



Doi: <https://doi.org/10.70577/asce.v4i4.451>

Recibido: 2025-09-17

Aceptado: 2025-09-29

Publicado: 2025-10-23

Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de estudiantes de bachillerato técnico en una institución educativa de Ecuador

Relationship between emotional intelligence and academic performance of technical high school students in an educational institution in Ecuador

Autores

Kevin Alexander Acosta Freire¹

Maestría en Gestión Educativa

<https://orcid.org/0009-0008-8700-9476>

kacosta@est.unibe.edu.ec

Universidad Iberoamericana del Ecuador

Quito, Ecuador

Adriana Gabriela Sequera Morales, PhD.²

<https://orcid.org/0000-0001-5779-900X>

asequera@doc.unibe.edu.ec

Universidad Iberoamericana del Ecuador

Quito, Ecuador

Cómo citar

Acosta Freire, K. A., & Sequera Morales, A. G. (2025). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de estudiantes de bachillerato técnico en una institución educativa de Ecuador. *ASCE MAGAZINE*, 4(4), 752–769.

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato técnico de una institución pública ecuatoriana. Se empleó un enfoque cuantitativo, correlacional y transversal con diseño no experimental, aplicando el instrumento TMMS-24 (Mayer & Salovey, 1997) a una muestra censal de 66 estudiantes entre 15 y 18 años. Los resultados revelaron que la mayoría de los participantes presentó bajos niveles en las tres dimensiones estudiadas: 77.3% mostró poca atención a los sentimientos, 84.8% requería mejorar su claridad emocional, y 59.1% necesitaba fortalecer la reparación de las emociones. El análisis correlacional mediante *Rho de Spearman* confirmó la coherencia interna del modelo de inteligencia emocional, evidenciando correlaciones positivas muy fuertes y estadísticamente significativas entre sus dimensiones ($\rho = 0.776$ a 0.826 , $p < .001$). Sin embargo, ninguna dimensión de inteligencia emocional mostró correlación significativa con el rendimiento académico ($p > 0.05$), pese a que el 63.6% de los estudiantes alcanzó un nivel excelente y el 36.4% un nivel bueno. Se concluye que, aunque los componentes de la inteligencia emocional se integran coherentemente entre sí, en esta muestra no predicen el rendimiento académico, lo cual evidenció que ambos constructos operan de manera independiente o que variables mediadoras no consideradas influyen en esta relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Palabras clave: Inteligencia emocional; Regulación de las emociones; Rendimiento académico; Atención a los sentimientos; Claridad emocional.



Abstract

The objective of this study was to analyze the relationship between emotional intelligence and academic performance in technical high school students from an Ecuadorian public institution. A quantitative, correlational and cross-sectional approach with a non-experimental design was used, applying the TMMS-24 instrument (Mayer & Salovey, 1997) to a census sample of 66 students between 15 and 18 years old. The results revealed that most of the participants presented low levels in the three dimensions studied: 77.3% showed little attention to feelings, 84.8% needed to improve their emotional clarity, and 59.1% needed to strengthen the repair of emotions. The correlational analysis using *Spearman's Rho* confirmed the internal coherence of the emotional intelligence model, evidencing very strong and statistically significant positive correlations between its dimensions ($\rho = 0.776$ to 0.826 , $p < .001$). However, no dimension of emotional intelligence showed a significant correlation with academic performance ($p > 0.05$), despite the fact that 63.6% of the students reached an excellent level and 36.4% a good level. It is concluded that, although the components of emotional intelligence are coherently integrated with each other, in this sample they do not predict academic performance, which evidenced that both constructs operate independently or that unconsidered mediating variables influence this relationship between emotional intelligence and academic performance.

Keywords: Emotional intelligence; Emotion regulation; Academic performance; Attention to feelings; Emotional clarity.

Introducción

La inteligencia emocional constituye un conjunto de habilidades fundamentales que permiten al individuo identificar, comprender y regular tanto sus propias emociones como las de otros (Mayer & Salovey, 1997). Este constructo involucra la capacidad de procesar información emocional de manera efectiva, integrándola al pensamiento para facilitar la resolución de problemas y la adaptación al entorno (Mayer et al., 2008). En el contexto educativo actual, estas competencias han demostrado ser determinantes para el éxito académico y el bienestar estudiantil.

