

# Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición

Jenny Arntz Vera<sup>a,\*</sup>, Silvana Trunce Morales<sup>a</sup>

Facultad de Medicina



## Resumen

El concepto de inteligencia emocional (IE) desarrollado en 1990 por Salovey y Mayer, y Goleman en 1995, nos invita a considerar una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales. El aprendizaje socioemocional en educación y en la formación de profesionales de salud tiene una gran importancia debido a la relación entre competencias emocionales con las competencias genéricas, y a su supuesta asociación con el rendimiento académico. Se realizó una investigación de corte transversal mediante la aplicación del test TMMS-24 a una muestra de 131 estudiantes de la Carrera de Nutrición de una universidad pública chilena, con el objetivo de establecer la relación existente entre los componentes de la inteligencia emocional con el rendimiento académico y avance curricular. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva y se apli-

caron pruebas estadísticas de ANOVA para asociación entre niveles de inteligencia emocional y rendimiento académico y prueba de Chi cuadrado para asociación con avance curricular. Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre el nivel de atención y el promedio de notas ( $p = 0.829$ ), el nivel de comprensión y el promedio de notas ( $p = 0.963$ ) y el nivel de regulación y el promedio de notas ( $p = 0.501$ ), aplicando ANOVA. No se encontró asociación entre los niveles de inteligencia emocional y avance curricular, aplicando la prueba de chi cuadrado. Los resultados de investigaciones que asocian inteligencia emocional son controversiales. Este estudio es un aporte a los resultados publicados en esta línea. A pesar de los resultados, se considera relevante la consideración de competencias socioemocionales en la formación de profesionales de salud como parte de la formación integral para enfrentar el mundo laboral.

<sup>a</sup>Departamento Salud, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.  
Recibido: 15-julio-2018. Aceptado: 13-septiembre-2018.

\*Autor para correspondencia: Jenny Arntz Vera. Avenida Fuchslocher 1305. Tel.: 64233 3226.

Correo electrónico: jenny.arntz@ulagos.cl.

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

2007-5057/© 2019 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

<http://dx.doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>

**Palabras clave:** *Inteligencia emocional; estudiantes universitarios del área de la salud; competencias genéricas; rendimiento académico; avance curricular.*

© 2019 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## Emotional intelligence and academic performance in undergraduate nutrition students

### Abstract

The concept of emotional intelligence (EI) developed in 1990 by Salovey and Mayer and Goleman in 1995, invites us to consider a new vision of the study of human intelligence beyond the cognitive and intellectual aspects. Social-emotional learning in education and in the training of health professionals is of great importance because of the relationship between emotional competencies and generic competences and their supposed association with academic performance. A cross-sectional study was carried out by applying the TMMS-24 test to a sample of 131 students from the first to fifth year of the Nutrition and Food Career in a public University from Chile, with the aim of establishing the relationship between the components

of emotional intelligence with academic performance and curriculum advancement. The data were analyzed by descriptive statistics and statistical tests of ANOVA were applied for association between levels of emotional intelligence and academic performance and Chi square test for association with curricular advance. The results indicate that there are no significant differences between the level of attention and grade point average ( $p = 0.829$ ), the level of comprehension and grade point average ( $p = 0.963$ ) and the level of regulation and grade point average ( $p = 0.501$ ), applying ANOVA. No association was found between emotional intelligence levels and curricular advancement, applying the chi square test. The results of research that associates Emotional Intelligence are controversial. This study is a contribution to the results published in this line. Despite the results, it is considered relevant, the consideration of socio-emotional competences in the training of health professionals as part of the comprehensive education to face the world of work.

**Keywords:** *Emotional intelligence; university students in the area of health; generic competences; academic performance; curricular progress.*

© 2019 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## INTRODUCCIÓN

En la sociedad, sobre todo en la escuela tradicional, se ha valorado a las personas inteligentes. En el siglo XXI, esta visión ya no está presente con la misma fuerza, una serie de nuevos factores ha cobrado importancia, entre ellos se encuentra la inteligencia emocional<sup>1</sup>. El rendimiento académico tradicionalmente se ha asociado a la capacidad intelectual previa que permitiera obtener buenas calificaciones<sup>2</sup>.

