



Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador | Sede  
Ambato

## **ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**Tema:**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO  
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO**

**Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Licenciada en  
Psicología**

**Línea de investigación:**

**SALUD INTEGRAL, DETERMINACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**

**Autora:**

Jennifer Estefanía Díaz Valverde

**Directora:**

Mg. Ana Elizabeth Jaramillo Zambrano

**Ambato – Ecuador**

**Julio 2024**

## DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo: **JENNIFER ESTEFANÍA DÍAZ VALVERDE**, con cédula de ciudadanía **0604942268**, autora del trabajo de graduación titulado: "INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO", previa a la obtención del título profesional de **LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**, en la escuela de **PSICOLOGÍA**.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Ambato, julio 2024



Jennifer Estefanía Díaz Valverde

CC. 0604942268

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
SEDE AMBATO  
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

Tema:

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO  
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Línea de investigación:

SALUD INTEGRAL, DETERMINACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Autora:

Jennifer Estefanía Díaz Valverde

Ana Elizabeth Jaramillo Zambrano, Psic Cl. Mg.

CC. 1803975745

**CALIFICADOR**

f. 

Juana Rosario Lara Machado, Dra. Mg.

**CALIFICADOR**

f. 

Ana del Rocío Martínez Yacelga, Dra. Mg.

**CALIFICADOR**

f. 

Ana Elizabeth Jaramillo Zambrano, Psic Cl. Mg.

**DIRECTORA ESCUELA DE PSICOLOGÍA (S)**

f. 

Diego Gonzalo Coca Chanalata, Dr.

**SECRETARIO GENERAL PUCESA**

f. 

Ambato – Ecuador

Julio 2024



SECRETARÍA GENERAL  
PROCURADURÍA

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo a mi Padre Todopoderoso, quien sostiene mi mano a cada instante y nunca me ha soltado. A él quien me reconforta cuando mis fuerzas se debilitan. A él quien es mi equipo favorito e hizo posible la culminación de este trabajo.

A mis padres terrenales por su esfuerzo emocional, personal y económico. A ellos quienes cumplen con la misión de acompañarme en esta vida y quienes desde el primer instante que elegí esta carrera me apoyaron incondicionalmente.

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a mi Padre, mi Dios Todopoderoso, por estar conmigo a cada instante. A mis Ángeles y Arcángeles, por cuidarme y guiarme.

A mis padres, quienes han sido un pilar fundamental en mi formación personal a lo largo de mi vida con sus consejos, valores y principios. Por su acompañamiento, confianza, apoyo, amor y firmeza. Por sus oraciones y sus palabras de aliento.

A mis abuelos, maternos y paternos, quienes me han entregado su amor sincero, sus mimos, sus palabras y sus consejos cargados de sabiduría. A mis primos, quienes en muestra de su amor me han colaborado en muchas de mis tareas universitarias, con amor y paciencia. A mi familia, quienes con alguna palabra o frase me han motivado.

A mi querida Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ambato, mi PUCESA, por abrirme las puertas en su prestigiosa universidad y permitirme cumplir mi sueño profesional.

A mi tutora Mg. Anita Jaramillo, quien con su esencia y dulzura desde el primer momento aceptó ser mi guía en este trabajo de titulación, quien por muchos meses me ha acompañado, guiado, corregido y apoyado con sus conocimientos, su paciencia y su bonita energía.

A todos y cada uno de mis docentes, quienes son profesionales extraordinarios y apasionados por la educación. Quienes semestre tras semestre han contribuido en mi conocimiento, han despertado mi curiosidad y han incrementado mi motivación para aprender más. Cada clase, palabra, consejo o recomendación enriqueció la pasión por mi carrera, las ganas por servir a mi gente, y sin duda dejaron una huella en mi formación profesional, pero también personal.

## RESUMEN

Los diferentes conflictos emocionales experimentados por los estudiantes pueden influir en el ámbito educativo, específicamente en el desempeño académico. Comprender y gestionar las emociones puede contribuir en los resultados escolares. Por dicha razón, en esta investigación, se planteó como objetivo analizar la relación entre inteligencia emocional y desempeño académico en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa de la ciudad de Riobamba. El estudio se desarrolló con 145 estudiantes de bachillerato con edades comprendida entre los 14 y los 17 años.

La metodología se fundamentó en el paradigma postpositivista, con un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo correlacional y de corte trasversal. Para la recolección de datos se empleó la ficha sociodemográfica Ad Hoc, El TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale*) y la Escala del Desempeño Académico (APRS). En función a los resultados, se encontró que en las dimensiones de inteligencia emocional: atención emocional ( $M=21.56$ ), claridad emocional ( $M=19.49$ ) y reparación emocional ( $M=23.08$ ); la media reflejó un puntaje bajo, lo que significa que estas dimensiones deben mejorarse para un adecuado resultado de inteligencia emocional.

Por otro lado, en el desempeño académico ( $M=65.06$ ) la media indicó un muy buen desempeño. Finalmente, en el análisis correlacional se encontró que, la dimensión de reparación emocional tiene correlación leve positiva significativa con el desempeño académico ( $r=.239^{**}$ ); la atención emocional y el desempeño académico no tuvieron correlación ( $r=.130$ ) y finalmente la claridad emocional no presentan correlación con el desempeño académico ( $r=.178$ ). Por lo tanto, se aprueba la hipótesis planteada de manera parcial.

**Palabras clave:** inteligencia emocional, desempeño académico, adolescentes, estudiantes.

## ABSTRACT

*The different emotional conflicts experienced by students can influence the educational field, specifically academic performance. Understanding and managing emotions can contribute to academic outcomes. For this reason, the aim of this study was to analyze the relationship between emotional intelligence and academic performance in high school students in a school in the city of Riobamba. The study was carried out with 145 high school students aged between 14 and 17 years.*

*The methodology was based on the post-positivist paradigm, with a quantitative approach. A descriptive, correlational and cross-sectional research was used. For data collection, the Ad Hoc sociodemographic form, the TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) and the Academic Performance Scale (APRS) were used. Based on the results, it was found that in the dimensions of emotional intelligence: emotional attention ( $M=21.56$ ), emotional clarity ( $M=19.49$ ) and emotional repair ( $M=23.08$ ); the average reflected a low score, which means that these dimensions must be improved for an adequate emotional intelligence result.*

*On the other hand, in academic performance ( $M=65.06$ ) the average indicated a very good performance. Finally, in the correlational analysis it was found that the emotional repair dimension has a significant slight positive correlation with academic performance ( $r=.239^{**}$ ); emotional attention and academic performance did not correlate ( $r=.130$ ) and finally emotional clarity had no correlation with academic performance ( $r=.178$ ). Therefore, the hypothesis raised is partially approved.*

**Keywords:** *emotional intelligence, academic performance, adolescents, students.*

## ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD .....	ii
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO .....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
RESUMEN .....	vi
ABSTRACT .....	vii
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA.....	7
1.1. Inteligencia emocional.....	7
1.2. Desempeño académico.....	19
1.3. Inteligencia emocional y desempeño académico en adolescentes .....	24
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO .....	27
2.1. Paradigma, tipo y enfoque de la investigación .....	27
2.2. Población y muestra .....	29
2.3. Tipo de recolección de la información .....	30
2.4. Procedimiento y análisis de la información.....	35
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
3.1. Análisis descriptivo de la información sociodemográfica.....	37
3.2. Análisis categórico y descriptivo de los instrumentos.....	39
3.3. Análisis correlacional de la inteligencia emocional y el desempeño académico .....	42
CONCLUSIONES.....	45
RECOMENDACIONES .....	46
BIBLIOGRAFÍA .....	47
ANEXOS .....	57

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ítems de las dimensiones del TMMS-24.....	32
Tabla 2. Análisis de la fiabilidad de las dimensiones del TMMS-24 .....	33
Tabla 3. Rangos de las categorías del APRS .....	34
Tabla 4. Fiabilidad de la Escala del Desempeño Académico .....	34
Tabla 5. Análisis descriptivo de la variable edad.....	37
Tabla 6. Análisis estadístico de los datos sociodemográficos .....	38
Tabla 7. Análisis categórico de la dimensión de Atención Emocional .....	39
Tabla 8. Análisis categórico de la dimensión de Claridad Emocional.....	39
Tabla 9. Análisis categórico de la dimensión de Reparación Emocional.....	40
Tabla 10. Análisis descriptivo en función al TMMS-24.....	40
Tabla 11. Análisis categórico de la variable de desempeño académico .....	41
Tabla 12. Análisis descriptivo de la variable de desempeño académico .....	42
Tabla 13. Análisis correlacional de las variables de inteligencia emocional y desempeño académico .....	42

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Subcategorías de la teoría triárquica de la inteligencia .....	10
Cuadro 2. Test de inteligencia creados por Wechsler .....	11
Cuadro 3. Tipos de Inteligencia del autor Howard Gardner.....	12
Cuadro 4. Dimensiones de la inteligencia emocional .....	15
Cuadro 5. Factores del modelo Bar-On.....	15
Cuadro 6. Habilidades emocionales del modelo de Salovey y Mayer .....	16
Cuadro 7. Competencias de la inteligencia emocional.....	17
Cuadro 8. Variables de los factores contextuales .....	23

## INTRODUCCIÓN

El término inteligencia se ha utilizado a lo largo de los años y se han desarrollado conceptos, teorías y modelos diferentes en relación con este constructo. De esta manera, en el siglo veinte se planteó por primera vez la Inteligencia Emocional (IE) en un artículo científico escrito por los autores Salovey Peter y Mayer John D, quienes definen a la inteligencia emocional como una capacidad de procesar de forma precisa y eficiente la información emocional; de igual forma ayuda a reconocer, construir y regular una emoción propia como de los otros (citado por Mayer & Salovey, 1995).

A pesar del aporte de los autores, el término no cobró popularidad hasta el uso de Daniel Goleman en 1995 cuando publicó un libro con el mismo título, en el cual propone la importancia de las emociones en la vida de las personas y la influencia en la toma de decisiones en diferentes áreas del desarrollo de un ser humano. De este modo, el autor define a la IE como una habilidad que busca reconocer, canalizar y dominar las emociones propias como empatizar con las emociones de los demás (Goleman, 1995).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la IE es conceptualizada como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Oliveros, 2019, p. 96). Por consiguiente, se involucran procesos mentales que permiten recibir, procesar y elaborar información. Y del mismo modo, se emplea el uso de las emociones dónde las áreas prefrontales del cerebro son las que gobiernan las reacciones emocionales (Goleman, 1995). Por lo tanto, poseer esta habilidad contribuye en la convivencia, el entendimiento de los sentimientos, pensamientos y estados emocionales, propios como de otras personas.

Con referencia a lo anterior, la inteligencia emocional comprende la parte emocional, cognitiva y la acción. Se vincula a diversas áreas de la vida de un ser humano; una de las más relevantes es el área educativa y los resultados académicos obtenidos. Como lo manifiestan Cajas, Paredes, Pasquel y Pasquel

(2020), el desempeño académico es el resultado obtenido en un contexto escolar o universitario. Además, determina la calidad y la cantidad de los aprendizajes de cada individuo e integra componentes a nivel cognitivo, afectivo, conductual e institucional.

Significa entonces que el desarrollo de la inteligencia emocional permite gestionar emociones, afrontar situaciones y mantener un equilibrio en la vida diaria. Por lo tanto, los estudiantes al estar en un periodo académico que por sí mismo involucra cambios es importante que adquieran o desarrollaren esta habilidad para manejar aquellas situaciones emocionales que interfieren en los resultados académicos que se obtengan (Buenrostro-Guerrero et al., 2012). Para mayor comprensión del tema se elaboró el estado de arte dónde se recogió la información de investigaciones realizadas con el uso de las variables planteadas en este proyecto.

En España, Fontanillas-Moneo, Torrijos y Rodríguez-Conde (2022) realizaron una investigación sobre la relación entre las variables de inteligencia emocional y desempeño académico, para lo cual se tomó una muestra de 976 participantes pertenecientes a unidades educativas públicas del país con un sistema educativo de secundaria obligatoria y bachillerato. Para la evaluación de la inteligencia emocional se empleó la prueba de *Bar-On* y Parker denominada *Emotional Quotient Inventory: Young Version* (EQ-i:YV). Se clasificó el rendimiento de los estudiantes en normo, es decir, alumnos que aprueben el curso y en bajo. Concluyeron que existía una correlación entre las variables, sin embargo, dicha correlación era débil y no permitía un análisis a profundidad.

En otra investigación realizada en el mismo país, Usán, Salavera y Mejías (2020) analizaron la relación entre inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares, con una muestra de 1756 estudiantes. Como resultado se obtuvo una comprobación parcial de la hipótesis, es decir, existió una correlación de las dimensiones de comprensión y regulación emocional propias de la IE con la eficacia académica y el rendimiento escolar. Sin embargo, los investigadores encuentran limitaciones en su estudio como: El diseño transversal de la investigación, las circunstancias personales y contextuales de cada individuo.

De esta manera, plantean prospectivas de futuro en las cuáles se tome en cuenta los modelos de la investigación y otras variables en relación con el tema.

En México, Buenrostro-Guerrero et al., (2012) ejecutaron una investigación sobre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes, en la que se utilizó dos pruebas para evaluar la variable de inteligencia emocional, el EQ-i YV y el TMMS 24. Mientras que el rendimiento académico se evaluó en la clasificación de alto, medio y bajo. La muestra fue de 439 alumnos, de los cuales 282 fueron mujeres y 157 hombres de entre 11 y 12 años. Se llegó a la conclusión de la existencia de relación entre inteligencia emocional y desempeño académico. En el EQ-i YV se obtuvieron datos significativos en las variables relacionadas con: conciencia social, manejo y regulación del estrés, relaciones interpersonales, solución de problemas y adaptación. Mientras que en el TMMS 24 en las variables de sentir, expresar y regular las emociones.

