Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,
Volumen 10, Número 2.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ESTUDIO CORRELACIONAL EN UNIVERSITARIOS DE LIMA NORTE

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC PERFORMANCE: A CORRELATIONAL STUDY IN UNIVERSITY STUDENTS FROM NORTH LIMA

Juan Carlos Mallqui Maguiña
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Abelardo Rodolfo Campana Concha
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23042

Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico: Un Estudio Correlacional en Universitarios de Lima Norte

Juan Carlos Mallqui Maguiña[1]
jcmallqui3@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3323-620X
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Perú

Abelardo Rodolfo Campana Concha
acampanac@unmsm.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-1098-9508
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Perú

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la inteligencia emocional y el redimiento académico de los estudinates universitarios de Lima Norte, 2025. El estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, de tipo básico, diseño no experimental, de corte transversal y de nivel descriptivo-correlacional. La muestra se conformó por 258 universitarios seleccionados bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia en tres universidades de Lima Norte. La técnica utilizada fue la encuesta y se emplearon dos instrumentos para medir las variables: la Escala de Wong and Law Emotional Intelligence (WLEIS) y el cuestionario RAU para evaluar rendimiento académico universitario. Los resultados evidenciaron una relación directa y significativa entre los constructos (r = . 757, p < .001), y lo mismo sucedió con las dimensiones del rendimiento académico. Se concluye, por tanto, que el fortalecimiento de las competencias emocionales es una estrategia determinante para elevar los estándares de desempeño académico y favorecer una formación universitaria holística

Palabras clave: inteligencia emocional, rendimiento académico, educación superior

[1] Autor principal.
Correspondencia: jcmallqui3@gmail.com

Emotional Intelligence and Academic Performance: A Correlational Study in University Students from North Lima

ABSTRACT

The general objective of this research was to determine the relationship between emotional intelligence and academic performance among university students in North Lima, 2025. The study employed a quantitative approach, was basic in nature, and used a non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational design. The sample consisted of 258 university students selected through non-probability convenience sampling from three universities in North Lima. The data collection technique was a survey, and two instruments were used to measure the variables: the Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) and the RAU questionnaire to assess university academic performance. The results showed a direct and significant relationship between the constructs ($r = .757$, $p < .001$), as well as with the dimensions of academic performance. Therefore, it is concluded that strengthening emotional competencies is a key strategy for raising academic performance standards and fostering a holistic university education

***Keywords*:** emotional intelligence, academic performance, higher education

Artículo recibido 20 febrero 2026
Aceptado para publicación: 27 marzo 2026

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es una capacidad que promueve el correcto manejo de las emociones, con la finalidad de favorecer el pensamiento, convivencia y toma de decisiones (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016; Petrides, 2017). Sin embargo, la fluctuación de emociones de la que es constante, trae consigo diversos problemas que se observan en el ambiente escolar, y el rendimiento académico (Keefer, Parker, & Saklofske, 2018). Este fenómeno se agudiza cuando asimilan el rendimiento académico con sinónimo de "éxito", haciéndoles dificil manejar las situaciones y emociones trascendentales, como la ansiedad o el estrés para la retención de información y concentración (Keefer et al., 2018). En ese contexto, la educación superior busca que los estudiantes puedan tener una trayectoria académica sin interrupciones, y que a lo largo de este proceso evidencien sus logros durante su formación. Aún así, esta mejora se topa con diversos problemas en relación a la permanencia de los estudiantes, la igualdad de oportunidades y el nivel de rendimiento académico que se esperaría alcanzar dentro de estas instituciones (Organización de las Nacionaes Unidas para la Educación [UNESCO], 2025).

Desde ese punto de vista, la inteligencia emocional cumple un papel fundamental en la etapa universitaria, dado que busca emplear de manera correcta el desarrollo integral del pensamiento directo en el educando (Ruíz y Cortés, 2025). Se destaca que de cada 7 personas, una de ellas padece de un trastorno mental, afectando sus procesos emocionales y su correcto manejo individual (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022). Debido a ello, las entidades gubernamentales promueven charlas y talleres para una salud mental óptima en los universitarios (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2025). En América Latina, exclusivamente en México se vió afectada los niveles de percepción emocional en un 51.2%, dando a conocer mayor estrés académico (Rivera et al., 2025).

