por género*

	<b>Estadístico</b>	<b>Gl1</b>	<b>Gl2</b>	<b>Sig.</b>
Factor Intrapersonal	.848	1	161.434	.358
Factor Interpersonal	1.725	1	160.433	.191
Factor De Adaptabilidad	.089	1	161.254	.766
Manejo Del Estrés	.004	1	159.659	.948
Estado De Ánimo General	.604	1	160.696	.438
Coeficiente Emocional	.001	1	155.411	.978

Con los resultados de las dos pruebas obtenidas se puede observar que ningún valor se encuentra por debajo de 0.05, por lo tanto, no existe una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a los resultados obtenidos por ambos géneros, gracias a esto se puede decir que el género no es un factor predictor para definir la inteligencia emocional de forma positiva o negativa en este grupo evaluado.

Por último, se realizó un análisis de los resultados obtenidos y se los subdividió en grupos acorde a la edad de los estudiantes evaluados como se observa en la tabla 7 y 8, en este análisis se utilizó la prueba Anova y, como esta reveló información importante también se efectuó la prueba post hoc HSD de Tukey.

**Tabla 7**

*Prueba Anova de los resultados divididos por edad*

		Suma De Cuadrados	Gl	Media Cuadrática	F	Sig.
Factor Intrapersonal	Entre Grupos	279.435	4	69.859	6.113	.000
	Dentro De Grupos	1816.924	159	11.427		
	Total	2096.360	163			
Factor Interpersonal	Entre Grupos	218.204	4	54.551	2.491	.045
	Dentro De Grupos	3482.350	159	21.902		
	Total	3700.555	163			
Factor De Adaptabilidad	Entre Grupos	233.869	4	58.467	4.272	.003
	Dentro De Grupos	2176.350	159	13.688		
	Total	2410.220	163			
Manejo Del Estrés	Entre Grupos	207.109	4	51.777	1.793	.133
	Dentro De Grupos	4591.689	159	28.879		
	Total	4798.799	163			
Estado De Ánimo General	Entre Grupos	41.623	4	10.406	.699	.594
	Dentro De Grupos	2367.182	159	14.888		
	Total	2408.805	163			
Coeficiente Emocional	Entre Grupos	182.755	4	45.689	6.799	.000
	Dentro De Grupos	1068.489	159	6.720		
	Total	1251.244	163			

**Tabla 8**

*Prueba post hoc HSD de Tukey de los resultados obtenidos divididos por edades*

Variable Dependiente	(I) Edad Estudiante	(J) Edad Estudiante	Diferencia De Medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo De Confianza Al 95%	
						Límite Inf	Límite Sup
Factor Intrapersonal	11	12	2.845	2.003	.616	-2.68	8.37
		13	3.128	2.025	.535	-2.46	8.72
		14	4.948	2.041	.114	-.68	10.58
		15	5.725*	2.036	.043	.11	11.34
	12	11	-2.845	2.003	.616	-8.37	2.68
13		.283	.705	.994	-1.66	2.23	

