



# Inteligencia emocional y rendimiento académico en función del sexo y tipología familiar

Doi: <https://doi.org/10.59514/2954-7261.2910>

**Rosalba Angulo Rincón.** Doctora en Psicopatología, Universidad Autónoma de Barcelona. Docente Asociado Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga. Facultad de Psicología. (rosalba.angulo@upb.edu.co) Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga (<https://orcid.org/0000-0001-5341-8628>).

**Alimar Benítez Molina.** Licenciada en Estadística. Doctoranda en Estadística (ULA) Mérida, Venezuela. (abenitez@ula.ve) Universidad de los Andes (ULA) Mérida, Venezuela (<https://orcid.org/0000-0003-4918-2987>).

**Jessica Janeth Rojas Beltrán.** Psicóloga, especialista en Gestión Humana. (jessica.rojas@upb.edu.co) Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga (<https://orcid.org/0000-0001-5365-8883>).

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo  
Angulo Rincón, R., Benítez Molina, A., & Rojas Beltrán, J. J. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en función del sexo y tipología familiar. *Revista Calarma*, 2(2), 145–166. <https://doi.org/10.59514/2954-7261.2910>

## Declaración de autor

El trabajo corresponde a una de las líneas de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga y la contribución de las tres investigadoras estuvo orientada a la definición del diseño metodológico, el trabajo de campo y la redacción de los apartados de este artículo.

---

## Resumen

La inteligencia emocional ha pasado de ser un concepto novedoso e inicialmente cuestionado a constituirse en un elemento de especial interés para la comprensión de las diferencias individuales que pueden marcar la distinción a la hora de alcanzar un buen desempeño académico o desarrollar competencias para la interacción y comunicación con los demás. Este estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, diferenciando entre sexo y tipología familiar en una muestra de 214 adolescentes escolarizados de la ciudad de Bucaramanga, Santander (Colombia). Los instrumentos utilizados fueron la ficha sociodemográfica, el Trait-Meta Mood Scale (TMMS-24) y el consolidado de notas. Los resultados mostraron una relación significativa entre el género y las dimensiones de inteligencia emocional, observándose puntuaciones más altas en las mujeres que en los hombres en la dimensión de percepción emocional, mientras éstos últimos presentaron puntuaciones más altas que las mujeres en la dimensión de regulación emocional. No se hallaron diferencias significativas entre estudiantes con familias nucleares, extensas y mononucleares o uniparentales. Tampoco se observó una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

Palabras clave: Inteligencia emocional; rendimiento académico; sexo; tipología familiar.

### **Emotional intelligence and academic performance according to gender and family typology**

#### **Abstract**

Emotional intelligence has evolved from a novel and initially questioned concept to become an element of particular interest for understanding individual differences that can make a variance in achieving good academic performance or developing skills for interaction and communication with others. This study aimed to determine the relationship between emotional intelligence and academic performance, differentiating sex and family typology in a sample of 214 adolescents in Bucaramanga, Santander (Colombia). The instruments used were the sociodemographic profile, the Trait-Meta Mood Scale (TMMS-24), and the consolidated notes. The results showed a significant relationship between gender and the dimensions of emotional intelligence, observing higher scores in women than in men in emotional perception. In comparison, the latter had higher

---

scores than the women in emotional regulation. The research found no significant differences between students with nuclear, extended, and mononuclear or single-parent families. Nor was a significant relationship between emotional intelligence and academic performance observed.

Keywords: emotional intelligence; academic performance; sex; family typology.

### **Inteligência emocional e desempenho acadêmico segundo gênero e tipo de família**

#### **Resumo**

A inteligência emocional deixou de ser um conceito novo e inicialmente questionado para se tornar um elemento de especial interesse para a compreensão das diferenças individuais que podem fazer a distinção no alcance de um bom desempenho acadêmico ou no desenvolvimento de habilidades de interação e comunicação com os outros. Este estudo teve como objetivo determinar a relação entre inteligência emocional e desempenho acadêmico, diferenciando entre sexo e tipologia familiar em uma amostra de 214 adolescentes matriculados na cidade de Bucaramanga, Santander (Colômbia). Os instrumentos utilizados foram o registro sociodemográfico, a Trait-Meta Mood Scale (TMMS-24) e as notas consolidadas. Os resultados mostraram uma relação significativa entre gênero e as dimensões da inteligência emocional, com escores mais altos observados nas mulheres do que nos homens na dimensão percepção emocional, enquanto estes últimos apresentaram escores mais altos do que as mulheres na dimensão regulação emocional. Não foram encontradas diferenças significativas entre os alunos com famílias nucleares, extensas e mononucleares ou monoparentais. Tampouco foi observada relação significativa entre inteligência emocional e desempenho acadêmico.

Palavras-chave: inteligência emocional; desempenho acadêmico; sexo; tipologia familiar.

---

## Introducción

Tradicionalmente las instituciones educativas orientan su función formativa al aprendizaje teórico de las diferentes asignaturas, con el fin de desarrollar habilidades cognitivas y procedimentales que han de traducirse en un buen promedio académico. Sin embargo, durante las últimas décadas, el desarrollo y comprensión de las emociones en niños y adolescentes, constituye un proceso gradual de aprendizaje que va de las emociones simples a las más complejas para fortalecer el autoconocimiento, la autoestima y las relaciones interpersonales que les permita enfrentarse mejor a las situaciones diversas de la vida.