En Perú, Idrogo y Asenjo-Alarcón (2021) desarrollaron una investigación en la cual se buscó medir la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en 325 estudiantes universitarios de una universidad del Perú. En esta investigación se hizo un análisis con el uso de la prueba de *BarOn* ICE y los promedios académicos. La población tuvo una media de 20 años con un mínimo de 16 años. De los resultados obtenidos en la investigación se infiere que el nivel de rendimiento académico es mayor cuando se tienen puntuaciones de inteligencia emocional mayor.

En un estudio realizado en la ciudad de Ambato en Ecuador, Dahua (2023) buscó evaluar los componentes de inteligencia emocional, la población empleada fueron niños y adolescentes de entre 7 a 17 años de la Fundación del Edén Panzaleo. El estudio tuvo una metodología de tipo cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y alcance descriptivo. La muestra fue de 30 personas y se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional *BarOn* ICE. De los resultados obtenidos se concluyó que existen diferentes niveles de los componentes de inteligencia emocional en la muestra de esta investigación dónde el puntaje del coeficiente emocional del grupo de las niñas fue de 4,13 mayor que del que se obtuvo en grupo

de adolescentes femeninas.

Una vez, se plantearon los fundamentos teóricos y prácticos que engloban a las variables, el problema de investigación se desarrolló a partir de la información reportada por el departamento de consejería estudiantil dónde se identificó la presencia de problemas en el manejo de las emociones, en áreas de evaluación, expresión, regulación y utilización de emociones, Además, dificultades en la autoconciencia, el control emocional, la automotivación, el manejo de relaciones, comunicaciones interpersonales, empatía y estilo personal. También, se evidenció conflictos los estados anímicos como: la ira, la frustración y la presencia de ansiedad.

Es evidente entonces, que las causas son propias del ámbito escolar por los factores precursores de estrés como: la carga de actividades académicas, las evaluaciones, el temor al fracaso, la competitividad entre pares, entre otros. Por otro lado, se deben a la falta de afrontamiento ante los problemas familiares, dificultades socioeconómicas, la desintegración familiar, conflictos emocionales y afectivos. Por consiguiente, se desencadenan problemas en la estabilidad emocional, en la evaluación, regulación y utilización adecuada de las emociones. Como consecuencia, se evidencian problemas en el desempeño académico propio del proceso enseñanza aprendizaje.

A partir de lo expuesto, la problemática de la investigación radicó en la manera en la que los estudiantes de esta unidad educativa gestionan sus emociones y como el poseer inteligencia emocional afecta en los resultados académicos de cada estudiante. Para lo cual, se planteó el problema científico mediante el uso de una pregunta: ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa María Auxiliadora?

Bajo este escenario, se estableció la hipótesis general del presente trabajo de investigación, la cual determinó que: La inteligencia emocional tiene relación con el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa de

la ciudad de Riobamba. Sobre la base de lo antes mencionado la investigación se planteó los siguientes objetivos:

### **Objetivo general**

- Analizar la relación entre inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa de la ciudad de Riobamba.

### **Objetivos específicos**

1. Fundamentar teóricamente los aspectos relacionados con la inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes de bachillerato.
2. Evaluar la inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa de la ciudad de Riobamba.
3. Realizar un análisis estadístico correlacional entre la inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa de la ciudad de Riobamba.

En cuanto a la metodología el siguiente proyecto de investigación tuvo un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo correlacional y de corte trasversal. La muestra estuvo conformada por estudiantes de bachillerato de una unidad educativa de la ciudad de Riobamba. Para la evaluación de las variables de la investigación se empleó una ficha sociodemográfica Ad Hoc, el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) para medir inteligencia emocional dónde se evalúan los componentes de: atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones (Taramuel & Zapata, 2017). Mientras que se emplea la Escala del Desempeño Académico (APRS) para evaluar desempeño académico (Andrés, et al., 2020).

El desarrollo de la presente investigación fue relevante dado que existen investigaciones con diversos resultados cuando se analiza la correlación entre la

variable de inteligencia emocional (IE) y desempeño académico. Dónde la IE fue uno de los factores que al poseerse contribuye positivamente en los resultados de aprendizaje. Además, para que los alumnos regulen y manejen sus emociones dentro del ámbito escolar. Por lo tanto, la finalidad del proyecto de investigación fue analizar la relación de la IE con el desempeño académico en estudiantes de bachillerato para fortalecer y por consecuencia se obtengan óptimos resultados en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

## **CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA**

En esta sección se presentan las conceptualizaciones teóricas de las variables de la investigación. Se detallan los antecedentes, las principales teorías y modelos que contribuyeron en la construcción de la Inteligencia Emocional. Además, se establece su relación con el desempeño académico. De tal modo, se aporta información para la comprensión de las variables de estudio, el sustento de la investigación y la profundización de conocimientos.

### **1.1. Inteligencia emocional**

#### **Concepto de inteligencia**

A lo largo de los años ha surgido un interés por encontrar una definición para el término inteligencia, muchos autores han contribuido en la construcción de su significado tanto práctica como teóricamente. El primer autor en dar un concepto fue Francis Galton al publicar su libro *El Genio Hereditario* en el año de 1869 en donde conceptualiza a este constructo como la capacidad física hereditaria, es decir, que podría transmitirse de generación en generación sin tener mucha influencia del ambiente (citado por Maureira, 2018). Años más tarde otros autores se interesaron por investigar el concepto desde un criterio más práctico.

En este sentido, Binet y Theodore Simon crearon una prueba que medía la inteligencia y fue el punto de partida para que este término sea evaluado por pruebas psicométricas y medido en números (citado por Papalia y Martorrell, 2015). Desde este punto de vista se comprende que es la capacidad global que opera como un factor común en diferentes aptitudes diferenciadas, es decir, se evalúan habilidades por separado para tener un puntaje global (Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI-WAEC, 2019).

Otro autor como Sternberg entiende a este constructo más allá de un proceso fijo evaluado mediante el Coeficiente Intelectual (CI), mejor lo comprende como el aprendizaje de habilidades a fin de solventar conflictos de índole académico o propios de la vida cotidiana en las que el individuo, dichas habilidades se adquieren

mediante la educación y diagnosticarse por separado (citado por Arancibia, Herrera & Strasser, 2008). Con respecto a lo antes mencionado, el autor pretende que la inteligencia se mejore, es decir, educar a las personas para que comprendan el funcionamiento de los procesos mentales y como consecuencia obtengan resultados efectivos en el ejercer de su vida.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la inteligencia se relaciona a la capacidad intelectual general, el razonamiento verbal, espacial y numérico. El término se ha vinculado con aspectos cognitivos y se ha buscado cuantificarla a través del uso de la psicometría. Los autores mencionados y muchos otros aportaron en el estudio, comprensión y aplicabilidad de la inteligencia del ser humano. Adicionalmente, en los últimos años se ha asociado al manejo emocional y las habilidades sociales de manera que se ha colaborado en la sustentación de nuevos modelos y teorías.

### **Teorías de la inteligencia**

- **Teoría de Binet**

El aporte de Alfred Binet fue sustancial dado que el autor junto con Théodore Simon desarrollaron la primera escala que permitió medir la inteligencia y los procesos mentales superiores que se involucran. Sin embargo, Binet consideraba que la inteligencia se modifica a lo largo del tiempo y se desarrolla mediante una adecuada educación. Por lo tanto, se recalca el papel del maestro en la educación y el proceso de aprendizaje para el desarrollo de la inteligencia (Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI-WAEC, 2019). De esta manera, los conocimientos se interiorizan y no se producen mecánicamente.

- **Teoría Bifactorial de la Inteligencia**

El autor de esta teoría es Charles Spearman, quien en un inicio plantea un solo factor de inteligencia y más tarde plantea factores intrínsecos de la misma. Por un lado, el Factor G o factor común de la inteligencia es hereditario, estable en el

tiempo y variable de persona a persona. Por otra parte, el Factor S involucra factores verbales, cuantitativos, espaciales, de memoria inmediata, velocidad mental o percepción y la capacidad de establecer relaciones lógicas (Maureira, 2018). Dicho en otros términos, el factor S determina la inteligencia mediante factores específicos.

- **Teoría de Guilford**

Paul Guilford concibe a la inteligencia desde tres dimensiones: operaciones mentales, contenidos y productos.

“Las operaciones mentales las define como un proceso intelectual que se realiza con la información que se está recibiendo, se divide en: cognición, memoria, producción divergente, producción convergente y evaluación. Los contenidos se refieren a los tipos de información, por ejemplo: figurativo, simbólico, semántico y conductual. Los productos son todas las formas en que se puede expresar el individuo a partir de las informaciones procesadas anteriormente tales como: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones, entre otras” (Sánchez-Martínez y Ruvalcaba Ledezma, 2023, p.32).

El modelo permite desarrollar herramientas que incrementan las aptitudes intelectuales. Además, para Guilford la creatividad se considera como una característica independiente.

- **Modelo Multifactorial de la Inteligencia**

El autor Louis L. Thurstone planteó el Modelo Multifactorial. En el cual la inteligencia no es unitaria, muy por el contrario, está formada por diferentes aptitudes. Para el autor este constructo es un conjunto de habilidades que facultan a un individuo a ejecutar acciones deliberadas (Jácome, 2021). Este modelo contempla el factor numérico (N), factor espacial (E), fluidez verbal (V), comprensión verbal (V), Velocidad perceptiva (P), memoria (M) e inducción (R) (Veiga, 2020). De esta manera, Thurstone aportó con los métodos de análisis factorial basados en la lógica y uso de los principios matemáticos (Tornimbeni, Pérez y Olaz, 2013). Sus estudios y aportes contribuyeron al campo de la psicometría donde se hacen evaluaciones

a través de la medición de aptitudes mucho más específicas.

- **Teoría Triárquica de la Inteligencia**

Esta teoría es formulada por el autor Sternberg en el año de 1985; el constructo para el autor es definida como la capacidad que regula y coordina procesos mentales con el objetivo de aumentar las posibilidades en la resolución de problemas de orden superior (Quílez y Lozano, 2020). Además, manifiesta que existen aspectos intelectuales que guardan relación entre ellos. Sternberg determina que la teoría triárquica se explica por tres subteorías. Dicha información se describe en el Cuadro 1.

**Cuadro 1.** Subcategorías de la teoría triárquica de la inteligencia

<b>Subteorías de la Teoría Triárquica</b>	<b>Descripción</b>
Analítica-Componencial	Mecanismos internos del individuo <b>Metacomponentes:</b> mecanismo de control cognitivo <b>Componentes de ejecución:</b> ejecutan la tarea <b>Componentes de adquisición del conocimiento:</b> aprende y trasfiere lo aprendido en contextos diferentes.
Creagtiva Experiencial	Aplicación de mecanismos para la resolución de problemas en diferentes contextos. Los componentes varían por: la experiencia de la persona, situaciones e interacciones.
Práctica-Contextual	Adaptación intencional del individuo a su medio. Las funciones son: <b>Adaptación:</b> ajuste idóneo en el medio. <b>Moldeado:</b> se ajusta el ambiente a las necesidades individuales. <b>Selección:</b> creación de ambiente nuevo.

Fuente: modificado a partir de Pérez (2013)

- **Teoría de Inteligencia de Wechsler**

El autor David Wechsler define a la inteligencia como la capacidad global que permite que un sujeto actúe con una finalidad, piense con razón y se adapte apropiadamente al medio ambiente (citado por Costa, 1996). Además, esta habilidad se influencia por la genética o la interacción con el ambiente y se evalúa por diferentes pruebas estandarizadas adecuadamente. Las pruebas de inteligencia creadas por Wechsler representan las principales escalas y pruebas para medir inteligencia global o el coeficiente intelectual (CI) de un individuo.

**Cuadro 2.** Test de inteligencia creados por Wechsler

<b>Tipo de Escala</b>	<b>Año</b>	<b>Características</b>
Escala de inteligencia WAIS IV	2008	Población: adultos Rango de edad: 16-90 años Evalúa: Escalas primarias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión verbal.</li> <li>• Razonamiento perceptivo</li> <li>• Memoria de trabajo</li> <li>• Velocidad de procesamiento</li> </ul>
Escala de inteligencia WISC V	2014	Población: niños Rango de edad: 6-16 años 11 meses Evalúa: Escalas primarias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión verbal</li> <li>• Visoespacial</li> <li>• Razonamiento fluido</li> <li>• Memoria de trabajo</li> <li>• Velocidad de procesamiento</li> </ul> Escalas Secundarias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Razonamiento cuantitativo</li> <li>• Memoria de trabajo auditiva</li> <li>• No verbal</li> <li>• Capacidad general</li> <li>• Competencia cognitiva</li> </ul>
Escala de inteligencia WIPPSI IV	2012	Población: niños Rango de edad: 2 años 6 meses – 7 años 7 meses Evalúa: Escalas Primarias <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión verbal</li> <li>• Visoespacial</li> <li>• Memoria de trabajo</li> </ul> Escalas secundarias <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de vocabulario</li> <li>• No verbal</li> <li>• Capacidad general</li> </ul>

Fuente: modificado a partir de Pérez y Medrano (2013).

