

Inteligencia emocional, rendimiento académico y diferencias según sexo en estudiantes de grado

Ángela Pascual Miguel ¹, Marina Muñoz Arranz ² , Raquel Martínez Sinovas ¹ , Luisa María Arias Lozano ³, Diego Olivar Aldudo ⁴

¹ Departamento de Psicología (Universidad de Valladolid); ² Departamento de Psicología (Universidad de Burgos);

³ CEIP Cardenal Mendoza (Valladolid); ⁴ CEIP Pedro Gómez Bosque (Valladolid)

INFORMACIÓN

Recibido: 04/06/2026

Aceptado: 10/06/2026

Palabras clave:

inteligencia
emocional,
rendimiento
académico,
educación
superior, sexo.

RESUMEN

Antecedentes: La inteligencia emocional constituye un constructo de creciente interés en el ámbito educativo debido a su posible influencia sobre el rendimiento académico y el bienestar del alumnado. **Método:** Este estudio pretende analizar las diferencias en inteligencia emocional según el sexo y examinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnado de grado de la Universidad de Valladolid. Se llevó a cabo un estudio no experimental, descriptivo, transversal y correlacional con una muestra de 218 universitarios (84 % mujeres y 16 % hombres), de 18 a 29 años. La inteligencia emocional se evaluó mediante la escala Trait Meta-Mood Scale-24, que mide las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional. **Resultados:** No se observaron diferencias significativas en claridad emocional, reparación emocional ni rendimiento académico. Asimismo, se encuentra una ausencia de correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. **Conclusiones:** Estos hallazgos contribuyen al debate sobre la relación entre inteligencia emocional y desempeño académico en alumnado universitario.

Emotional intelligence, academic performance and gender differences among undergraduate students

ABSTRACT

Keywords:

emotional
intelligence,
academic
performance,
higher
education,
gender.

Background: Emotional intelligence is a construct of growing interest in the field of education due to its potential influence on students' academic performance and well-being. **Method:** This study aims to analyse differences in emotional intelligence by gender and to examine the relationship between emotional intelligence and academic performance among undergraduate students at the University of Valladolid. A non-experimental, descriptive, cross-sectional and correlational study was conducted with a sample of 218 university students (84% women and 16% men), aged between 18 and 29. Emotional intelligence was assessed using the Trait Meta-Mood Scale-24, which measures the dimensions of emotional attention, emotional clarity and emotional repair. **Results:** No significant differences were observed in emotional clarity, emotional repair or academic performance. Furthermore, no correlation was found between emotional intelligence and academic performance. **Conclusion:** These findings contribute to the debate on the relationship between emotional intelligence and academic performance among university students.

Citar como: Pascual Miguel, A., Muñoz Arranz, M., Martínez Sinovas, R., Arias Lozano, L.A., & Olivar Aldudo, D. (2026). Inteligencia emocional, rendimiento académico y diferencias según sexo en estudiantes de grado. *Prolepsis. Revista de Investigación en Psicología*, 21(1), 60-74. <https://doi.org/10.67799/prolepsis.2026.13.1.03>

Autor y e-mail de correspondencia: Ángela Pascual Miguel. angela.pascual@uva.es
Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

En las últimas décadas, la inteligencia emocional (IE) ha adquirido una relevancia creciente dentro del ámbito educativo y psicológico debido a su influencia sobre múltiples dimensiones del desarrollo humano, entre ellas el bienestar psicológico, la adaptación social y el rendimiento académico. Tradicionalmente, el éxito académico fue explicado principalmente a partir de variables cognitivas como el coeficiente intelectual, las habilidades lógico-matemáticas o la memoria; sin embargo, las investigaciones contemporáneas han demostrado que los factores emocionales desempeñan un papel fundamental en los procesos de aprendizaje y en el desempeño educativo de los estudiantes universitarios (Torres-Zapata et al., 2022). En este contexto, la inteligencia emocional ha emergido como un constructo clave para comprender cómo los estudiantes afrontan las exigencias académicas, regulan sus emociones y desarrollan estrategias adaptativas frente a las demandas del entorno universitario.