Investigaciones recientes han establecido vínculos significativos entre el desarrollo de competencias emocionales y la salud mental en poblaciones estudiantiles. Los individuos con mayores niveles de inteligencia emocional presentan menor incidencia de síntomas depresivos y ansiosos, debido a que cuentan con estrategias de afrontamiento más adaptativas ante situaciones estresantes (Martínez-Líbano et al., 2025). Este hecho es consistente con lo reportado por Larginho et al. (2025), quienes identificaron que las competencias emocionales facilitan la gestión del estrés académico y promueven respuestas más eficaces ante los desafíos educativos.

Para evaluar estas competencias en contextos educativos, el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) ha demostrado ser un instrumento confiable, particularmente en poblaciones juveniles (Patti-Signorelli & Romero-Díaz, 2023). Este instrumento, fundamentado en el modelo teórico de Salovey et al. (1995), examina tres dimensiones esenciales: la atención a los sentimientos propios, la claridad en la discriminación emocional y la capacidad de reparación emocional.

La dimensión de atención emocional presenta implicaciones complejas en el contexto académico. Aunque la consciencia emocional es esencial, niveles excesivos de atención sin las correspondientes habilidades regulatorias pueden generar pensamientos persistentes o circulares y sintomatología ansiosa. Lo que en consecuencia pudiese afectar el funcionamiento académico óptimo (Fernández-Berrocal et al., 2004). Paradójicamente, investigaciones recientes sugieren que cuando esta atención se acompaña de adecuadas estrategias regulatorias, se asocia positivamente con el rendimiento académico (Portela-Pino et al., 2022).

La claridad emocional, entendida como la capacidad de comprender y discriminar entre estados emocionales propios, emerge como un predictor relevante del éxito académico. Rocha y Chicaiza

(2023) documentaron asociaciones positivas entre esta dimensión y el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, sugiriendo que los estudiantes con mayor claridad emocional establecen objetivos académicos más precisos y desarrollan planes de estudio más efectivos (Baños et al., 2023; González et al., 2020). MacCann et al. (2020) refuerzan esta perspectiva al demostrar que las competencias de comprensión y gestión emocional contribuyen significativamente al rendimiento académico a través de múltiples mecanismos.

Adicionalmente, la claridad emocional funciona como factor protector para la salud mental estudiantil, porque facilita la mediación en la reducción de síntomas ansiosos y estrés académico (Mérida-López et al., 2017). Esta evidencia ha llevado a diversos autores a proponer la implementación sistemática de programas de desarrollo emocional en instituciones educativas, con el propósito de optimizar el ambiente de aprendizaje y promover el bienestar integral del estudiantado (Extremera et al., 2019).

La reparación emocional, conceptualizada como la habilidad para regular efectivamente los estados emocionales propios y modular positivamente el clima emocional del entorno (Mayer & Salovey, 1997), representa una competencia crítica en contextos educativos. Los estudiantes que desarrollan estrategias efectivas de regulación emocional experimentan menor interferencia del estrés y la ansiedad en su desempeño académico, logrando mantener niveles óptimos de funcionamiento durante períodos de alta demanda académica (Gilar-Corbi et al., 2025; Extremera et al., 2007). Estas habilidades también facilitan la resolución constructiva de conflictos interpersonales en el ambiente escolar (Tagawa et al., 2020).

El rendimiento académico, como variable multidimensional, es influenciado por una compleja interacción de factores cognitivos, emocionales y contextuales (Guerrón Andrade et al., 2024). Variables emocionales, sociales y académicas convergen para determinar el éxito educativo (Marín-Álvarez et al., 2024; Jabir & Farooq, 2022). En el paradigma educativo contemporáneo, el logro académico trasciende las capacidades intelectuales tradicionales, reconociéndose la inteligencia emocional como un componente esencial para el desarrollo integral del estudiante. Esta realidad es particularmente evidente en instituciones educativas públicas, donde factores motivacionales y emocionales impactan directamente en las trayectorias académicas estudiantiles.