Desde que se instala la formación por competencias con el Proyecto Alfa Tuning América Latina<sup>3</sup>, se recomienda que los perfiles de los profesionales universitarios se definan a través de competencias, para satisfacer los requerimientos de la sociedad, y proyectarlos de acuerdo a las necesidades regionales

y del país<sup>4</sup>. Las competencias, según Tuning, representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender, el saber cómo actuar y el saber cómo ser. De este proyecto se obtuvieron una lista de competencias genéricas organizadas dentro de los siguientes grupos: Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas. Un número significativo de estas hacen mención, de forma explícita o implícita, a los componentes de la inteligencia emocional. El trabajo en equipo, adaptarse a un espacio cambiante, saber hablar en público, redactar y presentar informes, creatividad y liderazgo, son reconocidos en personas con una elevada inteligencia emocional<sup>1</sup>.

El modelo educativo de la Universidad que data del año 2010, es centrado en el aprendizaje del estu-

diante, en su quehacer protagónico y en el desarrollo de competencias<sup>5</sup>.

Esta transformación de paradigma de la educación ha generado profundos cambios en la visión de inteligencia, entendiendo como incompleta la que hace referencia solamente a la capacidad intelectual. Es por esto que las teorías recientes conducen al desarrollo de una nueva perspectiva de la inteligencia más amplia, considerando los factores emocionales<sup>2</sup>, que juegan un papel cultural relevante en la sociedad actual<sup>6</sup>.

Salovey y Mayer definen “inteligencia emocional” como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”<sup>1</sup>. Este se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas o niveles, que son: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”<sup>7</sup>.

La atención emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. La facilitación o asimilación emocional, implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. La comprensión emocional implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. La regulación emocional es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional, incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y ser capaz de reflexionar acerca de ellos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad<sup>8</sup>.

Diversas investigaciones<sup>9-11</sup> han demostrado que la inteligencia emocional es uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta en las habilidades y capacidades de las personas, que favorece y facilita la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio. Aspectos muy valorados por los empleadores en el entorno laboral.

Autores señalan que los niveles de inteligencia emocional van a influir sobre la salud mental de los estudiantes, y que ese equilibrio psicológico está relacionado y afecta el rendimiento final. Se señala que: “Las personas con escasas habilidades emocionales es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios, y en consecuencia, se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades”<sup>12</sup>.

Actualmente existen distintas formas de medición del constructo y en función de la propuesta teórica se encuentran opciones diferentes de evaluación, una de ellas son los cuestionarios y autoinformes. Dentro del modelo cognitivo se encuentran el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) y la versión adaptada TMMS-24<sup>15</sup>, con los que se han realizado estudios con diversos resultados, entre los que se encuentra evidencia sobre las relaciones entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios<sup>16-19</sup>, y otros donde no se ha encontrado relación, como lo reportado por Chico en España, Newsome, Day y Catano, Ferragut y Fierro, Alonso y Sierra<sup>20-23</sup>.

Considerando estos resultados controversiales en relación a la inteligencia emocional y rendimiento académico, y que: “los errores en las esferas emocionales pueden ser remediados”<sup>13</sup>, además de programas como el SEL en Estados Unidos, programa de formación en competencias emocionales FOSOE en España, “The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning” (CASEL)<sup>14</sup>, se realiza este estudio, que pretende obtener información que nos permita establecer si es un factor prioritario de intervención en nuestro contexto y determinar la necesidad de incorporación de estrategias de intervención para la formación de competencias emocionales en el currículo, focalizado al ingreso o de forma transversal.

El objetivo general del presente trabajo pretende establecer la relación existente entre los componentes de la inteligencia emocional con el rendimiento académico y avance curricular de los estudiantes de Nutrición por cohorte. La hipótesis planteada es que los estudiantes con niveles adecuados de atención, comprensión y regulación de inteligencia emocional, tienen mejor rendimiento académico y avance curricular. Los objetivos específicos del estudio son:

recolectar datos sociodemográficos, rendimiento académico y avance curricular, medir y relacionar los componentes de atención, comprensión y regulación de la inteligencia emocional, con variables sociodemográficas, rendimiento académico y grado de avance curricular de los estudiantes por cohorte.

## MÉTODO

El diseño de investigación es cuantitativo, no experimental, descriptivo, correlacional, de corte transversal.