El concepto de inteligencia emocional fue introducido inicialmente por Salovey & Mayer (1990), quienes la definieron como la capacidad para percibir, comprender, expresar y regular las emociones propias y ajenas. Posteriormente, Goleman (1996) popularizó el término al afirmar que el éxito personal y profesional no depende exclusivamente de las capacidades cognitivas, sino también del manejo adecuado de las emociones. Desde entonces, la inteligencia emocional ha sido objeto de múltiples investigaciones en distintos campos, particularmente en el ámbito educativo, debido a su influencia sobre la motivación, la convivencia, el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes.

De acuerdo con Mayer & Salovey (1997), la inteligencia emocional está integrada por cuatro habilidades fundamentales: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional. Estas habilidades permiten reconocer adecuadamente las emociones, interpretarlas y utilizarlas de forma adaptativa para resolver problemas y tomar decisiones eficaces. En la misma línea, Martínez-Rodríguez & Ferreira (2023) señalan que la inteligencia emocional comprende habilidades relacionadas con la atención emocional, la claridad emocional y la reparación emocional, dimensiones que favorecen el equilibrio psicológico y la adaptación académica de los estudiantes universitarios. Asimismo, Bisquerra & Pérez-Escoda (2007) sostienen que la inteligencia emocional se relaciona estrechamente con las competencias emocionales, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones.

Las competencias emocionales constituyen un elemento esencial dentro del desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en el contexto universitario, donde las exigencias académicas y sociales requieren elevados niveles de adaptación. Según Bisquerra & Pérez-Escoda (2007), dichas competencias incluyen cinco dimensiones principales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Estas habilidades favorecen la resolución de conflictos, la cooperación, la toma de decisiones y la adaptación a

situaciones complejas, contribuyendo al bienestar emocional y al éxito académico. En consecuencia, diversos autores sostienen que la educación emocional debe incorporarse de manera transversal en todos los niveles educativos, incluyendo la educación superior (Martínez-Rodríguez & Ferreira, 2023).

La etapa universitaria representa un periodo de importantes cambios personales, sociales y académicos. Los estudiantes deben adaptarse a nuevas metodologías de aprendizaje, asumir mayores responsabilidades y enfrentar situaciones de estrés, ansiedad y presión académica. En este sentido, la inteligencia emocional se convierte en un recurso fundamental para afrontar adecuadamente estas demandas, permitiendo una mejor regulación de las emociones y favoreciendo el desarrollo de estrategias de afrontamiento más eficaces (Idrogo Zamora & Asenjo-Alarcón, 2021). Los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional suelen mostrar mayor capacidad de resiliencia, habilidades sociales más desarrolladas y una actitud más positiva frente a las dificultades académicas.

Diversas investigaciones han evidenciado la existencia de una relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Torres-Zapata et al. (2022) señalan que los estados emocionales influyen significativamente en el desempeño académico y destacan que las emociones forman parte de todas las acciones humanas, condicionando la manera en que los estudiantes aprenden y enfrentan las exigencias educativas. Del mismo modo, Rodríguez Rodríguez et al. (2021), en una revisión sistemática sobre inteligencia emocional y rendimiento académico, concluyeron que la mayoría de los estudios reportan correlaciones positivas entre ambas variables, indicando que los estudiantes con mayores competencias emocionales tienden a obtener mejores resultados académicos.

En concordancia con estos hallazgos, Mallqui Maguiña & Campana Concha (2026) encontraron una relación directa y significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Lima Norte ($r = .76$, $p < .001$). Los autores concluyeron que las competencias emocionales favorecen la organización del estudio, la motivación académica y la participación activa en las actividades educativas, repercutiendo positivamente en el desempeño universitario. Asimismo, Hussain et al. (2025) y Pita et al. (2025) sostienen que la inteligencia emocional fortalece la capacidad de afrontamiento frente al estrés académico y mejora procesos cognitivos fundamentales como la concentración, la memoria y la toma de decisiones.