En función a este panorama, la investigación se propuso examinar las relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato técnico. En consecuencia, en este artículo, se exponen los análisis específicos conseguidos de cómo las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, se asocian con los indicadores de desempeño académico en programas de formación en bachillerato técnico.

Material y Métodos

Se optó por un enfoque cuantitativo, de nivel correlacional y con recolección de información transversal, bajo un diseño no experimental. La muestra fue censal, a 66 estudiantes de bachillerato técnico. La encuesta usada fue el TMMS-24 de Mayer & Salovey (1997), adaptada al español por Extremera y Fernández-Berrocal (2005). El cuestionario consta de 24 ítems, distribuidos en tres componentes: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. Cada ítem se valora en una escala ordinal de 1 a 5. Las escalas van de nada de acuerdo a totalmente de acuerdo.

La herramienta TMMS-24 ha sido validada internacionalmente en países como Argentina, Ecuador y España (González et al., 2020; Górriz et al., 2021). Sus propiedades psicométricas fueron validadas por Extremera y Fernández-Berrocal (2005), obteniéndose índices de confiabilidad satisfactorios: atención a los sentimientos ($\alpha = 0.90$), claridad emocional ($\alpha = 0.90$) y reparación de las emociones ($\alpha = 0.86$).

El rendimiento académico se calculó a partir del promedio de las notas de los tres trimestres, conforme a los registros institucionales. Se recopilaron los reportes del año lectivo 2024-2025 de los 66 estudiantes (54 hombres y 12 mujeres). Según el promedio, los resultados fueron clasificados en cuatro niveles: Deficiente (<2), Regular (<5), Bueno (<8) y Excelente (<10). En la fase descriptiva se consideraron los puntajes y grados de inteligencia emocional, efectuándose el cálculo total por dimensiones, las cuales se clasificaron posteriormente de acuerdo con el modelo de Extremera y Fernández-Berrocal (2005) (ver Tabla 1).

Tabla 1***Puntos de corte para las dimensiones de la inteligencia emocional***

Dimensión	Nivel	Hombre	Mujer
Atención a los sentimientos	Presta poca atención	< 21	< 24
	Adecuada atención	22 a 32	25 a 35
	Presta demasiada atención	> 33	> 36
Claridad emocional	Debe mejorar su claridad emocional	< 25	< 23
	Adecuada claridad emocional	26 a 35	24 a 34
	Excelente claridad emocional	> 36	> 35
Reparación de las emociones	Debe mejorar su reparación de las emociones	< 23	< 23
	Adecuada reparación de las emociones	24 a 35	24 a 34
	Excelente reparación de las emociones	> 36	> 35

Fuente: Puntos de corte de la TMMS-24 (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

El tratamiento estadístico descriptivo consideró las frecuencias y porcentajes. Para el análisis se empleó el software Jamovi 2.6.24. Para el análisis de relaciones se aplicó la prueba no paramétrica de correlación de Spearman ($Rho: \alpha = 0.05$).

Las hipótesis estadísticas establecidas fueron que:

- H_0 : No existe una relación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico ($p > 0.05$).
- H_1 : Existe una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($p \leq 0.05$).

Resultados

1. Características sociodemográficas del grupo de estudiantes

La muestra fue censal, constituida por 66 estudiantes de bachillerato técnico, distribuidos en hombres 81.82% y mujeres 18.18%, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años. Todos los participantes cursaban estudios regulares en una institución educativa pública de la provincia de Sucumbíos. Contaron con consentimiento y asentimiento informado para participar en el estudio. Esta disposición permitió analizar de manera representativa la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el contexto del bachillerato técnico, que consideró la diversidad de género y la uniformidad en la edad de los estudiantes.