### Muestra

- **Población:** 180 estudiantes regulares, matriculados de la Carrera de Nutrición y Alimentación.
- **Muestra:** La muestra fue probabilística estratificada. Previamente se determinó el tamaño muestral mínimo de 123 estudiantes, considerando un error alfa del 5% y un error beta del 20%, según lo especificado en la **tabla 1**.
- **Criterios de inclusión:** estudiantes matriculados que accedan a participar de la investigación, previa firma de consentimiento informado cursando el primer semestre 2016.
- **Criterios de exclusión:** estudiantes no regulares.

**Tabla 1.** Distribución muestral por cohorte

Estrato	Cohorte	Nº sujetos en el estrato	Porcentaje	Muestra del estrato
1	2016	44	24.40	30
2	2015	37	20.60	25
3	2014	27	15.00	18
4	2013	24	13.30	16
5	2012	20	11.10	14
6	Otros cohortes	28	15.60	19
			100.00	123

### Instrumento

En el presente estudio se aplicó la escala TMMS-24 de los autores Fernández, Extremera y Ramos<sup>24</sup>. Está compuesto por las tres dimensiones de la escala original: Atención o percepción, Claridad o comprensión, y Reparación o regulación. La fiabilidad

para cada componente es: Atención (0.90); Claridad (0.90) y Reparación (0.86).

La valoración de esta herramienta se llevó a cabo teniendo en cuenta la baremación establecida por los autores, según las diferencias marcadas para hombres y mujeres<sup>25</sup>.

En el año 2015 se realizó un estudio de validación y confiabilidad del TMMS-24 en estudiantes de enfermería chilenos. Los hallazgos identificados en esta investigación, demuestran buenas características de confiabilidad y validez de constructo de la escala de IE<sup>26</sup>, mostrando Alfas de Cronbach superiores a 0.80 en las tres dimensiones. La confiabilidad interna del instrumento original fue de 0.95 (95%). Así mismo, para cada una de las dimensiones, las medidas del coeficiente Alfa de Cronbach obtenidas, fueron superiores al 85% en las 3 dimensiones, siendo en la dimensión Atención, el Alfa de Cronbach de 88%; en la dimensión Compresión de 89%; y en la dimensión Regulación de 86%.

### Procedimiento

En la primera etapa se aplicó el cuestionario TMMS-24 a los estudiantes que accedieron a participar.

En la segunda etapa se obtuvieron los datos de rendimiento académico promedio del semestre y el avance curricular desde el sistema Idelfos y datos de la Unidad de Análisis Institucional. Toda esta información se resguardó en un archivo cifrado.

Una vez obtenidas las puntuaciones de cada componente de inteligencia emocional, se distribuyeron a los alumnos en 9 grupos, según sus resultados (niveles de IE): 3 para la subescala atención; 3 en la subescala comprensión; y 3 en la subescala regulación. Cada alumno formó parte de 3 grupos, uno por subescala.

El análisis estadístico de las diferentes variables se realizó en dos niveles:

- El primero fue de carácter descriptivo según las puntuaciones obtenidas en el TMMS-24 en cada una de las subescalas, además de un análisis comparativo entre las cohortes y variables sociodemográficas.-
- El segundo análisis se centra en el análisis relacional de las variables, aplicando la prueba de chi cuadrado y análisis de ANOVA de un factor.

El análisis estadístico descriptivo se realizó para las variables: edad, residencia, escolaridad madre y padre con quien vive. Además de los niveles de percepción, comprensión y regulación de IE por cohorte y los promedios, desviación estándar, mínimos y máximos de puntajes de IE y promedio de notas, usando el programa estadístico SPSS. También se determinó el nivel de avance curricular por cohorte.

El test de ANOVA se aplicó para determinar si existen diferencias significativas entre los niveles de inteligencia emocional y el promedio de notas; y la prueba de chi cuadrado fue aplicada para determinar si existe asociación entre los niveles de inteligencia emocional con avance curricular, escolaridad madre y padre, residencia y vive con.

### Consideraciones éticas

El protocolo de investigación fue sometido a la aprobación del Comité Ético Científico, aprobado en mayo de 2016, con la autorización de Dirección de Departamento de Salud. Se informó el consentimiento informado previo a la explicación de los objetivos del estudio por parte del investigador principal y se solicitó la firma del acta de consentimiento informado e individual.