Por su parte, Perú coincide en los aspectos relacionados a la inteligencia emocional, señalando que sin una adecuada gestión de emociones y sentimientos, se ha de presentar estrés académico en un 65.1%, ya que, la sobrecarga y evaluaciones constantes que se realizan en la educación superior suponen una alta capacidad de concentración y enfoque (Biolcati et al., 2025). De esta manera, si las competencias emocionales facilitan el rendimiento académico, entonces la presión educativa se verá reducida y por ende el estrés disminuirá (Borja y Rodríguez, 2022).

Bajo la perspectiva que se sigue, varios estudios han señalado la vinculación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, indicando que estos constructos mejoran los niveles emocionales y de afrontamiento al estrés en etapas de alto compromiso académico y tareas universitarias (Quílez et al., 2023; Hernández et al., 2021). Por eso, si los niveles de inteligencia emocional se reducen, las relaciones interpersonales, y el rendimiento académico decaerán, así como la procrastinación aumentará (Alegre y Guevara, 2025). Por lo que, el estudio enfocado en universitarios resulta significativo al conocer las limitaciones que se presentan en el ámbito emocional y las propias exigencias de las carreras universitarias, evidenciando la relevancia de vincular ambas variables.

En ese sentido, la investigación se sustenta en marcos coherentes y consistentes que interpretan de manera idónea a los constructos, fortaleciendo la confiabilidad de las teorías y la articulación empírica de los estudios. Además de generar evidencia práctica que respondan a las necesidades reales de los universitarios a través de la relación entre las variables. A partir de ello, poder generar servicios de acompañamiento psicológico, así como desarrollo de talleres y tutorías para mejorar las habilidades socioemocionales (Dugué et al., 2025).

La teoría de Mayer y Salovey entiende a la inteligencia emocional como una capacidad psicológica que reconoce, comprende y utiliza el conocimiento previo de la información emocional para ordenar los pensamientos y dirigir la conducta. El modelo establece primero la percepción de emociones, es decir, identificar las expresiones y emociones de uno y de los demás. Luego, utilizar el pensamiento emocional para orientar el razonamiento y el foco de atención de la misma. Para así, entender el cambio e interpretación de las emociones, tanto las causas y consecuencias de esta. Y finalmente, poder manejar idóneamente las emociones propias e influir de cierta manera en otros para ayudarlos a tener acciones mejor encaminadas (Mayer & Salovey 1997).

La teoría de regulación emocional de Gross establece que el episodio emocional no debe limitarse solo a explicaciones simples que traten de moderar las emociones, sino que indica estrategias que se deben tomar en cuenta para hacer eficiente el comportamiento adaptativo. Los indicadores son: elección de situación, transformación de la situación, gestión de la atención, reestructuración cognitiva y adaptación conductual. A parte de esto señala que es necesario cooperar con otros para evaluar nuestras emociones y aprender a mejorarlas (Gross & John, 2003).

La teoría rasgo de Petrides y Furnham (2001) acerca de la inteligencia emocional permite entender a las emociones como parte conjunta de la personalidad, describiendo la experiencia propia y la competencia emocional en situaciones cotidianas, y cómo esta suele mantenerse de manera relativa en el individuo (Petrides et al., 2007; Petrides, 2010).

En relación al rendimiento académico, la teoría del aprendizaje autorregulado de Pintrich y Zimmerman (2000) señala como actor principal al estudiante, persona que de forma continua va realizando ajustes cada vez que se presentan dificultades, permitiéndole reflexionar, utilizar estrategias de manera intencional, y finalmente generando autoeficacia. Estos ajustes son procesos que abarcan áreas cognitivas, las cuales ayudan al momento de recordar y comprender; motivacionales y afectivas, que dependerán de las expectativas e intereses del momento; conductuales, comprendidas por la constancia que tiene el individuo por cambiar aspectos negativos o que le generen dificultad; y situacionales, recordatorios de que los recursos del entorno e individuales son necesarios para la transformación.