2. Manejo de la Inteligencia Emocional en los estudiantes

a. Dimensión atención a los sentimientos

Los resultados estadísticos mostraron, en la dimensión *atención a los sentimientos*, una predominancia en el grupo de estudiantes a *prestar poca atención* (77.3 %), donde la mayor proporción correspondió a los hombres (66.7 %), mientras que las mujeres sólo evidenciaron valores en este nivel del 10.6 %; Mientras que un 16.7% se posicionó en una *adecuada atención*, distribuido en un 9.1 % hombres y un 7.6% mujeres. Aquellos que *prestaban demasiada atención* fueron el 6.1%, solo representado este nivel por los hombres (ver Tabla 2).

Tabla 1.***Frecuencias de atención a los sentimientos***

Atención a los Sentimientos	Sexo	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Presta poca atención	Mujer	7	10.6%	10.6%
	Hombre	44	66.7%	77.3%
Presta Adecuada atención	Mujer	5	7.6%	84.8%
	Hombre	6	9.1%	93.9%
Presta demasiada atención	Mujer	0	0.0%	93.9%
	Hombre	4	6.1%	100.0%

Estos resultados permitieron señalar que la mayoría del grupo de estudiantes encuestados presenta un bajo nivel de atención a los sentimientos, lo que implica posibles dificultades para reconocer, focalizar y atender sus propios estados emocionales (Mayer & Salovey (1997). Los estudiantes se concentran en el nivel *presta poca atención* y el de *presta adecuada atención*. Solo un 6-1 % se situó en el nivel *presta demasiada atención*. En conjunto, los hallazgos muestran una clara tendencia hacia la insuficiencia en la atención a los sentimientos, con una minoría de estudiantes que logran alcanzar un nivel equilibrado en esta dimensión (ver Tabla 2).

b. Dimensión claridad emocional

La dimensión claridad emocional (Tabla 3) deja en evidencia, a partir de los resultados, que existe una predominancia en los estudiantes y afirma que *deben mejorar su claridad emocional* (84.8 %), seguido de aquellos que tienen una *adecuada claridad emocional* (10.6 %) y, en una muy pequeña proporción los que tienen una excelente claridad emocional 4.5 %.

Tabla 2.***Frecuencias de claridad emocional***

Claridad Emocional	Sexo	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Debe mejorar su claridad Emocional	Mujer	8	12.1%	12.1%
	Hombre	48	72.7%	84.8%
Adecuada claridad emocional	Mujer	4	6.1%	90.9%
	Hombre	3	4.5%	95.5%
Excelente claridad emocional	Mujer	0	0.0%	95.5%
	Hombre	3	4.5%	100.0%

Al analizar los datos por sexo, se observó que en las mujeres el 12.1 % se ubica en el nivel *debe mejorar su claridad emocional* y el 6.1 % en nivel *adecuada claridad emocional*, sin registros de *excelente claridad emocional*; mientras que en los hombres el 72.7 % se posicionó en el nivel *debe mejorar su claridad emocional*, y el 4.5 % en el nivel de *adecuada claridad emocional*, así como también un 4.5 % en el nivel de *excelente claridad emocional* (ver Tabla 3).

c. Dimensión reparación de las emociones

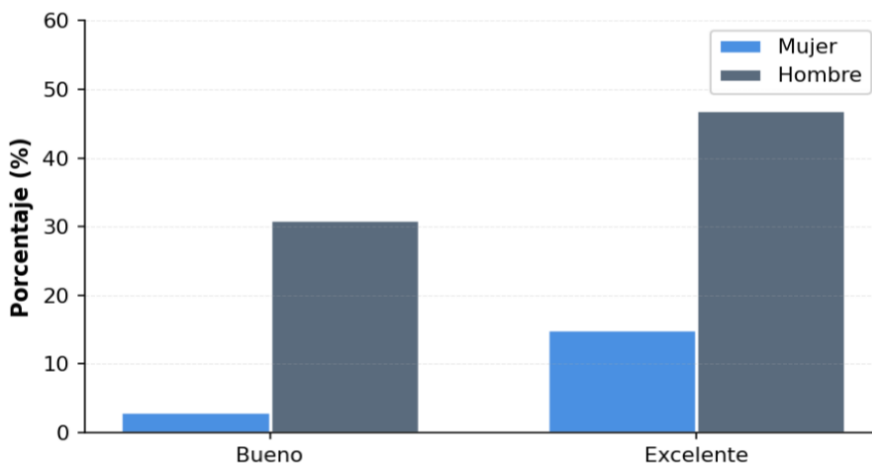
En los resultados de la dimensión *reparación de las emociones* predominó el nivel *debe mejorar su reparación de las emociones* (59.1 %), seguido por el nivel *adecuada reparación de las emociones* (13.6 %); tan sólo el 9.1 % mostró estar en el nivel *excelente reparación de las emociones*. Al diferenciar al grupo de estudiantes por sexo se observó que, en las mujeres el 3 % se ubicó en el nivel *debe mejorar su reparación de las emociones*, el 13.6 % en *adecuada reparación de las emociones*, y el 1.5 % en *excelente reparación de las emociones* (ver Tabla 4).