### RESULTADOS

Participaron en el estudio, 131 estudiantes de la carrera de Nutrición de todas las cohortes, siendo 8 estudiantes de sexo masculino y 123 estudiantes de sexo femenino, que corresponden a un 6.2 y 93.8%, respectivamente. La edad de los participantes del estudio fluctúa entre los 18 y 30 años, con una moda de 19 años con 27 estudiantes, y se concentra principal-

mente entre los 18 y 24 años (79.4%). La residencia de los estudiantes de Nutrición es predominantemente urbana (90.1%), y según la prueba chi cuadrada de Pearson, no existe asociación entre residencia y el avance curricular ( $p = 0.426$ ). Un 74.8% de los estudiantes de la carrera de Nutrición vive con su familia, mientras que solo un 10.7% vive solo. Según la prueba chi cuadrado de Pearson, no existe asociación entre con quien vive y el avance curricular ( $p = 0.190$ ).

En relación a la escolaridad de los padres de los estudiantes de Nutrición, cabe señalar que un 29.8% de las madres presenta escolaridad menor a educación media completa, y un 27.5% de los padres, predominando en ambos grupos la educación media completa, con un 38.9% de las madres y un 40.5% de los padres. Solo un 12.2% de las madres presenta educación técnica completa y un 9.2% de los padres. Un 11.5% de las madres y un 13% de los padres tienen educación universitaria completa. Según la prueba realizada, chi cuadrado de Pearson, no existe asociación entre escolaridad de la madre y el avance curricular ( $p = 0.835$ ), ni entre escolaridad del padre y el avance curricular ( $p = 0.357$ ).

El puntaje promedio de todas las cohortes para el nivel de percepción fue de 29, al igual que para comprensión; y mientras que, para regulación, el puntaje promedio fue de 31. Estos puntajes promedio se encuentran dentro del rango adecuado para los tres niveles. En cuanto al promedio de notas de la muestra fue de 4.9, con una desviación estándar de 0.8. Los niveles de atención se comportan de manera uniforme entre cohortes, predominando un nivel de atención adecuada (**tabla 2**). Se pudo observar que no existen

**Tabla 2.** Puntajes por componente de inteligencia emocional, notas y edad promedio por cohorte

	Edad promedio	Ptje promedio percepción	Ptje promedio comprensión	Ptje promedio regulación	Notas promedio
otras cohortes	25	27.6	30.8	31.6	5.3
2012	23	25.6	29.8	31	5.4
2013	23	31.2	31.5	28.9	4.5
2014	22	30.6	29	32.6	4.9
2015	20	29.2	28.6	29.7	4.8
2016	20	28.9	27.2	30	4.8

Fuente: Elaboración propia.

diferencias significativas de los niveles de atención, comprensión y regulación de inteligencia emocional entre las cohortes, así como tampoco una tendencia creciente o decreciente de ellas a medida que el estudiante aumenta de nivel en la Carrera (**tabla 3**).

Cabe destacar que los niveles de inteligencia emocional más bajos se presentan en la atención de inteligencia emocional, donde un 24.7% de la muestra total debe mejorar, ya que presta poca atención a sus emociones y un 15.2% debe mejorar, ya que presta mucha atención a las emociones. Un 60.1% de la muestra presenta adecuada atención. En cuanto

a la comprensión, solo un 13.2% debe mejorar, un 66.2% presenta niveles adecuados y un 20.3% excelente, mientras que un 9.4% debe mejorar la regulación de inteligencia emocional, un 65.7% presenta niveles adecuados, y un 24.9% excelente. Destaca que la cohorte 2013 presenta bajos niveles de regulación emocional en relación a las demás cohortes.

Según la prueba estadística realizada de ANOVA, no se encontraron diferencias significativas entre el nivel de atención ( $p = 0.829$ ), el nivel de comprensión ( $p = 0.963$ ) y el nivel de regulación ( $p = 0.501$ ), con el promedio de notas (**tabla 4**). En relación a los ni-

**Tabla 3.** Niveles de inteligencia emocional por cohorte y año expresado en porcentaje

Cohorte	Nivel de atención			Nivel de comprensión			Nivel de regulación		
	Poca	Adecuada	Presta mucha	Debe mejorar	Adecuada comprensión	Excelente	Debe mejorar	Adecuada regulación	Excelente regulación
2016	26.7	60	13.3	20	70	10	10	73.3	16.7
2015	28.6	46.4	25	21.4	60.7	17.9	7.1	75	17.9
2014	18.7	62.5	18.8	12.5	81.3	6.2	0	68.8	31.2
2013	6.3	75	18.7	6.3	56.2	37.5	25	56.3	18.7
2012	33.3	66.7	0	13.3	60	26.7	6.7	66.7	26.6
Promedio	22.7	62.1	15.2	14.7	65.6	19.7	9.8	68.0	22.2
Otras Cohortes	34.6	50	15.4	7.7	69.2	23.1	7.7	53.8	38.5
Promedio	24.7	60.1	15.2	13.5	66.2	20.3	9.4	65.7	24.9

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 4.** Nivel de inteligencia emocional versus promedio de notas

Atención	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9.725	30	.324	.737	.829
Intra-grupos	43.985	100	.440		
Total	53.710	130			

Fuente: Elaboración propia.