		14	2.103*	.749	.044	.04	4.17
		15	2.880*	.735	.001	.85	4.91
	13	11	-3.128	2.025	.535	-8.72	2.46
		12	-.283	.705	.994	-2.23	1.66
		14	1.820	.806	.165	-.41	4.04
		15	2.597*	.793	.011	.41	4.79
	14	11	-4.948	2.041	.114	-10.58	.68
		12	-2.103*	.749	.044	-4.17	-.04
		13	-1.820	.806	.165	-4.04	.41
		15	.778	.833	.883	-1.52	3.07
	15	11	-5.725*	2.036	.043	-11.34	-.11
		12	-2.880*	.735	.001	-4.91	-.85
		13	-2.597*	.793	.011	-4.79	-.41
		14	-.778	.833	.883	-3.07	1.52
Factor Interpersonal	11	12	-3.310	2.773	.755	-10.96	4.34
		13	-2.000	2.804	.953	-9.74	5.74
		14	-2.010	2.826	.954	-9.81	5.79
		15	-4.843	2.819	.426	-12.62	2.93
	12	11	3.310	2.773	.755	-4.34	10.96
		13	1.310	.976	.666	-1.38	4.00
		14	1.299	1.037	.720	-1.56	4.16
		15	-1.534	1.017	.559	-4.34	1.27
	13	11	2.000	2.804	.953	-5.74	9.74
		12	-1.310	.976	.666	-4.00	1.38
		14	-.010	1.116	1.000	-3.09	3.07
		15	-2.843	1.098	.077	-5.87	.19
	14	11	2.010	2.826	.954	-5.79	9.81
		12	-1.299	1.037	.720	-4.16	1.56
		13	.010	1.116	1.000	-3.07	3.09
		15	-2.833	1.153	.106	-6.01	.35
	15	11	4.843	2.819	.426	-2.93	12.62
		12	1.534	1.017	.559	-1.27	4.34
		13	2.843	1.098	.077	-.19	5.87
		14	2.833	1.153	.106	-.35	6.01
Factor De Adaptabilidad	11	12	-2.149	2.192	.864	-8.20	3.90
		13	-2.282	2.217	.841	-8.40	3.83
		14	-1.167	2.234	.985	-7.33	5.00
		15	.804	2.228	.996	-5.34	6.95
	12	11	2.149	2.192	.864	-3.90	8.20
		13	-.133	.772	1.000	-2.26	2.00
		14	.982	.820	.753	-1.28	3.24
		15	2.953*	.804	.003	.73	5.17
	13	11	2.282	2.217	.841	-3.83	8.40
		12	.133	.772	1.000	-2.00	2.26
		14	1.115	.882	.714	-1.32	3.55
		15	3.086*	.868	.004	.69	5.48
	14	11	1.167	2.234	.985	-5.00	7.33
		12	-.982	.820	.753	-3.24	1.28
		13	-1.115	.882	.714	-3.55	1.32
		15	1.971	.911	.199	-.54	4.48
	15	11	-.804	2.228	.996	-6.95	5.34
		12	-2.953*	.804	.003	-5.17	-.73
		13	-3.086*	.868	.004	-5.48	-.69
		14	-1.971	.911	.199	-4.48	.54
	11	12	-5.012	3.185	.516	-13.80	3.78

Manejo Del Estrés		13	-4.231	3.220	.683	-13.12	4.65
		14	-2.240	3.245	.958	-11.19	6.71
		15	-3.833	3.237	.760	-12.76	5.10
	12	11	5.012	3.185	.516	-3.78	13.80
		13	.781	1.121	.957	-2.31	3.87
		14	2.772	1.191	.141	-.51	6.06
	15	11	1.179	1.168	.851	-2.05	4.40
		12	4.231	3.220	.683	-4.65	13.12
		13	-.781	1.121	.957	-3.87	2.31
	14	11	1.991	1.282	.529	-1.55	5.53
		12	.397	1.261	.998	-3.08	3.88
		13	2.240	3.245	.958	-6.71	11.19
	15	11	-2.772	1.191	.141	-6.06	.51
		12	-1.991	1.282	.529	-5.53	1.55
		13	-1.594	1.324	.749	-5.25	2.06
	11	11	3.833	3.237	.760	-5.10	12.76
		12	-1.179	1.168	.851	-4.40	2.05
		13	-.397	1.261	.998	-3.88	3.08
		14	1.594	1.324	.749	-2.06	5.25
Estado De Ánimo General	11	12	.851	2.287	.996	-5.46	7.16
		13	1.692	2.312	.949	-4.69	8.07
		14	2.083	2.330	.899	-4.35	8.51
		15	1.539	2.324	.964	-4.87	7.95
	12	11	-.851	2.287	.996	-7.16	5.46
		13	.841	.805	.834	-1.38	3.06
		14	1.232	.855	.602	-1.13	3.59
		15	.688	.839	.924	-1.63	3.00
	13	11	-1.692	2.312	.949	-8.07	4.69
		12	-.841	.805	.834	-3.06	1.38
		14	.391	.920	.993	-2.15	2.93
		15	-.153	.905	1.000	-2.65	2.35
	14	11	-2.083	2.330	.899	-8.51	4.35
		12	-1.232	.855	.602	-3.59	1.13
		13	-.391	.920	.993	-2.93	2.15
		15	-.544	.950	.979	-3.17	2.08
	15	11	-1.539	2.324	.964	-7.95	4.87
		12	-.688	.839	.924	-3.00	1.63
		13	.153	.905	1.000	-2.35	2.65
14		.544	.950	.979	-2.08	3.17	
Coeficiente Emocional	11	12	-.542	1.536	.997	-4.78	3.70
		13	.154	1.553	1.000	-4.13	4.44
		14	1.927	1.565	.733	-2.39	6.25
		15	1.745	1.561	.797	-2.56	6.05
	12	11	.542	1.536	.997	-3.70	4.78
		13	.696	.541	.700	-.80	2.19
		14	2.469*	.574	.000	.88	4.05
		15	2.287*	.564	.001	.73	3.84
	13	11	-1.154	1.553	1.000	-4.44	4.13
		12	-.696	.541	.700	-2.19	.80
		14	1.773*	.618	.037	.07	3.48
		15	1.591	.608	.072	-.09	3.27
	14	11	-1.927	1.565	.733	-6.25	2.39
		12	-2.469*	.574	.000	-4.05	-.88
		13	-1.773*	.618	.037	-3.48	-.07
		15	-.182	.638	.999	-1.94	1.58