La teoría expectativa-valor de Atkinson (1957) sostiene que se necesita tener ambiciones de éxito para que una persona pueda considerar que tan importante es realizar una tarea o llegar a una meta. Esa lógica incrementa las posibilidades de que alguien se esfuerce en determinados trabajos y pueda continuar a pesar de los obstáculos. No obstante, las emociones son importantes para percibir si se sostiene el esfuerzo o se debilitaría con el tiempo, además de asumir los factores de la situación, la edad, y las experiencias previas que haya tenido el sujeto (Eccles et al., 1983; Eccles & Wighield, 2020). La teoría socio-cognitiva de Bandura (1986) indica que todo aspecto psicológico, conducta y contexto en conjunto, producirán aprendizaje y conducirán a un comportamiento en especifico. La creencia de uno decidirá su capacidad para enfrentar determinadas condiciones, orientándolo a cuánto esfuerzo ponga en el trabajo, y a alcanzar su propia meta; este aspecto es conocido como autoeficacia (Bandura, 1997).

Las investigaciones recientes respaldan el trabajo. Hussain et al. (2025) en un estudio con universitarios de Pakistán, demostraron que si la inteligencia emocional aumentaba, el rendimiento académico lo haría de igual manera, incrementando las calificaciones y el bienestar emocional, coincidiendo con los resultados señalados en la presente investigación. El aporte de Píta et al. (2025) enfatiza que las emociones son cruciales al momento de rendir exámenes y gestionar situaciones problemáticas, contribuyendo a tener actitudes óptimas en el ámbito universitario.

Estas ideas refuerzan el aporte de que la educación emocionalmente estable, permite a los estudiantes mantenerse activos durante clase. Además, Ruiz y Berrios (2025) encontraron que la inteligencia emocional actúa como factor protector ante la motivación y perseverancia en los universitarios, manifestando que el desempeño académico va de la mano con el aspecto psicológico.

De manera similar Villarroel et al. (2024) permitieron alcanzar datos específicos, concibiendo que mientras más fortalecido este el hemisferio derecho de los estudiantes, mejor serán los resultados académicos y las notas de los mismos. Por su parte, Moreno (2022) descubrió que el rendimiento académico no solo dependerá de la inteligencia emocional, sino también del desarrollo holístico y personal del individuo, así como de otros factores que intervengan en el proceso del estudiante. A su vez, De la Cruz y Livia (2025) destacan que los estudiantes tendrán mayor competencias académicas si los niveles de inteligencia emocional son altos, permitiendo fortalecer su desempeño individual y calificaciones. Los datos de los estudios encajan perfectamente en que la inteligencia emocional y el rendimiento académico se vinculan de manera directa.

La presente investigación se desarrolló en distintas universidades de Perú, especificamente en el departamento de Lima Norte. Las universidades ubicadas en esta zona se escogieron debido a la alta demanda de formación de jóvenes profesionales que existe en este medio, y a la recepción de distintos estudiantes que vienen de diversas regiones del país para su preparación, concentrando una población estudiantil amplia y diversa.

Finalmente, el estudio se planteó como objetivo principal analizar la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Lima Norte, 2025. De manera complementaria, también se buscó determinar si la inteligencia emocional se relaciona con las dimensiones específicas del rendimiento académico, tales como la aportación en actividades académicas, la dedicación al estudio, así como la organización de los recursos didácticos.

En coherencia con estos propósitos, se formuló como hipótesis general que existe una relación significativa entre ambos constructos. Del mismo modo, las hipótesis específicas propusieron que la inteligencia emocional mantiene una relación significativa con cada una de las dimensiones que conforman el rendimiento académico.

METODOLOGÍA

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, el cual permitió recolectar y medir la información, para que sea visualizada a través de puntajes y medidas estadísticas (Vizcaíno et al., 2023). El tipo de investigación fue básica, dado que su principal función fue llenar el vacio del conocimiento a través de información relacionada a las variables de estudio (Arias et al., 2022). El nivel del estudio fue descriptivo-correlacional, porque se describió el fenómeno dentro de la población, con la finalidad vincular las variables (Bernal, 2016). En relación al diseño este fue no experimental, pues no se manipularon los constructos de manera directa y/o indirecta, simplemente se observaron en su contexto natural y real del que son conscientes. Por su parte también fue de corte transversal, ya que la medición de los datos se dió en un momento y tiempo correspondiente, es decir, de manera temporal (Creswell & Creswell, 2018).

Por su parte, la población fueron 780 estudiantes universitarios de Lima Norte, el cual fue la totalidad de elementos con características en común de quienes se obtuvieron los datos (Ochoa et al., 2020). En base a la muestra, esta se obtuvo mediante la fórmula para poblaciones infinitas, dado que no se calculó con precisión la cantidad de participantes de manera general (Otzen y Manterola, 2017), obteniéndose a encuestar a 258 estudiantes. El tipo de muestreo utilizado fue un muestro no probabilístico por conveniencia, el más óptimo para los investigadores acorde a la proximidad geográfica, y disponibilidad que se tenía, considerando los criterios de estudio (Hernández et al., 2014).

La técnica seleccionada fue la encuesta, la cual ayudo a recolectar la información mediante preguntas estandarizadas (Hernández y Mendoza, 2018). El primer instrumento en emplearse fue la Escala de Inteligencia Emocional de Wong-Law (WLEIS-S), con una escala tipo Likert de siete niveles (1= completamente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= más bien en desacuerdo, 4= ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5= más bien de acuerdo, 6= de acuerdo, 7= completamente de acuerdo). El cuestionario consta de 16 ítems, divididos en cuatro dimensiones (evaluación de las propias emociones, evaluación de las emociones de los demás, uso de la emoción, uso de la emoción regulación de la emoción). Dicho instrumento reportó altos coeficientes de consistencia interna α = .83 - .90, al igual que para las dimensiones α = .76 - .89, garantizando su aplicabilidad en la población.

El segundo instrumento en emplearse fue la Escala RAU de Rendimiento Académico Universitario, con una escala tipo Likert de siete niveles (0= nunca, 1= casi nunca, 2= algunas veces, 3= regularmente, 4= a menudo, 5= casi siempre, 6= siempre). El cuestionario consta de 18 reactivos, y esta evaluado por tres dimensiones (dedicación al estudio, organización de los recursos didácticos, aportación en las actividades académica). El instrumento alcanzó valores de alfa de cronbach altos y aceptables en sus factores (α = .792, α = .774, α =. 542), de manera respectiva, confirmando su utilización en los estudiantes.

La investigación se rigió por los principios éticos de Belmont (1979), en el que se se respeto la autonomía de las personas, tomando en cuenta su libre participación y opinión propia, así como su capacidad intelectual de actuar como voluntarios en el estudio. Se consideró el principio de beneficiencia, en el que se evitó el daño ético y moral, dándoles a conocer la información del trabajo, sin que estos resulten heridos, y aumentando los beneficios siempre en correspondencia del individuo como el disolver las dudas y garantizar la salud física y mental. Por último, el principio de justicia, donde no se excluía o discriminaba a los participantes, fomentando la igualdad ante la ley.

Por último, los criterios de inclusión para alcanzar la muestra fueron: estudiantes universitarios pertenecientes a Lima Norte, estudiantes universitarios que se encuentren cursando el III y IX ciclo de cualquier carrera. Los criterios de exclusión fueron: estudiantes universitarios que presentaban alguna condición de discapacidad que limitaba o dificultaba la adecuada aplicación y desarrollo de los instrumentos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos que se obtuvieron una vez se encuestaron a los estudiantes universitarios son los siguientes:

Con respecto al objetivo general que consisitió en analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, se manifestó que, la tabla 1 presenta la vinculación entre los constructos principales, aceptándose la hipótesis de que existe relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico (r = .757**, p = .000). Esto determina que a mayor índices de inteligencia emocional se producirán altos índices de rendimiento académico en los estudiantes universitarios.