Comprensión	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	30.366	30	1.012	.563	.963
Intra-grupos	179.878	100	1.799		
Total	210.244	130			

Fuente: Elaboración propia.

Regulación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9.330	30	.311	.984	.501
Intra-grupos	31.617	100	.316		
Total	40.947	130			

Fuente: Elaboración propia.

gl: grados de libertad; F: valor de acuerdo a grados de libertad; Sig.: nivel de significancia.



**Tabla 5.** Nivel de asociación entre nivel de IE y avance curricular. Pruebas de chi-cuadrado

Atención	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.424 <sup>a</sup>	4	.980
Razón de verosimilitudes	.424	4	.980
Asociación lineal por lineal	.068	1	.795
N de casos válidos	131		

Fuente: Elaboración propia.

Comprensión	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.495 <sup>a</sup>	4	.646
Razón de verosimilitudes	2.694	4	.610
Asociación lineal por lineal	.658	1	.417
N de casos válidos	131		

Fuente: Elaboración propia.

Regulación	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.609 <sup>a</sup>	4	.461
Razón de verosimilitudes	3.889	4	.421
Asociación lineal por lineal	.891	1	.345
N de casos válidos	131		

Fuente: Elaboración propia.

veles de inteligencia emocional y avance curricular (**tabla 5**), aplicando la prueba de chi cuadrado, no se encontró asociación con atención ( $p = 0.980$ ), así como entre los niveles de comprensión ( $p = 0.646$ ) y regulación ( $p = 0.461$ ).

## DISCUSIÓN

Los resultados en esta línea son controversiales, ya que encontramos resultados similares a los obtenidos en este estudio y otros contradictorios, aspecto que justifica conocer los resultados a nivel local. Los resultados de no asociación entre escolaridad de padres y rendimiento académico obtenidos, concuerdan con la investigación realizada por Landeta<sup>27</sup> en estudiantes de nivel superior en México y Barahona en Universidad de Atacama, en Chile, el año 2014.<sup>28</sup> También encontramos resultados contradictorios como los de Porcel<sup>29</sup>, quien obtuvo como resultado que el rendimiento de los estudiantes universitarios de diversas disciplinas de los alumnos, aumenta la medida que mejora el nivel de formación educativo de los padres<sup>29</sup>. Gatica, en 2011, encontró que a mayor nivel académico (licenciatura o posgrado), mejor

desempeño de los estudiantes de Medicina<sup>30</sup>. Estas diferencias encontradas podrían ser explicadas, ya que los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, son multicausales. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales<sup>31</sup>.

Los niveles de inteligencia emocional se observaron uniformes entre las cohortes, sin una tendencia creciente o decreciente a medida que el estudiante aumenta de nivel en la carrera. Esto podría ser explicado por los autores<sup>32</sup>, que señalan que las muestras en estudiantes universitarios son homogéneas, a diferencia de las muestras de estudiantes de secundaria, puesto que los universitarios han ido superando diversos filtros escolares y de éxito para llegar a estos niveles educativos, proceso al que la IE probablemente contribuye<sup>33</sup>, además de que la muestra estaba constituida principalmente por mujeres (93.8%), las que según Mestre poseen mejores niveles de inteligencia emocional<sup>32</sup>.

En la literatura existen resultados diversos en relación a la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. En el presente estudio, un 3% de los individuos presenta tener bajos niveles de IE y bajo avance curricular, en concordancia con las investigaciones de Extremera y Fernández Berrocal, Mestre y Guil y Pérez Castejón<sup>1,11,32</sup>, quienes encontraron correlaciones prácticamente nulas, ninguna significativa entre niveles de inteligencia psicométrica tradicional y los diferentes aspectos de la inteligencia emocional, lo que indica la independencia de ambos tipos de inteligencia.