Por esta razón, la educación no debe limitarse exclusivamente al aprendizaje académico, pues adicionalmente debe fomentar y desarrollar otras dimensiones del ser humano como lo moral, social y afectivo-emocional en procura de un desarrollo integral (Dueñas, 2002). Es decir, la educación no puede ser concebida como un proceso simple que incide exclusivamente en la capacidad cognitiva del estudiante, sino que debe integrar todo el desarrollo de la personalidad, proporcionando a los estudiantes los medios necesarios para su desarrollo en todas las dimensiones del ser humano (Ademar, 2013; Álvarez, 2020; Álvarez & Bisquerra, 1996). De igual manera, el contexto escolar demanda del estudiante una constante interacción social que implica una oportunidad para regular las emociones, agradar a las demás personas, cumplir con las normas, actuar en diferentes situaciones, negociar con los profesores y compañeros, así como alcanzar un mayor aprendizaje y un buen rendimiento académico que requieren de una adecuada gestión de las emociones (Castevich, et ál., 2015; Mestre, et ál., 2017).

### Corpus teórico

En la actualidad la inteligencia emocional (IE) es un constructo muy controvertido por su naturaleza teórica, de modo que se puede distinguir entre modelos de IE basados en el procesamiento de información emocional, centrada en las habilidades emocionales básicas de Mayer & Salovey y aquellos modelos “mixtos” apoyados en rasgos de personalidad como el de Goleman y Bar-On (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Mestre y Guil, 2006). En particular, el modelo de habilidades emocionales básicas de Mayer y Salovey está constituido por cuatro componentes: a) percepción y expresión emocional, referido al autoconocimiento de las emociones para lo cual es preciso tener moderación de las propias conductas y autocontrol de las emociones, b) la facilitación emocional a habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas, c) comprensión emocional, es decir, la capacidad de comprender los sentimientos propios y ajenos, d)

---

regulación emocional que se traduce en la utilización adecuada del autocontrol emocional en situaciones que generen estrés (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). A partir de este modelo, la inteligencia emocional es entendida como el manejo positivo de las emociones, de tal forma que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. Por su parte, los modelos mixtos orientan su atención en los rasgos estables de comportamiento y en variables de personalidad (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

El rendimiento académico es definido por Garbanzo (2007) como un indicador del logro alcanzado, el cual se traduce en una valoración cuantitativa dada a través de las calificaciones que reflejan la aprobación o no de las materias, la deserción y el éxito académico. Sin embargo, es importante señalar que las calificaciones pueden variar en función de la materia cursada, la metodología de enseñanza empleada por el docente, el interés por una u otra temática, los parámetros particulares de cada institución y las capacidades del estudiante. Por lo tanto, las calificaciones no siempre dan cuenta del desempeño del estudiante y del proceso de enseñanza aprendizaje que conlleva la formación educativa (Adell, 2006).

Así mismo, los aprendizajes significativos comportan de manera esencial la transformación del campo emocional (Pacheco, et ál., 2015), por lo cual las competencias emocionales constituyen en elementos fundamentales para la mejora del rendimiento académico y la prevención de la conflictividad (Broc, 2019; Gorostiaga y Balluerka, 2014).

Con respecto a los estudios que han abordado la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico es preciso indicar que la mayoría de ellos se han enfocado en población universitaria, siendo escasos en estudiantes de educación media, donde los resultados no son consistentes. Así, mientras algunos de ellos han hallado una relación significativa entre estas variables, otros indican lo contrario. En la primera dirección, se ha establecido una relación entre IE y RA, donde dichas variables son directamente proporcionales (Brouzos, et ál., 2014; Buenrostro-Guerrero, et ál., 2012; Hanin y Van Nieuwenhoven, 2016; Ogundokun y Ademeyo, 2010; Tamayo, 2014; Velarde, Enríquez y Jumbo, 2011). Lo anterior pone de manifiesto que estudiantes con puntuaciones más altas en IE, tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas, favoreciendo una menor afectación de las emociones negativas en las tareas de ejecución (Otero, Martín, León & Vicente, 2009). Sin embargo, el estudio de Bastion, et ál. (2005) mostró una relación indirecta entre la inteligencia emocional con sus constructos y el rendimiento académico.

Complementando los estudios anteriormente citados, también es de interés la evaluación de la IE, en función del sexo de los participantes. Algunos estudios han coincidido en señalar

---

que las mujeres tienen una mejor comprensión de las emociones (Barrett y Bliss-Moreau, 2009; Saucedo et ál., 2019) y registran puntajes más altos que los hombres en las pruebas de inteligencia emocional (Azpiazu, et ál., 2015; Cejudo, et ál., 2016; Pulido y Herrera, 2015). En particular, las investigaciones que han empleado la TMMS-24 muestran que las estudiantes puntúan significativamente mejor en las dimensiones de percepción, comprensión y regulación emocional (Ciarrochi, et ál., 2000; McIntyre, 2010). Aunque otros estudios evidencian que son los hombres quienes puntúan significativamente más alto en la dimensión de regulación emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Gartzia, et ál., 2012).