- **Teoría de la Inteligencia Gf (Inteligencia fluida) y Gc (Inteligencia Cristalizada) de Raymond Cattell**

En el postulado de Cattell se plantean dos tipos de inteligencia. Por un lado, se presenta la inteligencia fluida que es hereditaria y faculta el uso de operaciones mentales para pensar de forma abstracta, resolver problemas, formar ideas y conclusiones, clasificar, generar hipótesis y evaluarlas, identificar relaciones, comprender consecuencias, extrapolar y transformar información (Ramírez-Benítez, Torres-Díaz y Amor-Díaz, 2016). Por otra parte, la inteligencia cristalizada hace referencia a la capacidad que tiene un sujeto de evocar y usar información que ha

sido aprendida a lo largo de su vida (Papalia y Martorrell, 2015). Estos dos tipos de inteligencia hacen posible que se registren conocimientos y se desarrollen habilidades que faciliten la funcionalidad de la parte cognitiva de una persona.

- **Teoría de las Inteligencias Múltiples**

El autor Howard Gardner creía que el concepto de inteligencia era muy limitado, por lo que, planteó en un comienzo siete tipos de inteligencia, sin embargo, más tarde añadió una octava. Para Gardner la inteligencia se enfocaba en “la capacidad de resolver problemas y crear productos en un entorno rico en contexto y naturalista” (citado por Armstrong, 2009, p.18). Los ocho tipos de inteligencia planteadas por el autor se describen en el Tabla 3.

**Cuadro 3.** Tipos de Inteligencia del autor Howard Gardner

<b>Tipos de Inteligencia</b>	<b>Definición</b>
Lógico-matemática	Permite desarrollar ciencias exactas, uso del método científico y la lógica.
Lingüística	Capacidad para usar el lenguaje escrito y oral de manera eficaz y eficiente.
Espacial	Faculta la creación de un esquema mental en tres dimensiones, crea imágenes visuales o percibe detalles visuales.
Musical	Analizar y/o crear música. Es importante desarrollarla para aprovechar el potencial.
Corporal-cinestésica	Capacidad de utilizar el cuerpo para crear diversas actividades o resolver problemas.
Intrapersonal	Capacidad de entender las necesidades, características, cualidades, defectos y pensamientos de nosotros mismos.
Interpersonal	Capacidad para comprender a los demás, entablar relaciones humanas y generar empatía.
Naturalista	Capacidad para observar y estudiar todo lo relacionado con el entorno natural.

**Fuente:** modificado a partir de Mercadé (2019)

El autor Gardner conceptualiza dentro de su modelo a la inteligencia intrapersonal e interpersonal. La primera enfocada en entender y gestionar las propias emociones, vinculadas a diferentes características propias de cada individuo. La segunda establecida en relación a las demás personas y la interrelación que existe con ellas. Estos dos tipos son un sustento para la construcción del concepto de la Inteligencia Emocional.

## Concepto de inteligencia emocional

El concepto de Inteligencia Emocional se construyó en base a las aportaciones de varios autores a través de los años. Charles Darwin fue un científico clásico que aportó con el concepto de las emociones y la importancia de estas en la vida de los seres humanos. En una publicación realizada en 1872 denominada *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, Darwin engloba a las emociones como parte de la propia evolución, útiles para la supervivencia, la innovación y la participación en una sociedad (citado por Ceniceros, Vázquez & Fernández, 2017).

Asimismo, Edward Thorndike en 1920 fue uno de los autores que aportó a la IE al plantear la existencia de la Inteligencia Social a la cual definió como la habilidad para relacionarse con los demás de manera efectiva y con un comportamiento sabio (citado por Fernández-Berrocal, 2023). En su momento su contribución careció de apoyo, puesto que, no se determinó su planteamiento como una inteligencia independiente de las demás.

Por otra parte, un estudio antecesor muy importante para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) es la publicación del libro *Frames of Mind* de Howard Garner en 1983 dónde establece ocho tipos de inteligencia entre las cuáles se encuentran: La inteligencia lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista (citado por Conejo, 2022). La interpersonal e intrapersonal son los dos tipos de inteligencia que contribuyen de manera fundamental al desarrollo de la IE.

En este mismo orden y dirección, el término IE es usado por primera vez por Peter Salovey y John Mayer en la publicación de su artículo *Emocional Intelligence* en 1990. La conceptualiza como una capacidad de percibir, valorar, expresar, acceder, comprender, conocer y regular las diferentes emociones con el objetivo de promover un desarrollo individual y cognitivo (citado por Cejudo & López-Delgado, 2017).

Aún con estos antecedentes se considera al término IE ligeramente nuevo. Este constructo se hizo popular cuando Daniel Goleman publicó en 1995 un libro con el mismo nombre. Goleman definió a la IE como la habilidad, cualidad o competencia que tiene un sujeto para identificar, comprender y gestionar las emociones de sí mismo como las emociones percibidas en los demás. Adicionalmente, manifiesta que esto influye en la cotidianidad, en las interacciones propias de las relaciones sociales, en los logros personales y profesionales (citado por Cruz, Encalada, Martínez & Sánchez, 2021).

A partir de la expansión y conocimiento de la IE, se investigó y profundizó en el estudio de este concepto en diferentes áreas de la vida de una persona. En un breve recorrido histórico, por muchos años, varios filósofos se han interesado en entender las emociones y como se relacionan con una de las partes cognitivas más estudiadas: La inteligencia. Como se aprecia el término Inteligencia Emocional a pesar de ser reciente tiene antecedentes de varios autores que de una u otra manera aportaron a la formación del término y a la expansión de este.

### **Modelos de la inteligencia emocional**

En el estudio de Inteligencia Emocional surgieron dos grandes grupos de modelos que la explican: Los modelos mixtos y modelos de habilidad. Los modelos mixtos incluyen: habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas (Salinas-González, 2020). Sin embargo, una de las complejidades de este modelo es la cantidad de elementos y variaciones que propone. Los modelos incluidos en este primer grupo son: El Modelo de Goleman y el Modelo de Bar-On. Por otra parte, los Modelos de habilidades se basan en el concepto de la IE y en las capacidades de procesar la información emocional dónde no se incluyen factores de personalidad.

#### **—Modelos Mixtos**

- **Modelo de Goleman:** el autor establece que el Coeficiente Emocional (CE) y el Coeficiente Intelectual (CI) de una persona se complementan y generan

un resultado en beneficio de la persona. Los componentes de la inteligencia emocional de este modelo se evidencian en el Tabla 4.

**Cuadro 4.** Dimensiones de la inteligencia emocional

<b>Dimensiones</b>	<b>Descripción</b>
Autoconciencia	Hace referencia a la evaluación de las emociones y sentimientos propios.
Autorregulación	Aceptar las emociones tal y como son, no reprimirlas para dominar la intensidad de estas y la manera en la que afectan en la cotidianidad. Estados impulsos y recursos internos.
Motivación	Compuesta por aquellos motivos que permite que se alcancen los objetivos y sueños, por lo tanto, la toma de decisiones y las acciones que se emprendan.
Empatía	Capacidad para comprender las circunstancias y problemas de otras personas.
Habilidades sociales	Facultades que facilitan la relación con otras personas, sus circunstancias y sus emociones.

Fuente: modificado a partir de Arrabal (2018)

- **Modelo Bar-On**

El autor Bar-On aportó al plantear un modelo diferente dónde propuso la Inteligencia Emocional-Social y la definió como una representación de competencias, habilidades y facilitadores, de índole emocional y social, que se relacionan entre sí con la finalidad de entender y expresarnos, entender a los demás y mantener relaciones adecuadas y solucionar situaciones cotidianas de manera efectiva (Bar-On, 2006). Este modelo denominado Inteligencia Emocional Social (ESI por sus siglas en inglés) contempla los siguientes factores evidenciados en el Cuadro 5.

**Cuadro 5.** Factores del modelo Bar-On

<b>Factores</b>	<b>Descripción</b>
Intrapersonal	Ser consciente de sí mismo, comprender sus fortalezas y debilidades y expresar sus sentimientos y pensamientos de manera no destructiva.
Interpersonal	Ser consciente de las emociones, sentimientos y necesidades de los demás, y de establecer y mantener relaciones cooperativas, constructivas y relaciones mutuamente satisfechas.
Manejo de estrés	Gestión y regulación emocional se analiza la tolerancia al estrés y el control de impulsos
Adaptabilidad	Gestión del cambio, se analiza las habilidades y competencias para la adaptabilidad en la realidad, la flexibilidad y la resolución de problemas.
Humor	Hace referencia al estado de ánimo general, involucra la automotivación, el optimismo y la felicidad, consigo mismo y con la vida en general.

Fuente: modificado a partir de Bar-On (2006) y Bar-On (2007)

## —Modelos de Habilidades

- **Modelo de Salovey y Mayer**

En el modelo propuesto por Salovey y Mayer la inteligencia emocional es definida como la habilidad de razonamiento válido con las emociones y la información que ellas aporten, del mismo modo que implica usar las emociones para enriquecer el pensamiento y ejecutar un comportamiento adaptativo (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021). Dentro del modelo, los autores plantearon cuatro habilidades emocionales que evalúan tanto las emociones propias como las de los demás.

**Cuadro 6.** Habilidades emocionales del modelo de Salovey y Mayer

<b>Habilidades Emocionales</b>	<b>Descripción</b>
Percepción y expresión emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de las emociones propias y de los demás</li> <li>• Identificación de gestos faciales, tono de voz, entre otros.</li> </ul>
Facilitación Emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar emociones con sensaciones</li> <li>• Direccionar el pensamiento hacia información importante gracias a las emociones.</li> </ul>
Comprensión Emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer señales emocionales</li> <li>• Actividades anticipatorias para conocer los estados de ánimo</li> </ul>
Regulación Emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consecuencias futuras de las acciones</li> <li>• Acceso a sentimientos positivos y negativos</li> <li>• Descarte o utilización de los sentimientos en base a su utilidad.</li> </ul>

Fuente: modificado a partir de Mendoza (2018)

## **Dimensiones y competencias de la inteligencia emocional**

Existen dimensiones claves que permiten entender a mayor profundidad el concepto de la IE. Goleman las resumió en cinco dimensiones básicas, sin embargo, en cada una desarrolló competencias que hacen factible que se desarrolle y mejore la dimensión. Por lo tanto, se incrementa la inteligencia emocional en una persona y los resultados en su vida cotidiana. Las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación o control de sí mismo y motivación pertenecen a la aptitud personal mientras la empatía y las habilidades sociales corresponden a la aptitud social (García-Fernández & Giménez-Más, 2010). Dentro de cada una de las dimensiones antes mencionadas el autor Goleman describe competencias que ayudan y fortalecen estas áreas.

**Cuadro 7.** Competencias de la inteligencia emocional

<b>Dimensión</b>	<b>Competencias</b>
Auto conciencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conciencia emocional:</b> implica reconocer las emociones, sentimientos, valores y metas propias, porque las siente y como les afecta.</li> <li>• <b>Auto evaluación precisa:</b> implica conocer las fortalezas y debilidades; la manera en la que se mejoren, retroalimente y aprendan.</li> <li>• <b>Autoconfianza:</b> implica creer en las habilidades que se posee, tomar riesgos, retos y aprender habilidades para mejorar los resultados.</li> </ul>
Auto regulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autocontrol:</b> dominio de los pensamientos, sentimientos, emociones e impulsos de manera positiva.</li> <li>• <b>Fiabilidad:</b> personas éticas que generan confianza y por lo tanto fortalecen su imagen y credibilidad.</li> <li>• <b>Innovación y adaptabilidad:</b> aportan ideas nuevas y soluciones; se adaptan al cambio y son flexibles.</li> </ul>
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Motivación al logro:</b> se plantean metas retadores y buscan las estrategias para alcanzar buenos resultados.</li> <li>• <b>Compromiso:</b> permite tener un desempeño alto que permita alcanzar las metas de la empresa.</li> <li>• <b>Iniciativa y optimismo:</b> refiere a buscar oportunidad y sobrepasar las expectativas; ver una oportunidad y no obstáculo al momento de realizar una actividad.</li> </ul>
Empatía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comprender a los demás:</b> interés por emociones, sentimientos y perspectivas de otras personas.</li> <li>• <b>Desarrollo de los demás:</b> reconocimientos de los logros de otras personas.</li> <li>• <b>Orientación al servicio:</b> comprender las necesidades de una persona.</li> <li>• <b>Apalancamiento de diversidad:</b> ver las diferencias entre las personas como una oportunidad de éxito.</li> </ul>
Habilidades Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conciencia política:</b> reconocer las influencias sociales y políticas clave.</li> <li>• <b>Influencia:</b> atraer a las personas para obtener apoyo.</li> <li>• <b>Comunicación:</b> saber comunicar y escuchar puntos positivos y negativos.</li> <li>• <b>Manejo de conflictos:</b> manejo de situaciones difíciles entre personas o situaciones de forma adecuada.</li> <li>• <b>Liderazgo:</b> guían al equipo y persiguen el objetivo común más allá del personal.</li> <li>• <b>Catalizador de cambios:</b> reconocen la necesidad de un cambio y buscan la manera de ejecutarlo.</li> <li>• <b>Creación de lazos:</b> relaciones basadas en el <i>rapport</i> y el apoyo mutuo.</li> <li>• <b>Colaboración y cooperación:</b> busca un balance entre las tareas y compartir y colaborar en las mismas como equipo.</li> <li>• <b>Capacidades de equipo:</b> participación de manera activa y entusiasta aumenta la satisfacción.</li> </ul>

**Fuente:** modificado a partir de Goleman (1998)

### **Métodos de medición de la inteligencia emocional**

Existen varios métodos de evaluación para la valoración de la Inteligencia Emocional en diferentes grupos etarios bajo varias modalidades y con el uso de diferentes herramientas (Cortez, 2023). Existen métodos basados en observadores externos, dónde una persona evalúa aspectos de corte interpersonal en otra;

también existen los basados en tareas de ejecución, dónde se designa un conjunto de tareas emocionales para que cada individuo las resuelva y la calificación se asigna en base al cumplimiento de objetivos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004)

Adicionalmente, los instrumentos psicométricos son una herramienta que permite medir de forma cuantitativa una determinada variable de estudio. Una de las herramientas más utilizadas en el ámbito científico y de investigación es el *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) para la evaluación de autopercepción de los sujetos de su propia habilidad emocional (Antonio-Agirre, Esnaola & Rodríguez-Fernández, 2017). La versión del TMMS-24 adaptada al castellano mide tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones.