	15	11	-1.745	1.561	.797	-6.05	2.56
		12	-2.287*	.564	.001	-3.84	-.73
		13	-1.591	.608	.072	-3.27	.09
		14	.182	.638	.999	-1.58	1.94
*. La Diferencia De Medias Es Significativa En El Nivel 0.05.							

Como se puede observar en la tabla 10 existe una diferencia estadísticamente significativa entre algunos factores emocionales y estas diferencias se dan basadas en la edad de los estudiantes evaluados ya que se muestra una significancia por debajo del 0.05, en la tabla 11 se realiza un análisis más detallado de las divisiones dadas por edad y de los factores emocionales, aquí se puede ver con exactitud cuales son las edades donde se presenta una diferencia significativa, por ejemplo, en el factor intrapersonal se aprecia una significancia menor de 0.05 en la comparativa de las edades de 12 y 15 años, esto se aprecia también en el factor de adaptabilidad entre las edades de 12 y 15 años y también entre los 13 y 15 años, por último se aprecian diferencias significativas en el factor del coeficiente emocional entre las edades de 12 y 14 años y también entre las edades de 12 y 15 años. Con estos resultados se puede determinar que dentro de este grupo la edad si juega un papel fundamental en algunos de los resultados obtenidos por los estudiantes evaluados, el factor intrapersonal, el de adaptabilidad y el coeficiente emocional son los factores que se muestran como relacionados a la edad.

El último análisis realizado fue para determinar si existe una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes, en este caso se tomó la calificación obtenida de los estudiantes en el parámetro de coeficiente emocional y las calificaciones obtenidos durante el período escolar, se aplicó la prueba coeficiente de Spearman para buscar una relación entre estas dos variables y los resultados se presentan en la tabla 9. Mediante la tabla de interpretación de la correlación de Spearman se puede ver que existe una correlación positiva débil entre el coeficiente emocional y las calificaciones escolares de los estudiantes. Lo que demuestra que sí existe una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico dentro de esta institución educativa.