Tabla 3.
Frecuencias de reparación de las emociones

Reparación de las emociones	Sexo	Frecuencias	% del Total	% Acumulado
Debe mejorar su reparación de las emociones	Mujer	2	3.0%	3.0%
	Hombre	39	59.1%	62.1%
Adecuada reparación de las Emociones	Mujer	9	13.6%	75.8%
	Hombre	9	13.6%	89.4%
Excelente reparación de las Emociones	Mujer	1	1.5%	90.9%
	Hombre	6	9.1%	100.0%

3. Rendimiento académico

El rendimiento académico mostró que la mayoría de los estudiantes se ubicaban en el nivel excelente (63.6 %), mientras que el 36.4 % restante ocupó el nivel bueno. Las mujeres presentaron un rendimiento académico bueno (3 %) y el 15.2% excelente; Mientras que 33.3 % de los hombres alcanzó un rendimiento académico bueno, y el 48.5% excelente (ver Figura 1).

Figura 1.
Distribución porcentual de estudiantes según nivel de rendimiento.




4. Correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico

El análisis correlacional fue abordado desde dos niveles. El primero permitió validar la estructura relacional interna del modelo del TMMS-24. En el segundo nivel se obtuvo una correlación directa y significativa entre los componentes que conforman el modelo de inteligencia emocional utilizado por Mayer & Salovey (1997).

Los resultados revelaron correlaciones positivas muy fuertes y estadísticamente significativas entre las tres dimensiones de inteligencia emocional evaluadas: *atención a los sentimientos* mostró una correlación fuerte con *claridad emocional* ($\rho = 0.776$, $p < .001$) y con *reparación de las emociones* ($\rho = 0.755$, $p < .001$), mientras que *claridad emocional* y *reparación de las emociones* presentaron la asociación más intensa del conjunto ($\rho = 0.826$, $p < .001$). Por lo tanto, se rechaza la H_0 de ausencia de correlación y se confirma la relación interna del modelo (ver Tabla 5). Según lo planteado se concluye que estas habilidades emocionales se desarrollan de manera dependiente entre sí.

Tabla 5.
Matriz de Correlaciones

		Atención a los Sentimientos	Claridad Emocional	Reparación de las Emociones	Rendimiento Académico
Atención a los sentimientos	Rho de Spearman				
Claridad emocional	Rho de Spearman	0.776***			
	valor p	<.001			
Reparación de las emociones	Rho de Spearman	0.755***	0.826***		
	valor p	<.001	<.001		
Rendimiento Académico	Rho de Spearman	0.136	0.222	0.120	
	valor p	0.276	0.073	0.335	

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

Resultó concretamente notable que ninguna de las tres dimensiones de inteligencia emocional muestra una relación estadísticamente relevante con el rendimiento académico, evidenciándose correlaciones débiles: *atención a los sentimientos* ($\rho = 0.136$, $p = 0.276$), *claridad emocional* ($\rho = 0.222$, $p = 0.073$) y *reparación de las emociones* ($\rho = 0.120$, $p = 0.335$), lo que refleja que, en esta muestra de 66 participantes, las capacidades emocionales no predicen el desempeño académico, se señaló que las dos dimensiones operan de manera independiente o que factores externos podrían estar involucrados (ver Tabla 5).