Otra escala es la *Schutte Self Report Inventory* (SSRI), un método de evaluación que toma como punto de partida el estudio de Salovey y Mayer. Incluye aspectos interpersonales e intrapersonales, además aporta un puntaje general que se divide en cuatro subfactores: percepción emocional, manejo de emociones propias, manejo emocional de los demás y utilización de las emociones. Otro de los instrumentos empleados es el *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i), el cual incluye aspectos afectivos y sociales, valora 5 componentes: la inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión de estrés y humor en general; además de indicadores de sinceridad: deseabilidad social, quiescencia, azar y distorsión (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2018).

Por otro lado, las medidas de evaluación de inteligencia emocional basada en observadores externos o evaluación 360° consiste en evaluar la inteligencia emocional interpersonal, en la cual, se mide el nivel de habilidad emocional percibida por los demás. Este método de evaluación es complementario a las pruebas psicométricas puesto que aporta información adicional relacionada con habilidades interpersonales, el autocontrol, la impulsividad, el manejo emocional en un conflicto social y evita sesgos de deseabilidad social. Sin embargo, tiene sesgos perceptivos, se restringe por el contexto, no aporta información intrapersonal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Finalmente, las medidas basadas en tareas de ejecución consisten en designar un conjunto de tareas emocionales para que cada individuo las resuelva y la calificación se asigna en base al cumplimiento de objetivos. Para evaluar la IE desde este método se emplea la prueba de *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*, que es un instrumento que permite evaluar cuatro aspectos principales del modelo de Mayer y Salovey: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. A pesar de ser un novedoso método presenta limitaciones en cuanto a las propiedades psicométricas, a la adaptación al contexto, a la población determinada y requieren más tiempo en su aplicación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

## **1.2. Desempeño académico**

La definición del desempeño académico es fundamental en el ámbito educativo porque determina la valoración que se realiza de los resultados que un estudiante obtiene. Sin embargo, definir esta variable conlleva a diferentes conceptualizaciones. En este orden de ideas, se cita a Estrada (2018) quien manifiesta que el desempeño académico es el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se genera la interacción del docente y el alumno. En ese mismo sentido, el rendimiento académico se entiende como el “logro alcanzado por el estudiante en su proceso formativo” (Hinojo, Aznar, Romero & Marín, 2019, p.10). En referencia a lo anterior, el rendimiento académico se genera como resultado de la interacción propia del área académica.

En este mismo orden y dirección, el desempeño académico es el resultante de las evaluaciones académicas ejercidas a los estudiantes, se determinan cuantitativamente y otorgan acreditación (Salazar & Heredia, 2019). Dicho en otras palabras, se realiza un proceso de evaluación continuo que permite obtener el resultado del desempeño del estudiante en términos numéricos. Resulta oportuno mencionar que el rendimiento académico es propio del proceso de enseñanza-aprendizaje y se mide en términos cuantitativos y cualitativos, esto genera un perfil del estudiante basado en los datos como en las habilidades, actitudes, conocimientos y valores (Navarro, 2003). Es decir, no solo se toma como referencia

la evaluación numérica, sino que también las características propias de cada estudiante.

En este orden de ideas, el desempeño académico es entendido como el grado de los conocimientos que se poseen en una materia o área determinada acorde con las características de edad y nivel académico de la media de los estudiantes. Por lo tanto, “el rendimiento no es sinónimo de capacidad intelectual, de aptitudes o de competencias” (Velázquez & Soriano, 2006, p. 256). A lo largo de los planteamientos hechos, el rendimiento académico es establecido como una evaluación de tipo numérica o cualitativa que se origina en el ejercicio de un proceso de enseñanza aprendizaje propio del área educativa y presenta variaciones según la persona que esté bajo evaluación.

### **Clasificación del desempeño académico**

La clasificación del desempeño académico tiende a ser compleja puesto que la evaluación del conocimiento adquirido por un estudiante depende del criterio que se use para medirlo. En este orden de ideas, una clasificación del desempeño académico es la apreciación de una persona o de un grupo de personas que son parte del sistema educativo como una valoración de las capacidades del alumno (Gutiérrez-Monsalve, Garzón & Segura-Cardona, 2021). Desde esta perspectiva el rendimiento académico se clasificaría en individual y grupal.

Esta primera clasificación establece que una medida del desempeño individual como grupal aporta a la retroalimentación del docente en el sentido de que el profesional adapte o no sus estrategias de enseñanza en base a la efectividad del aprendizaje (Álvaro et al., 1990). Significa entonces que una visión personal como global es importante en la educación para adaptar nuevos métodos o gestionar otros más apropiados a las necesidades del estudiante.

Por otra parte, al momento de medir el desempeño de un individuo en el ámbito académico se tiene una clasificación según los criterios del autor Ponce de León (1998):

- **Subjetiva:** se comprende como la apreciación del docente hacia el estudiante en la que intervienen características personales
- **Objetiva:** se entiende como el resultado de un proceso de evaluación previamente establecido

En este mismo orden y dirección, se toman en cuenta la clasificación desde una doble vertiente propuesta por los autores Álvaro et al (1990):

- **Analítica:** una evaluación de todas las áreas instructivo-formativas que son parte de un plan de estudios
- **Sintética:** ponderación de la valoración en conjunto de todas las áreas instructivo formativo del individuo

Además, se presenta la clasificación del desempeño académico en objetivos obligatorios, es decir, los mínimos que se obtienen y los objetivos optativos que son los máximos obtenidos. En esta clasificación De la Orden (1993) establece:

- **Rendimiento suficiente:** definido como alcanzar un punto de corte elevado establecido como objetivo
- **Rendimiento insuficiente:** definido como la incapacidad de alcanzar el punto de corte mínimo establecido.

Adicionalmente, una medida de clasificación se determina por el rendimiento académico satisfactorio o insatisfactorio, se establece en base a las capacidades que cada individuo posee, como referencia se emplean criterios que permiten determinar cuáles son las posibilidades y limitaciones de este individuo (Ponce de León, 1998). Sin embargo, lo establecido como satisfactorio es diferente entre el criterio docente y el alumno (Sánchez, 2020).

## Factores del desempeño académico

### —Factores personales

Estos factores hacen referencia a las variables en las que el alumno es caracterizado como un aprendiz. Dichos factores mantienen una relación directa en cada individuo y de cierta manera determinan el rendimiento académico. Algunos factores son: el bienestar psicológico, la autoeficiencia, el autoconcepto, la autoevaluación, la motivación, aunque también se considera el nivel de inteligencia, las aptitudes, los conocimientos previos, los estilos de aprendizaje, la edad, el género o el grado académico (Borja, Martínez, Barrero & Haro, 2021). En este apartado se encuentran presentes dos dimensiones las variables cognitivas y las motivacionales descritas por Guzmán-Zamora & Gutiérrez-García (2020):

- **Variables Cognitivas:** influyen en el rendimiento académico a través de competencias cognitivas como la reflexión, la crítica y la creatividad, que dependen de la atención, el análisis, la memoria y el pensamiento.
- **Variables Motivacionales:** se basa en la búsqueda del éxito y la evitación del fracaso, influenciada por las creencias sobre las causas de los logros y fracasos. En el ámbito escolar algunos de los factores motivacionales en relación con el rendimiento académico son: autoeficacia, postergación y temor al fracaso.

### —Factores contextuales

Este tipo de factores influyen significativamente en el rendimiento académico de un estudiante porque son características propias del medio en el que el individuo interactúa de manera directa. En el desarrollo de una persona sí bien intervienen factores personales es importante resaltar que el entorno en el que se desenvuelve y los ambientes en los que interactúa como: el área educativa, familiar, social con un aporte cultural, social y económico influyen en el rendimiento académico de un

estudiante (Quílez, 2021). Las principales variables de los factores contextuales se describen en el Cuadro 8.

**Cuadro 8.** Variables de los factores contextuales

<b>Factores Contextuales</b>	
Variables Socioambientales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estatus social, familiar y económico</li> </ul>
Variables Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela como institución educativa</li> <li>• Factores de organización</li> <li>• Dirección</li> <li>• Formación de docentes</li> <li>• Asesoría</li> </ul>
Variables Instruccionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima laboral y escolar.</li> <li>• Contenidos académicos/escolares</li> <li>• Métodos de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Tareas escolares</li> <li>• Expectativas de los miembros del sistema educativo</li> </ul>

**Fuente:** modificado a partir de González-Pianda (2003)

### **Métodos de evaluación del desempeño académico**

Para la evaluación del desempeño académico las instituciones cuentan con un sistema de escala de calificaciones. En Ecuador el Ministerio de Educación determina una escala cualitativa acompañado de escala cuantitativa, en la cual se establecen rangos de calificación: supera los aprendizajes requeridos (10), domina los aprendizajes requeridos (9), alcanza los aprendizajes requeridos (7-8), esta próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos (5-6) y no alcanza los aprendizajes requeridos (<4). Dichas calificaciones refieren al cumplimiento de objetivos de aprendizajes establecidos. Sin embargo están sujetos a una percepción en un principio cualitativo que está afectado por factores externos o internos de cada persona (Ministerio de Educación de Ecuador, 2013).

A pesar de ello, en un entorno educativo ecuatoriano, es importante mencionar que el desempeño académico de un estudiante está influenciado por factores demográficos, socioeconómicos, socioculturales, académicos y psicológicos. Además, la evaluación estudiantil es un proceso de valoración y no siempre incluye notas, puesto que lo más relevante es la retroalimentación hacia el alumno dónde se valore sus potencialidades, se genere un desarrollo integral, se retroalimente y

se estimule la participación del alumno (Villarruel-Meythaler, Tapia-Morales & Cárdenas-García, 2020).

En ese mismo sentido, los tipos de evaluación según el propósito dentro del sistema educativo ecuatoriano son de tres tipos. La evaluación diagnóstica, se da en el inicio del periodo académico y se analiza cómo se inicia el proceso de aprendizaje, por lo cual, no tiene calificación. La evaluación formativa se realiza durante el proceso de aprendizaje y permite hacer ajustes en la metodología de enseñanza aprendizaje, de forma opcional, tendría nota. La evaluación sumativa es la evaluación total del proceso de aprendizaje y valora los logros en un periodo de tiempo y tiene nota (Ministerio de Educación, 2013). Adicionalmente, los docentes observan, evalúan e informan del proceso del alumno para fomentar su desarrollo y bienestar.

Por lo antes mencionado, se consideran los diferentes factores que influyen en el desempeño académico de un alumno, propios del proceso de aprendizaje como factores externos se evalúa el desempeño académico mediante una escala con propiedades psicométricas que permita cuantificar las escalas cualitativas y por consiguiente las calificaciones obtenidas. En esta investigación se utiliza la Escala del Desempeño Académico (APRS) diseñada por DuPaul George J, Rapport Mark D. y Perriello Lucy M. en 1991 que aporta un resultado global del desempeño académico (Guerrero, 2022).

### **1.3. Inteligencia emocional y desempeño académico en adolescentes**

El estudio de la inteligencia emocional en relación con el desempeño académico es de gran controversia puesto que algunos estudios manifiestan que la variable de IE tiene relación con el desempeño académico y otras señalan que no existe una correlación. Dentro de los sistemas educativos se señala que los problemas en el desempeño académico muchas veces no son por una deficiencia en la capacidad del alumno, más bien, existiría una relación con conflictos emocionales (Broc, 2019). Lo que indicaría que la inteligencia emocional tiene relación con los resultados de un estudiante.

Por otra parte, los autores Salovey y Mayer resaltan la importancia de las emociones en relación con las habilidades desarrolladas en el ámbito de la educación, puesto que la inteligencia emocional tendría un aporte fundamental en el área académica (Jiménez & López-Zafra, 2009). En este mismo orden y dirección, se comprobó que existe una relación directa y positiva entre estas dos variables y por lo tanto, dentro de las habilidades cognitivas se tomaría en cuenta a la inteligencia emocional para determinar los resultados escolares (Jiménez-Blanco, Sastre, Artola & Alvarado, 2020).

En este mismo orden y dirección, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) manifiestan que el nivel del rendimiento académico en estudiantes es mejor cuando estos individuos presentan un mejor bienestar psicológico y emocional; en otras palabras, existe una menor presencia de síntomas ansiosos, depresivos o pensamientos intrusivos. Por lo tanto, mejores competencias relacionadas con la inteligencia emocional aportan habilidades de gestión de las emociones que aumentan el bienestar del individuo y como consecuencia incrementan sus resultados académicos.

Los estudiantes que poseen un mayor nivel de inteligencia emocional son capaces de tener un mayor rendimiento académico. El motivo principal es al presentarse emociones negativas propias del entorno académico como el estrés, la ansiedad, la tristeza, entre otras; los estudiantes identifican y manejan las emociones con eficacia (Fernández-Berrocal & Cabello, 2021). Adicionalmente, poseen la habilidad para establecer relaciones interpersonales aun cuando se controle variables como la inteligencia y los rasgos de la personalidad propios de cada persona.