Sin embargo, no todos los estudios han encontrado resultados concluyentes respecto a esta relación. Martínez-Rodríguez & Ferreira (2023), en una investigación realizada con estudiantes de Grado y Máster de la Universidad de León, identificaron que no existe correlación significativa entre el rendimiento académico y algunas dimensiones de la inteligencia emocional, como la atención emocional y la reparación emocional. No obstante, los autores sí encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento académico y la dimensión de claridad emocional, lo cual sugiere que ciertas competencias emocionales específicas podrían influir más directamente en el desempeño

académico que otras.

De manera similar, Arntz Vera & Trunce Morales (2019) reportaron que no existe relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición, mientras que Jaimes (2008) encontró únicamente una asociación moderada entre ambas variables. Por el contrario, investigaciones como las de Villacorta (2010), Carrasco (2013), Páez Cala & Castaño Castrillón (2015), Perera & DiGiacomo (2015), Pulido Acosta & Herrera Clavero (2017), Fernández Lasarte et al. (2019) y Gilar Corbi et al. (2020) han reportado correlaciones positivas entre inteligencia emocional y desempeño académico en diferentes contextos universitarios. Esta diversidad de resultados evidencia que la relación entre ambas variables continúa siendo objeto de debate científico y requiere seguir siendo estudiada desde diferentes perspectivas metodológicas y contextuales.

El rendimiento académico es considerado un fenómeno complejo y multidimensional, influenciado por múltiples factores internos y externos (Martínez-Rodríguez & Ferreira, 2023). Tradicionalmente, este concepto se relacionó exclusivamente con las calificaciones obtenidas por los estudiantes; sin embargo, actualmente se reconoce que variables psicológicas, emocionales, sociales y contextuales también influyen significativamente en el desempeño académico. Entre los factores internos destacan la motivación, la salud emocional, la autoeficacia y las habilidades de autorregulación; mientras que entre los factores externos sobresalen el entorno familiar, la calidad educativa, las relaciones interpersonales y el contexto socioeconómico.

Desde una perspectiva teórica, la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico puede explicarse mediante diferentes enfoques psicológicos. La teoría de regulación emocional de Gross & John (2003) plantea que los individuos desarrollan estrategias cognitivas y conductuales para gestionar adecuadamente sus emociones y adaptarse a situaciones complejas. En el ámbito académico, estas estrategias favorecen la concentración, la persistencia y la resolución de problemas. Del mismo modo, la teoría del aprendizaje autorregulado de Pintrich (2000) sostiene que los estudiantes ajustan continuamente sus pensamientos, emociones y comportamientos para alcanzar sus metas académicas, siendo la regulación emocional un componente esencial de dicho proceso.

Asimismo, Bandura (1997) argumenta que la percepción de autoeficacia influye directamente en el rendimiento académico, ya que los estudiantes que confían en sus capacidades muestran mayor perseverancia y compromiso frente a las dificultades. En este sentido, las emociones desempeñan un papel central en la construcción de la motivación y la confianza académica. Complementariamente, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner reconoce la importancia de las inteligencias interpersonal e intrapersonal como dimensiones estrechamente vinculadas con la inteligencia emocional y el desarrollo integral del individuo.

La literatura científica ha mostrado que existen diferencias de sexo en determinadas dimensiones de la inteligencia emocional. Diversos estudios realizados con el TMMS-24

indican que las mujeres suelen presentar mayores niveles de atención emocional, mientras que las diferencias en claridad y reparación emocional son menos consistentes (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal et al., 2004). Estas diferencias han sido atribuidas a procesos de socialización emocional diferenciados que favorecen una mayor conciencia y expresión emocional en las mujeres. No obstante, los resultados encontrados en población universitaria continúan siendo heterogéneos, por lo que resulta pertinente seguir analizando estas diferencias en distintos contextos académicos.

Tras revisar el estado de la cuestión y exponer los antecedentes más relevantes sobre esta temática, en este estudio se plantea analizar las posibles diferencias en función del sexo en las variables objeto de estudio: inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) y rendimiento académico.

Más concretamente, el objetivo de esta investigación es, no sólo analizar el nivel de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) según la variable sexo, sino también comprobar la relación entre el rendimiento académico y el nivel de inteligencia emocional del alumnado de grado de la Universidad de Valladolid (UVA).

