

Inteligencia emocional y rendimiento estudiantil: un caso en el campo de la educación religiosa

Emotional intelligence and student performance: a case in the field of religious education

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0281>

Edilberto Melo Rosero¹

<https://orcid.org/0009-0006-2780-7746>

emelo@est.unibe.edu.ec

Reyes Víctor Manuel^{2*}

<https://orcid.org/0000-0002-8336-0444>

vreyes@unibe.edu.ec

Byron Fernando Morales Pazmiño¹

<https://orcid.org/0009-0003-8280-2356>

bmorales@est.unibe.edu.ec

Jelly Katherine Lugo Bustillos³

<https://orcid.org/0000-0002-0108-3771>

jelly.lugo@posgradounmsm.edu.pe

Mervis Antonio García Bustillos⁴

<https://orcid.org/0000-0003-0574-057X>

c26272@utp.edu.pe

Recibido: 27/03/2024

Aceptado: 10/07/2024

RESUMEN

Se identificaron los niveles de las Inteligencia Emocional (IE) y se relacionó la IE con el rendimiento académico (RE) en estudiantes de educación religiosa y pastoral en Ecuador. La población fueron 1200 estudiantes adultos varones. El muestreo probabilístico aleatorio que contempló a 292 sujetos. La IE se exploró el Cuestionario TMMS-24 ($\alpha : \geq 0.86$) (Mayer & Salovey, 1997), compuesto por tres dimensiones (Atención emocional-AE; Claridad emocional-CE $\alpha : 0.90$; Reparación emocional-RpE). Se calcularon puntajes y el nivel de IE. El RE se basó en los registros (puntajes y niveles). Fue empleado en software Jamovi 2.5.6. Se calcularon frecuencias y porcentajes por niveles. La correlación se basó en el Test-Spearman ($\alpha : 0.05$). Los niveles de IE resultaron ser mayoritariamente adecuados, siendo esto coincidente con lo reportado en la literatura; lo que valida el fundamento transcultural de este test, y en este sentido, se asume que su empleo puede ser un factor que amplíe los diagnósticos de la IE en la institución. La indagación por dimensiones reveló también niveles adecuados para los componentes de AE, CE y RpE. Se identificó una relación directa entre la IE y el RE ($\text{Rho} : < 0.05$), lo que destaca la importancia de diagnosticar y precisar los niveles de IE. Se recomienda realizar un monitoreo permanente de la IE puesto que esta ha sido señalada como un factor que ayuda a predecir el RE. Nuevas perspectivas de trabajo se abren en cuanto a la realización de investigaciones donde se integren exploraciones de la ansiedad, el estrés, la IE y el Burnout académico, y su influencia causal sobre el RE.

Palabras claves: Atención emocional, Claridad emocional-CE, Inteligencia Emocional, Rendimiento académico, Reparación emocional.

1. Universidad Iberoamericana del Ecuador
 2. Universidad Iberoamericana del Ecuador / Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) / Universidad Católica Andrés Bello, Escuela de Postgrado – Venezuela / Instituto Tecnológico Consulting Group Ecuador
 3. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Peru) / Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI
 4. Universidad Tecnológica del Perú – UTP / Universidad César Vallejo, Perú
- * Autor de correspondencia: vreyes@unibe.edu.ec

ABSTRACT

The levels of Emotional Intelligence (EI) were identified and EI was related to academic performance (RE) in religious and pastoral education students in Ecuador. The population was 1200 adult male students. The random probability sample included 292 subjects. EI was explored using the TMMS-24 Questionnaire ($\alpha \geq 0.86$) (Mayer & Salovey, 1997), composed of three dimensions (Emotional Attention-AE; Emotional Clarity-CE $\alpha : 0.90$; Emotional Repair-RpE). Scores and EI level were calculated. The ER was based on the records (scores and levels). Jamovi 2.5.6 software was used. Frequencies and percentages per level were calculated. Correlation was based on Test-Spearman ($\alpha: 0.05$). EI levels were found to be mostly adequate, which coincides with what has been reported in the literature; this validates the cross-cultural basis of this test, and in this sense, it is assumed that its use can be a factor that expands EI diagnoses in the institution. Dimensional probing also revealed adequate levels for the AE, CE and RpE components. A direct relationship between EI and ER was identified (Rho: < 0.05), which highlights the importance of diagnosing and pinpointing EI levels. Ongoing monitoring of EI is recommended as it has been identified as a factor that helps predict ER, as reported by Salcedo Rodríguez et al. (2020). New work perspectives are opening up in terms of conducting research that integrates explorations of anxiety, stress, EI and academic burnout, and their causal influence on ER.