Discusión

Los resultados obtenidos facilitaron la comprensión de cómo los grados de relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional se interrelacionan, de acuerdo con el modelo Mayer y Salovey (1997), debido a que estos presentaron una fuerte coherencia interna. Las correlaciones que se obtuvieron en las dimensiones del modelo entre atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones fueron significativas ($Rho = .776, .755$ y $.826$, respectivamente; $p < .001$), lo cual validó la interrelación de los componentes y coincidió con investigaciones previas en el ámbito educativo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; Mikulic et al., 2018; Lazo et al., 2021).

El indicio de una relación interna apropiada de inteligencia emocional se ratificó al ser respaldada por estudios recientes donde se destacó su coherencia dimensional. La herramienta T-TMMS se desarrolló para evaluar la inteligencia emocional en equipos donde se identificó factores precisos como atención, claridad y reparación, correspondientes a las dimensiones propias del modelo. Se evidenció la congruencia, estabilidad temporal y validez convergente del mismo Aritzeta et al. (2020).

Los resultados referentes a la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, evidenció la inexistencia de correlación (atención a los sentimientos y rendimiento académico ($Rho = .136, p = .276$); claridad emocional y rendimiento académico ($Rho = .222, p = .073$); reparación de las emociones y rendimiento académico ($Rho = .120, p = .335$). Lo cual difiere con lo reportado en estudios como los de Suleman et al. (2019) y Torres & Pérez (2019) donde se afirma un efecto positivo de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico en distintos niveles educativos. Y se contrapone a lo expuesto por Salcedo Rodríguez & Prez Vázquez (2020) quienes enfatizan que la inteligencia emocional influye en la adaptación en el rendimiento académico .

La ausencia de una relación significativa en ésta investigación podría argumentarse por la influencia de variables no integradas, como la carga académica, el estilo de enseñanza, el nivel socioemocional de los estudiantes que participaron, inclusive puede relacionarse a factores externos como el apoyo familiar (Medina, 2020). Adicionalmente, al no clasificar el rendimiento académico por asignatura, se descarta la posibilidad de identificar variaciones específicas, como lo evidenciaron Lazo et al., (2021), quienes destacaron que la correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico varía según el campo de estudio.

Bajo esta perspectiva, aunque los resultados confirman la congruencia interna del modelo de inteligencia emocional, se podría incorporar también en futuros estudios, variables como la ansiedad académica (Sánchez-Cabrero et al., 2022) o los entornos comunicacionales (Medina, 2020), al considerar que dichas variables desempeñan un rol relevante en la integración entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

Conclusiones

Los resultados alcanzados permitieron constatar que los componentes de la inteligencia emocional como lo son: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones revelan una fuerte relación interna. Las respectivas correlaciones significativas muestran que la atención, la claridad y la reparación de las emociones se integran de manera regular en los estudiantes.

Pese a ello, no se identifica una relación relevante entre la inteligencia emocional y rendimiento académico, lo que evidencia que en esta muestra el rendimiento académico no se basa directamente en las competencias emocionales. Dicho hallazgo difiere con distintos estudios que reportan resultados positivos entre ambas variables.

En términos generales, la investigación refuerza la importancia de seguir en constante monitoreo de los niveles de inteligencia emocional, considerando su función central en el bienestar socioemocional de los discentes. Igualmente, es recomendable incorporar variables como la ansiedad, el estrés académico o los estilos de vida para futuras investigaciones, con el fin de integrar de forma completa los elementos que influyen entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.