Por ello, las hipótesis planteadas en dicha investigación son las siguientes:

H1. Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de la inteligencia emocional percibida.

H2. Existe una relación significativa entre el rendimiento académico y el nivel de inteligencia emocional del alumnado de grado de la UVA.

Método

Se desarrolló un estudio de diseño no experimental, descriptivo, transversal, de alcance descriptivo-correlacional, utilizando una medida única. El objetivo principal era determinar la inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de grado de la Universidad de Valladolid.

Muestra

La muestra del presente estudio está compuesta por 218 estudiantes de la Universidad de Valladolid. El muestreo se ha realizado por conveniencia y proximidad, realizando un muestro por bola de nieve. Desde el punto de vista de la representatividad, considerando que no hay un sistema aleatorio probabilístico de selección de la muestra y teniendo en cuenta los parámetros en la selección de la muestra, trabajando sobre un universo aproximado de 19800 estudiantes de Grado de la Universidad de Valladolid, (según la última memoria académica de la Universidad de Valladolid) y con un intervalo de confianza del 95% (la probabilidad de que la muestra refleje de forma precisa las actitudes de la población), se genera un porcentaje de error de 6.5%. Se considera que es un margen de error no muy elevado; además, el estudio supone una primera aproximación de carácter exploratorio del objeto estudiado.

Tabla 1*Descripción de la muestra*

		Recuento (N=218)	Porcentaje
Sexo	Varón	34	15.6%
	Mujer	184	84.4%
Rama	Otras ramas	36	16.5%
	Ciencias Sociales	182	83.5%
	Palencia	30	13.8%
Campus	Segovia	30	13.8%
	Soria	24	11.0%
	Valladolid	134	61.5%
Curso	1º	36	16.5%
	2º	71	32.6%
	3º	82	37.6%
	4º/5º	28	12.9%
<i>M (SD)</i>		Mínima	Máxima
Edad	21.32 (2.28)	18	29
Nota media	7.22 (.95)	5	9

Tal y como muestra la Tabla 1, la muestra está compuesta por 34 hombres y 184 mujeres, con edades comprendidas entre 18 y 29 años. En cuanto a las titulaciones cursadas, aunque en el cuestionario se preguntaba por la titulación concreta para el análisis posterior, se creó una nueva variable, de tal manera que se distribuyeron las 52 titulaciones ofertadas en la Universidad de Valladolid en las cinco ramas de estudio. De forma global, se puede apreciar cómo la mayor parte de la muestra pertenece a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. En cuanto al curso, la mayor parte está cursando el tercer curso de su titulación. En relación con la nota media de la muestra, esta es de 7.22.

Instrumentos

Todos los participantes completaron un cuestionario anónimo de autoevaluación que incluía variables sociodemográficas y de rendimiento académico (nota media), y la versión en español de la escala TMMS-24.

Se ha aplicado la escala TMMS-24, se trata de una escala de inteligencia emocional basada en la autopercepción que evalúa las siguientes dimensiones: atención a los sentimientos, que refleja el grado en que las personas creen que prestan atención a sus estados emocionales; claridad emocional (es decir, la capacidad de identificar y comprender correctamente las propias emociones); y reparación emocional (es decir, la capacidad percibida para reducir o eliminar las emociones negativas y prolongar las positivas) (Salovey et al., 1995). La adaptación al español de Fernández-Berrocal et al., (2004) contiene 24 ítems de tipo Likert de cinco puntos, siendo 1 (*nada de acuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*). En el presente estudio el instrumento presenta coeficientes de fiabilidad de $\omega = .90$ para las escalas de atención emocional y reparación emocional, y de $\omega = .91$ para la claridad emocional. Un ejemplo de ítem es: «Presto mucha atención a cómo me siento».

Procedimiento

El alumnado participante fue contactado a través de la plataforma del campus virtual de la universidad en la que el personal docente de la asignatura colgaba el enlace a un formulario online donde se recogían las respuestas. Se solicitó el consentimiento informado, en el cual se dio a conocer el objetivo del estudio, se explicitó la voluntariedad de la participación y el carácter anónimo y confidencial del uso de la información. Este estudio fue aprobado y cuenta con el informe favorable y la aceptación del Comité de Ética de la Investigación del Área de Salud Valladolid Este con nº PI 21-2241 NO HCUV.