Keywords: Emotional Attention, Emotional Clarity-EC, Emotional Intelligence, Academic Performance, Emotional Repair.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional (IE) es definida por Mayer & Salovey (1997) como una habilidad de tipo individual orientada hacia la capacidad de percibir y expresar las emociones; el poder generar y captar los sentimientos, con el propósito de la comprensión efectiva y la regulación y autorregulación de las emociones (Mayer & Salovey, 1997). González et al. (2020), considera que es una actitud de los sujetos vinculada a la propia experiencia emotiva y los procesos conscientes en relación con las propias capacidades emocionales (González et al., 2020). En términos de medición de la IE, la escala Trait-Meta-Mood-Scale (TMMS) (Salovey et al., 1995), es quizás el instrumento de mayor aplicación y aceptación en el campo académico. El modelo de Salovey y Mayer (Salovey et al., 1995), se configura alrededor de tres dimensiones: Atención Emocional (AE), Claridad Emocional (AE) y Reparación Emocional (RpE), examinando su impacto y relevancia en contextos escolares.

La AE se refiere a esa capacidad de poder identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás sujetos (Mayer y Salovey, 1997b). En el ámbito educativo, esto es fundamental tanto para los discentes como para los educadores. También se ha demostrado que los enseñantes con alta AE pueden reconocer más fácilmente los estados emocionales de sus estudiantes, lo que les permite ajustar las estrategias de enseñanza en función de esto (Brackett et al., 2011).

Por su parte, los estudiantes con mayores niveles de AE puede conducir de mejor manera su autoconciencia y las interacciones sociales escolares, lo que nutre un entorno de aprendizaje más favorable (Rivers et al., 2012). Peña-Sarrionandia et al. (2015), demostraron que los sujetos con mayores niveles de AE tienden a tener un mejor desempeño académico y competencias sociales (Peña-Sarrionandia et al., 2015).

A pesar de esto, es importante considerar que poseer una AE excesiva sin contar con la capacidad de manejar las emociones de manera efectiva puede conducir a la ansiedad y la rumiación, dificultando el buen rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). La CE implica, por su parte, la capacidad para comprender y distinguir efectivamente entre las diversas emociones, sus causas y sus posibles consecuencias (Mayer y Salovey, 1997b). En el contexto educativo, la CE desempeña un papel crucial en la promoción de la autorregulación del aprendizaje y las habilidades de toma de decisiones entre los discentes.

Aquellos con mayor CE tendrán mayor capacidad para comprender las causas que subyacen en sus reacciones emocionales ante los desafíos académicos, lo que puede traducirse en estrategias de afrontamiento personal más efectivas (Ciarrochi et al., 2002). Los docentes que disponen de una elevada CE pueden interpretar con mayor detalle la dinámica del aula y las necesidades individuales de los discentes, lo que les permite generar entornos de aprendizaje más efectivos y favorables (Jennings y Greenberg, 2009).

También se ha demostrado que la CE se ha asociado positivamente con el rendimiento escolar (RE), particularmente en cursos que requieren de habilidades complejas en cuanto a la resolución de problemas (MacCann et al., 2020). Además, la CE se ha correlacionado con mejores niveles de salud mental y un riesgo menor de agotamiento entre los profesores (Mérida-López y Extremera, 2017). La RpE, también denominada regulación emocional, está referida a la capacidad de del sujeto de poder gestionar y regular las emociones propias e influir en las de los otros individuos (Mayer y Salovey, 1997b). La RpE es crucial particularmente en contextos escolares, donde el tema emocional puede impactar significativamente en los procesos y resultados del aprendizaje.