Con relación a lo antes mencionado, la presencia de la IE en los estudiantes es una habilidad importante para fortalecer en ambientes educativos con gran significancia para los docentes. Puesto, que los individuos que poseen inteligencia emocional tienen la capacidad de mejorar sus relaciones interpersonales, comprender de mejor manera las emociones de las otras personas y reducir el estrés, la frustración o conductas desadaptativas (Cortez, 2023)

Además, la inteligencia intrapersonal e interpersonal se vinculan al desempeño académico. Algunos subcomponentes que contribuyen son la comprensión emocional de sí mismo, el autoconcepto, la independencia, la autonomía, la empatía y las relaciones interpersonales. Se considera importante desarrollar habilidades emocionales que faculten a los estudiantes regular sus emociones y por consiguiente exista una relevante interacción entre la parte intelectual y emocional dentro del desarrollo del ámbito educativo (Ariza-Hernández, 2017).

En consecuencia, la educación y el desarrollo de habilidades emocionales en estudiantes adolescentes es fundamental puesto que otorga varios beneficios. Algunos de ellos en relación con la salud a nivel físico y mental, desempeño académico, incremento del rendimiento físico, aumento en la habilidad empática y habilidades cognitivas, incremento de relaciones interpersonales estables, aportar técnicas de autorregulación emocional, disminución de comportamientos disruptivos y por consiguiente una mejor adaptación social (González, 2022).

## **CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO**

En este segundo capítulo de la presente investigación se plantean los fundamentos metodológicos utilizados para la recolección y el análisis de las variables de estudio. En un inicio se plantea la conceptualización de la metodología de la investigación, se centra en el paradigma, la modalidad y el alcance del estudio. Una descripción de las técnicas y los instrumentos utilizados en la recolección de datos. Además, la población seleccionada y el proceso metodológico que se empleó.

### **2.1. Paradigma, tipo y enfoque de la investigación**

La presente investigación hace uso de un paradigma post positivista con un enfoque descriptivo de alcance correlacional, de diseño no experimental, de modalidad cuantitativa y de corte trasversal.

El paradigma empleado en la presente investigación es el post positivista que surge como una modificación del paradigma positivista. En los últimos años ha adquirido importancia en la investigación de las ciencias sociales. En este paradigma se limita el conocimiento a los objetivos específicos, variables o categorías de estudio, por lo tanto, el resultado se vincula al investigador, por lo que es relevante que exista una fundamentación teórica objetiva y justificada de las mediciones o averiguaciones del estudio (Fernández & Vela, 2021). Esta investigación presenta este tipo de paradigma, puesto que los resultados de datos cuantificados serán interpretados por el investigador y están expuestos a la subjetividad, es decir, a la influencia de la percepción y actitud personal frente a la teoría o postulado.

La presente investigación utilizó una modalidad cuantitativa, una metodología que en un comienzo identifica y formula el problema de la investigación, posteriormente se realiza una revisión teórica de las variables y se formulan hipótesis de forma conceptual y operacional; esto da lugar a la aplicación de instrumentos para la obtención de datos y el procesamiento estadístico para confirmar o refutar las hipótesis (Torres, 2016). Por lo tanto, este método hace uso de la estadística para analizar patrones de comportamiento en una población establecida mediante la

recolección y análisis de datos (Cuenya & Ruetti, 2010). Es decir, este enfoque es útil en una medición estadística, cuantificable, objetiva y verificable.

El presente estudio de investigación tiene un enfoque descriptivo. Puesto que caracteriza a las variables inteligencia emocional y desempeño académico, mismas que serán analizadas. Este tipo de alcance hace referencia a la descripción de características de un fenómeno dónde se registra información sistemática, verídica y específica (Guevara, Verdesoto & Castro, 2020). Para la recolección de información se usan diferentes métodos como la observación, las encuestas y el estudio de casos que aportan con datos cualitativos como cuantitativos. Además, la información se analiza como parte de la construcción de un marco teórico, el cual es el sustento del estudio, dónde se evidencia como se manifiesta las variables de inteligencia emocional y el desempeño académico.

Adicionalmente, la investigación es no experimental. En este tipo de investigación las variables de la investigación no se exponen a la manipulación (Agudelo, Aignerren & Ruiz 2008). Es decir, las variables independientes se observan en el ambiente natural. Por lo tanto, los fenómenos son estudiados tal cual ocurren, para lo cual, los datos se recolectan y luego se analizan. Se usa fundamentalmente en la investigación aplicada y no permite establecer relaciones causales inequívocas (Núñez, 2011). El investigador no elabora ningún escenario en el que las variables se controlen, por el contrario, observa las variables en su contexto natural.

El corte de la investigación es transversal, es decir los datos y la información necesaria serán recolectados en un momento específico. El objetivo de esta investigación transeccional o transversal es la descripción de variables, el análisis de la incidencia y la interrelación en un momento único en el tiempo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). La recolección de la información incluye a sujetos que presentan o no la variable de estudio, el investigador no realiza ninguna interferencia y se realiza una sola medición de las variables en cada sujeto (Rodríguez & Mendivelso, 2018). El presente estudio recoge datos que serán analizados en un momento único.

La investigación es de alcance correlacional dado que busca plantear la relación entre dos o más variables de una muestra seleccionada, para lo cual se realiza la aplicación estadística inferencial para extrapolar los resultados de investigación y obtener un beneficio en toda la población (Ramos-Galarza, 2020). Por esta razón, la investigación con alcance correlacional busca medir las variables, cuantificar los datos y analizar la relación o el grado de asociación en base a las hipótesis planteadas y sometidas a verificación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). En este estudio las variables que se correlacionan son la inteligencia emocional y el desempeño académico.

## **2.2. Población y muestra**

### **Población**

La población se entiende como un “conjunto total de elementos que constituyen el ámbito de interés analítico y sobre el que queremos inferir las conclusiones de nuestro análisis, conclusiones de naturaleza estadística y también sustantiva o teórica” (López-Roldán & Fachelli, p.7). Para el presente estudio la población de interés se conformó por estudiantes de primero y segundo de una institución educativa fiscomisional del cantón Riobamba – Ecuador, que se encontraban matriculadas en bachillerato durante el año 2024. Esta población se encontró formada por 185 estudiantes.

### **Muestra**

Para realizar el cálculo de la muestra se tomó en cuenta un margen de error máximo aceptable de 5%, con un nivel de confianza del 95% y una probabilidad de ocurrencia y no ocurrencia del 50%. Del cual se obtiene que para que la muestra sea representativa al menos de 126. En esta investigación se levantaron datos en una muestra total de 145, para una mejor capacidad de representatividad y para garantizar los resultados de los instrumentos aplicados para la correlación. Adicionalmente, la muestra en la cual se iba a investigar, es decir, la unidad de análisis a estudiarse fueron estudiantes de bachillerato, dado que son en quienes

se centró el interés y el planteamiento de la investigación. Por lo tanto, se seleccionó una unidad educativa que cuente con un sistema educativo de bachillerato.

### **Muestreo**

En el presente estudio se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia en la cual se debía cumplir con criterios de inclusión y exclusión, detallados a continuación:

- Estudiantes inscritos en primero y segundo bachillerato
- Estudiantes que acepten participar voluntariamente en la investigación con el asentimiento informado.
- Estudiantes que cuenten con la autorización de los padres de familia mediante el consentimiento informado.

Por lo tanto, se excluirían a los adolescentes que no cuenten con estas características. De esta manera la muestra seleccionada para esta investigación es de 145 estudiantes de entre 14 y 17 años.

### **2.3. Tipo de recolección de la información**

#### **Técnica psicométrica**

Este tipo de técnica es utilizada en el ámbito de la Psicología y permite cuantificar las variables psicológicas que se estudian o evalúan. Por lo tanto, la psicometría desarrolla un papel importante en la evaluación psicológica; desde el aporte con teorías, métodos y técnicas hasta desarrollar y aplicar instrumentos de medición; que describan, clasifiquen, expliquen, predigan o diagnostiquen fenómenos psicológicos que faculten al profesional de la psicología a tomar decisiones en el ejercicio de la psicología o en la investigación (Meneses et al., 2013). En el presente trabajo de investigación se aplicó el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) y la Escala del Desempeño Académico (APRS), los cuáles se direcciono a la población

seleccionada y permitieron la recolección y el análisis de datos.

## **Instrumentos**

### **Ficha Ad Hoc de recolección**

La ficha sociodemográfica es un instrumento que permite la recolección de información para la caracterización de los individuos que conforman la muestra. En el estudio se crearon preguntas cerradas planteadas en una modalidad de selección múltiple y de completar la información requerida de forma escrita. Adicionalmente, algunos datos levantados en esta ficha fueron: edad, sexo, sector del domicilio, personas con las que vive, año escolar que cursa y repetición de año.

### ***Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)***

El TMMS en su versión original creada en 1995 por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai se compone de 48 ítems, posteriormente en 2004 se realizó la adaptación de Fernández-Berrocal, Extremera-Pacheco y Ramos al castellano compuesta por 24 ítems y con propiedades psicométricas adecuadas (González, Custodio & Abal, 2020).

El TMMS-24 es una escala encargada de evaluar la inteligencia emocional percibida, es decir, mide las destrezas con las que se es consciente de las emociones propias y como regularlas. Se compone de 24 ítems calificados en una escala de Likert, donde 1 (Nada de acuerdo), 2 (Algo de acuerdo), 3 (Bastante de acuerdo), 4 (Muy de acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Los resultados no se interpretan de forma global sino en tres dimensiones cada una con ciertos ítems información detallada en el Cuadro 9:

**Tabla 1.** Ítems de las dimensiones del TMMS-24

<b>Dimensiones</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ítems</b>
Atención a las emociones	Conciencia de las emociones y sentimientos propios como de su significado.	1+2 +3+4+5+6+7+8
Claridad emocional	Compresión de los propios estados emocionales.	9+10+11+12+13+14+15+16
Reparación emocional	Regular y controlar las emociones propias	17+18+19+20+21+22+23+24

**Fuente:** modificado a partir de Taramuel y Zapata (2017)

Adicionalmente, la atención emocional consiste en el grado que una persona considera que presta atención a sus emociones y sentimientos, es decir, la capacidad para identificar las emociones, pero también los estados, las sensaciones fisiológicas y cognitivas que se generan al captar una señal emocional y descodificarla. Por lo tanto, los ítems del instrumento se relacionan a que tanto se brinda atención a las emociones, sentimientos y al estado de ánimo.

La dimensión de claridad emocional hace referencia a sí la persona que percibe una emoción es capaz de identificar con claridad como se siente, para lo cual, es importante diferenciar las señales emocionales para poder etiquetarlas y darles una categoría de agrupación de dicho sentimiento. De esta manera, los ítems contemplados en el instrumento hacen referencia a la claridad, la capacidad para definir, al conocimiento y a la comprensión de los sentimientos y emociones.

La dimensión de reparación emocional hace referencia a la capacidad de regular sus emociones, es decir, interrumpir estados emocionales negativos, incluye la capacidad de receptividad hacia los sentimientos y la manera en la que se analizan los beneficios o desventajas de las emociones en función a la información de utilidad. En el instrumento los ítems referentes a esta dimensión buscan medir la capacidad de tener una visión optimista, agradable y positiva cuando se experimenta estados emocionales negativos como la tristeza o el enfado (González, Custodio & Abal, 2020).

Por otro lado, el TMMS-24 es una escala que establece puntos de corte para el sexo femenino. En la dimensión de atención emocional un puntaje <24 indica que el sujeto presta poca atención; un puntaje de 25 a 35 indica una adecuada claridad

atención y un puntaje >36 señala que el individuo presta mucha atención. Por otro lado, en la dimensión de claridad emocional un puntaje <23 indica que es importante mejorar su comprensión, un puntaje de 24 a 34 indica una adecuada comprensión. Finalmente, un puntaje >35 señala una excelente comprensión. En la dimensión de reparación emocional un puntaje <23 indica que es sustancial mejorar su regulación, un puntaje de 24 a 34 indica una adecuada regulación. Finalmente, un puntaje >35 señala una excelente regulación.

Para el análisis de la fiabilidad de la versión del TMMS-24 al castellano, se tomaron como referencia los datos de la adaptación de la escala, dónde la consistencia de las subescalas fue alta para la atención a las emociones un alfa de 0,90, comprensión 0.90 y reparación emocional 0,86 (Cerón, Pérez-Olmos & Ibañez, 2011). Se realizó un análisis de fiabilidad de la escala, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, mismo que se efectuó en los 145 participantes de esta investigación. Los datos de la fiabilidad de cada dimensión aportan lo siguiente.

**Tabla 2. Análisis de la fiabilidad de las dimensiones del TMMS-24**

Dimensión	Ítems	Alfa de Cronbach
Atención Emocional	8	.832
Claridad Emocional	8	.911
Reparación Emocional	8	.884
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>.939</b>

Fuente: elaboración propia

A partir de los datos analizados se aprecia que la fiabilidad de las dimensiones del TMMS-24 son altas. Por lo tanto, el instrumento cuenta con la fiabilidad y la consistencia adecuadas para cumplir los objetivos de la presente investigación.

### **Escala de Calificación del Desempeño Académico (APRS)**

La Escala de Desempeño Académico o *Academic Performance Rating Scale* fue diseñada por DuPaul George J, Rapport Mark D y Perriello Lucy M. en 1991. Fue adaptada al español en 1997 con el nombre de Escala de Calificación del Desempeño Académico (APRS). Esta escala se encarga de analizar la percepción del rendimiento académico del alumno. Este instrumento se compone de 19 ítems

calificados en una Escala de Likert dónde 1 (nunca o pobre), 2 (Algo de acuerdo), 3 (Bastante de acuerdo), 4 (Muy de acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo).