Por otro lado, el ser humano a lo largo del ciclo vital y, en particular durante la adolescencia, experimenta la necesidad de tener la aceptación de las personas significativas, tanto en el nivel familiar como interpersonal (Rohner y Carrasco, 2014). De ahí la importancia de contar con un soporte emocional adecuado, proporcionado por la red social que generalmente está conformada por la familia y los amigos. Algunas investigaciones señalan que estas fuentes de soporte social favorecen el desarrollo positivo de la adolescencia (Rodríguez-Fernández, et ál., 2012; Tian, et ál., 2013); la superación de la adversidad (Masten y Obradovick, 2006; Wright, et ál., 2013) y evitan que los adolescentes experimenten una disminución del rendimiento académico (Rothson, et ál., 2011). Gracias al manejo adecuado de las emociones (IE) podrían llegar a tener un mejor desarrollo de la personalidad, así como un mayor bienestar personal y rendimiento académico, facilitando su adaptación al contexto escolar (Escobedo, 2015; Pérez y Castejón, 2006).

El objetivo del presente estudio es determinar la relación entre las dimensiones de inteligencia emocional definidas en la Escala de Metaconocimiento Emocional (TMMS-24) y el rendimiento académico en estudiantes de educación media, diferenciando entre sexo y tipología familiar.

### **Metodología**

El presente estudio es de enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, no experimental transversal, ya que pretende medir en un solo momento el grado de asociación existente entre inteligencia emocional y rendimiento académico (Montero & León, 2007).

### **Participantes**

El cuestionario de IE se aplicó a los estudiantes de décimo grado de una institución de educación media de la ciudad de Bucaramanga. Esta elección se realizó usando el método de

---

muestreo no probabilístico por conveniencia. Para facilitar la comparación de los puntajes de percepción, comprensión y regulación del cuestionario de inteligencia emocional, se sumaron los ítems dentro de cada dimensión y posteriormente el puntaje fue dividido entre el número de ítems garantizando que todas las dimensiones tengan puntajes promedio entre 1 y 5 puntos.

En la investigación se contó con la participación de 214 estudiantes de educación media de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. Entre ellos, 131 hombres (61.2%) y 83 mujeres (38.8%) con edades que oscilan entre 14 y 17 años. La tipología familiar de los participantes fue mayoritariamente nuclear (56.5%), seguida de mono o uniparental (26.6%) y en menor grado familias extensas (16.8%). Sólo se observaron dos familias ampliadas y ocho simultáneas, lo cual no representa adecuadamente estas tipologías, por lo que fueron excluidas de la investigación. La elección de los sujetos fue intencional consecutiva.

### **Instrumentos**

Ficha sociodemográfica: construida para este estudio, con el fin de obtener datos relacionados con género, curso y tipología familiar.

Escala Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, et ál., 2004). Esta escala contiene 24 ítems, distribuidos en tres dimensiones que evalúan percepción, comprensión y regulación emocional. Construida bajo la modalidad Likert con cinco opciones de respuesta: 1. Nunca, 2. Raramente, 3. Algunas veces, 4. Con bastante frecuencia y 5. Muy frecuentemente. La confiabilidad de la prueba para cada componente es: percepción 0.90, comprensión 0.90 y regulación 0.86 (Extremera, Fernández-Berrocal & Mestre, 2004). Fue sometida a un proceso de validación de contenido en estudiantes de la ciudad de Bucaramanga. La confiabilidad de la prueba para cada componente fue: percepción 0.90; comprensión 0.90 y regulación 0.86 (Gómez y Martínez, 2013).

### **Procedimiento**

Se estableció contacto con algunas instituciones educativas públicas de la ciudad de Bucaramanga, con el propósito de obtener su autorización para la realización del estudio, previa comunicación a sus directivas acerca del objetivo, metodología y alcance del mismo. Tras informar a los padres de familia sobre los pormenores de la investigación y obtener el consentimiento informado, se aplicaron los instrumentos de evaluación propuestos y se consolidaron las calificaciones de los participantes.

## Análisis de datos

Los datos han sido analizados mediante la utilización de frecuencias y porcentajes en las variables cualitativas (sexo, área de formación y tipología familiar) y medidas de tendencia central (media, mediana), de variabilidad (desviación estándar, coeficiente de variación) y de forma (asimetría) en la representación de variables cuantitativas (percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional del cuestionario de IE). Se estableció la normalidad de las variables usando la prueba de Kolmogorov-Smirnov en muestras grandes ( $n > 30$ ) y la prueba de Shapiro-Wilk para muestras pequeñas ( $n < 50$ ).

Adicionalmente, y con el fin de comparar las dimensiones de inteligencia emocional entre factores como el sexo y la tipología familiar, se utilizó el análisis de varianza para medidas repetidas (MANOVA). Dentro de este análisis se consideraron la prueba de Esfericidad, prueba de igualdad de varianzas de Levene y los contrastes multivariantes. Para determinar si los niveles de percepción, comprensión y regulación (IE) tienen relación con el rendimiento académico, se categorizó el rendimiento académico en tres grupos: bajo (2.7 a 3.5), medio (>3.5 a 4.0) y alto (>4.0 a 4.6) y se compararon los puntajes promedio de la inteligencia emocional entre estas categorías usando el ANOVA de un factor, con el método de diferencia mínima significativa (DMS) para las comparaciones *a posteriori*. Los análisis estadísticos se realizaron con la ayuda de IBM SPSS Statistics 24.0.