Para los discentes, las estrategias eficaces de RpE pueden contribuir a manejar la ansiedad y el estrés asociados con las presiones de las prácticas académicas, lo que conlleva a una mejor concentración en el esfuerzo y RE (Extremera et al., 2007). Los docentes con altas habilidades de RpE pueden generar un ambiente positivo en el salón de clases, inclusive en situaciones difíciles, y modelar un manejo emocional eficaz para con los estudiantes (Yin et al., 2013). Se ha demostrado sistemáticamente que los sujetos con mayores capacidades de RpE tienden a registrar mejores resultados académicos, y una mayor satisfacción laboral (caso maestros); así como un mayor índice de bienestar general (Sánchez-Álvarez et al., 2016). Adicionalmente, las habilidades de RpE han sido asociadas con la reducción de los casos de acoso escolar y una resolución de conflictos favorable en entornos educativos (Elipe et al., 2012). El modelo propuesto por Salovey y Mayer (Salovey et al., 1995), ofrece un marco integral para la comprensión y el desarrollo de la IA en contextos escolares.

El fomento de estas habilidades tanto en los estudiantes como en los educadores, así como dentro de las instituciones educativas, pueden contribuir a generar entornos de aprendizaje más eficaces, solidarios e inteligentes emocionalmente. Las investigaciones futuras deben continuar explorando intervenciones prácticas y programas de capacitación para mejorar estas dimensiones de la inteligencia emocional en entornos educativos. Estudios en Europa indican la influencia que tienen la resiliencia y los factores como el estrés y los trastornos de adaptación al COVID-19 en la IE (Lotzin et al., 2020). También se han explorado los trastornos psíquicos post-epidemia (Li et al., 2021), reportándose asociaciones inversas entre el apoyo social y la IE, así como el papel de la autoemoción, las relaciones familiares, y el pánico hacia los mensajes de los medios de comunicación, sobre la IE.

La IE también se ha indagado en diversos niveles educativos (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005; García-Fernández & Giménez Mas, 2010), encontrándose asociación con el factor de uso de las tecnologías (Hamissi et al., 2013; Rivera-Véliz & Araujo-Robles, 2020), y patologías como la depresión, el suicidio y la ansiedad (Moral Castro et al., 2022). Por otra parte, se han analizado relaciones en el campo educativo donde se vinculan a la IE con los efectos académicos, procesos de socialización, la cercanía física entre discentes, y el bienestar psicosocial (Sánchez-Cabrero et al., 2022).

También ha resultado de interés indagar los efectos de la IE sobre el rendimiento estudiantil (RE) (Fernández-Lasarte et al., 2019), reportándose relaciones positivas estadísticamente significativas entre cómo se percibe el apoyo social, la autoconcepción y la reparación de las emociones con el RE. Uno de los referentes de la evaluación, Touron (1984), señala que el rendimiento académico u escolar (RE) consiste en una expresión métrica de una valoración de tipo vigesimal, que algunas veces y dependiendo del sistema, se traduce en una categoría cualitativa (Reyes et al., 2023, 2024), y que se reduce a una escala, que teóricamente logra reflejar una medida del logro de los objetivos y metas prediseñadas (Touron, 1984). Una vez precisada la relevancia de la IE, este trabajo persigue analizar relacionadamente la IE y el RE en estudiantes de una institución de educación superior del Ecuador, dedicada a la educación religiosa. Tal exploración permitirá afrontar de mejor manera la formación académica.

METODOLOGÍA

Se consideró un enfoque cuantitativo, con un nivel correlacional y una recolección de datos transversal, con un diseño no experimental. Se consideró como población a 1200 estudiantes adultos varones que se forman como Pastores en una institución religiosa.