Los datos señalados van en congruencia con Hussain et al. (2025) donde reportaron niveles altos de relación en su estudio (r = .861, p < .001), reconociendo la disposición que tienen las emociones sobre

las calificaciones de los estudiantes, pues afectan significativamente los procesos cognitivos como la memoria, atención y toma de decisiones. Pita et al. (2025) también coinciden con estos resultados (r = .672, p = .05) enfatizando en que los sentimientos generados a partir de emociones y pensamientos, permiten optimizar las conductas y reducir los problemas, dado que comprenden y gestionan mejor sus estados emocionales. Sin embargo, los hallazgos discrepan con Moreno (2022) quien no señaló una correspondencia necesaria entre variables (r = .088, p = .451), reconociendo que el involucrar otros factores son determinantes para conocer el desempeño académico.

Entre estos aspectos se incluyen variables de carácter personal, como la autoestima, así como factores familiares y contextuales vinculados al entorno en el que se desenvuelve el estudiante. Desde esta perspectiva, la relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional debe comprenderse desde un enfoque holístico, que permita interpretar el fenómeno de manera más amplia. En este sentido, la teoría de regulación emocional propuesta por Gross respalda esta postura, al señalar que la gestión de las emociones implica no solo procesos internos, sino también el uso de diversas estrategias que consideran factores externos para afrontar y regular las fluctuaciones emocionales (Gross & Jhon, 2003). Aunque claro está el modelo de Wong y Law el cual plantea una visión distinta, centrada principalmente en los procesos internos del individuo para poder calmar las interferencias negativas y afectivas como la ansiedad, favoreciendo así la aparición de conductas más adaptativas y funcionales (Wong y Law, 2002; Acosta et al., 2022).

Frente a la teoría de Wong y Law, la visión de Mayer y Salovey (1997) aporta un diferenciador, señalando que el procesamiento de la información emocional desempeña un rol ejecutivo en la orientación del comportamiento. Esta perspectiva sostiene que, al comprender la naturaleza de las emociones, el individuo adquiere una mayor consciencia para dirigir sus acciones hacia fines concretos. En el ámbito universitario, dicha competencia facilita una estructuración mental más eficiente, permitiendo que el foco atencional se alinee con el cumplimiento de objetivos académicos.

No obstante, todas las perspectivas convergen en señalar que un adecuado estado de bienestar emocional se asocia con mejores niveles de rendimiento académico.

En base al objetivo específico 1, que permitió determinar la relación de la inteligencia emocional con la dimensión la aportación en actividades académicas de la variable rendimiento académico, la tabla 2

evidenció la vinculación entre la variable inteligencia emocional y la dimensión aportación en actividades académicas, aceptando la hipótesis de que existe relación entre ambos factores (r = .735**, p = .000). Esta determinación indica que una variable aumentará siempre en cuando la otra también lo haga.

Los resultados obtenidos coinciden con lo reportado por Ruiz y Berrios (2025) quienes identificaron una relación de magnitud moderada entre los constructos analizados (r = .31, p < .001). Este hallazgo sugiere que la inteligencia emocional desempeña un papel protector en el ámbito universitario, al favorecer la motivación y la persistencia frente a las demandas académicas. Lo anterior implica que, ante situaciones de alta presión o frustración, los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a no desistir; por el contrario, emplean estrategias de regulación emocional para mantener el enfoque en sus metas a largo plazo. Esta interpretación se alinea con la Teoría de la Expectativa-Valor de Atkinson (1957) la cual postula que la motivación de logro permite que el individuo valore la importancia de la tarea y persista en su ejecución, incluso ante la presencia de obstáculos o resultados adversos.

Además, la teoría de la regulación emocional propuesta por Gross plantea una perspectiva semejante, al señalar que las estrategias para manejar las emociones no deben limitarse únicamente al ámbito individual, sino que también resulta importante la interacción y cooperación con otras personas, ya que a través de estas dinámicas es posible modificar la situación que genera malestar y favorecer cambios más adaptativos en la forma de pensar y actuar frente al contexto en el que se está involucrado. La cooperación con otros favorece procesos de reevaluación cognitiva, disminuye la carga emocional y permite validar las experiencias afectivas, lo cual contribuye a una menor activación de la amígdala y facilita el desarrollo de pensamientos más reflexivos y racionales (Preciado et al, 2021).

En base al objetivo específico 2, que consistió en determinar la relación de la inteligencia emocional con la dimensión la dedicación al estudio de la variable rendimiento académico, la tabla 3 evidenció la relación entre las variables, admitiendo la hipótesis de existencia entre los constructos (r = .745**, p = .000). Este dato determina que ambas variables aumentarán constantemente. Al confrontar estos datos con la literatura previa, se observa una convergencia con De la Cruz y Livia (2025) cuyo análisis (r = .303; p = .01) enfatiza que el fortalecimiento de las habilidades académicas está sujeto a un desarrollo

emocional óptimo. Por el contrario, la investigación de Caballero y Sánchez ($r = .122$; $p < .05$) introduce una perspectiva diferente; la claridad emocional no se vincula de forma intrínseca con el constructo de inteligencia emocional. Según estos autores, dicha capacidad se limita a la gestión de la exigencia puntual, en lugar de actuar como un factor transversal que regule el proceso formativo de manera permanente.

Para explicar estos fenómenos, resulta imperativo recurrir a la teoría del aprendizaje autorregulado (Pintrich & Zimmerman, 2000) la cual postula que el sujeto ajusta dinámicamente sus acciones ante las demandas del día a día. En este escenario, la regulación emocional se convierte en el motor del esfuerzo, vinculando la inversión de energía académica con estados afectivos que son reforzados por esquemas de motivación. Así, el éxito en la autorregulación depende de cómo estas emociones guían la conducta hacia la resolución de problemas. Dichos resultados se alinean con los principios de Bandura (1986, 1997) quien sostiene que la conducta se fundamenta en las experiencias de aprendizaje y las creencias de autoeficacia. Desde esta perspectiva, la disposición para enfrentar desafíos académicos está intrínsecamente ligada a la seguridad que el estudiante posee sobre sus propios recursos; un nivel adecuado de autoeficacia no solo orienta el foco hacia el esfuerzo sostenido, sino que permite resolver problemas de manera efectiva, transformando la percepción de dificultad en una oportunidad de logro.

En lo que respecta al objetivo específico 3, orientado a determinar el vínculo entre la inteligencia emocional y la organización de recursos didácticos, los datos de la tabla 4 revelan una correlación alta y significativa ($r = .785$; $p = .000$). Estos resultados son consistentes con la evidencia presentada por Villarroel et al. (2024) cuyos hallazgos ($r = .788$; $p = .000$) sugieren que la eficiencia en el rendimiento académico está estrechamente ligada al procesamiento emocional. Esta relación se fundamenta dado que, el hemisferio derecho gestiona los estados afectivos, lo cual parece optimizar el rendimiento académico, obteniendo mejores calificaciones y mayor aprendizaje.

La interpretación de los datos, coincide con la teoría del rasgo (Petrides y Furnham, 2001) sugiriendo que el éxito académico está mediado por cómo el sujeto percibe su propio mundo emocional. En ese sentido, la optimización y organización de los recursos didácticos se ven potenciadas cuando el estudiante posee rasgos de autoeficacia y regulación emocional estables. Estos atributos permiten que la selección y el uso de materiales de estudio dejen de ser un proceso mecánico y se conviertan en una

estrategia deliberada, donde el equilibrio afectivo del alumno dicta la eficiencia con la que se procesa la información y se alcanzan los objetivos académicos.

Finalmente, cuando las personas desarrollan una adecuada inteligencia emocional y cuentan con habilidades eficaces para gestionar sus emociones, es más probable que logren un rendimiento académico favorable.

TABLAS.

Tabla 1: Correlación entre las variables Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.

Variable	Correlaciones	Rendimiento Académico
Inteligencia Emocional	**r**	.757**
	p	.000
	n	258

Nota. r = Correlación Rho de Spearman; p = significancia; n = muestra

Tabla 2: Correlación entre la variables Inteligencia Emocional y la dimensión Aportación en actividades académicas de la variable Rendimiento Académico.