## Resultados

Con el fin de describir el nivel de inteligencia emocional percibido por los estudiantes de décimo grado (tabla 1) se procedió a calcular las puntuaciones medias de las dimensiones del TMMS-24 entre grupos de tipología familiar y género.

**Tabla 1.** Puntuaciones medias de las dimensiones del TMMS-24 entre grupos

Tipología Familiar	IE	Género	N	M	Md	±DE	Asimetría	CV%	Test Normalidad
Familias Nucleares	Percepción Emocional	M	77	3,20	3,13	0,77	-0,204	24,1%	,200 <sup>a</sup>
		F	44	3,41	3,38	0,76	-0,229	22,2%	,721 <sup>b</sup>
	Comprensión de Sentimiento	M	77	2,74	2,80	0,53	-0,524	19,3%	,200 <sup>a</sup>
		F	44	2,54	2,55	0,54	-0,268	21,3%	,583 <sup>b</sup>
	Regulación Emocional	M	77	3,88	3,88	0,74	-0,753	19,0%	,08 <sup>b</sup>
		F	44	3,53	3,50	0,72	-0,111	20,5%	,707 <sup>b</sup>



Familia Extensas	Percepción Emocional	M	21	3,14	3,13	0,89	0,228	28,4%	,797 <sup>b</sup>
		F	15	3,10	3,13	0,86	0,252	27,7%	,328 <sup>b</sup>
	Comprensión de Sentimiento	M	21	2,61	2,70	0,50	-0,387	19,0%	,368 <sup>b</sup>
		F	15	2,56	2,50	0,68	0,133	26,4%	,779 <sup>b</sup>
	Regulación Emocional	M	21	3,52	3,50	0,51	0,163	14,5%	,681 <sup>b</sup>
		F	15	3,49	3,38	0,70	0,446	20,1%	,847 <sup>b</sup>
Familias Mono o Uniparentales	Percepción Emocional	M	33	3,13	3,00	0,68	1,071	21,7%	,027 <sup>b</sup>
		F	24	3,45	3,50	0,69	0,185	19,9%	,941 <sup>b</sup>
	Comprensión de Sentimiento	M	33	2,70	2,60	0,49	-0,200	18,0%	,690 <sup>b</sup>
		F	24	2,47	2,60	0,52	-0,396	21,1%	,296 <sup>b</sup>
	Regulación Emocional	M	33	3,75	3,88	0,72	-0,546	19,1%	,124 <sup>b</sup>
		F	24	3,34	3,44	0,77	-0,319	23,2%	,191 <sup>b</sup>

\*=Límite inferior de la significación verdadera en el test de Kolmogorov-Smirnov. a=prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. b=Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Md=mediana. DE=desviación estándar. CV=coeficiente de variación. F=femenino. M=masculino.

En la tabla anterior se observa que los estudiantes con familias extensas presentaron dispersión relativa alta respecto al promedio de percepción emocional, en hombres y en mujeres de forma muy similar (28,4% y 27,7% respectivamente). La comprensión emocional se mostró más dispersa en mujeres con el 26,4%, mientras que en los hombres la dispersión relativa fue de 19%. La regulación emocional en las familias extensas mostró promedios muy similares entre hombres y mujeres, sin embargo, en los hombres mostró una dispersión relativa de 14,5%, mientras que en las mujeres fue de 20,1%. Esta diferencia en la dispersión entre hombres y mujeres es muy similar a la encontrada en comprensión emocional en familias extensas.

En general, se aprecia que los tres componentes de inteligencia emocional (IE) tienen un comportamiento simétrico dentro de los grupos generados por la tipología familiar y el sexo, excepto la percepción emocional en hombres con familias mono o uniparentales. Esta afirmación se basa en el coeficiente de asimetría mayor a uno, lo cual se confirma con ausencia de normalidad de la variable, según lo encontrado en la prueba de Shapiro-Wilk ( $p=0,027$ ). A pesar de la ausencia de normalidad en este grupo de estudiantes, las pruebas estadísticas de comparaciones de promedios pueden ser realizadas con estadísticas paramétricas, gracias a la utilización del Teorema del Límite Central ( $n>30$ ). En la tabla 2 se describen las notas de los estudiantes, según la tipología familiar y el sexo.

**Tabla 2.** Descripción del promedio de notas entre grupos de tipología familiar y sexo

Tipología Familiar	Sexo	N	Media	±DE	Asimetría	CV%	Normalidad
Familia Nuclear	Masculino	77	3,70	0,369	0,120	10,0%	,006 <sup>a</sup>
	Femenino	44	3,65	0,295	-0,207	8,1%	,292 <sup>b</sup>
	Total	121	3,68	0,344	0,088	9,3%	,004 <sup>a</sup>
Familia Extensa	Masculino	21	3,61	0,412	-0,302	11,4%	,771 <sup>b</sup>
	Femenino	15	3,67	0,358	1,080	9,8%	,249 <sup>b</sup>
	Total	36	3,63	0,386	0,081	10,6%	,972 <sup>b</sup>
Familia Mono o Uniparental	Masculino	33	3,63	-0,071	-0,071	11,0%	,936 <sup>b</sup>
	Femenino	24	3,82	0,047	0,047	10,6%	,506 <sup>b</sup>
	Total	57	3,71	-0,010	-0,010	11,0%	,200 <sup>a</sup>
Total	Masculino	131	3,67	-0,035	-0,035	10,4%	,019 <sup>a</sup>
	Femenino	83	3,70	0,308	0,308	9,3%	,200 <sup>a</sup>
	Total	214	3,68	0,058	0,058	10,0%	,003 <sup>a</sup>

\*=Límite inferior de la significación verdadera en el test de Kolmogorov-Smirnov. a=prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. b=Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Md=mediana. DE=desviación estándar. CV=coeficiente de variación.