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio, que contempló a 292 sujetos. Estos fueron consultados en términos de la variable IE mediante una encuesta, basada en el Cuestionario TMMS-24 (Mayer & Salovey, 1997b), adaptado al español (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005), y que posee 24 reactivos, agrupados en 3 componentes: AE; CE; RpE; cuyos ítems son valorados con una escala ordinal (1 - 5).

El TMMS 24 ha sido validado internacionalmente (González et al., 2020; Mikulic et al., 2018), y sus propiedades psicométricas han sido confirmadas en España (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005), obteniéndose puntajes adecuados (AE α :0.90; CE α :0.90; RpE α :0.86).

El RE se obtuvo a partir de los registros oficiales de la institución (escala ordinal). Se utilizaron los reportes trimestrales del año lectivo 2024, considerando el promedio y los niveles: Deficiente (0-12), Regular (13-15), Bueno (16-18) y Excelente (19-20).

La fase descriptiva contempló la identificación de los puntajes y nivel de IE, para lo cual se procedió al cálculo de las sumatorias por dimensión, las cuales fueron postclasificadas mediante los puntos de corte del modelo de Fernández Berrocal & Extremera Pacheco (2005):

Tabla 1

Puntos de corte para las dimensiones de la IE.

Nivel	Dimensiones		
	AE Puntajes hombres	CE Puntajes hombres	RpE Puntajes hombres
Escasa	< 21	< 25	< 23
Adecuada	22 a 33	26 - 35	24 a 35
Excesiva	> 33	> 36	> 36

Puntos de corte de la TMMS-24 (hombres) (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005). IE: puntos de corte <p.23 (IE escasa), p.23 – p.82 (IE adecuada), >p.82 (IE excesiva). El tratamiento estadístico descriptivo consideró las frecuencias, porcentajes y promedios y desviaciones típicas, para lo que se empleó Jamovi 2.5.6. El test correlación no paramétrico fue el de Spearman (Rho: α :0.05). Las hipótesis estadísticas fueron: H₀: Rho entre IE y RE p.valor > 0.05; H₁: Rho entre IE y RE \leq p.valor 0.05.

RESULTADOS

Los resultados estadísticos de la dimensión AE se resumen en la tabla 2. Allí se observa que prevalece en el grupo un nivel de AE adecuada (72%), que contrasta con el 20% de AE escasa. Solo se registró un 8% de AE excesiva. Esto indica que es un grupo donde son mayoritarios los sujetos con buen nivel de AE.

Tabla 2

Frecuencias de AE.

Atención emocional	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Escasa	59	20 %	20 %
Adecuada	210	72 %	92 %

Atención emocional	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Excesiva	23	8 %	100 %

La dimensión CE (tabla 3), presenta una estructura de las frecuencias similar. Se aprecia que también prevalece en el grupo un nivel de CE adecuada (75%), que contrasta con el 11% de CE escasa. En este componente de la IE surge un aspecto llamativo y es que la CE excesiva alcanza un 15%, duplicándose así lo observado para este nivel en la dimensión de AE.

Tabla 3
Frecuencias de CE.

Claridad Emocional	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Escasa	31	11 %	11 %
Adecuada	218	75 %	85 %
Excesiva	44	15 %	100 %

La reparación emocional indagada reflejó prevalencia de la RpE adecuada (80%), resultando minoritaria la que se ubica en el nivel escaso (4 %) (tabla 4). En esta dimensión es reiterativa la presencia excesiva, alcanzándose un 16%, algo similar a lo apreciado para la CE, y duplicando así lo registrado para este nivel en la dimensión de AE.

Tabla 4.
Frecuencias de RpE.