**Tabla 9**

*Coeficiente de Spearman*

			<b>Promedio De Calificaciones Escolares</b>	<b>Coeficiente Emocional</b>
Rho De Spearman	Promedio De Calificaciones Escolares	Coeficiente De Correlación	1,000	,040
		Sig. (Bilateral)	.	,613
		N	164	164
	Coeficiente Emocional	Coeficiente De Correlación	,040	1,000
		Sig. (Bilateral)	,613	.
		N	164	164

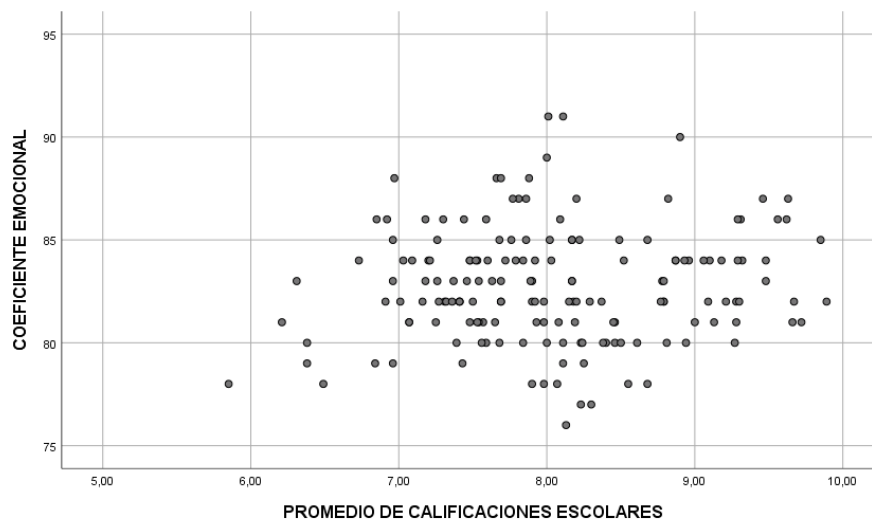
**Gráfico 1**

*Dispersión de puntos del coeficiente emocional y las calificaciones de los estudiantes*

## DISCUSIÓN

Con los resultados obtenidos mediante el análisis estadístico se puede decir que se cumplió con el objetivo principal de determinar si existe o no una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, se encontró una relación positiva entre estas dos variables y además, se pudo determinar que entre la población evaluada no se encontró diferencias relacionadas al género pero sí fueron halladas diferencias significativas según la edad de los evaluados. Se puede decir que mientras mejor desarrollada esté la inteligencia emocional de un estudiante mejor será su rendimiento académico.

Los resultados obtenidos concuerdan con estudios realizados previamente en otros países, tal es el caso del estudio realizado por Usán P., Salavera C., Mejías J., Orozco A. & Jarie L. en el año 2019, donde se hallaron relaciones positivas entre las variables de la inteligencia emocional y el engagement académico, además de mostrar un claro patrón de conductas más adaptativas entre los estudiantes. Aunque este estudio fue realizado en una población de diferente rango de edades sigue validando la hipótesis de que la inteligencia emocional se relaciona con el rendimiento académico.



En un estudio similar realizado por Buenrostro A., Valadez M., Soltero R., Nava G., Zambrano R., & García A. en el año de 2011 se utilizó el mismo instrumento usado en este estudio y también se obtuvieron resultados similares mostrando una clara relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Mostrando que conciencia social, relaciones interpersonales, manejo y regulación del estrés, solución de problemas y adaptación; ayudan en el desenvolvimiento académico de los estudiantes.

En el año 2019 en el estudio realizado por Díaz N. & Rendos M., se determinó que la inteligencia emocional y el rendimiento académico no se relacionaban de una forma estadísticamente significativa en una población de estudiantes que se encontraba entre los 16 y 18 años de edad, además se comprobó que el género tampoco es un factor que sea determinante en el desarrollo de la inteligencia emocional, de estos dos resultados, es el segundo, el que se replicó en este estudio mostrando que el género no es un factor determinante. Sin embargo, Usán P. & Salavera C. en el año 2019 si encontraron diferencias significativas basadas en el género de la población evaluada.

Usán P. & Salavera C. (2019) encontraron que la inteligencia emocional también se relaciona con motivaciones escolares intrínsecas y extrínsecas para actuar como un factor determinante para el rendimiento académico, todo esto muestra que los resultados obtenidos en la mayoría de los estudios realizados concuerda al determinar una relación positiva entre las dos variables estudiadas y que

incluso se puede ampliar el campo de estudio incluyendo más variables que pueden ser determinantes al momento de adquirir nuevos conocimientos.