La forma de calificar consiste en hacer la sumatoria de los ítems para obtener un valor global, los resultados de este instrumento aportan una medida del desempeño académico bajo cinco categorías detalladas a continuación:

**Tabla 3. Rangos de las categorías del APRS**

<b>Categorías</b>	<b>Rangos</b>
Insuficiente	0-19
Regular	20-38
Bueno	39-57
Muy bueno	58-76
Sobresaliente	77-95

Fuente: elaboración propia

La escala presento una adecuada consistencia interna en su totalidad, “se realizó un análisis factorial exploratorio mediante el método de Componentes Principales y rotación Varimax, el análisis de fiabilidad arrojó valores Alpha adecuados .96 para todo el instrumento” (Andrés, et. al, 2020, p.6). Adicionalmente, en un estudio realizado en la medición de autoestima y rendimiento académico en adolescentes de una unidad educativa, el Alfa de Cronbach fue de .0667 lo cual indico una adecuada consistencia interna en los 19 ítems de la escala (Guerrero, 2022).

Se realizó un análisis de la escala, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para la presente investigación, mismo que se efectuó en los 145 participantes de esta investigación. Los resultados se detallan a continuación:

**Tabla 4. Fiabilidad de la Escala del Desempeño Académico**

<b>Dimensión</b>	<b>Ítems</b>	<b>Alfa de Conbanch</b>
Desempeño	19	.708

Fuente: elaboración propia

A partir de los datos analizados se aprecia que la fiabilidad de la Escala del Desempeño Académico es adecuada. Por lo tanto, el instrumento cuenta con la fiabilidad y la consistencia interna para cumplir los objetivos de la presente investigación.

## 2.4. Procedimiento y análisis de la información

El presente estudio inició con la realización del plan de titulación, dentro del cual planteó la problemática, las variables de estudio y el tema. Más tarde, se entregó este documento a la Dirección de la Escuela de Psicología con la finalidad de su revisión y aprobación. Después de que se aprobara el documento, se buscó información bibliográfica de distintas fuentes con validez científica como: revistas, tesis de grado y posgrado, libros y artículos en relación con las variables de estudio. Posterior a la revisión bibliográfica se desarrolló la introducción y el primer capítulo de la investigación, referente al estado del arte y la práctica, en el cual se detalló las aproximaciones conceptuales, las características, los componentes y los tipos de las variables de estudio, en este caso de la Inteligencia Emocional y el Desempeño Académico.

En lo posterior, se realizó el análisis de la población adecuada para la investigación, y se determinó el espacio muestral. A partir de ello se buscó los instrumentos psicométricos idóneos para la recolección de datos. Los instrumentos seleccionados fueron: el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) para la medición de inteligencia emocional y la Escala del Desempeño Académico (APRS) para la medición de la variable de desempeño académico.

Con base en lo anterior, se creó un cuestionario en *Google Forms* con cuatro secciones a petición de la institución seleccionada. La primera en la que se indica los instrumentos que se aplicarán, el tema de investigación y se garantiza la confidencialidad de la participación en el estudio. La segunda sección corresponde a la Ad Hoc Sociodemográfica. La tercera sección corresponde a la prueba TMMS-24 que evalúa la variable de Inteligencia Emocional. Finalmente, la cuarta sección la Escala del Desempeño Académico (APRS) para la evaluación de la variable de desempeño académico.

Más tarde, se realizó un oficio dirigido a la Directora de la Escuela de Psicología, quien facilitó los oficios de petición dirigidos a la rectora de la unidad educativa fiscomisional en la que se realizó el estudio, en dicha petición se solicitó la

autorización para llevar a cabo la investigación. Estos oficios fueron entregados a la rectora de la institución educativa fiscomisional quien autorizó la aplicación en los estudiantes.

De esta manera, se procedió con la entrega del consentimiento y asentimiento a cada estudiante en los cuáles se explicaba el tema de investigación, los objetivos, y la garantía de la confidencialidad en la recolección y procesamiento de datos. Para lo cual se estableció un plazo en el que se realice la devolución de las hojas firmadas y autorizadas. Una vez se concluyó está recolección, se procedió a compartir el enlace de *Google Forms* para que los estudiantes completen las pruebas psicométricas con una duración de quince minutos como máximo. Una vez realizadas las evaluaciones, se procedió a depurar y sistematizar los datos.

En un inicio se utilizó la herramienta Excel y posteriormente el programa SPSS versión 29 en el cual se llevaron a cabo los análisis estadísticos. El análisis de los datos permitió contrastar las hipótesis planteadas en la investigación, generar conclusiones y recomendaciones para próximos estudios de investigación que manejen mismas variables.

## CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se realiza un análisis descriptivo de la información sociodemográfica de la población. Además, se describen los resultados obtenidos del análisis estadístico, de tipo descriptivo y correlacional, obtenidos de la aplicación de los instrumentos con la finalidad de conocer la situación de las variables de estudio: Inteligencia Emocional y Desempeño Académico en la población de estudiantes de bachillerato.

### 3.1. Análisis descriptivo de la información sociodemográfica

En este apartado se plantea la información recolectada con el uso de la ficha Ad Hoc sociodemográfica, en la cual se contempla datos sobre la edad, el sexo, el domicilio, las personas con quien vive actualmente, año de escolaridad y repetición del año escolar. A partir de lo cual se detalla la frecuencia (f), el porcentaje (%), el porcentaje válido y el acumulado para facilitar la caracterización particular de la muestra.

Por otro lado, en la variable de la edad de la población se realizó un análisis estadístico de la frecuencia (f), la media (M), el mínimo (mín), el máximo (máx) y la desviación estándar (Ds), expuesto en la tabla 3, a continuación:

**Tabla 5. Análisis descriptivo de la variable edad**

<b>Variable</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Media</b>	<b>Ds</b>
Edad	14	17	15,48	.554
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
14 años	3	2,07%	2,07%	2,07%
15 años	71	48,97%	48,97%	51,03%
16 años	70	48,28%	48,28%	99,31%
17 años	1	0,69%	0,69%	100%

Fuente: elaboración propia

Respectivamente, en el análisis de la variable edad se encontró que el mínimo corresponde a la edad de 14 años, el máximo pertenece a la edad de 17 años, con una media de  $M=15,48$  y una desviación estándar de  $Ds=0.554$ .

**Tabla 6. Análisis estadístico de los datos sociodemográficos**

<b>Variables</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Sexo</b>				
Masculino	0	0%	0%	0%
Femenino	145	100%	100%	100%
<b>Sector del domicilio</b>				
Urbano	129	88,97%	88,97%	88,87%
Rural	16	11,03%	11,03%	100%
<b>Con quién vive actualmente</b>				
Ambos padres	133	91,72%	91,72%	91,72%
Solo madre	3	2,07%	2,07%	93,79%
Otros	9	6,21%	6,21%	100%
<b>Año de escolaridad</b>				
Primero de bachillerato	66	45,52%	45,52%	45,52%
Segundo de bachillerato	79	54,48%	54,48%	100%
<b>Repetición del año</b>				
Sí	1	0,69%	0,69%	0,69%
No	144	99,31%	99,31%	100%

Fuente: elaboración propia

De los estudiantes encuestados para esta investigación todos pertenecen a un colegio fiscomisional, de los cuáles el 100% son participantes de sexo femenino. En cuanto al sector del domicilio, el 88,97% indicaron que viven en el sector urbano, el 11,03% señalaron que mantienen su domicilio en el sector rural. Por otro lado, en cuánto a la ciudad de residencia, no representada en la tabla dado que no existe una varianza en las respuestas, la población es residente de la ciudad de Riobamba.

Respecto al núcleo familiar en el que se desenvuelven, el 91,72% indicaron que viven con ambos padres, el 2,07% de los participantes señalaron que viven solo con la madre y el 6,21% se agrupan en la categoría otros, dentro de los cuáles las respuestas señalaron a abuelos, tíos y hermanos.

Respecto a la escolaridad el 45,52% señalaron que pertenecen a primero de bachillerato mientras que el restante 54,48% indicaron que cursan segundo de bachillerato. Del total de estudiantes de bachillerato se evidencio que un 0,69% correspondiente a una persona repite el año mientras que el 99,31% curso el año escolar correspondiente.

### 3.2. Análisis categórico y descriptivo de los instrumentos

#### Análisis categórico del TMMS-24

Se realiza el análisis categórico de las dimensiones de la Inteligencia Emocional. Para lo cual se hace uso de la frecuencia ( $f$ ) y el porcentaje (%) de cada categoría.

**Tabla 7. Análisis categórico de la dimensión de Atención Emocional**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Poca	99	68,28%
Adecuada	43	29,66%
Excelente	3	2,07%

Fuente: elaboración propia

Una vez realizado el análisis de la frecuencia y el porcentaje de la dimensión de atención emocional, se evidencia que, el 68,28% equivalente a 99 participantes presentan poca atención, por lo tanto, se recomendaría mejorar esta categoría. Asimismo, el 29,66% equivalente a 43 participantes presentan una adecuada atención. Finalmente, el 2,07% presentan demasiada atención y por lo tanto, es importante mejorar la dimensión.

**Tabla 8. Análisis categórico de la dimensión de Claridad Emocional**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Poca	112	77,24%
Adecuada	26	17,93%
Excelente	7	4,83%

Fuente: elaboración propia

Una vez realizado el análisis de la frecuencia y el porcentaje de la dimensión de Claridad Emocional, se evidencia que, el 77,24% equivalente a 112 participantes presentan poca claridad emocional, por lo tanto, es importante trabajar la dimensión. Asimismo, el 17,93% equivalente a 26 participantes presentan una adecuada claridad emocional. Finalmente, el 4,83% presentan una excelente comprensión.

**Tabla 9. Análisis categórico de la dimensión de Reparación Emocional**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Poca	75	51,72%
Adecuada	60	41,38%
Excelente	10	6,90%

Fuente: elaboración propia

Una vez realizado el análisis de la frecuencia y el porcentaje de la dimensión de Reparación Emocional, se evidencia que, el 51,72% equivalente a 75 participantes presentan una baja reparación, por lo tanto, es importante trabajar la dimensión. Asimismo, el 41,38% equivalente a 60 participantes presentan una adecuada regulación Finalmente, el 6,90% presentan una excelente regulación.

### **Análisis descriptivo del TMMS-24**

El análisis de los resultados se basa en las puntuaciones de las dimensiones de la escala TMMS-24, las cuáles se componen por: Atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Para cada una se estima el resultado promedio, es decir, la media (*M*), la desviación estándar (*Ds*), la asimetría (*As*), la curtosis (*Cu*), el mínimo (*mín*) y el máximo (*máx*), con sus estadísticos.

**Tabla 10. Análisis descriptivo en función al TMMS-24**

<b>Dimensiones</b>	<b><i>Mín</i></b>	<b><i>Máx</i></b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>Ds</i></b>	<b><i>As</i></b>	<b><i>Cu</i></b>
Atención Emocional	8	40	21.56	6.35	.543	-.148
Claridad Emocional	8	40	19.49	7.50	.785	.122
Reparación Emocional	8	40	23.08	7.56	.187	-.915

Fuente: elaboración propia

Por consiguiente, en las tres dimensiones que evalúa la escala, el mínimo fue 8 y el máximo 40. En la dimensión de atención emocional la media ( $M=21.56$ ;  $Ds=6.35$ ) indicó mediante los puntos de corte en las puntuaciones de mujeres que existe una tendencia a prestar poca atención, por lo tanto, es importante mejorar la dimensión. En la dimensión de claridad emocional se obtuvo un promedio ( $M=19.49$ ;  $Ds=7.50$ ) que señaló que es fundamental mejorar la dimensión. Finalmente, en la dimensión de reparación emocional la media obtenida ( $M=23.08$ ;  $Ds=7.56$ ) lo que sugirió que se tiene una adecuada reparación de las emociones, sin embargo, es puntaje es muy bajo por lo que se trabajaría en esta dimensión.

### **Análisis categórico de la escala del desempeño académico**

El análisis de los resultados de la presente escala consistió en el estudio estadístico de cinco categorías: insuficiente, regular, bueno, muy bueno y sobresaliente; de las cuáles se determinó la frecuencia ( $f$ ) y el porcentaje (%)

**Tabla 11. Análisis categórico de la variable de desempeño académico**

<b>Categorías</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Insuficiente	0	0%
Regular	1	0,69%
Bueno	13	8,97%
Muy bueno	126	86,90%
Sobresaliente	5	3,45%

Fuente: elaboración propia

Una vez realizado el análisis de la frecuencia y el porcentaje de las categorías de la escala del desempeño académico, se evidencia que, en los estudiantes de bachillerato destaca el desempeño académico muy bueno con un porcentaje de 86,90% equivalente a 126 individuos. Adicionalmente, el desempeño académico bueno cuenta con 8,97% equivalente a 13 participantes. Por otro lado, el desempeño académico sobresaliente cuenta con 3,45% equivalente a cinco sujetos. Finalmente, el desempeño académico regular cuenta con 0,69% equivalente a una persona.

Es importante mencionar que ningún participante entra en la categoría de desempeño académico insuficiente. Por lo tanto, se interpreta que la mayoría de los estudiantes de bachillerato se encuentran en la categoría de desempeño académico muy bueno.

### **Análisis descriptivo de la escala del desempeño académico**

Se realizó el análisis de los resultados de la Escala del Desempeño Académico mediante el uso del programa estadístico SPSS. Para la escala se estima el resultado promedio, es decir, la media ( $M$ ), el mínimo ( $mín$ ), el máximo ( $máx$ ), la desviación estándar ( $Ds$ ), la asimetría ( $As$ ) y la curtosis ( $Cu$ ), con sus respectivos estadísticos.