Reparación Emocional	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Escasa	13	4 %	4 %
Adecuada	233	80 %	84 %
Excesiva	46	16 %	100 %

La revisión de la IE en cuanto a los niveles refleja la estructura distributiva apreciada a nivel de dimensiones (tabla 5). Nuevamente prevalece el nivel adecuado (82%), siendo esto importante en un grupo que se está formando en el ejercicio de la práctica educativa y pastoral. Sin embargo, surge también un número de 36 sujetos (12%) que requerirán apoyo especializado para incrementar sus niveles a un estrato superior. En contraparte, se presenta la misma necesidad de acompañamiento por exceso de IE (5%). Aunque este escalón resulta minoritario, no por eso debe ser obviado.

Tabla 5
Frecuencias de IE Niveles

IE Niveles	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Escasa	36	12 %	12 %
Adecuada	241	82 %	95 %
Excesiva	15	5 %	100 %

El rendimiento del grupo fue bueno (86%), presentando un promedio que se ubicó el límite superior de esa categoría (μ : 17.1 \pm 1.9 puntos). Esto indica que se está en presencia de estudiantes que logran los objetivos y metas establecidas en la planeación académica. El rendimiento regular alcanzó un 10%, siendo superior a quienes tuvieron un desempeño excelente (5%). En síntesis, se puede decir que es un grupo que destaca por el RE aventajado, algo respaldado por el promedio observado (μ : 17.1 puntos) y la variabilidad calculada (DS: \pm 1.9 puntos) (tabla 6).

Tabla 6
Resumen descriptivo del RE: tendencia central y niveles.

RE Niveles	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Regular	30	10 %	12 %
Bueno	250	86 %	95 %
Excelente	12	4 %	100 %

μ : 17.1 \pm 1.9 puntos.

El examen de correlaciones se abordó a dos niveles. El primero sirvió para validar la estructura relacional interna del modelo. Se pudo observar una correlación directa y significativa entre los componentes que conforman el modelo de IE utilizado de Mayer & Salovey (1997), por tanto, los componentes de AE (Rho: 0.99; $p < .001$), CE (Rho: 0.64; $p < .001$) y RpE (Rho: 0.52; $p < .001$), se relacionan significativamente con los niveles de IE (Rechazo de la H_0 de ausencia de correlación) (tabla 7).

Tabla 7
Matriz de Correlaciones

		AE	CE	RpE	RE
AE	Rho	—			
	valor p	—			
CE	Rho	0.29	**	—	

		AE		CE		RpE		RE
	valor p	0.002		—				
RpE	Rho	0.40 ***		0.49 ***		—		
	valor p	< .001		< .001		—		
IE Niveles	Rho	0.59 ***		0.64 ***		0.52 ***		0.45*
	valor p	< .001		< .001		< .001		< .05

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

La correlación entre los niveles del rendimiento (RE) y de la IE (RE↔RE H₀: ausencia de relación), mostró que si existía una relación entre las variables los siguiente resultados RE↔RE: 0.45; p.valor ≤ 0.05 (Se rechaza H₁) (ver tabla 5). De esto se desprende que el poseer adecuados niveles de IE se acompaña de un rendimiento bueno, por lo que es conveniente desarrollar estrategias para mantener estos niveles, y en el caso de aquellos sujetos ubicados por encima o por debajo del nivel, llevarlos hasta el nivel adecuado.

DISCUSIÓN

Lo arrojado por el TSMM-24 permitió indagar los niveles de IE en los estudiantes de educación religiosa, revelando niveles mayoritariamente adecuados. La prevalencia identificada es coincidente con lo reportado en distintos países. Niveles adecuados han sido reportados en estudiantes de Argentina (González et al., 2020; Mikulic et al., 2018), escolares de México (Valdivia Vázquez et al., 2015), discentes de Perú (Lazo Lazo et al., 2021) y también en Chile (Gómez-Núñez et al., 2020), lo que, valida el fundamento transcultural de este test, y en este sentido, su empleo puede fortalecer los diagnósticos de la IE en la organización.

La AE también exhibió niveles adecuados, siendo superior notablemente a los estratos de AE excesiva y escasa. De esta forma, se interpreta que los consultados auto-perciben que disponen de la atención suficiente para con sus las emociones personales y los sentimientos.