Las notas fueron menos dispersas respecto a su media en comparación a lo observado en las dimensiones de IE que mostraron niveles de dispersión relativa inferiores al 12%. Este resultado indica que la media es una medida de resumen que representa adecuadamente las notas de todos los estudiantes en las diferentes combinaciones de sexo y tipología familiar (Bologna, 2011). Solo se observó una tendencia asimétrica, inclinada a notas sobre el promedio en las estudiantes con familias extensas, mientras que en los demás grupos de estudiantes el comportamiento de las notas fue simétrico. Las notas de los hombres con familias nucleares no presentaron una distribución normalmente distribuida, pero gracias al tamaño de muestra ( $n=77$ ) es posible que la inferencia sobre este grupo basada en la media, sea a través de pruebas paramétricas por la aplicación del Teorema del Límite Central (Mayorga, 2004).

Para el estudio de los perfiles medios de inteligencia emocional (medido a través de la TMMS-24) en los estudiantes de décimo grado, se realizó análisis intra-sujetos de medidas repetidas, considerando las tres dimensiones de la TMMS-24 como medidas repetidas y los dos factores: sexo y tipología familiar (Pascual, Frías & García, 1996). Previo a este análisis, se evaluó la adecuación de la técnica estadística a los datos a través de la verificación de los supuestos de normalidad, homogeneidad de varianza y esfericidad.

En primer lugar, la normalidad de las variables en estudio se evaluó mediante la prueba normalidad de Kolmogorov-Smirnov ( $n > 50$ ) y Shapiro-Wilk ( $n \leq 50$ ), encontrando que en todas las combinaciones de tratamientos se cumple la normalidad de los datos o es posible aplicar el Teorema del Límite Central (Mayorga, 2004) para el estudio de los promedios de las dimensiones de la TMMS-24 por presentar tamaños de muestra superiores a 30 (tabla 2). En segundo lugar, la prueba M de Box ( $F=0.881$ ,  $gl_1=30$ ,  $gl_2=24909,485$ ;  $p=0.653$ ) mostró un nivel de significación mayor que  $p=0.05$ , indicando así que la homogeneidad de las varianzas se satisface, permitiendo la aplicación de un ANOVA tradicional. En tercer lugar, se estudió el supuesto de esfericidad a través de la prueba de Bartlett ( $X^2_{(5)}=126,75$ ;  $p < 0.001$ ).

El test rechazó el cumplimiento de este supuesto, en el que el análisis estadístico sobre el efecto de los factores sobre los niveles de TMMS-24 se basó en los contrastes multivariados. Estos contrastes (tabla 3) indican que la interacción entre las dimensiones de inteligencia emocional (TMMS-24) y el sexo son estadísticamente significativos, indicando que para las mujeres y los hombres hay resultados diferentes en el promedio de inteligencia emocional y además que estas diferencias se presentan de forma distinta entre las tres dimensiones de la escala de IE considerada. Como la interacción entre el sexo y la inteligencia emocional es significativa, es irrelevante interpretar o considerar las diferencias entre las dimensiones de IE sin tomar en cuenta el sexo de los participantes.

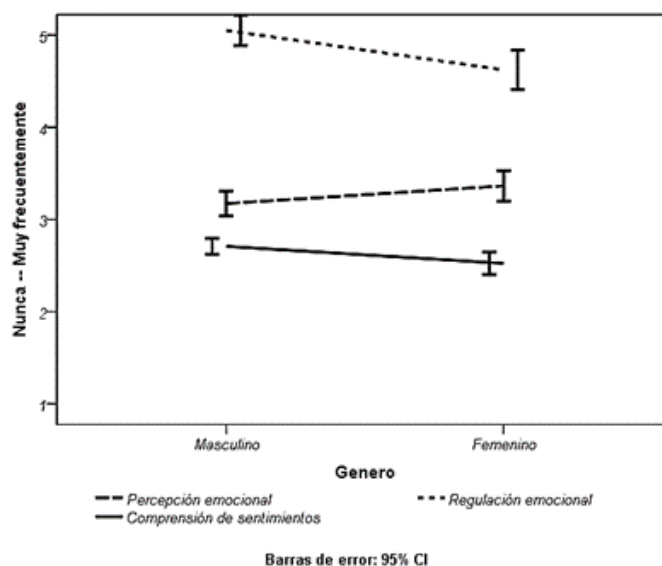
**Tabla 3.** Comparaciones multivariantes de las dimensiones de TMMS-24 entre sexo y tipología familiar

Efectos	F	gl <sub>1</sub> ; gl <sub>2</sub>	p
IE	206,111	2; 207	,000**
IE*Sexo	3,9501	2; 207	,021*
IE*Tipología Familiar	0,6392	4; 416	0,635
IE*Tipología Familiar*Sexo	0,7902	4; 416	0,532

Nota: 1= resultados iguales entre los contrastes multivariantes Traza de Pillai, Lambda de Wilks, Traza de Hotelling y Raíz mayor de Roy. 2=los valores son ligeramente diferentes entre los contrastes multivariantes Traza de Pillai, Lambda de Wilks, Traza de Hotelling y Raíz mayor de Roy. \* $p < 0.05$ . \*\* $p < 0.01$ .