**Tabla 12. Análisis descriptivo de la variable de desempeño académico**

<b>Variab</b> les	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>Ds</b>	<b>As</b>	<b>Cu</b>
Desempeño Académico	23	82	65.06	7.050	-1.379	7.927

Fuente: elaboración propia

Por consiguiente, en el análisis de los resultados obtenidos se encontró que el desempeño académico cuenta con una  $M= 65.06$  y una  $Ds= 7.050$ , lo que indica que el desempeño académico en los participantes es muy bueno. Adicionalmente, el puntaje mínimo es 23 lo que estaría en una categoría regular y el máximo es igual a 82 lo que indica un puntaje de desempeño académico sobresaliente.

### **3.3. Análisis correlacional de la inteligencia emocional y el desempeño académico**

Para la realización del análisis correlacional entre las variables de Inteligencia Emocional y Desempeño Académico se usó el coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ), que proporciona un análisis numérico de la correlación de dos variables cuantitativas. (Fiallos, 2021). En la cual la muestra aplicable es  $n>30$ , en esta investigación la muestra está conformada por 145 estudiantes. Los valores del análisis estadístico correlacional entre las variables de estudio se exponen, a continuación, en la Tabla 21.

**Tabla 13. Análisis correlacional de las variables de inteligencia emocional y desempeño académico**

		Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación emocional
Desempeño Académico	Correlación de Pearson	.130	,178*	,239**

Fuente: elaboración propia

De esta manera, los valores el coeficiente de Pearson toman valores de un rango de -1 a +1, es así como, los valores alcanzados mediante el análisis estadístico señalaron que no existe una correlación entre la dimensión de atención emocional y desempeño académico ( $r=.130$ ). Por otra parte, entre la dimensión de claridad emocional y el desempeño académico, de la misma manera, no existe correlación ( $r=.178^*$ ). Finalmente, en la dimensión de reparación emocional se encuentra una correlación positiva leve con la variable de desempeño académico ( $r=.239^{**}$ ), dicha

correlación es significativa. Según este análisis correlacional, un mayor puntaje en la dimensión de reparación emocional implica un mayor puntaje en el desempeño académico.

Por su parte, en la investigación de Broc (2019), se concluyó que la correlación entre las dimensiones de inteligencia emocional y rendimiento académico fueron bastantes bajas, aunque estadísticamente significativas. El factor interpersonal y el manejo de estrés son variables de la IE que mejor predicen el rendimiento académico. Sin embargo, los autores sugieren buscar relaciones en otras variables de ámbito psicológico, educativo o familiar.

Asimismo, otro estudio señala que se encontró una correlación muy débil entre las variables de inteligencia emocional y rendimiento académico. Por lo que plantearon que sería interesante analizar la correlación de estas variables desde otro modelo explicativo y con otras pruebas de medición. En esta investigación la dimensión de factor interpersonal presentó una correlación positiva, aunque débil (Fontanillas-Moneo, Torrijos & Rodríguez-Conde).

En otra investigación se encontró una relación inversa entre las variables de inteligencia emocional y rendimiento académico. Es decir, a medida que aumenta la puntuación en la IE se disminuiría la calificación promedio. Sin embargo, esta relación fue poco significativa, por lo que se concluyó que existiría una correlación inexistente en términos estadísticos (Morillo-Guerrero, 2022).

Por otro lado, en otra investigación la evaluación de inteligencia emocional presentó un desarrollo medio, que se explica por la etapa del desarrollo que se atraviesa, en la cual, se caracteriza la personalidad y la identidad de cada persona; mientras que, en la evaluación del rendimiento académico en adolescentes se obtuvo puntajes medios y altos en general, puesto que, esta es una variable multicausal y compleja. En la correlacional de las variables no se obtuvo una correlación estadísticamente significativa (Díaz & Rendos, 2019)

Asimismo, en otra investigación se encontró una relación de correlación de la dimensión de regulación emocional y rendimiento académico. Es decir, la regulación emocional sí predijo el rendimiento académico en los alumnos que fueron parte de la dimensión (Usan & Salavera, 2018). Dichos resultados concuerdan con la presente investigación, en la cual, se encuentra esta dimensión relacionada al desempeño académico.

De esta manera, los resultados obtenidos en esta investigación responden parcialmente a la hipótesis alternativa planteada en un inicio  $H_1$ =La inteligencia emocional tiene relación con el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa de la ciudad de Riobamba. Debido a que, la dimensión de regulación emoción presenta una correlación positiva leve significativa con el desempeño académico. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula,  $H_0$ = La inteligencia emocional no tiene relación con el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa de la ciudad de Riobamba.

## CONCLUSIONES

- Desde una perspectiva teórica sobre las variables de estudio, inteligencia emocional y desempeño académico, se comprendió las principales definiciones, antecedentes, modelos teóricos, características, tipos, entre otros factores, que contribuyeron a la construcción de un fundamento que permitió ampliar el concepto de estas dos variables de estudio. Es así como, la IE es aquella habilidad para identificar, comprender y gestionar las emociones propias como las percibidas en otras personas. Por otro lado, el desempeño académico, es relevante para la valoración de los resultados del aprendizaje en un alumno parte de un ámbito educativo.
- La evaluación de la inteligencia emocional y el desempeño académico permitió el análisis descriptivo y categórico. En la escala TMMS-24 se observa que, en las tres dimensiones, atención emocional (68,28%), claridad emocional (77,34%) y reparación emocional (51,72%) existe una prevalencia en un nivel bajo, lo que indica que estas dimensiones deben mejorarse. Por otra parte, en la Escala del Desempeño Académico, se evidenció que el 86,90% de los participantes presentan un muy buen desempeño académico y solo el 0,69% de los evaluados indicaron un insuficiente desempeño académico. También, la media (M=65.06), en general, indicó un desempeño muy bueno.
- Con respecto a los resultados del análisis correlacional de las variables de estudio, se encontró que no existe una correlación entre claridad emocional y desempeño académico ( $r=178^*$ ), en la dimensión de atención emocional no se encontró una correlación con el desempeño académico ( $r=130$ ). Finalmente, en la dimensión de reparación emocional y desempeño académico ( $r=239^{**}$ ), se encontró una correlación positiva leve. Por lo tanto, se confirma parcialmente hipótesis planteada en la investigación.

## RECOMENDACIONES

- Se recomienda que los instrumentos de aplicación para la recolección de datos sean validados en Ecuador, es así como, se contribuiría a las investigaciones en relación con estas variables con instrumentos psicométricos adaptados y validados en población ecuatoriana.
- Se recomienda que en futuras investigaciones se amplie el tamaño de la muestra para que los resultados sean más representativos y se generalicen a la población de estudiantes de bachillerato. Además, sería fundamental estudiar una población conformada por el sexo masculino y femenino, puesto que en esta investigación la muestra se conformó únicamente de mujeres.
- Se recomienda analizar las variables desde otras metodologías. Debido a que este estudio fue de corte trasversal, sería importante que futuras investigaciones consideren realizar un estudio de otro tipo de corte como el longitudinal para comparar resultados en diferentes momentos. Además, se realizaría un estudio de alcance explicativo o causal para indagar en porque ocurre el fenómeno de estudio.
- Sí bien en esta investigación encontró una correlación leve entre la dimensión de reparación emocional y desempeño académico, se partiría del marco teórico, del marco metodológico y de los resultados para desarrollar futuras investigaciones para indagar, investigar y profundizar sobre otros factores en relación con las variables de estudio.
- Es importante que en base a los resultados obtenidos en esta investigación se elaboren e implementen programas de intervención para mejorar las habilidades en relación con las variables de inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de bachillerato.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. P., & Vargas, P. E. (2002). Estado del arte en técnicas de observación sistemática en psicología aplicables en la investigación de la conducta del consumidor. [Tesis de pregrado no publicada]. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Agudelo, L. G. & Ruiz, J. M. (2008). Diseños de investigación experimental y no-experimental. *La Sociología en sus Escenarios*, (18), 1-46
- Alelú, M. Cantín, S. López, N. & Rodríguez, M. (2010). Estudio de encuestas. *Estudio de Encuestas*, 100.
- Álvaro, M., Bueno, M., Calleja, J. Á., Cerdán, J., Echeverría, M., García, C., ... & Trillo, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico* (Vol. 43). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación: CIDE.
- Andrés, M. L., Vernucci, S., García, A., Richard's, M., Amazzini, L., & Paradiso, R. (2020). Regulación emocional y memoria de trabajo en el desempeño académico. *Ciencias Psicológicas*, 14(2). DOI: 10.22235/cp.v14i2.2284
- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I., & Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(1), 53-64.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional* (Sexta edición). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y educadores*, 20(2), 193-210. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.2

- Armstrong, T., (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (Third edition). Virginia: Ascd.
- Arrabal, E. M. (2018). *Inteligencia emocional*. España: Editorial Elearning S.L.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18 (suplemento), 13-25.
- Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations and People*, 14 (2), 27-34.
- Borja, G. M. N., Martínez, J. E. B., Barrero, S. N. F., & Haro, J. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio de caso. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(3), 54-77. DOI: 10.46498/reduipb.v25i3.1509
- Broc, C. M. Á. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 30 (1), 75-92.
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R., & García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de educación y Desarrollo*, 20(1), 29-37.
- Cajas, V., Paredes, M., Pasquel, L., & Pasquel, A. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 77-88. DOI: 10.33595/2226-1478.11.1.405
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36. DOI: 10.1016/j.pse.2016.11.001

- Ceniceros, S., Vázquez, M., & Fernández, J. (2017). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y grupos de investigación*, 4(8).
- Cerón, D. M., Pérez-Olmos, I., & Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá\*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49-64.
- Conejo, F. (2022). De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje: un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. DOI: 10.26620/uniminuto/978-958-763-593-5
- Cortez, R. (2023). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes escolarizados de la parroquia Izamba. [Tesis de pregrado no publicada]. Ambato: PUCE Ambato.
- Costa, K. (1996). Manual de pruebas de inteligencia y aptitudes: ( ed.). México, D.F, Mexico: Plaza y Valdés (México).
- Cruz, L. S., Encalada, C. M. V., Martínez, G. B. M., & Sánchez, R. S. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico: estudio en escolares de Huambaló, Ecuador. *Correo Científico Médico de Holguín*, 25(3), 1-17.
- Cuenya, L. & Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277.
- Dahua, A. L. (2023). Inteligencia emocional en niños y adolescentes institucionalizados de la Fundación Jardín del Edén. [Tesis de pregrado no publicada]. Ambato: PUCE Ambato.

- De la Orden, A. (1993). Influencia de la evaluación del aprendizaje en la eficacia de la enseñanza. *RIE: Revista de investigación educativa*, 11(22), 7-42.
- Díaz, N. S., & Rendos, M. V. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes entre 16 a 18 años de edad [Tesis Pregrado]*. Argentina: Universidad Católica Argentina, Facultad "Teresa de Ávila".
- Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI-WAEC. (2019). *El desarrollo de la inteligencia en la primera infancia: (ed.)*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218-228.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández-Berrocal P. (2023). *Inteligencia emocional: Aprender a gestionar las emociones*. Barcelona: Shackleton Books.
- Fernández-Berrocal. P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* 1(1), 31-46.
- Fernández, A. E. F & Vela, L. (2021). Los paradigmas y las metodologías usadas en el proceso de investigación: una breve revisión.
- Fontanillas-Moneo, J., Torrijos, P., & Rodríguez-Conde, M. J. (2022). Relación entre inteligencia emocional y Rendimiento Académico en la Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 102-118. DOI: 10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34362

- García-Fernández. M., & Giménez-Mas. S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula (Almería)*, 3(6), 44-52.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Kairós.
- Gonzales, 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. DOI: 10.17081/psico.23.44.3469
- González-Pienda. J. A. (2003). El rendimiento escolar. Una análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación* 7(8), 247-258.
- González, V. (2022). *Inteligencia Emocional y Funcionamiento Familiar en Adolescentes Del Cantón Ambato*. [Tesis de pregrado no publicada]. Ambato: PUCE Ambato.
- Guerrero, E. (2022). *Autoestima y Rendimiento Académico en Adolescentes de una Unidad Educativa de la Ciudad de Ambato* [Tesis de pregrado no publicada]. Ambato: PUCE Ambato.
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173. DOI: 10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173
- Gutiérrez-Monsalve, J. Garzón, J. y Segura-Cardona, A., 2021. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(1), 13-24. DOI: 10.4067/S0718-50062021000100013