Los niveles excesivos, aunque minoritarios, deben ser atendidos, pues esto se traduce en un grado de vigilancia exacerbada de los emocional, lo que no es adecuado según lo discutido en la literatura, constituyendo un riesgo para la salud emocional (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2005).

La CE tuvo una prevalencia en el nivel adecuado, lo que se puede interpretar favorablemente, puesto que los estudiantes tendrían en su mayoría capacidades para discriminar efectivamente las diversas emociones que experimentan, y además comprender sus causas, así como razonar sus consecuencias (Mayer y Salovey, 1997b).

Los niveles de escasez y exceso identificados indican la ausencia de iniciativas escolares y en el seno de la familia para mejorar el desarrollo de este componente (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2005).

Mejorar la atención de la CE podría contribuir con la autorregulación de los discentes en sus procesos escolares, siendo posible esto mediante la adopción de estrategias más eficaces de afrontamiento personal (Ciarrochi et al., 2002).

La RpE reveló también adecuados niveles de regulación emocional, por lo que los encuestados están en su mayoría en la capacidad de poder regular sus emociones, pero además ser alguien influyente en las emociones de los otros sujetos (Mayer y Salovey, 1997).

La RpE es crucial para manejar el factor ansiedad y el estrés asociado con las exigencias académicas (Extremera et al., 2007). Fue identificada una relación directa entre la IE y el RE ($Rho: < 0.05$), coincidiéndose con lo reportado por autores precedentes (Bello, 2021; García-Fernández & Giménez Mas, 2010).

En lo concerniente a las variables, la relación entre la IE y el RE cuenta con otras evidencias recientes. Suleman et al. (2019), demostró la influencia positiva de la IE en el RE a nivel universitario en Pakistan (Suleman et al., 2019). Prafitriyani et al. (2019), determinó un efecto positivo universitarios que cursaban matemáticas (Prafitriyani et al. 2019), resultados concurrentes con lo reportado por Torres & Pérez (2019), quienes cuantificaron un aumento significativo del desempeño en discentes que tienen valoraciones altas de IE socioemocional (Torres & Pérez, 2019).

Salcedo Rodríguez et al. (2020), también reportó un efecto similar en una población similar. Li et al. (2021), demostró que los universitarios tienden a desarrollar daños emocionales al inicio de los estudios, lo que impacta en su desempeño académico, llegando a proponer estrategias de mejora para aminorar trastornos emocionales (Li et al., 2021).

Los resultados de este trabajo resultaron concordantes con las investigaciones citadas. Los trabajos anteriores coinciden en señalar que la IE es un factor que ayuda a pronosticar el RE, algo especificado por algunos autores (Salcedo Rodríguez et al., 2020).

Otro aspecto a indagar en futuros trabajos sería lo señalado por Sánchez-Cabrero et al. (2022), quienes se centraron en indagar con el "TMMS-24", en cuanto a la relación entre el RE y un componente de la escala como lo es la ansiedad; puesto que ya se han demostrado efectos variables en el desempeño escolar (Sánchez-Cabrero et al., 2022).

Otra perspectiva sería la de incorporar el componente de la comunicación escolar, ya que Medina (2020), indagó la influencia de la IE y el contexto comunicacional de los sujetos en el RE, identificando una vinculación positiva sobre el RE (Medina, 2020). Adicionalmente, otra limitación está en que no se segmentó el RE por cursos.

Este aspecto resulta valioso a la luz de lo reportado por Lazo Lazo et al. (2021), quienes señalaron que la IE se correlaciona positivamente con el RE, pero que esto puede variar en función de las materias (Lazo Lazo et al., 2021). Los hallazgos concuerdan con lo encontrado en Ecuador (Rodríguez et al., 2019), lo que permite ampliar la caracterización en el país.

CONCLUSIONES

Los niveles de IE en los estudiantes de educación religiosa resultaron ser mayoritariamente adecuados, siendo esto coincidente con lo reportado en la literatura, lo que, valida el fundamento transcultural de esta prueba, y en este sentido, se asume que su empleo puede ser un factor que amplíe los diagnósticos de la IE en la institución.