La visualización de los resultados indicados anteriormente, se muestra en el gráfico de perfiles (figura 1) la cual indica los resultados promedio estimados para las dimensiones de inteligencia emocional, medida a través de la escala TMMS-24 y diferenciadas entre mujeres y hombres.

**Figura 1.** Gráfico de perfiles con barras de error del 95% de confianza para la respuesta promedio en las dimensiones de la TMMS-24



Nota: Las líneas se construyen con las respuestas promedio en las tres dimensiones de IE, lo que hace que la percepción emocional, comprensión de sentimientos y la regulación emocional varíe entre los valores 1=nunca y 5=muy frecuente.

Los hombres mostraron puntajes de percepción emocional significativamente menores a los puntajes de comprensión emocional ( $t_{(131)} = 6,746; p < 0,001$ ), mientras que la regulación emocional es el rasgo de inteligencia emocional más sobresaliente en los estudiantes del sexo masculino, diferencia significativa al nivel 0,01. Al revisar la inteligencia emocional en las mujeres, se observó que la regulación emocional difiere significativamente de comprensión emocional ( $t_{(82)} = 13,363; p < 0,001$ ) y ésta, a su vez, es diferente a la regulación emocional ( $t_{(82)} = -0,940; p < 0,350$ ). Por otro lado, no se observaron diferencias entre la percepción emocional y la comprensión emocional ( $t_{(82)} = -9,349; p < 0,001$ ).

Por último, las mujeres mostraron puntajes más altos de percepción emocional que los hombres ( $t_{(212)} = -1,794; p = 0,074$ ), pero los hombres poseen puntajes más altos de regulación emocional que las mujeres ( $t_{(212)} = 3,194; p = 0,002$ ). Con base en los resultados anteriores, se comparó el promedio de notas con las dimensiones de inteligencia emocional,

diferenciando entre géneros. Los resultados muestran (tabla 4) que las estudiantes con notas bajas y altas tienen promedios de percepción, comprensión y regulación emocional muy similares entre ellos, mientras que las estudiantes con notas intermedias (puntajes entre 3,5 y 4) tienden a presentar promedios más altos en las dimensiones de la inteligencia emocional. Estas diferencias sólo son marginalmente significativas en comprensión emocional.

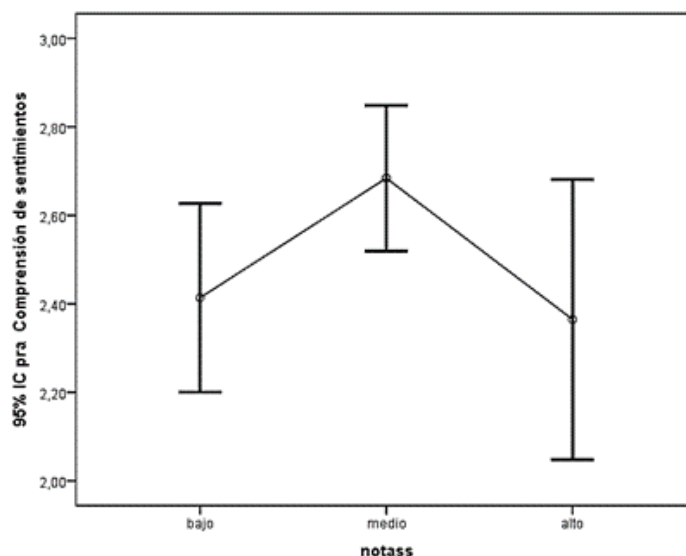
**Tabla 4.** Comparación de IE promedio entre promedios de notas agrupados en mujeres

	Rendimiento		Media	±DE	F	P
Percepción Emocional	Bajo	2	3,22	0,821	0,931	0,398
		9				
	Medio	3	3,48	0,709		
		7				
	Alto	1	3,33	0,748		
		7				
	Total	8	3,36	0,757		
3						
Comprensión de Sentimientos	Bajo	2	2,41 <sup>a</sup>	0,561	2,926	0,059
		9				
	Medio	3	2,68 <sup>b</sup>	0,493		
		7				
	Alto	1	2,36 <sup>a</sup>	0,615		
		7				
	Total	8	2,52	0,556		
3						
Regulación Emocional	Bajo	2	3,31	0,718	1,731	0,184
		9				
	Medio	3	3,63	0,639		
		7				
	Alto	1	3,39	0,894		
		7				
	Total	8	3,47	0,731		
3						

Nota: a=grupos homogéneos de promedios. b=grupos homogéneos de promedios. c=varianzas homogéneas. ‘=marginalmente significativa al nivel 0,10.

La relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la comprensión emocional no es lineal; a puntajes bajos y altos de notas, menor es ésta, mientras que los estudiantes con promedios de notas entre 3,5 y 4 (rendimiento medio) muestran los puntajes más elevados (figura 2). En el grupo de estudiantes con alto rendimiento académico, la comprensión emocional se muestra más dispersa que en los otros dos grupos.

**Figura 2.** Comprensión emocional promedio entre las estudiantes con rendimiento bajo, medio y alto



Nota: Las barras de error representan el Intervalo de confianza del 95% para la media de comprensión de sentimientos.

Las dimensiones de IE entre grupos de rendimiento académico (bajo, medio y alto) en los hombres mostraron promedios similares. Esto indica que en los hombres el rendimiento académico no se ve influenciado por los niveles promedio de percepción ( $F_{(2;128)} = 1,617; p = 0,203$ ), comprensión ( $F_{(2;128)} = 0,054; p = 0,947$ ) y regulación emocional ( $F_{(2;128)} = 0,371; p = 0,691$ ).

### Discusión

El objetivo de este estudio fue determinar la relación entre las dimensiones de inteligencia emocional definidas en la Escala de Metaconocimiento Emocional (TMMS-24) y el rendimiento académico en estudiantes de educación media, diferenciando entre sexo y tipología familiar.

---

Las dimensiones de inteligencia emocional (TMMS-24) no presentaron diferencias significativas entre estudiantes con familias nucleares, extensas y mononucleares o uniparentales, con lo cual se puede concluir que la tipología familiar no influye en la IE, aunque algunas investigaciones señalan a la familia como una fuente de soporte social que favorece la superación de la adversidad en la adolescencia (Massten y Obradovick, 2006; Wright, et. al. 2013).

Este hallazgo podría atribuirse, quizás, a que la tipología familiar no explica en sí misma el apoyo emocional y psicológico al adolescente por parte de la familia, ni la percepción que éste puede tener sobre la red de apoyo en su momento. En contraste, el sexo mostró una relación significativa con las dimensiones de inteligencia emocional, de tal forma que las mujeres registraron puntajes más altos en percepción emocional que los hombres, mientras estos últimos obtuvieron puntajes mayores en la dimensión de regulación emocional, tal como lo indican diversos estudios (Bar-On, 2006; Fernández-Berrocal, et ál. 2004; Gartzia, et ál., 2012; Otero, et ál., 2009). En general, se observó que los puntajes de regulación emocional son mayores que los relacionados con percepción emocional. La comprensión emocional, por su parte, se mostró como la dimensión de IE con menor presencia en los participantes de ambos sexos.

Con respecto a una mayor percepción emocional en las mujeres, algunos autores han indicado que podría deberse a los distintos patrones de socialización entre hombres y mujeres (Fernández-Berrocal, et ál., 2012), lo cual les permite ser más perceptivas, tener una mayor expresión emocional y empatía (Otero, et ál., 2009). De igual forma, recientemente se ha podido comprobar la hipótesis de la sensibilidad emocional que afirma la presencia de una mayor agudeza en las mujeres para percibir señales emocionales más sutiles, probablemente atribuida a los roles socioemocionales que cumple en la sociedad, respecto al cuidado de los niños, las relaciones amorosas y las tareas que realiza en las organizaciones (Fisher, et ál., 2018). Igualmente, se identificó mediante la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson, la inexistencia de una relación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Este resultado es concordante con los obtenidos en algunos estudios que han abordado esta relación en población adolescente (Buenrostro-Guerrero, et ál., 2012; Escobedo, 2015; Gómez y Martínez, 2013). No obstante, es necesario recordar que la investigación realizada en torno a esta relación no muestra una consistencia real que permita generalizar los resultados.

El hecho de no haber hallado una relación significativa entre las dos variables podría atribuirse a la validez predictiva del instrumento utilizado para evaluar la inteligencia emocional, ya

---

que las investigaciones que han encontrado esta relación han empleado otros instrumentos diseñados bajo el modelo de inteligencia emocional, propuesto por Bar-On (Buenrostro-Guerrero, et ál., 2012; Ogundoken y Ademeyo, 2010; Tamayo, 2014). Además, dicha relación podría estar mediada por otro tipo de variables.

A pesar de la gran cantidad de investigaciones realizadas sobre inteligencia emocional, no se puede establecer la validez predictiva de dicho constructo con respecto al rendimiento académico, debido a las dificultades que plantea su estudio. Sin embargo, en general la mayoría de los estudios apoyan la relación existente entre IE y éxito académico, evidenciando la validez discriminante e incremental del constructo, lo que podría suponer que la IE está relacionada con el nivel académico y con la competencia social, siempre y cuando se controlen variables tales como la inteligencia general y características de personalidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Pena y Repetto, 2008).

## Conclusiones

La vinculación de los constructos de inteligencia emocional y rendimiento académico constituye un tema de interés notable para los investigadores educativos porque se reconoce que tanto el desarrollo emocional como el social son importantes en el desempeño académico (Pulido & Herrera, 2015). Por lo anterior, y tal como lo indican algunos autores (Azpiazu, et ál., 2015; Cejudo, 2016) se requiere implementar programas de educación de las emociones en contextos escolares y rediseñar nuevos currículos que incluyan el componente emocional, dados sus beneficios no solo en el desarrollo académico, sino también en mayores niveles de adaptación, salud mental y resolución de problemas sociales.