Análisis de datos

Se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 29, seleccionándose las pruebas estadísticas en función de los objetivos planteados. Se llevó a cabo un análisis de la fiabilidad, utilizando el ω de McDonald, y un análisis descriptivo de los datos.

Se evaluó el supuesto de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Los resultados mostraron valores de significación inferiores a .05 en todas las variables analizadas (rendimiento académico: $p < .001$; atención emocional: $p < .001$; claridad emocional: $p = .028$; reparación emocional: $p < .001$), por lo que se rechazó la hipótesis nula de normalidad. En consecuencia, al no cumplirse el supuesto de distribución normal, se optó por la utilización de pruebas no paramétricas para el análisis de los datos.

Con la finalidad de comprobar las posibles diferencias en función del sexo, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para comparar las puntuaciones obtenidas por hombres y mujeres en las variables objeto de estudio: rendimiento académico (nota media del último curso), atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Además de los análisis de significación estadística, se calculó el tamaño del efecto de las diferencias encontradas mediante el estadístico r (Rosenthal, 1991), con el objetivo de estimar la magnitud de las diferencias entre hombres y mujeres en las variables analizadas.

Los análisis de relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico se realizaron mediante la correlación Rho de Spearman. Asimismo, para interpretar los coeficientes de correlación se tomaron como referencia los criterios de Cohen (1988), según los cuales valores inferiores a .10 indican una correlación nula; entre .10 y .30, una correlación pequeña; entre .30 y .50, una correlación moderada; y superiores a .50, una correlación fuerte.

Resultados

En la Tabla 2, se muestran los resultados obtenidos tras la aplicación del TMMS-24 para cada dimensión evaluada y su respectivo nivel (bajo, adecuado, alto). Para atención emocional, se observa que el 50.9 % ($n = 111$) de los estudiantes se ubica en el nivel adecuado de IE, para la dimensión claridad emocional, el 49.5% ($n = 108$) de los encuestados se ubica en el nivel adecuado de IE, finalmente, en cuanto a reparación emocional, el 54.6 % ($n = 119$) se ubicó en el nivel adecuado de IE.

Tabla 2*Distribución porcentual para los niveles de inteligencia emocional según el sexo*

		Mujeres		Varones		Total	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Atención emocional	Poca	38	20.7	12	35.3	50	22.9
	Adecuada	97	52.7	14	41.2	111	50.9
	Demasiada	49	26.6	8	23.5	57	26.1
Claridad emocional	Debe mejorar	73	39.7	14	41.2	87	39.9
	Adecuada	90	48.9	18	52.9	108	49.5
	Excelente	21	11.4	2	5.9	23	10.6
Reparación emocional	Debe mejorar	62	33.7	7	20.6	69	31.7
	Adecuada	98	53.3	21	61.8	119	54.6
	Excelente	24	13.0	6	17.6	30	13.8

A continuación, en la Tabla 3, se muestran los resultados de la ejecución de la prueba *U de Mann Whitney* para evaluar las diferencias en rendimiento académico y en cada nivel de inteligencia emocional en función de la variable sexo.

Se observaron diferencias significativas en Atención emocional, $U = 2102$, $Z = -3.04$, $p = .002$, con un tamaño del efecto pequeño ($r = .21$). No se encontraron diferencias significativas en función del sexo para el resto de variables objeto de estudio.

Tabla 3*Diferencia según sexo en rendimiento académico y niveles de inteligencia emocional*

	Mujeres <i>Mdn</i>	Varones <i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Rendimiento académico	7	7	2525.0	.060	-
Atención emocional	31	27	2102.0	.002	.206
Claridad emocional	25	27.50	2769.0	.287	-
Reparación emocional	27	29	2549.5	.087	-

Respecto a la relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional, se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman para analizar la asociación entre la nota media del alumnado y las tres dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional). Los resultados mostraron correlaciones positivas de baja magnitud entre el rendimiento académico y la atención emocional ($\rho = .11$, $p = .097$), así como entre el rendimiento académico y la claridad emocional ($\rho = .06$, $p = .378$). Asimismo, se observó una correlación negativa prácticamente nula entre el rendimiento académico y la reparación emocional ($\rho = -.01$, $p = .863$). En ningún caso las correlaciones

alcanzaron significación estadística ($p > .05$), lo que indica que no se encontraron evidencias de una asociación significativa entre el rendimiento académico y las dimensiones de la inteligencia emocional en la muestra estudiada.