- Guzmán-Zamora, N., & Gutiérrez-García, R. A. (2020). Motivación escolar: metas académicas, estilos atribucionales y rendimiento académico en estudiantes de educación media. *AVFT–Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 291-295.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta edición). México: McGraw-Hill.
- Hinojo, L. F. J., Aznar, D. I., Romero, R. J. M., & Marín, M. J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico: Una revisión sistemática. *Campus virtuales: revista científica iberoamericana de tecnología educativa*, 8(1),9-18.
- Idrogo, D. I., & Asenjo-Alarcón, J. A. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Investigación Psicológica*, (26), 69-79. DOI: 10.53287/ryfs1548js42x
- Jácome, M. (2021). *Inteligencia Emocional y su Relación con las Competencias Parentales en Padres Preescolares y Escolares* [Tesis de Pregrado no publicada]. Ambato: PUCE Ambato.
- Jiménez-Blanco, A., Sastre, S., Artola, G. T., & Alvarado, I. J. M. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Un modelo evolutivo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 56(3), 129-141. DOI: 10.21865/RIDEP56.3.10
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- López-Roldan, P. & Fachelli, S. (2017). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Losada, A., Zambrano-Villalba, M. C., & Marmo, J. (2022). Clasificación de Métodos de Investigación en Psicología. *Psicología Unemi*, 6(11), 13-31. DOI: 10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp13-31p
- Maureira, F. (2018). *¿Qué es la inteligencia?:(ed.)*. Madrid, España: Bubok Publishing S.L.
- Mendoza, A. (2018). Relación Entre los Niveles de Inteligencia Emocional y el Desempeño Laboral en el Área de Matriceria de la Empresa Plasticaucho Industrial S.A., de la Ciudad De Ambato [Tesis de Pregrado no publicada]. Ambato: PUCE Ambato
- Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L., Turbany, J., & Valero, S. (2014). *Psicometría*. Barcelona: UOC.
- Mercadé, A. (2019). Los 8 tipos de inteligencia según Howard Gardner: la teoría de las inteligencias múltiples.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2013). *Instructivo para la Aplicación de la Evaluación Estudiantil*.
- Morrillo-Guerrero, I. J. (2022). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico: Un Enfoque Correlacional. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 73-90. DOI: 10.32541/recie.2022.v6i1.pp73-
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2), 1-15.
- Núñez, M. I. (2011). *Diseños de investigación en Psicología*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Oliveros, V. (2019). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revistas de Investigación*, 42(93), 95-110.
- Papalia, D. E., Martorell, G. (2015). *Desarrollo Humano*. DF, Mexico: Mc Graw Hill Education.
- Pérez, E., & Medrano, L. A. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia: Una revisión crítica de la literatura. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 106-118. DOI: 10.5872/psiencia/5.2.32
- Pérez, N. (2013). Aportación de la inteligencia emocional, personalidad e inteligencia general al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza superior. [Tesis doctoral no publicada]. Alicante: Universidad de Alicante
- Ponce de León, A. (1998). *Tiempo libre y rendimiento académico*. España: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.
- Quílez, A. (2021). Variables que influyen en el rendimiento académico en Educación Primaria: tradición e innovación. Variables that influence academic performance in Primary Education: tradition and innovation. [Tesis Doctoral]. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Quílez, A., & Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza y Teaching*, 38(1), 69-85. DOI: 10.14201/et20203816985
- Ramírez-Benítez. Y., Torres-Díaz. R., & Amor-Díaz. V. (2016). Contribución única de la inteligencia fluida y cristalizada en el rendimiento académico. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11(2), 1-5.
- Ramos-Galarza, C. A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6.

- Rodríguez, M. & Mendivelso, F. (2018). Diseño de Investigación de Corte Transversal. *Revista médica sanitas*, 21(3), 141-146. DOI: 10.26852/01234250.20
- Salazar, I., & Heredia, Y. (2019). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina. *Educación médica*, 20(4), 256-262. DOI: 10.1016/j.edumed.2018.12.005
- Salinas-González. N. (2020). Manejo de la inteligencia emocional en docentes universitarios. *Rev. UniNorte Med. Cienc. Salud*, 9(1), 8-1
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, 4(3), 197-208. DOI: 10.1016/S0962-1849(05)80058-7
- Sánchez-Martínez, D. V., & Ruvalcaba-Ledezma, J. (2023). Relación entre inteligencia y creatividad según la teoría de Guilford. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 10(19), 31-33. DOI: 10.29057/estr.v10i19.9754
- Sánchez, S. (2020). *Inteligencia emocional, creatividad, bienestar subjetivo y rendimiento académico en alumnos universitarios. [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Camilo José Cela*
- Taramuel, J. A., & Zapata, V. H. (2017). Application of the TMMS-24 test for the analysis and description of emotional intelligence considering the influence of sex. *REVISTA PUBLICANDO*, 4(11), 162-181.
- Tornimbeni, S., Pérez, E. & Olaz, F., (2013). *Introducción a la psicometría. Buenos Aires: Paidós.*
- Torres, P. A. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas*, 2(34), 1-15

- Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*, 32(125), 95-112. DOI: 10.15517/ap.v32i125.32123
- Usán, P., Salavera, C., & Mejías, J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *Revista CES Psicología*, 13(1), 125-139. DOI: 10.21615/cesp.13.1.8
- Veiga, J. M. (2020). *Curso monográfico de Inteligencia Emocional Aplicada a la esfera personal y laboral*. España: José Manuel Ferro Veiga.
- Velázquez, L. E., & Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 255-270.

## ANEXOS

### Anexo 1. Ficha de datos sociodemográficos

<p>Lea detenidamente cada una de las indicaciones y complete la información requerida o marque con un "X" en la respuesta que corresponda.</p>
<p><b>Información General</b></p>
<p><b>1. Edad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 14 años ( )</li> <li>• 15 años ( )</li> <li>• 16 años ( )</li> <li>• 17 años ( )</li> </ul>
<p><b>2. Sexo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Masculino ( )</li> <li>• Femenino ( )</li> </ul>
<p><b>3. Sector del domicilio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Urbano ( )</li> <li>• Rural ( )</li> </ul>
<p><b>4. ¿Con quién vive actualmente?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambos padres ( )</li> <li>• Solo madre ( )</li> <li>• Solo padre ( )</li> <li>• Otros ( )</li> </ul>
<p><b>6. ¿Año de escolaridad?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primero de bachillerato ( )</li> <li>• Segundo de bachillerato ( )</li> </ul>
<p><b>7. Repetición del año</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí ( )</li> <li>• No ( )</li> </ul>

## Anexo 2. TMMS-24

**INSTRUCCIONES:**

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

## Anexo 3. Escala de calificación del desempeño académico

## Escala de Calificación del Desempeño Académico

Estudiante: ..... Fecha: .....

Profesor: ..... Edad: .....

Grado: .....

**Instrucciones:**

Para cada uno de los siguientes elementos, calcule el desempeño académico mencionado anteriormente durante la semana pasada. Para cada elemento, seleccione en un círculo solo una opción.

<b>1. Estimar el porcentaje de trabajo matemático escrito completado (independientemente de la precisión) en relación con los compañeros de clase</b>				
0-49%	50-69%	70-79%	80-89%	90-100%
1	2	3	4	5
<b>2. Estimar el porcentaje de trabajo de artes del lenguaje escrito completado (independientemente de la precisión) en relación con los compañeros de clase</b>				
0-49%	50-69%	70-79%	80-89%	90-100%
1	2	3	4	5
<b>3. Estimar la precisión del trabajo matemático escrito completado (es decir, porcentaje correcto del trabajo realizado)</b>				
0%-64%	65%-69%	70%-79%	80%-89%	90%-100%
1	2	3	4	5
<b>4.- Estimar la precisión del trabajo de artes del lenguaje escrito completado (es decir, porcentaje correcto del trabajo realizado)</b>				
0%-64%	65%-69%	70%-79%	80%-89%	90%-100%
1	2	3	4	5
<b>5. ¿Qué tan consistente ha sido la calidad del trabajo académico durante la semana pasada?</b>				
Consistentemente pobre	Más pobre que exitoso	Variable	Más exitoso que pobre	Consistentemente exitoso
1	2	3	4	5
<b>6. ¿Con qué frecuencia sigue con precisión las instrucciones del maestro y / o la discusión en clase durante la instrucción en un grupo grande (por ejemplo, toda la clase)?</b>				
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
1	2	3	4	5
<b>7. ¿Con qué frecuencia sigue con precisión las instrucciones del maestro y/o la discusión en clase durante la instrucción en grupos pequeños (por ejemplo, grupo de lectura)?</b>				
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
1	2	3	4	5
<b>8.- ¿Qué tan rápido aprende el material nuevo (es decir, capta conceptos novedosos)?</b>				
Muy lento	Lento	Medio	Rápido	Muy rápido
1	2	3	4	5
<b>9. ¿Cuál es la calidad o la pulcritud de la letra que posee?</b>				
Pobre	Casi pobre	Media	Encima de la media	Excelente
1	2	3	4	5
<b>10. ¿Cuál es la calidad de las habilidades de lectura que posee?</b>				

Pobre	Casi pobre	Media	Encima de la media	Excelente
1	2	3	4	5
<b>11. ¿Cuál es la calidad de las habilidades de expresión oral que posee?</b>				
Pobre	Casi pobre	Media	Encima de la media	Excelente
1	2	3	4	5
<b>12. ¿Con qué frecuencia completa el trabajo escrito de manera descuidada y apresurada?</b>				
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
1	2	3	4	5
<b>13. ¿Con qué frecuencia le toma más tiempo para completar el trabajo que sus compañeros de clase?</b>				
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
1	2	3	4	5
<b>14. ¿Con qué frecuencia puede prestar atención sin que usted se lo indique?</b>				
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
1	2	3	4	5
<b>15. ¿Con qué frecuencia requiere su ayuda para completar con precisión su trabajo académico?</b>				
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
1	2	3	4	5
<b>16. ¿Con qué frecuencia comienza a escribir antes de comprender las instrucciones?</b>				
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
1	2	3	4	5
<b>17. ¿Con qué frecuencia tiene dificultades para recordar material de las lecciones del día anterior?</b>				
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
1	2	3	4	5
<b>18. ¿Con qué frecuencia parece estar mirando excesivamente a otro lado o "distráido"?</b>				
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
1	2	3	4	5
<b>19. ¿Con qué frecuencia tiende a carecer de una respuesta emocional en una situación social?</b>				
Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
1	2	3	4	5

#### Anexo 4. Asentimiento informado



#### ASENTIMIENTO INFORMADO

Srta. \_\_\_\_\_

Por medio de la presente, quisiéramos obtener su autorización para incluirla como participante en la investigación que la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Ambato está llevando a cabo en la ciudad de Ambato durante el año 2024. La presente investigación es realizada por la estudiante Jennifer Estefanía Díaz Valverde dirigida por la Mg. Ana Jaramillo docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ambato. Esta investigación lleva por tema: ***“Inteligencia Emocional y su Relación con el Desempeño Académico en Estudiantes de Bachillerato”*** El objetivo de esta investigación es: Analizar la relación entre la inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa de la ciudad de Riobamba.

En esta carta se solicita a más de su asentimiento para participar en esta investigación, usar la información obtenida con fines científicos. La participación será anónima y el nombre no aparecerá de ningún modo; ni en los instrumentos, ni en los informes que se redactarán como resultados de la misma. Le garantizamos la absoluta confidencialidad de la información.

Además, podrá dejar de responder en cualquier momento las evaluaciones psicológicas si lo desea, sin que ello reciba sanción de ningún tipo. Asimismo, usted puede recurrir a la Escuela de Psicología de la PUCE–Ambato para resguardar sus derechos si usted percibiese que estos han sido vulnerados en algún sentido.

Por último, si consciente su participación, por favor llene esta carta de asentimiento, fírmela y devuelva a la persona que le ha solicitado esta autorización. Si tiene cualquier duda o pregunta no dude en realizarla al momento de firmar o puede dirigirla al director de esta investigación.

Autorizo que se realice la evaluación para la investigación propuesta.

\_\_\_\_\_  
Firma de la participante

Responsable

\_\_\_\_\_  
Firma de la Investigadora

Cedula de ciudadanía \_\_\_\_\_

## Anexo 5. Carta de consentimiento informado



### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señores padres de familia por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hija en el proyecto de investigación ***“Inteligencia Emocional y su relación con el Desempeño Académico en Estudiantes de Bachillerato”***. Realizado por la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Ambato durante el año 2024. La presente investigación es realizada por la estudiante Jennifer Estefanía Díaz Valverde dirigida por la Mg. Ana Jaramillo docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ambato.

El objetivo del estudio es: Analizar la relación entre la inteligencia emocional y el desempeño académico en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa de la ciudad de Riobamba. La participación es muy sencilla, totalmente anónima, voluntaria y sumamente valiosa. El estudiante puede dejar de responder y salir del estudio en el momento que lo desee sin sanción de ningún tipo.

Por último, si consciente la participación de su hija, por favor llene esta carta de consentimiento, firmela y devuelva a la persona que le ha solicitado esta autorización. Si tiene cualquier duda o pregunta no dude en realizarla o puede dirigirla al director de esta investigación.

En este sentido, ¿está usted de acuerdo en permitir la participación de su hija en el estudio?

Autorizo que se realice la evaluación para la investigación propuesta.

\_\_\_\_\_  
Firma del Representante Legal

\_\_\_\_\_  
Firma de la Investigadora

Agradecemos su participación.

## Anexo 6. Oficio de autorización



**Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador**  
Seréis mis testigos

**AMBATO**

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Ambato, febrero 05 de 2024  
ES-113-2024

Magister  
Martha Layedra  
**RECTORA UNIDAD EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA**  
Riobamba. -

De mi consideración:

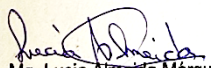
Reciba un atento y cordial saludo de quienes conformamos la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ambato.

El motivo del presente es para solicitarle, se autorice que la señorita **Jennifer Estefanía Díaz Valverde**, estudiante de la carrera de Psicología, pueda aplicar los instrumentos de evaluación: Ficha sociodemográfica, Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y Escala del Desempeño Académico (APRS), en su prestigiosa institución, a los señores estudiantes de primero y segundo de bachillerato; los mismos que le permitirán obtener información importante para el desarrollo del proyecto de investigación "INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO", que se encuentra realizando previo a la obtención del título de Psicóloga

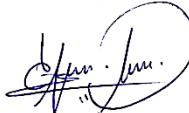
Disponible en el siguiente enlace: <https://n9.cl/uuh1m>

Segura estoy de contar con su valiosa ayuda, por lo que le anticipo mi agradecimiento. Con altos sentimientos de consideración y estima, me despido

Atentamente,

  
Mg. Lucia Almeida Márquez  
**DIRECTORA ESCUELA DE PSICOLOGÍA**  
**0980128883**

c.c. archivo  
LA/pa

  
Recibido  
15/02/2024  
09h30