Así las cosas, es necesario realizar más estudios que comprendan con mayor amplitud los diversos aspectos del devenir académico y psicológico de los estudiantes como la inteligencia emocional y la relación de este constructo con el rendimiento académico, en el marco de la dinámica del desarrollo socioemocional y académico de los adolescentes.

## Referencias

- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Piramide.
- Ademar, H. (2013). La educación: clave para el desarrollo humano una perspectiva desde la educación auténtica. *Revista Colombiana de Humanidades*, 82, 57-85.



- 
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Concurrencias y Controversias Latinoamericanas*, 11(20), 388-401.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.) (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Cisspraxis.
- Azpiazu, L., Esnaola, I. y Sarasa, M. (2015). Predictive capacity of social support on emotional intelligence in adolescence. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29. Doi:<https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.003>
- Bar-On, R. (2006). The BarOn Model of Social and Emotional Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-35.
- Barrett, L. F. y Bliss-Moreau, E. (2009). Affect as a psychological primitive. *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, 167-218. Doi: 10.1016/S0065-2601(08)00404-8
- Bologna, E. (2011). *Estadística para Psicología y Educación*. Brujas.
- Broc, M. A. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP*, 30(1), 75-92.
- Brouzos, A., Misalidi, P. y Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, SocioEmotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83–99. Doi: <https://doi.org/10.1177/0829573514521976>
- Buenrostro-Guerrero, A.E., Valadez-Sierra, M.D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R. y García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista Educación y desarrollo*, 20, 29-37.
- Castevich, J., Dzib, A., Hogan, D.L., Sanders, L., Slovec, K. y Yelizarov, D. (2015). Desarrollo del entorno personal de aprendizaje para tutoría e investigación en niveles educativos superiores. *Revista Innoeduca*, 1(1), 15-26.
- Cejudo, J., López-Delgado, M.L. y Rubio, M.J. (2016). Relationship between Emotional Intelligence and mental health in School Counselors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 131-154. Doi.org/10.14204/ejrep.38.15025

- 
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 21(2),77-96.
- Escobedo, P. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado*. Tesis para optar el título de licenciada en Educación y Aprendizaje. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20 (1), 7-89.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31 (1), 43-63.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *PloS One*, 3(6), 43-52. Doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190712>

- 
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28, 567-575. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Bastion, V.A., Burns, N.R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1139-1145.
- Gorostiaga, A. & Balluerka, N. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253
- Hanin, V. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). The influence of motivational and Emotional factors in mathematical learning in secondary education. *Revue Européene de Psychologie Appliquée*, 1-12.
- Mayorga, J.H. (2004). *Inferencia estadística*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- McIntyre, M.H. (2010). Gender differences in the nature and linkage of higher-order personality factors to trait and ability emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 48, 617-6. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.12.019>
- Masten, A. & Obradovic, J. (2006). Competence and Resilience in Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27. Doi: <http://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Mestre, J.M. & Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 413-425.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming Research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Ogundokun, M. & Ademeyo, D. (2010). Emotional intelligence and academic achievement: the moderating influence of age, intrinsic and extrinsic motivation. *The African Symposium*, 10(2), 127-141.

- 
- Otero, C., Martín, E., León, B. & Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencia de Género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(1,2), 275-284.
- Pascual, J., Frías, D. & García, F. (1996). *Manual de psicología experimental: metodología de investigación*. Ariel.
- Pérez, N. & Castejón, J.L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12(2,3), 393-400.
- Pena, M. & Reppeto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 400-420.
- Pulido, F. & Herrera, F. (2015). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(2), 98-105. Doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.51712>
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. & Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), doi: 0.1387/Rev.Psicodidact.3002.
- Rohner, R. & Carrasco M. (2014). Teoría de la aceptación-rechazo interpersonal (Ipartheory): bases conceptuales, método y evidencia empírica. *Acción Psicológica*, 2, 9-26. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.11.2.14172>
- Rothson, C., Head, J., Klineberg, E. & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on academic achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34, 579-588. Doi:10.1016/j.adolescence.2010.02.007
- Saucedo, M., Díaz, J.J., Salinas, H. A. y Jiménez, S. (2019). Inteligencia emocional; cuestión de género. *Revista Boletín REDIPE*, 8(5), 158-167.
- Tamayo, L. (2014) *Inteligencia emocional y rendimiento académico: análisis de variables mediadoras*. Tesis para conferir el título de Psicología. Universidad de Salamanca, España.

- 
- Tian, L., Liu, B., Huang, S. & Huebner, E. S. (2013). Perceived Social Support and School Well-Being Among Chinese Early and Middle Adolescents: The Mediation Role of Self-Esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991- 1008.
- Velarde, K., Enríquez, P. & Jumbo, D. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes estudiantes de dos colegios públicos del Distrito Metropolitano de Quito. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 36(1), 1-78.
- Wright, M., Masten, A. S. & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. En S. Goldstein y R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 15- 37). New York, NY US: Springer Science + Business Media. Doi: 10.1007/978-1-4614-3661-4