Discusión

El objetivo principal de este estudio fue analizar las diferencias en inteligencia emocional según el sexo y examinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de grado de la Universidad de Valladolid. Los resultados obtenidos permiten contrastar parcialmente las hipótesis planteadas y aportar evidencia adicional a un campo de investigación que continúa mostrando resultados heterogéneos.

En relación con la primera hipótesis (H1), los hallazgos indican la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres únicamente en la dimensión de atención emocional. Concretamente, las mujeres obtuvieron puntuaciones superiores a las de los hombres, aunque el tamaño del efecto encontrado fue pequeño. Por el contrario, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en claridad emocional, reparación emocional ni rendimiento académico. Estos resultados coinciden con investigaciones previas que señalan una mayor tendencia de las mujeres a prestar atención a sus estados emocionales y a reflexionar sobre ellos (Fernández-Berrocal et al., 2004; Martínez-Rodríguez & Ferreira, 2023). Desde una perspectiva sociocultural, esta diferencia podría estar relacionada con procesos de socialización diferencial que favorecen una mayor expresión y conciencia emocional en las mujeres desde edades tempranas.

No obstante, la ausencia de diferencias significativas en claridad y reparación emocional sugiere que, aunque mujeres y hombres pueden diferir en el grado de atención prestada a las emociones, ambos grupos presentan niveles similares en cuanto a la comprensión y regulación emocional. Este resultado respalda la idea de que determinadas dimensiones de la inteligencia emocional pueden estar influenciadas por factores distintos y no necesariamente evolucionan de forma paralela. Asimismo, la ausencia de diferencias significativas en el rendimiento académico según el sexo coincide con investigaciones desarrolladas en educación superior que señalan que las variables demográficas presentan una capacidad explicativa limitada frente a factores como la motivación, la autorregulación o el rendimiento previo (Schneider & Preckel, 2017). Asimismo, estudios y metaanálisis realizados con población universitaria han mostrado que las diferencias de rendimiento entre hombres y mujeres suelen ser pequeñas o depender del contexto académico específico, sin evidenciar una ventaja sistemática de un sexo sobre otro cuando se considera el rendimiento global (Matz et al., 2017; Odom et al., 2021).

Respecto a la segunda hipótesis (H2), los resultados obtenidos no permiten confirmar la existencia de una relación significativa entre el rendimiento académico y ninguna de las dimensiones de la inteligencia emocional evaluadas. Los coeficientes de correlación obtenidos fueron muy bajos y no alcanzaron significación estadística, lo que indica que, en

esta muestra, la atención, claridad y reparación emocional no se asocian de manera relevante con la nota media de los estudiantes. Estos hallazgos coinciden con los obtenidos por Arntz Vera & Trunce Morales (2019), quienes tampoco encontraron una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios, así como con los resultados de Martínez-Rodríguez & Ferreira (2023), que identificaron una ausencia de relación significativa para algunas dimensiones específicas de la inteligencia emocional. Sin embargo, los resultados difieren de los reportados por autores como Mallqui Maguiña & Campana Concha (2026), Rodríguez Rodríguez et al. (2021) o Torres-Zapata et al. (2022), quienes encontraron asociaciones positivas entre ambas variables.

Las discrepancias observadas entre estudios podrían explicarse por diversas razones metodológicas y contextuales. En primer lugar, el rendimiento académico es un constructo complejo y multidimensional que depende de numerosos factores cognitivos, motivacionales, sociales y contextuales, además de los emocionales. Variables como la motivación académica, los hábitos de estudio, la autoeficacia, el apoyo familiar o el nivel socioeconómico pueden ejercer una influencia más directa sobre las calificaciones obtenidas que la inteligencia emocional percibida. En segundo lugar, las diferencias en los instrumentos utilizados para evaluar la inteligencia emocional, así como las características de las muestras analizadas, podrían contribuir a explicar la variabilidad de los resultados encontrados en la literatura científica.