Variable	Correlaciones	Aportación en actividades académicas
Inteligencia Emocional	**r**	.735**
	p	.000
	n	258

Nota. r = Correlación Rho de Spearman; p = significancia; n = muestra

Tabla 3: Correlación entre la variables Inteligencia Emocional y la dimensión Dedicación al estudio de la variable Rendimiento Académico.

Variable	Correlaciones	Dedicación al estudio
Inteligencia Emocional	**r**	.745**
	p	.000
	n	258

Nota. r = Correlación Rho de Spearman; p = significancia; n = muestra

Tabla 4: Correlación entre la variables Inteligencia Emocional y la dimensión Organización de recursos didácticos de la variable Rendimiento Académico.

Variable	Correlaciones	Organización de recursos didácticos
Inteligencia Emocional	**r**	.785**
	p	.000
	n	258

Nota. r = Correlación Rho de Spearman; p = significancia; n = muestra

CONCLUSIONES

Los estudiantes universitarios presentaron relaciones altas entre las variables de estudio, evidenciando una favorable disposición hacia la mejora del rendimiento académico al tener una inteligencia emocional favorable. Por ende se concluye que:

En primer lugar, la inteligencia emocional junto al rendimiento académico no solo constituyen un fenómeno puramente cognitivo o internalizante, sino que también dependerá de los factores externos que los estudiantes tengan durante su trayectoría de educación superior.

En segundo lugar, la aportación en actividades académicas revela un vinculo sólido con las competencias emocionales, es decir, el estudiante con mayor seguridad emocional, asertividad y habilidad social manifestará un rol más proactivo y colaborativo durante la realización de tareas y trabajos académicos.

En tercer lugar, se observa que la dedicación al estudio mantiene una vinculación estrecha con la inteligencia emocional. Este hallazgo sugiere que la autorregulación emocional es esencial para mantener el compromiso en las actividades académicas, reduciendo el estrés y permitiendo afrontar adecuadamente las elevadas exigencias cognitivas de las tareas académicas.

En cuarto lugar, la organización de recursos didácticos es la dimensión con la correlación más elevada. Esta evidencia permite inferir que el equilibrio interno no solo favorece el bienestar, sino que dota al individuo de la claridad cognitiva necesaria para jerarquizar sus recursos didácticos y articular sus objetivos de aprendizaje con mayor precisión.

Finalmente, es necesario que otros investigadores indaguen sobre las diferencias entre sexos y si necesariamente la inteligencia emocional explica el rendimiento académico. Esto se debe a que, al tratarse de un estudio de naturaleza correlacional, los resultados únicamente permiten identificar asociaciones entre variables, sin posibilitar la determinación de relaciones causales.

LISTA DE REFERENCIAS

Alegre, A., y Guevara, D. (2025). Influencia de la inteligencia emocional, la satisfacción con los estudios, la autoeficacia académica y la ansiedad rasgo sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: Un análisis de regresión múltiple. *Revista gestión de las personas y tecnología, 18*(52). https://doi.org/10.35588/8y821m43

Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., & Vásquez, M. (2022). *Metodología de la investigación: El método ARIAS para desarrollar un proyecto de tesis.* https://doi.org/10.35622/inudi.b.016

Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*(6), 359–372. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0043445

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Belmont (1979). *Informe Belmont Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. https://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatinternacional/10._INTL_Informe_Belmont.pdf

Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (4.ª ed.). Pearson https://bibliotecadigital.utn.edu.ec/files/original/fb0b0cfee2ae990609933d17c6890848960051aa.pdf?

Biolcati, R., Özal, Z., Ambrosini, F., Villano, P., Palareti, L., & Mancini, G. (2025). Emotional intelligence and behavioural addictions: A systematic review. *Journal of Clinical Medicine, 14*(4), 1125. https://doi.org/10.3390/jcm14041125

Borja, V., & Rodríguez, C. (2022). *Inteligencia emocional y estrés en estudiantes universitarios durante la pandemia COVID 19* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio institucional UCSM. https://repositorio.ucsm.edu.pe/bitstreams/4aa2be7d-f17b-4e91-a1b2-63dbf59d029d/download

Creswell, J., & Creswell, J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

De La Cruz, R., y Livia, R. (2025). *La autoeficacia académica y la inteligencia emocional de los estudiantes de una universidad privada del distrito de San Juan de Lurigancho, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. https://hdl.handle.net/11537/45765

Dugué, M., Sirost, O., Heutte, N., & Dosseville, F. (2025). Emotional intelligence training in health students: A pilot study. *Frontiers in Sports and Active Living, 7,* 1511851. https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1511851

Eccles, J., & Wigfield, A. (2020). From expectancy–value theory to situated expectancy–value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101859. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75–146). W. H. Freeman.

Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348–362. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.85.2.348

Hernández, C., Llorens, S., Rodríguez, A., & Chambel, M. (2021). Inteligencia emocional y engagement en estudiantes de medicina: un estudio comparativo en tres países. *Revista de Psicología, 30*(1), 1–12. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.55261

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6

Hussain, M., Muhammad, Z., Ali, R., y Siddique, A. (2025). Students' Emotional Intelligence and its Effect on Academic Achievement at University Level. *Journal of Asian Development Studies, 14*(1). https://doi.org/10.62345/jads.2025.14.1.47

Keefer, K., Parker, J., & Saklofske, D. (2018). *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice*. In K. V. Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (Eds.), Emotional intelligence in education: Integrating research with practice. Springer.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter* (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books. https://scholars.unh.edu/psych_facpub/422/

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: *Principles and updates. Emotion Review, 8*(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Moreno, C. (2022). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la carrera de administración y servicios turísticos, universidad privada, Lima 2022*. [Tesis para obtener el grado de Maestra, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/100002/Moreno_CCA-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Ochoa, C., Molina, M. y Ortega, E. (2020). Inferencia estadística: estimación del tamaño muestral. *Evidencias en Pediatría, 16*(24), 1-6. https://evidenciasenpediatria.es/files/41-13722-RUTA/24_Fundamentos_Tamano_muestral.pdf

Organización de las Naciones Unidas (2025). *Desbloquemos nuestras emociones para lograr los ODS: la Inteligencia Emocional*. https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/desbloquemos-nuestras-emociones-para-lograr-los-ods-la-inteligencia-emocional

Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2025). *YOUTH2030 A Global Progress Report*. https://www.un.org/youthaffairs/sites/default/files/2025-08/youth2030_progress_report_2025.pdf?utm

Organización Mundial de la Salud. OMS. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338?utm_source

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology, 35*(1), 227-232. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Petrides, K. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology, 3*(2), 136–139. https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x

Petrides, K. (2017). Trait emotional intelligence: Theory and research. In K. V. Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice*. Springer

Petrides, K., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*(6), 425–448. https://doi.org/10.1002/per.416

Petrides, K., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*(2), 273–289. https://doi.org/10.1348/000712606X120618

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.

Pita, Z., Malavé, J., Sánchez, Z., Aguilera, N., y Delgado, Y. (2025). Influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Polo del Conocimiento, 10*(10), 499-524. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10551/27697

Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., y Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity, 49*. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355

Rivera, M., Pérez, N. G., Molina, J., & Guajardo, J. (2025). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de ciencias de la salud: Un análisis comparativo. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo, 14(*27), 49–57. https://doi.org/10.29057/icsa.v14i27.15345

Ruiz, A., y Berrios, M. (2025). The Role of Emotional Intelligence and Frustration Intolerance in the Academic Performance of University Students: A Structural Equation Model. *Journal of Intelligence, 13*(8), 101. https://doi.org/10.3390/jintelligence13080101

Ruiz, M., y Cortés, J. (2025). INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS CORRELACIONAL. *Res Non Verba, 15*(1). https://doi.org/10.21855/resnonverba.v15i1.984

Villarroel, L., Romero, J., Espejo Davila, R., & Condor, S. (2024). El desarrollo emocional y el logro académico en estudiantes universitarios. *Revista Tribunal*, *4*(8), 86-101. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i8.47

Vizcaíno, P., Cedeño, R., y Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. Ciencia Latina *Revista Científica Multidisciplinar,* *7*(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: *A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner* (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). Academic Press.