Del total de estudiantes encuestados de la cohorte 2015 en adelante, un 62.4% de ellos se encuentra con un avance curricular adecuado u óptimo. La cohorte 2013 presenta bajos niveles de regulación emocional en relación a las demás cohortes, y que esto coincide con que presenta los niveles más bajos de avance curricular. Esto podría explicarse, ya que según Mayer y Salovey (1997), esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual<sup>7</sup>.

En este estudio no se encontraron diferencias significativas entre los niveles de IE y el promedio de

notas, lo que coincide con lo reportado por Chico en España, Newsome, Day y Catano, Ferragut y Fierro, Alonso y Sierra<sup>2,20-23</sup>.

No se encontró relación entre los niveles de inteligencia emocional y el avance curricular, lo que contrasta con otros estudios que sí encontraron significancia en sus muestras, tales como las de Boyatzis, Goleman y Rhee<sup>9</sup>; Extremera, Durán y Rey<sup>10</sup>, Extremera y Fernández Berrocal<sup>34</sup> y Suberviola<sup>35</sup>, que han reportado que la inteligencia emocional es uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta en las habilidades y capacidades de las personas, que favorece y facilita la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio<sup>2</sup>. Un estudio realizado con estudiantes universitarios australianos por Schuttle, en 1998, confirma que las altas puntuaciones en IE, al principio del curso escolar, se correlacionaban positivamente con la nota media del alumnado al finalizar el año<sup>12</sup>. Barchard aplicó el MSCEIT (una medida de habilidad) en estudiantes universitarios y sus resultados apoyaron la idea de que los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo<sup>36</sup>. Aguilar Rivera, en 2014, en su estudio encontró que al haber niveles adecuados de IE, habrá, por consiguiente, un mejor control de las emociones y un menor distrés. También se encontró que entre mayor es la IE se tendrán mejores niveles de autoeficacia<sup>37</sup>. Ruiz Montalvo en 2015, en su estudio realizado a estudiantes de enfermería, concluyó que los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan un mejor rendimiento académico y pueden enfrentar mejor las situaciones de estrés<sup>38</sup>.

El estudio de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos<sup>39</sup> arrojó resultados que mostraron que altos niveles de IE (TMMS), predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menor sintomatología ansiosa y depresiva, y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos. Además, se observó que aquellos alumnos clasificados como *depresivos* presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos clasificados como *normales* al finalizar el trimestre. Los resultados de este estudio, tomados en su conjunto, per-

mitieron vislumbrar ciertos componentes no académicos que inciden en el rendimiento escolar del alumno. El estudio puso en relieve conexiones entre rendimiento escolar e IE; concretamente, mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final.

Todos los resultados anteriormente mencionados son controversiales con los resultados de la presente investigación, ya que encontraron asociación positiva entre niveles de IE y rendimiento académico.

Se establece finalmente la necesidad de seguir profundizando en el estudio del tema de la inteligencia emocional con otros diseños de investigación o enfoques metodológicos cualitativos y ampliando la muestra a otras carreras. Para futuras investigaciones de rendimiento académico en estudiantes universitarios se recomienda complementar la medición de IE con medidas de habilidad, variables metacognitivas como la autoeficacia y autorregulación y contemplar mayor número de variables de las determinantes personales e institucionales.

## CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación, se puede decir que no existe una relación entre los niveles de inteligencia emocional con el rendimiento académico y el avance curricular de los estudiantes. La hipótesis planteada es rechazada. Los resultados obtenidos no justifican la incorporación de estrategias de intervención específicas para la formación de competencias emocionales al ingreso, pero considerando el sustento teórico que demuestra la relevancia de la IE por su relación con las competencias genéricas en un modelo educativo donde las relaciones sociales-emocionales adquieren protagonismo y que son demandadas por empleadores para profesionales de salud, creemos que se podría contemplar la aplicación del test como diagnóstico de ingreso a la Universidad, para determinar la necesidad de apoyo del programas de nivelación y acompañamiento académico y socioafectivo a estudiantes que presenten bajos niveles de IE. Además de considerar la incorporación al proceso de enseñanza y aprendizaje la dimensión emocional en el saber ser, sobre todo porque los aspectos determinantes



de este proceso no son exclusivamente los conocimientos, sino también la conciencia y la capacidad que el alumnado tiene de gestionar y controlar sus propias emociones y sus sentimientos, la motivación con la que afronta dicho proceso y las relaciones interpersonales que establecen con los demás<sup>40</sup>.