Por otra parte, es importante señalar que la inteligencia emocional evaluada mediante el TMMS-24 se basa en la percepción subjetiva que los individuos tienen de sus propias competencias emocionales. En consecuencia, los resultados reflejan la inteligencia emocional percibida y no necesariamente las habilidades emocionales reales o el desempeño emocional efectivo en situaciones académicas concretas. Esta característica podría limitar la capacidad de detectar relaciones más consistentes con el rendimiento académico.

A pesar de la ausencia de correlaciones significativas con las calificaciones, los resultados no restan importancia al papel de la inteligencia emocional en el contexto universitario. La literatura científica ha mostrado de forma consistente que las competencias emocionales contribuyen al bienestar psicológico, la adaptación a la vida universitaria, la resiliencia, la reducción del estrés y el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias (Cejudo et al., 2016; Restrepo et al., 2023; Rodríguez-Sáez et al., 2025). Por ello, la promoción de programas de educación emocional en la universidad continúa siendo una estrategia relevante para favorecer el desarrollo integral del alumnado, independientemente de su impacto directo sobre el rendimiento académico.

En este sentido, el estudio de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios mantiene una notable relevancia desde las perspectivas educativa, social y psicológica. El fortalecimiento de las competencias emocionales mediante programas de educación emocional, tutorías o acciones de acompañamiento psicológico puede favorecer la adaptación al entorno universitario, el bienestar personal y el desarrollo de recursos para afrontar las demandas académicas. De este modo, la universidad puede contribuir no solo a la formación académica, sino también al desarrollo integral y humanista de los futuros

profesionales.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas. En segundo lugar, el muestreo por conveniencia limita la capacidad de generalizar los resultados al conjunto del alumnado universitario. Además, la muestra presenta una distribución desigual por sexo, con una representación notablemente superior de mujeres, lo que podría haber influido en los resultados obtenidos. Finalmente, el uso de medidas de autoinforme puede estar sujeto a sesgos de deseabilidad social o percepción subjetiva.

Como líneas futuras de investigación, sería conveniente realizar estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de la inteligencia emocional a lo largo de la trayectoria universitaria y su posible influencia sobre diferentes indicadores de éxito académico. Asimismo, resultaría de interés incorporar variables mediadoras como la motivación, la autoeficacia académica, el estrés percibido o las estrategias de aprendizaje, con el fin de comprender mejor los mecanismos que vinculan la inteligencia emocional con el desempeño académico. Del mismo modo, sería recomendable ampliar la muestra y garantizar una representación más equilibrada de las distintas ramas de conocimiento y del sexo de los participantes.

En conclusión, los resultados de este estudio muestran que las mujeres presentan mayores niveles de atención emocional que los hombres, aunque con un tamaño del efecto pequeño, mientras que no se observan diferencias significativas en claridad emocional, reparación emocional ni rendimiento académico. Asimismo, no se encontró evidencia de una relación significativa entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Estos hallazgos contribuyen al debate existente sobre la relación entre inteligencia emocional y desempeño académico en la educación superior y ponen de manifiesto la necesidad de continuar investigando este fenómeno desde enfoques multidimensionales e integradores.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

Los autores declaran que no recibieron financiación para la realización de este estudio

Referencias

- Arntz Vera, J., & Trunce Morales, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación En Educación Médica*, 8(31), 82-91. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Carrasco Díaz, I. Y. (2013). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Farmacia y Bioquímica en Huancayo. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 3(1), 36-50. <https://doi.org/10.18259/acs.2013005>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: Su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). *Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale*. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122. <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2005/anyes2005a10.pdf>
- Fernández Lasarte, O., Ramos Díaz, E., & Axpe Sáez, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3 Pt 1), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Gilar Corbi, R., Pozo Rico, T., Castejón, J. L., Sánchez, T., Sandoval Palis, I., & Vidal, J. (2020). Academic Achievement and Failure in University Studies: Motivational and Emotional Factors. *Sustainability*, 12(23), Article 9798. <https://doi.org/10.3390/su12239798>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional* (E. Mateo, Trad.). Kairós. (Trabajo original publicado en 1995).
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