Referencias Bibliográficas

- Aritzeta, A., Mindegua, R., Soroa, G., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Elorza, U., & Aliri, J. (2020). Team Emotional Intelligence in Working Contexts: Development and Validation of the Team-Trait Meta Mood Scale (T-TMMS). *Frontiers in Psychology*, 11, 893. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00893>
- 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>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: Inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477266187004/html/>
- Fernandez-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), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Gilar-Corbi, R., Izquierdo, A., & Castejón, J.-L. (2025). A Structural Model of Emotional Intelligence, Resilience, and Stress in University Students. *Behavioral Sciences*, 15(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/bs15070894>
- 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://www.redalyc.org/journal/4975/497570227001/>
- Górriz, A. B., Etchezahar, E., Pinilla-Rodríguez, D. E., Giménez-Espert, M. D. C., & Soto-Rubio, A. (2021). Validation of TMMS-24 in Three Spanish-Speaking Countries: Argentina, Ecuador, and Spain. *International journal of environmental research and public health*, 18(18), 9753. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189753>
- Guerrón Andrade, I. M., Sequera Morales, A. G., Reyes, V. M., Lugo Bustillos, J. K., y García Bustillos, M. A. (2024). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria: Del cómo aprenden y sus efectos en el desempeño. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(3), 194-207. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0273>
- Jabir, M. S., & Farooq, M. S. (2022). Development And Validation of Students' Academic Performance Scale For Higher Secondary School Level. *Global Social Sciences Review*, VII(II), 447-462. [https://doi.org/10.31703/gssr.2022\(vii-ii\).44](https://doi.org/10.31703/gssr.2022(vii-ii).44)
- Larguinho, M., Leal, S., & Lopes, R. (2025). The Impact of Emotional Intelligence on the Psychological Well-Being of Young Graduates in Portugal. *Psychology International*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/psycholint7020029>
- Lazo, J. G. L., Oliveira, S. N. de, Graf, A. K., & Saavedra, B. J. V. (2021). Influencia de componentes de inteligencia emocional en rendimiento académico escolar: Análisis en una Institución Educativa en Perú: Influence of emotional intelligence components on academic school performance: Analysis



- in an educational institution in Peru. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 7053-7069. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-053>
- 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>
- Marín-Álvarez, F., Flores-Prado, L., Figueroa, O., Polo, P., Varela, J. J., & Muñoz-Reyes, J. A. (2024). Quantitative evaluation of a theoretical-conceptual model based on affective and socio-behavioral dimensions to explain the academic performance of mathematics students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1372427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1372427>
- Martínez-Líbano, J., Yeomans-Cabrera, M.-M., Serey, A. K., Ramírez, N. S., Silva, V. C., & Lara, R. I. (2025). Psychometric Properties of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) in the Chilean Child and Adolescent Population. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5, 1376-1376. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251376>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(Volume 59, 2008), 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). 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). <https://doi.org/10.32351/rca.v5.203>
- Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of Work-Related Stress and Emotional Intelligence to Teacher Engagement: Additive and Interactive Effects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1156. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101156>
- Patti-Signorelli, A., & Romero-Díaz de la Guardia, J. J. (2023). The validity of the TMMS-24 emotional intelligence scale in a context of music-oriented secondary school students in Italy. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/113566>
- Portela-Pino, I., Domínguez-Alonso, J., Alvariñas-Villaverde, M., & Chinchilla-Mira, J. J. (2022). Influence of Personal, Academic, Social, and Level of Physical Activity Variables on Emotional Intelligence. *Children (Basel, Switzerland)*, 9(2), 286. <https://doi.org/10.3390/children9020286>
- Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., & Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101355. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355>
- Rocha, G. M. G., & Chicaiza, N. W. G. (2023). Inteligencia emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 8(10), Article 10. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i10.6152>
- 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-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), 3142. <https://doi.org/10.3390/su14063142>
- Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., & Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: The mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychology*, 12(1), 389. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4>
- 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>
- Tagawa, H., Kanemaru, H., Kimura, T., Kuriyama, H., Sawamura, S., Kajihara, I., Miyashita, A., Aoi, J., Fukushima, S., & Ihn, H. (2020). BATF2 expression as a novel marker for invasive phenotype in malignant melanoma. *The Journal of Dermatology*, 47(10), e372-e373. <https://doi.org/10.1111/1346-8138.15495>
- Torres, B., & Pérez, M. (2019). El valor de la inteligencia emocional para aprender matemática. *SCIÉENDO*, 22(3), 199-205. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2019.026>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.