La indagación por dimensiones reveló también niveles adecuados para los componentes de AE, CE y RpE. El perfil de estudiantes es de sujetos que en cuanto a la AE se auto-perciben con la atención suficiente para con sus las emociones personales y los sentimientos. Los niveles excesivos detectados deben ser atendidos, para evitar la puesta en práctica de un grado de vigilancia exacerbada de lo emocional. El nivel prevaleciente de CE (adecuado), indica que en su mayoría cuentan con capacidades para discriminar efectivamente las diversas emociones que experimentan, y además comprender sus causas, así como razonar sus consecuencias.

La RpE sugiere también adecuados niveles de regulación emocional, por lo que los encuestados están en su mayoría en la capacidad de poder regular sus emociones, pero además ser alguien influyente en las emociones de los otros sujetos. Se identificó una relación directa entre la IE y el RE ($Rho: < 0.05$), coincidiéndose con lo reportado en la literatura, lo que destaca la importancia de diagnosticar y precisar los niveles de IE. Se recomienda realizar un monitoreo permanente de la IE puesto que esta ha sido señalada como un factor que ayuda a predecir el RE, algo reportado por Salcedo Rodríguez et al. (2020). Nuevas perspectivas de trabajo se abren en cuanto a la realización de investigaciones donde se integren exploraciones de la ansiedad, el estrés, la IE y el Burnout académico, y su influencia causal sobre el RE.

REFERENCIAS

- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36. <https://www.jstor.org/stable/23870549>
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6, 486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00486>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937-948. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>

- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Palacios, E. G., & Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y media: Efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Educación XX1*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22526>
- García-Fernández, M., & Giménez Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Gómez-Núñez, M. I., Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Lagos San Martín, N. G., Sanmartín, R., Vicent, M., & García-Fernández, J. M. (2020). Factor Invariance of the Trait Meta-Mood Scale-24 in a Sample of Chilean Adolescents. *Journal of Personality Assessment*, 102(2), 231-237. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1505730>
- González, R., Custodio, J. B., & Abal, F. J. P. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente*, 23(44), 1-26. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>
- Hamissi, J., Babaie, M., Hosseini, M., & Babaie, F. (2013). The Relationship between Emotional Intelligence and Technology Addiction among University Students. *International Journal of Collaborative Research on Internal Medicine & Public Health*, 5(5), 310-319. <https://www.iomcworld.org/articles/the-relationship-between-emotional-intelligence-andtechnology-addiction-among-university-students.pdf>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lazo Lazo, J. G., Noronha de Oliveira, S., Kaltenbrunner Graf, A., & Vallejos Saavedra, B. J. (2021). Influence of emotional intelligence components on academic school performance: Analysis in an educational institution in Peru. *South Florida Journal of Development*, 2(5), Article 5. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-053>
- Li, N., Li, S., & Fan, L. (2021). Risk Factors of Psychological Disorders After the COVID-19 Outbreak: The Mediating Role of Social Support and Emotional Intelligence. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 69(5), 696-704. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.07.018>
- Lotzin, A., Acquarini, E., Ajdukovic, D., Ardino, V., Böttche, M., Bondjers, K., Bragesjö, M., Dragan, M., Grajewski, P., Figueiredo-Braga, M., Gelezelyte, O., Javakhishvili, J. D., Kazlauskas, E., Knepfel, M., Lueger-Schuster, B., Makhashvili, N., Mooren, T., Sales, L., Stevanovic, A., & Schäfer, I. (2020). Stressors, coping and symptoms of adjustment disorder in the course of the COVID-19 pandemic—Study protocol of the European Society for Traumatic Stress Studies (ESTSS) pan-European study. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 1780832. <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1780832>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997a). What is emotional intelligence? En *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Basic Books. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08644-001>