### CONTRIBUCIÓN INDIVIDUAL

- JAV: Diseño, revisión de contenido intelectual importante, análisis e interpretación de los datos, redacción artículo y aprobación final de la versión a ser publicada.
- STM: Aplicación de instrumentos, revisión de contenido intelectual y redacción del artículo.

### PRESENTACIONES PREVIAS

Ninguna. 🔍

### REFERENCIAS

1. Pérez Pérez N, Castejón Costa JL. Relación entre inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 2016 junio;IX(22). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELATIONS.pdf>
2. Ferragut M, Fierro A. Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 2012;44(3):94-105. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n3/v44n3a08.pdf>
3. Muñoz AL, Sobrero V. Proyecto Tuning en Chile: análisis de procesos de internacionalización de la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*. 2006;24:249-71. Disponible en: [https://www.cned.cl/sites/default/files/revista/cse\\_articulo510.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/revista/cse_articulo510.pdf)
4. Beneitone P, Esquetini C, González J, Maletá MM, Siufi G, Wagenaar R. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007 (also published in English and Portuguese). Bilbao / Groningen: Universidad de Deusto / Universidad de Groningen, 2007. 429 p. Disponible en: [https://www.rug.nl/research/portal/publications/reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacion-superior-en-america-latina-informe-final-proyecto-tuning--america-latina-20042007-also-published-in-english-and-portuguese\(686e96bc-a8a9-40c8-91d1-b6e544ffa05d\)/export.html](https://www.rug.nl/research/portal/publications/reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacion-superior-en-america-latina-informe-final-proyecto-tuning--america-latina-20042007-also-published-in-english-and-portuguese(686e96bc-a8a9-40c8-91d1-b6e544ffa05d)/export.html)
5. Delors J et al. La educación encierra un tesoro. París: UNESCO, Unidad de la Educación para el siglo XXI; 1996. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
6. Zaccagnini JL. La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En Jiménez MS (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes; 2008.
7. Mayer JD, Salovey P. What is Emotional Intelligence? En Salovey P, Sluyter DJ (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books; 1997. p.p. 3-31.
8. Fernández Berrocal P, Extremera Pacheco N. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2005;19(3):63-93. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
9. García Cabrera AM, Déniz-Déniz M, Cuéllar- Molina D. Inteligencia emocional y emprendimiento: posibles líneas de trabajo. *Cuadernos de Administración Colombia*. 2015;28(51):65-101. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/cadm/v28n51/v28n51a04.pdf>
10. L. Rey, Durán Castillo A, Extremera Pacheco N. La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el “engagement” en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y estrés*. 2005;11(1):63-73.
11. Extremera Pacheco N, Fernández Berrocal P. El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*. 2004;6(2):1-17. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/181>.
12. Fernández Berrocal P, Ruiz Aranda D. La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2008;6(2):421-36. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
13. Goleman D. *Inteligencia emocional*. Barcelona: 1ª edición: Editorial Kairós; 1996.
14. Elvira R. *Formación competencias socioemocionales*. La Muralla; 2009.
15. Fernández Berrocal P, Alcaide R, Domínguez E, Fernández-McNally C, Ramos NS, Ravira M. Escala Rasgo de Metacogniciones sobre Estados Emocionales (TMMS-24) Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey et al. En Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga; 1998.
16. Fernández-Berrocal P, Salovey P, Vera A, Ramos N, Extremera N. Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio pre-liminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 2001;4(8-9). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/afernp9912112101/texto.html>
17. Fernández-Berrocal P, Extremera N, Ramos N. Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*. 2004;94:751-5. Disponible en: <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>
18. Fernández Berrocal P, Extremera Pacheco N. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2005;19(3):63-93. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
19. Extremera Pacheco N, Fernández Berrocal P. La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*. 2003;(332):97-116.

- Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Pablo\\_Fernandez-Berrocal/publication/39207918\\_La\\_inteligencia\\_emocional\\_en\\_el\\_contexto\\_educativo\\_Hallazgos\\_cientificos\\_de\\_sus\\_efectos\\_en\\_el\\_aula/links/587f51a308ae9275d4ede93f/La-inteligencia-emocional-en-el-contexto-educativo-Hallazgos-cientificos-de-sus-efectos-en-el-aula.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/publication/39207918_La_inteligencia_emocional_en_el_contexto_educativo_Hallazgos_cientificos_de_sus_efectos_en_el_aula/links/587f51a308ae9275d4ede93f/La-inteligencia-emocional-en-el-contexto-educativo-Hallazgos-cientificos-de-sus-efectos-en-el-aula.pdf)
20. Pena Garrido M, Repetto E. Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 2008;6(2):401-20. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924008.pdf>.
  21. Chico E. Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*. 1999;62:65-78.
  22. Furnham A. The Relationship between Cognitive Ability, Emotional Intelligence and Creativity. *Psychology*. 2016 ;7(2): 193-197. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/298209491\\_The\\_Relationship\\_between\\_Cognitive\\_Ability\\_Emotional\\_Intelligence\\_and\\_Creativity](https://www.researchgate.net/publication/298209491_The_Relationship_between_Cognitive_Ability_Emotional_Intelligence_and_Creativity)
  23. Alonso R, Gaytán L, Beltrán Y, Hernández L. Impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Educación Handbook T-II*. Congreso Interdisciplinario de Cuerpos Académicos. 2013: 15-28. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4783308>
  24. Ramos N, Fernandez-Berrocal P, Extremera N. Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*. 2007; 21(4):758-72. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02699930600845846>
  25. Fernández Berrocal P, Extremera N, Ramos N. Validity and Realibility of the spanih Modiefild Version of the Trait Meta - Mood Scale. *Psychological Reports*. 2004 febrero;94(3):751-5. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15217021>
  26. Espinoza-Venegas M et al. Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 2015;23(1):139-47. Disponible en: [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n1/es\\_0104-1169-rlae-23-01-00139.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n1/es_0104-1169-rlae-23-01-00139.pdf)
  27. Izar Landeta JM, Ynzunza C, López H. Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *Revista de Investigación Educativa*. 2011;12. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/2831/283121721005/>
  28. Barahona P. Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios pedagógicos*. 2014; 40 (1): 25-39. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-07052014000100002&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052014000100002&lng=es&nrm=iso)
  29. Porcel EA, Dapozo G, López MV. Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2010 agosto;12(2):1-21. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15515989007.pdf>
  30. Gatica Lara F, Méndez- Ramírez et al. Variables asociadas al éxito académico en estudiantes de la Licenciatura en Medicina de la UNAM. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*. 2018 septiembre - octubre; 53(5):9-18. Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/rfm/no53-5/RFM053000503.pdf>
  31. Garbanzo Vargas GM. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*. 2007;31(1):43-63. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
  32. Mestre J, Guil R, Lopes P, Salovey P, Gil-Olarte P. Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*. 2006;18(1):112-7. Disponible en: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3285>
  33. Páez Cala ML, Castaño Castrillón JJ. Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*. 2015;32(2):268-85. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21341030006.pdf>
  34. Valadez Sierra MD, Borges del Rosal M, Rubalcaba N, Villegas K, Lorenzo M. La Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la Capacidad Intelectual del Alumnado Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2013 septiembre;11(2):395-412. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293128257005.pdf>
  35. Fernández-Berrocal P, Extremera N. La Investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*. 2006;12(2-3):139-153. Disponible en: [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf53Inteligencia\\_Emocional\\_en\\_Espana.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf53Inteligencia_Emocional_en_Espana.pdf)
  36. Barchard KA. Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*. 2003;63(5):840-58. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013164403251333>
  37. Aguilar Rivera MC, Gil Llanes OF, Pinto Garrido VA, Quijada Maldonado CR, Zúñiga Sánchez CA. Inteligencia Emocional, Estrés, Autoeficacia, Locus de Control y Rendimiento Académico en Universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 2014 enero-junio;19(1):21-35. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29232614002.pdf>
  38. Ruíz Montalvo ME, Castellanos E, Enríquez C. Factores que favorecen el Desarrollo de la Inteligencia Emocional y su impacto en el Rendimiento Académico del Estudiante Universitario. *Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 2013;(10). Disponible en: <https://studylib.es/doc/4435024/factores-que-favorecen-el-desarrollo-de-inteligencia-emoc...>
  39. Fernández-Berrocal P, Alcaide R, Extremera N, Pizarro D. The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents. *Manuscrito remitido para publicación*. 2002.
  40. Soriano Ayala E, Osorio Méndez M. Competencias Emocionales del Alumnado Autóctono e Inmigrante de Educación Secundaria. *Pedagogía*. 2007;60(1):129-48. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28841/15383>