- Hussain, M., Muhammad, Z., Ali, R., & Siddique, A. (2025). Students' Emotional Intelligence and its Effect on Academic Achievement at University Level. *Journal of Asian Development Studies*, 14(1). <https://doi.org/10.62345/jads.2025.14.1.47>
- Idrogo Zamora, D. I., & Asenjo-Alarcón, J. A. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista Investigación Psicológica*, 26, 69–79. <https://doi.org/10.53287/ryfs1548js42x>
- Jaimes, F. (2008). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Alas Peruanas. *Ciencia y Desarrollo*, 9, 11-19. <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v9i0.1176>
- Mallqui Maguiña, J. C., & Campana Concha, A. R. (2026). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Un estudio correlacional en universitarios de Lima Norte. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(2), 163–180. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23042
- Martínez-Rodríguez, A., & Ferreira, C. (2023). Relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Grado y Máster de la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 795–807. <https://doi.org/10.5209/rced.80128>
- Matz, R. L., Koester, B. P., Fiorini, S., Grom, G., Shepard, L., Stangor, C. G., Weiner, B., & McKay, T. A. (2017). Patterns of gendered performance differences in large introductory courses at five research universities. *AERA Open*, 3(4), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2332858417743754>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Odom, S., Boso, H., Bowling, S., Brownell, S., Cotner, S., Creech, C., Drake, A. G., Eddy, S., Fagbodun, S., Hebert, S., James, A. C., Just, J., St Juliana, J. R., Shuster, M., Thompson, S. K., Whittington, R., Wills, B. D., Wilson, A. E., Zamudio, K. R., Zhong, M., ... Ballen, C. J. (2021). Meta-analysis of Gender Performance Gaps in Undergraduate Natural Science Courses. *CBE Life Sciences Education*, 20(3), ar40. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-11-0260>
- Páez Cala, M. L., & Castaño Castrillón, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21341030006>
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 83, 208-213. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.001>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*(pp. 451–502). Academic Press.

- Pita, Z., Malavé, J., Sánchez, Z., Aguilera, N., & Delgado, Y. (2025). Influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Polo del Conocimiento*, 10(10), 499-524. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10551/27697>
- Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las Emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Restrepo, J. E., Bedoya-Cardona, E. Y., Cuartas-Montoya, G. P., Cassaretto, M., & Vilela, P. (2023). Academic stress and adaptation to university life: Mediation of cognitive-emotional regulation and social support. *Anales de Psicología*, 39(1), 62–71. <https://doi.org/10.6018/analesps.472201>
- Rodríguez Rodríguez, J. C., Rodríguez Rodríguez, J. A., Rodríguez Góngora, J., & Bojórquez Díaz, C. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico en universitarios: Una revisión sistemática. *Espacios*, 42(7), 145–151. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p10>
- Rodríguez-Sáez, J. L., Martín-Antón, L. J., Salgado-Ruiz, A., & Carbonero-Martín, M. Á. (2025). Emerging adulthood, socioemotional variables and mental health in Spanish university students. *BMC Psychology*, 13, Artículo 531. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02804-y>
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research* (Rev. ed.). Sage Publications
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-225.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. Pennebaker (ed.), *Emotion, Disclosure and Health*. (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Torres Zapata, Á. E., Pérez Jaimes, A. K., Lara Gamboa, C. C., Estrada Reyes, C. U., Brito Cruz, T. del J., & Sánchez May, M. del C. (2022). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Estado actual del conocimiento. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 7(3), 19–25. <https://doi.org/10.33936/recus.v7i3.3470>
- Villacorta, E. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Medicina humana de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana. *Ciencia y Desarrollo*, 12, 41-56. <http://dx.doi.org/10.21503/CienciayDesarrollo.2010.v12.04>