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997b). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Medina, P. (2020). La inteligencia emocional y su relación con el apoyo social y el autoconcepto como factores que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de los niveles primario, secundario y superior. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 5(0), Article 0. <https://doi.org/10.32351/rca.v5.203>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Caballero, R. (2018). Construcción de un inventario de inteligencia emocional percibida para adultos. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 121-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6464524>
- Moral Castro, R., Pérez Dueñas, C., & Cassaretto, M. (2022). Inteligencia Emocional y Ansiedad en tiempos de pandemia: Un estudio sobre sus relaciones en jóvenes adultos. *Ansiedad y Estrés*, 28(2-3), 122-130. <https://doi.org/10.5093/anyes2022a14>
- Prafitriyani, S., Magfirah, I., Amir, N. F., Irmawati, A. & Umanailo, M. C. B. (2019). Influence of emotional intelligence on mathematics learning outcomes of class VII middle school 9 Buru students. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(10), 1490-1494. <https://www.ijstr.org/final-print/oct2019/Influence-Of-Emotional-Intelligence-On-Mathematics-Learning-Outcomes-Of-Class-Vii-Middle-School-9-Buru-Students.pdf>
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 160. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>
- Reyes, V. M., Bustillos, J. K. L., & Morales, A. G. S. (2024). FLIPPED CLASSROOM Y APRENDIZAJE: FACTORES DETERMINANTES DEL APRENDIZAJE EN POSTGRADO. *YACHAQ*, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.46363/yachaq.v7i1.2>
- Reyes, V. M., Luján, V. W. R., Rodríguez, Ó. F. S., Jiménez, J. R. R., Antepara, D. N. C., Mendoza, G. R. G., Morales, A. G. S., Bustillos, J. K. L., Farías, W. B., & Varela, R. E. P. (2023). Student Perspective of Learning in Research Courses in Law Under the Flipped Classroom Modality. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(11), e1441-e1441. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i11.1441>
- Rivera-Véliz, A. J., & Araujo-Robles, E. D. (2020). Relación entre inteligencia emocional y riesgo de adicción a redes sociales en estudiantes de educación superior no universitaria de Lima Metropolitana. *Revista Psicológica Herediana*, 13(1), 1-11. <https://doi.org/10.20453/rph.v13i1.3848>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366. <https://doi.org/10.1177/0734282912449443>
- Rodríguez, J., Sánchez, R. F., Ochoa, L. M., Cruz, I. A., & Fonseca, R. T. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista ESPACIOS*, 40(31), 26. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/19403126.html>
- Salcedo Rodríguez, M. N., & Prez Vázquez, M. D. (2020). Relación entre inteligencia emocional y habilidades matemáticas en estudiantes de secundaria. *Mendive. Revista de Educación*, 18(3), 618-628.

- http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-76962020000300618&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- 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. En *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sánchez-Cabrero, R., Arigita-García, A., Gil-Pareja, D., Sánchez-Rico, A., Martínez-López, F., & Sierra-Macarrón, L. (2022). Measuring the Relation between Academic Performance and Emotional Intelligence at the University Level after the COVID-19 Pandemic Using TMMS-24. *Sustainability*, 14(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/su14063142>
- Suleman, Q., Hussain, I., Syed, M. A., Parveen, R., Lodhi, I. S., & Mahmood, Z. (2019). Association between emotional intelligence and academic success among undergraduates: A cross-sectional study in KUST, Pakistan. *PLOS ONE*, 14(7), e0219468. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219468>
- Torres, B., & Pérez, M. (2019). El valor de la inteligencia emocional para aprender matemática. *SCIENDO*, 22(3), Article 3. <https://doi.org/10.17268/scienciendo.2019.026>
- Touron, J. (1984). Factores del rendimiento académico en la universidad. *EUNSA*.
- Valdivia Vázquez, J. A., Rubio Sosa, J. C. A., & French, B. F. (2015). Examination of the Spanish Trait Meta-Mood Scale-24 Factor Structure in a Mexican Setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(5), 473-482. <https://doi.org/10.1177/0734282914552052>
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>