### **Limitaciones del estudio**

La problemática más grande que se presentó al momento de realizar el estudio fue cumplir con los trámites burocráticos para acceder a la población para poder realizar la evaluación de la inteligencia emocional como también para poder obtener las calificaciones que representan el rendimiento académico. Estos trámites se vieron entorpecidos debido al cambio de autoridades dentro de la institución educativa, lo que retrasó las evaluaciones de los estudiantes y el desarrollo normal del análisis de los resultados.

### **CONCLUSIONES**

El propósito principal del estudio era determinar si existía una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, luego de la evaluación de la población de estudiantes entre los 12 a 15 años se pudo encontrar una relación positiva entre estas dos variables y así demostrar la importancia de la inteligencia emocional en los procesos de aprendizaje, además se pudo encontrar que la inteligencia emocional también se ve influenciada por la edad de los evaluados, es decir, que a mayor edad se presenta un mejor desarrollo de ciertos parámetros de la inteligencia emocional. A su vez también se determinó que dentro de esta población evaluada en género no tiene ningún tipo de impacto en cómo se desarrolla o como se forma la inteligencia emocional.

Como uno de los objetivos secundarios se pudo analizar la inteligencia emocional de los estudiantes y a su vez evaluar cuán desarrollada esta se encontraba dentro de esta población, mostrando que la mayoría de los estudiantes mantenía niveles satisfactorios y no problemáticos de los parámetros evaluados, obviamente hubieron casos que se alejaban hacia los extremos pero estos mostraron ser una clara minoría que no permitió un análisis más exhaustivo de estos casos, aunque el resultado más preocupante que se llegó a obtener vino de la ficha sociodemográfica, en donde se pudo observar que la totalidad de la población evaluada nunca tuvo una charla o taller sobre la inteligencia emocional, ya sea dentro de la institución educativa o en sus respectivos hogares.

## REFERENCIAS

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13-25.
- Blakemore, S.-J. (2018). *Inventing ourselves: The secret life of the teenage brain*. PublicAffairs.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Buenrostro A., Valadez M., Soltero R., Nava G., Zambrano R., & García A. (2011) Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20.
- Ceci, S. J. (1996). *On Intelligence... More or Less: A Bioecological Treatise on Intellectual Development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(9), 636-650.
- Davis, S. K., & Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence as a moderator of stressor–mental health relations in adolescence: Evidence for specificity. *Personality and Individual Differences*, 52(1), 100-105.
- Díaz N. & Rendos M. (2019) Inteligencia Emocional Y Rendimiento Académico En Adolescentes Entre 16 A 18 Años De Edad. Trabajo Final De Licenciatura En Psicopedagogía. Universidad Católica Argentina "Santa María De Los Buenos Aires".
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495-525.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Hattie, J. (2008). *\*Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement\**. Routledge.
- Hunt, E. (1980). Intelligence as an information-processing concept. *Journal of Applied Psychology*, 65(2), 227-242.

Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. (2019). Brief emotional intelligence training for adolescents: An experimental study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 157-163.

MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

O'Connor, P., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The measurement of emotional intelligence: A critical review of the literature and recommendations for researchers and practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 1116.

Peixoto, F., Silva, A., & Marques, S. (2020). Gender differences in emotional intelligence and academic achievement: An analysis in Portuguese adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 26(5-6), 372-391.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.

Perera, H., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship between trait emotional intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20-33.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (2001). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.

Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *High Ability Studies*, 12(2), 103-131.


Usán P. & Salavera C. (2018) Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 2018, 95-112.

Usán P. & Salavera C. (2019) El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (1), 5-26.

Usán P., Salavera C., Mejías J., Orozco A. & Jarie L. (2019) Relaciones de la inteligencia emocional, Burnout y compromiso académico con el rendimiento escolar de estudiantes adolescentes. *Archivos de Medicina (Col)*, vol. 19, núm. 2.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wechsler, D. (1944). *The Measurement of Adult Intelligence*. Williams & Wilkins.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .