

## **Relaciones entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico de los estudiantes de media vocacional de un colegio privado – Barrancabermeja Santander**

### **Relation between Emotional Intelligence and academic performance in mid-secondary students in a private school – Barrancabermeja, Santander**

### **Relações entre Inteligência Emocional e rendimento acadêmico dos estudantes de média profissional de um colégio particular – Barrancabermeja Santander**

#### **Resumen**

Este trabajo tuvo como objetivo fundamental establecer relaciones entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico en los estudiantes de media vocacional de un colegio privado de Barrancabermeja Santander para lo que se contó con 87 adolescentes entre 14 y 19 años, de los cuales el 47,1% son varones y el 52,9% son mujeres. Como instrumentos de evaluación se emplearon: un cuestionario sociodemográfico (género, edad, grado de escolaridad, asignatura preferida), el Trait Meta-Mood Scale 24 –TMMS 24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que mide habilidades emocionales, la lista de comprobación de la Autoevaluación del CE (Coeficiente Emocional de Gallego y Alonso, 2009) que mide competencias emocionales, y el promedio académico de los estudiantes obtenido en el primer periodo del año escolar 2019. Los resultados reflejan adecuadas habilidades emocionales en la mayoría de los participantes; no obstante, las competencias emocionales se presentan como área de oportunidad para su desarrollo. No se encuentra correlación entre el rendimiento académico y las habilidades emocionales (componentes de la prueba TMMS 24); se sugieren relaciones leves a niveles ínfimos entre rendimiento académico y algunas competencias emocionales (componentes de la prueba LCACE), los resultados de esta última prueba, dependen de los grupos en especial de 10-2 y 11-1.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, habilidades emocionales, competencias emocionales, rendimiento académico, adolescentes.

#### **Abstract**

This study had as main objective to establish relations between Emotional Intelligence and academic performance in mid-secondary students from a private school in Barrancabermeja, Santander. This study was conducted with 87 teenagers who were between 14 and 19 years old; 47,1% of them were men and 52,9% were women. As evaluation instruments, the following were used: a sociodemographic questionnaire (gender, age, level of education, favorite subject), the Trait Meta-Mood Scale 24-TMMS 24 (Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos, 2004), which evaluates emotional skills, the Emotional Coefficient EQ self-assessment verification list (Gallego and Alonso, 2009), which measures emotional competences, and the students' academic average score

during the first term of the year 2019. The results reflect adequate emotional skills in most participants; however, emotional competences are presented as an area of opportunity for their development. No correlation between academic performance and emotional skills was found (components of the TMMS 24 test). Minor relations were seen in negligible levels between academic performance and some emotional competences (components of the LCACE test). The results in such a test depend on the groups, especially on 10-2 and 11-1.

**Keywords:** Emotional intelligence, emotional skills, emotional competences, academic performance, teenagers

### Resumo

Este trabalho teve como objetivo principal estabelecer relações entre Inteligência Emocional e rendimento acadêmico em estudantes de média profissional de um colégio particular de Barrancabermeja Santander. Foram avaliados 87 adolescentes entre 14 e 19 anos, dos quais 47,1% são homens e 52,9% são mulheres. Como instrumentos de avaliação foram utilizados: 1) questionário sociodemográfico (gênero, idade, grau de escolaridade, matéria preferida), 2) o Trait Meta-Mood Scale 24 –TMMS 24 (Fernández-Berrocal, Extremera e Ramos, 2004), que mede habilidades emocionais, 3) lista de comprovação da Autoavaliação de Coeficiente Emocional (Gallego e Alonso, 2009), que mede competências emocionais e 4) média acadêmica dos estudantes obtida no primeiro semestre de 2019. Os resultados refletem adequadas habilidades emocionais na maioria dos participantes, contudo, as competências emocionais se mostram como área de oportunidade para seu desenvolvimento. Não se encontra correlação entre o rendimento acadêmico e as habilidades emocionais (componentes do teste TMMS 24); se sugere relações leves a níveis ínfimos entre rendimento acadêmico e algumas competências emocionais (componentes do teste LCACE) para alguns grupos, em especial os 10-2 e 11-1.

**Palavras-chave:** Inteligência emocional, habilidades emocionais, competências emocionais, rendimento acadêmico, adolescentes.

### Introducción

La Inteligencia Emocional es un concepto psicológico que pretende describir el papel y la importancia de las emociones en el funcionamiento intelectual o el uso inteligente de las emociones (Gardner 1993 citado por García & Giménez 2010; Salovey & Mayer 1997).

Varios modelos han surgido para proporcionar un marco de habilidades y

competencias; el debate gira en torno a su naturaleza teórica. Autores como Salovey y Mayer (1997) caracterizan su modelo como un modelo de habilidad que concibe la Inteligencia Emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones en nuestra cognición, de forma que la persona esté en la capacidad de resolver problemas y adaptarse adecuadamente al ambiente.

En términos generales, los modelos de habilidades se centran en el contexto emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento (Trujillo & Rivas, 2005). La conceptualización de la IE como habilidad mental relacionada con el procesamiento de la información emocional supone pasar a la competencia emocional.

Por su parte, las competencias emocionales son entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007, p.69). Este es un constructo amplio que incluye diversos procesos y consecuencias. Salovey y Sluyter (1997 citado por Bisquerra & Pérez, 2007) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de Inteligencia emocional tal como lo define Goleman (1997) y que se identifica con atributos estrechamente relacionados con la personalidad. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, el logro de objetivos y metas propuestas.

A continuación, se presentan dos modelos importantes para efectos de este estudio:

### **Modelo de aproximación de habilidades**

La Inteligencia Emocional es “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar

sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997).

Este modelo de cuatro fases (ramas) divide Inteligencia Emocional en cuatro áreas de habilidades:

- Capacidad de percibir emociones en caras o imágenes, utilizar emociones para favorecer el pensamiento;
- Capacidad de usar las emociones para realzar el razonamiento, comprensión de emociones;
- Capacidad de comprender información emocional sobre las relaciones, transiciones de una emoción a otra e información lingüística sobre las emociones y la cuarta rama, manejo de las emociones;
- Capacidad para manejar emociones y relaciones emocionales para crecimiento personal e interpersonal.

Así, el modelo propuesto por Mayer y Salovey asume, como integrantes de la Inteligencia Emocional, los componentes de: (1) adecuada percepción de los estados emocionales; (2) comprensión de su naturaleza; (3) regulación de los mismos; y todo ello tanto en las emociones propias como en las ajenas. Estos autores representan el modelo cognitivo de la Inteligencia Emocional (Ferragut & Fierro, 2012).

### **Modelo de competencias emocionales (Goleman, 1995)**

Este autor propone la existencia de un Cociente emocional (CE) que no se opone a Cociente

Intelectual (CI) por el contrario, se complementan. Las competencias que constituyen las IE según Goleman son:

*Conciencia de sí mismo:* Conciencia de los propios estados internos, los recursos e intuiciones. La persona comprende sus emociones y sentimientos, así mismo identifica sus causas.

*Autorregulación:* Es el control de nuestros estados, impulsos y recursos internos. El individuo es capaz de controlar sus reacciones en situaciones de fuerte carga emocional y puede redirigir su pensamiento.

*Motivación:* Se explica como tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos. La persona se prepara mentalmente para actuar y cuenta con un espíritu de iniciativa.

*Empatía:* Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Es la capacidad de comportarse empáticamente frente a los estímulos presentados por otras personas.

*Habilidades Sociales:* Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás sin que representen control sobre otro individuo. Corresponde a la comprensión de las emociones de los otros ante diferentes dificultades propias del contexto.

## **Metodología**

Estudio cuantitativo de tipo no experimental y corte transversal, con un alcance descriptivo – correlacional en el análisis de dos variables: Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico; además, la descripción de algunas variables demográficas como: género, edad, nivel educativo y asignatura preferida en estudiantes de media

vocacional de un colegio privado de la ciudad de Barrancabermeja Santander.

El número total de estudiantes matriculados en la Institución fue de 506; la muestra no probabilística e intencional, estuvo compuesta por 87 sujetos: 25 participantes (28,7%) de grado 10-1, 24 participantes (27,6%) del grado 10-2 y 38 participantes (43,7%) de grado undécimo. De acuerdo al género, la muestra se divide en 41 hombres (47, 1%) y 46 mujeres (52,9%). Los estudiantes con edades comprendidas entre 14 y 19 años.

## **Instrumentos**

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

Diseñada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), reduciendo el número original de ítems de 48 a 24 ítems (8 por cada factor). Este instrumento evalúa los aspectos intrapersonales de la IE y está compuesto por tres dimensiones: 1) percepción a los sentimientos (nivel de creencia sobre la focalización emocional); 2) comprensión emocional (percepción subjetiva sobre las propias emociones), 3) regulación de las emociones (creencia de poder interrumpir y regular los estados emocionales negativos y potenciar los positivos). Los participantes evaluaron el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). El rango de puntuaciones está entre 8 y 40 para cada subescala, y los puntos de corte estandarizados de cada subescala son diferentes para

cada género (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004).

En Colombia ha sido empleada para determinar la Inteligencia Emocional percibida en los grumetes de la Escuela Naval de Suboficiales de Barranquilla (Campo, Cervantes, Fontalvo, García, Robles, 2008), para medir Inteligencia Emocional en alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada de Barranquilla (Vásquez de la Hoz, 2008), además se utilizó para valorar Inteligencia Emocional en estudiantes de dos colegios de Bogotá (Cerón, Pérez, & Ibáñez, 2011), en el estudio: Inteligencia Emocional en docentes de la Universidad Militar Nueva Granada (Pedraza Ortiz & López Pacheco, 2016) y finalmente en “Inteligencia Emocional y Desempeño Laboral en docentes del Gimnasio Nueva América” (Cruz Montero & Vargas Rodríguez, 2017).

*Lista de comprobación de la Autoevaluación del CE (Coeficiente Emocional de Gallego y Alonso, 2009 citado por Samayoa, 2013)*

Cuestionario de emociones basado en el modelo de Goleman (1995) para evaluar las competencias emocionales de empatía, motivación, competencia social, autoconciencia, autoconfianza y autocontrol; el cuestionario fue organizado en cinco ítems por habilidad emocional para un total de 30, los cuales se responden sobre una escala tipo Likert de 5 puntos. Todos los ítems están distribuidos aleatoriamente. Los resultados del cuestionario se obtienen sumando los puntos correspondientes a cada ítem por habilidad emocional, el número máximo es de 25 puntos.

## **Análisis Estadístico**

Se digitó una base de datos en Excel y para el análisis se utilizó SPSS versión 2.3, se clasificaron las variables de acuerdo a su escala de medición. Se evaluó la asociación de las escalas con el rendimiento académico, género, edad, grado de escolaridad y asignatura preferida con la prueba coeficiente de Pearson y coeficiente de Spearman según la parametricidad de los datos. Se revisó la diferencia en los resultados entre grupos con el estadístico anova. Las pruebas estadísticas se evaluaron a un nivel de significancia del 5% ( $p < 0,05$ ).

El estudio estuvo conformado por 87 adolescentes entre 14 y 19 años. La edad en las mujeres tuvo una media de  $15,45 \pm 0,87$  y en los hombres de  $15,6 \pm 1,1$ .

## **Resultados**

A continuación, se analizan los resultados a luz de la revisión teórica y desde el alcance de los objetivos específicos con el fin de identificar los aspectos más relevantes y dar respuesta a las preguntas planteadas del problema ¿Cuáles son las habilidades y competencias emocionales de los estudiantes de los grados décimo y undécimo de un colegio privado en Barrancabermeja? ¿Qué aspectos de la Inteligencia Emocional de los estudiantes de Media Vocacional se vinculan con el rendimiento académico?

El primer objetivo propuso “Identificar las habilidades emocionales de los estudiantes de media vocacional”, se parte de los hallazgos arrojados por la prueba TMMS-24 y de la teoría sobre Inteligencia Emocional propuesta por Salovey y Mayer (1997)

autores que asumen que las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio.

La Inteligencia Emocional se considera como una habilidad centrada en el procesamiento de la información que unifica las emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional; así, se entiende como una habilidad independiente de los rasgos estables de personalidad (Fernández & Extremera, 2005).

Al respecto, Salovey & Mayer (1997) conceptualizan cuatro habilidades básicas de las cuáles para efectos de este estudio, se valoraron tres: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Estas habilidades se analizan con relación a los resultados obtenidos (ver tabla 1).

Tabla 1  
Resultados del TMMS 24 x Género

Dimensión	Clasificación	Hombres %	Mujeres %
Percepción	Presta poca atención	39,1	51,7
	Adecuada percepción	49,4	44,8
	Presta demasiada atención	11,5	3,4
Comprensión	Debe mejorar	58,6	46,0
	Adecuada comprensión	37,9	48,3
	Excelente comprensión	3,4	5,7
Regulación	Debe mejorar	46,0	46,0
	Adecuada regulación	50,6	48,3
	Excelente regulación	3,4	5,7

Fuente: Elaboración propia.

La percepción emocional es entendida como la habilidad para identificar los propios sentimientos, los estados fisiológicos y cognitivos que conllevan, así como los sentimientos de las personas que están

alrededor; esto implica prestar atención a las señales emocionales que pueden darse a través de la expresión facial, los movimientos corporales y el tono de voz. Además, la persona debería estar en capacidad de discriminar la sinceridad y transparencia de las emociones expresadas por los otros (Fernández & Extremera 2005; Colorado, Guzmán, Medina & Ceballos 2012).

Por su parte, la comprensión emocional presenta la posibilidad de decodificar las señales emocionales y reconocer las categorías en que se agrupan los sentimientos, identifica las causas del estado de ánimo y las posibles consecuencias de las acciones. Además, esta habilidad implica la capacidad de reconocer como se combinan las emociones para dar lugar a la aparición de emociones secundarias (celos, remordimiento) y las transiciones de unos estados emocionales a otros (Fernández & Extremera 2005; Colorado, Guzmán, Medina & Ceballos 2012).

En cuanto a la regulación emocional, se define como la habilidad que permite estar abierto a los sentimientos positivos y negativos para reflexionar y aprovechar la información de que vienen acompañados. Además, implica la capacidad para controlar las emociones propias y ajenas poniendo en práctica, estrategias de regulación que influyen en los ámbitos intrapersonal e interpersonal. Esto supone alcanzar procesos emocionales de mayor complejidad como la regulación consciente de las emociones para crecer a nivel emocional e intelectual (Fernández & Extremera 2005; Colorado, Guzmán, Medina & Ceballos 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, en los resultados obtenidos se observa un mejor desempeño

en las habilidades de percepción y comprensión por parte de las estudiantes mujeres. En regulación emocional, se encuentra un desempeño similar en ambos casos. Esto coincide con los hallazgos revelados por Sánchez, Fernández, Montañés, Latorre (2008) y Contreras, Barbosa & Espinosa (2010) quienes señalan en sus estudios que las diferencias encontradas entre hombres y mujeres, reflejan una mayor atención percibida hacia sus emociones por parte de estas últimas frente a los hombres, incluso algunas mujeres se perciben más hábiles en el momento de atender sus emociones y comprenderlas, mientras que los varones lo hacen en relación con el control de impulsos y la tolerancia al estrés. Por su parte, Samayoa (2012) coincide con los resultados en regulación emocional similares para ambos sexos.

Tabla 2  
Resultados del TMMS 24 x Nivel Educativo

Dimensión	Clasificación	Hombres %			Mujeres %		
		10-1	10-2	11-1	10-1	10-2	11-1
Percepción	Presta poca atención	9,2	12,6	17,2	16,1	14,9	20,7
	Adecuada percepción	14,9	11,5	23,0	11,5	11,5	21,8
	Presta demasiada atención	3,4	4,6	3,4	0,0	2,3	1,1
Comprensión	Debe mejorar	13,8	13,8	13,8	5,7	10,3	9,2
	Adecuada comprensión	11,5	14,9	25,3	19,5	18,4	28,7
	Excelente comprensión	2,3	0,0	4,6	2,3	0,0	5,7
Regulación	Debe mejorar	10,3	10,3	4,6	10,3	10,3	4,6
	Adecuada regulación	13,8	17,2	33,3	12,6	16,1	32,2
	Excelente regulación	3,4	1,1	5,7	4,6	2,3	6,9

Fuente: Elaboración propia.

Con relación al nivel educativo, se encuentra que a mayor grado de escolaridad, mayor inteligencia o desarrollo emocional; así, los estudiantes de grado undécimo presentan mejor nivel en las habilidades

emocionales: percepción, comprensión y regulación, mientras los estudiantes de edades menores evidencian dificultad en percepción emocional (ver tabla 2), lo que puede estar relacionado según Quinto & Roig-Vila (2015) con la baja autoestima que presentan los adolescentes en su etapa de desarrollo y su avance progresivo en la Inteligencia Emocional.

Por otro lado, los estudiantes con preferencias por las áreas de ciencias naturales, sociales y matemáticas presentan un adecuado desarrollo de las habilidades emocionales.

En general los resultados revelan habilidades emocionales en adecuado y bajo nivel de desarrollo, lo que evidencia posibilidades de mejora y fortalecimiento de la educación emocional en los sujetos de estudio.

En cuanto al segundo objetivo, “Describir las competencias emocionales y el índice global de los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús – Bethlemitas Barrancabermeja”, se retoma el modelo mixto de Goleman quien según Fragoso-Luzuriaga (2015) concibe la Inteligencia Emocional como un conjunto de competencias fundamentales para resolver los problemas con éxito. Así denomina su teoría “Modelo de competencias emocionales” y señala que, “una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño sobresaliente” (Goleman, 2000, p.33). A continuación, se describen las competencias estudiadas (Merchan, 2017):

*Autoconciencia - Autoconfianza*, es la capacidad de reconocer los sentimientos cuando estos se manifiestan, atender las señales internas, escuchar la intuición y hablar abiertamente de las emociones.

*Autocontrol*, se refiere a la manera de manejar el mundo interno para beneficio propio y de los demás, controlar los sentimientos y emociones, gestionarlos adecuadamente de acuerdo a las circunstancias.

*Empatía*, entendida como la capacidad de comprender lo que necesitan o desean los demás y partir de allí en las acciones. Es la conciencia de los sentimientos y necesidades ajenas.

*Motivación*, se refiere a las tendencias emocionales que facilitan el logro de objetivos.

*Competencia social*, como la habilidad para mantener buenas relaciones con las emociones de los demás y conseguir de ellos respuestas deseables.

De acuerdo a lo anterior, los resultados de este estudio evidencian que en ambos géneros la mayoría de los estudiantes se encuentran en el rango “área de oportunidad” (Ver tabla 3).

Tabla 3  
Resultados de la LCACE x Género

Dimensión	Clasificación	Hombres %	Mujeres %
Autoconciencia	Área de oportunidad	33,33	29,89
	Sin riesgo	13,79	22,99
Autoconfianza	Área de oportunidad	31,03	41,38
	Sin riesgo	16,09	11,49
Autocontrol	Área de oportunidad	39,08	34,48
	Sin riesgo	8,05	18,39
Empatía	Área de oportunidad	33,33	32,18
	Sin riesgo	13,79	20,69
Motivación	Área de oportunidad	29,89	32,18
	Sin riesgo	17,24	20,69
Competencia Social	Área de oportunidad	31,03	42,53
	Sin riesgo	16,09	10,34

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las mujeres presentan mayor habilidad en Autoconciencia, Autocontrol, Empatía y Motivación, resultado que coincide con el estudio de Samayoa (2012) realizado con profesores. Asimismo, Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014), realizaron un estudio para conocer la empatía en alumnos de 10 a 18 años y hallaron diferencias significativas en empatía global y sus dimensiones a favor de las mujeres.

En este sentido, Quinto & Roig-Vila (2015) encuentran que “el factor de relaciones interpersonales es ligeramente superior en chicas (las chicas suelen presentar más empatía que los chicos) y en el de impresión positiva ligeramente superior en chicos (suelen ser más seguros de sí mismos que las chicas” (p. 34).

Lo anterior se refleja en los resultados de este estudio, teniendo en cuenta que los hombres obtuvieron los resultados más significativos en Autoconfianza y Competencia Social. Por su parte, Reyes & Carrasco (2013) refieren que los estudiantes varones podrían adecuarse más fácilmente a las necesidades del entorno y enfrentar las situaciones problemáticas.

Sin embargo, como sucede en estudios similares (Cazalla & Morelo, 2014), a nivel general, no existen relaciones significativas entre inteligencia emocional y género. En este sentido, Fernández & Montañés (2008), refieren que las diferencias de género en Inteligencia Emocional, se perciben desde la infancia debido a la instrucción diferencial que reciben los niños y niñas en cuanto al manejo de sus emociones. Sin embargo, la cultura y la educación pueden ser factores que influyen en las nuevas generaciones para reducir estas diferencias.



Por su parte, es importante mencionar que los cambios en la función social de la mujer han favorecido su presencia en contextos ocupados por hombres tradicionalmente y han dado lugar a que las diferencias en instrumentalidad generalmente atribuida a los hombres, tiendan a desaparecer planteando que la adopción de rasgos expresivos e instrumentales depende de los roles sociales, laborales y/o profesionales que se ocupan en la sociedad, y no del sexo (Gartzia, Aritzeta, Balluerka & Barbera, 2012).

En cuanto al índice global de inteligencia emocional en todos los rangos de edad, el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en “área de oportunidad” especialmente en las edades entre 14 y 15 años. En su estudio realizado con población infantil, primaria y secundaria, Pulido & Herrera (2015) encontraron diferencias estadísticamente significativas en Inteligencia Emocional global a medida que asciende la edad, por lo cual se entiende que la edad adulta es la etapa con mayores niveles, seguida por la adolescencia y la etapa infantil.

En este estudio se encuentra una leve relación entre edad y autocontrol en todos de los grupos. De acuerdo con García (2018) el autocontrol está asociado a la perseverancia, ya que esta competencia permite a los estudiantes comprender la relación que existe entre las emociones, pensamientos y acciones para posponer las recompensas inmediatas y cumplir los objetivos a largo plazo.

Es importante aclarar que la variable edad es generalmente proporcional con el nivel educativo; no obstante, se ha considerado por la existencia de estudiantes de distintas edades en cada grado. Sin embargo, los resultados indican que existe mayor

habilidad en los estudiantes de grado undécimo (ver tabla 4), quienes presentan habilidades emocionales más desarrolladas tales como: Autocontrol, Empatía, Motivación y Competencia Social que los estudiantes de grado décimo. Por consiguiente, Pulido & Herrera (2015) encontraron la existencia de una relación directamente proporcional entre la IE y la edad (etapa educativa), aumentando las puntuaciones en IE a medida que aumenta la edad (Etapa).

Tabla 4  
Resultados de la LCACE x Nivel educativo

Dimensión	Clasificación	10-1 %	10-2 %	11-1 %
Autoconciencia	Área de oportunidad	18,4	24,1	20,7
	Sin riesgo	9,2	4,6	23,0
Autoconfianza	Área de oportunidad	13,8	27,6	31,0
	Sin riesgo	13,8	1,1	12,6
Autocontrol	Área de oportunidad	21,8	26,4	25,3
	Sin riesgo	5,7	2,3	18,4
Empatía	Área de oportunidad	19,5	20,7	25,3
	Sin riesgo	8,0	8,0	18,4
Motivación	Área de oportunidad	14,9	23,0	24,1
	Sin riesgo	12,6	5,7	19,5
Competencia Social	Área de oportunidad	19,5	23,0	31,0
	Sin riesgo	8,0	5,7	12,6

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, los resultados de la prueba LCACE evidencian que el mayor porcentaje de estudiantes en el rango “sin riesgo” del índice global de inteligencia emocional prefieren las áreas de ciencias y humanidades. Así, de acuerdo a las preferencias, los estudiantes se ubican en el rango de “Sin riesgo” en las competencias emocionales; en ciencias naturales: Autoconciencia, Autoconfianza, Autocontrol, Empatía y significativamente Motivación; quienes optaron por matemáticas

evidencian competencia en Autoconciencia, y en Humanidades hay buen desarrollo en Empatía y Competencia Social.

En este sentido, Páez & Castaño (2015) encontraron en el estudio realizado con universitarios, un cociente de Inteligencia Emocional promedio para programas como, medicina, psicología, derecho y economía, dado que estas disciplinas implican relacionarse con personas desde una postura cercana, sensible y comprensiva, de esto depende en gran medida el éxito profesional. Al respecto, Ayala et al., (2016) demostró que los estudiantes de medicina son emocionalmente preparados, que comprenden bien sus sentimientos y los regulan con eficacia, cuentan con hábitos mentales que favorecen su productividad.

Por su parte, Andrade (2018) señala una relación positiva entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico en la asignatura de estadística en educación superior.

Es evidente que los estudiantes necesitan mejorar en todas las escalas de la Lista de comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional teniendo en cuenta que la adolescencia constituye una etapa de la vida donde ocurren cambios trascendentales en el desarrollo del ser humano.

Finalmente, en cuanto al tercer objetivo: *Determinar si existen relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús*, se encuentra que aunque existen múltiples estudios que aseveran correlación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico y algunos autores han demostrado que

existen correlaciones entre ambas variables (Quinto & Roig-vila, 2015; Pulido & Acosta, 2015; Sandoval & Castro, 2016; Serrano & Andreu, 2016; Martínez, 2019), los resultados evidencian ausencia de correlación entre el promedio académico y el resultado total del instrumento TMMS 24 e índices de correlación de niveles ínfimos según el caso. Esta situación coincide con los resultados hallados por Alonso & Gaytan (2013) en investigación realizada con adolescentes y el estudio desarrollado en la Universidad de Costa Rica (Barraza & González, 2016) con estudiantes universitarios de primera generación donde se encontró una relación causal inexistente para la muestra.

Aunque a la luz de este resultado, la Inteligencia Emocional no es determinante en el rendimiento académico, algunos autores han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre rendimiento académico y bienestar subjetivo (Serrano & Andreu, 2016); entre Inteligencia Emocional y bienestar personal (Ferragut & Fierro 2012, Extremera, Fernández – Berrocal 2004). Estos autores afirman que los estudiantes emocionalmente inteligentes, poseen mejores niveles de ajuste y bienestar psicológico emocional.

De allí, sus apreciaciones acerca de la necesidad de combinar la educación en valores, el conocimiento de las emociones y el bienestar para lograr el desarrollo psicológico integral que permita a los adolescentes prevenir trastornos de comportamiento y promover actitudes saludables para la sociedad.

Asimismo, tampoco se encuentra relación entre el promedio académico y los componentes de la prueba TMMS 24 (percepción emocional,

comprensión, regulación) resultados contrarios al estudio realizado por Sandoval & Castro (2016) quienes hallaron que la habilidad que más contribuye al rendimiento académico es percepción emocional.

Por su parte, Martínez (2019) señaló asociación entre los niveles de Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Primaria; Andrade (2018) determinó la existencia de una relación positiva significativa entre los componentes emocionales (percepción, comprensión y regulación) con el rendimiento académico en el área de Estadística de estudiantes universitarios. En los resultados de la prueba TMMS-24, la comparación de los grupos 10-1,10-2 y 11-1 no evidenció diferencias significativas; por lo tanto, se asume que los resultados del instrumento TMMS-24, no dependen de la pertenencia a los cursos.

Tabla 5  
Correlación Pearson - promedio académico y componentes de LCACE

		PROM	ACC	ACF	ACT	EMP	MOT	CS
PRO	Correlación de Pearson	1	,324**	,273*	,287**	,168	,332**	,251*
	Sig. (bilateral)		,002	,010	,007	,120	,002	,019
	N	87	87	87	87	87	87	87
ACC	Correlación de Pearson	,324**	1	,606**	,478**	,595**	,628**	,646**
	Sig. (bilateral)	,002		,000	,000	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
ACF	Correlación de Pearson	,273*	,606**	1	,494**	,527**	,621**	,699**
	Sig. (bilateral)	,010	,000		,000	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
ACT	Correlación de Pearson	,287**	,478**	,494**	1	,380**	,505**	,514**
	Sig. (bilateral)	,007	,000	,000		,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
EMP	Correlación de Pearson	,168	,595**	,527**	,380**	1	,680**	,660**
	Sig. (bilateral)	,120	,000	,000	,000		,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
MOT	Correlación de Pearson	,332**	,628**	,621**	,505**	,680**	1	,689**
	Sig. (bilateral)	,002	,000	,000	,000	,000		,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
CS	Correlación de Pearson	,251*	,646**	,699**	,514**	,660**	,689**	1
	Sig. (bilateral)	,019	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	87	87	87	87	87	87	87

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).  
\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6  
Correlación Spearman - promedio académico y componentes de LCACE

	PA	ACC	ACF	ACT	EMP	MOT	CS
--	----	-----	-----	-----	-----	-----	----

PRO	Coefficiente de correlación	1,000	,338*	,269*	,316*	,161	,365*	,252*
	Sig. (bilateral)	.	,001	,012	,003	,136	,001	,018
	N	87	87	87	87	87	87	87
ACC	Coefficiente de correlación	,338*	1,000	,537*	,458*	,558*	,598*	,590*
	Sig. (bilateral)	,001	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
ACF	Coefficiente de correlación	,269*	,537*	1,000	,411*	,474*	,608*	,638*
	Sig. (bilateral)	,012	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
ACT	Coefficiente de correlación	,316*	,458*	,411*	1,000	,334*	,420*	,453*
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,000	.	,002	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
EMP	Coefficiente de correlación	,161	,558*	,474*	,334*	1,000	,654*	,614*
	Sig. (bilateral)	,136	,000	,000	,002	.	,000	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
MOT	Coefficiente de correlación	,365*	,598*	,608*	,420*	,654*	1,000	,651*
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	87	87	87	87	87	87	87
CS	Coefficiente de correlación	,252*	,590*	,638*	,453*	,614*	,651*	1,000
	Sig. (bilateral)	,018	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	87	87	87	87	87	87	87

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, es importante mencionar que se encuentra asociación escasa pero significativa entre el promedio académico y el resultado total de la prueba LCACE (Tabla 5 y 6); entre el promedio y autoconciencia, autoconfianza y motivación para todos los grados, estos resultados coinciden con el estudio realizado en la universidad de Ohio (Partido & Stafford, 2017) con estudiantes universitarios; se encuentran relaciones escasas entre el promedio y autocontrol, el promedio y competencia social en los grados 10-2 y 11-1. No obstante, la comparación de los grupos evidencia diferencias significativas que permiten asumir que los resultados de esta última prueba dependen de los cursos, en los componentes de autoconciencia, autocontrol, y motivación para 10-2 y 11-1 (Ver tabla 7)

Tabla 7  
Anova componentes del instrumento: LCACE y los grupos

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
--	-------------------	----	------------------	---	------

<b>Auto conciencia</b>	Entre grupos	79,157	2	39,579	3,277	,043
	Dentro de grupos	1014,567	84	12,078		
	Total	1093,724	86			
<b>Auto confianza</b>	Entre grupos	52,743	2	26,371	2,466	,091
	Dentro de grupos	898,246	84	10,693		
	Total	950,989	86			
<b>Autocontrol</b>	Entre grupos	156,951	2	78,476	6,383	,003
	Dentro de grupos	1032,727	84	12,294		
	Total	1189,678	86			
<b>Empatía</b>	Entre grupos	21,848	2	10,924	1,287	,282
	Dentro de grupos	713,140	84	8,490		
	Total	734,989	86			
<b>Motivación</b>	Entre grupos	85,636	2	42,818	3,290	,042
	Dentro de grupos	1093,260	84	13,015		
	Total	1178,897	86			
<b>Competencia Social</b>	Entre grupos	49,855	2	24,928	1,384	,256
	Dentro de grupos	1513,409	84	18,017		
	Total	1563,264	86			

## Conclusiones

Al finalizar el estudio se comprueba la hipótesis de investigación que plantea adecuadas habilidades emocionales (percepción, comprensión y regulación emocional) en los estudiantes de media vocacional, aunque existe un promedio significativo que se ubica en el rango “Debe mejorar”. No obstante, se comprueba la hipótesis nula acerca del desarrollo adecuado de las competencias emocionales (Autoconciencia, autoconfianza, autocontrol, empatía, motivación y competencia social), teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes se ubica en el área de oportunidad.

Lo anterior evidencia necesidades específicas como gerenciar de manera inteligente las emociones y conjugarlas con la cognición para lograr una buena adaptación; diseñar currículos pedagógicos que incluyan las dimensiones: cognitiva, emocional e interaccional, ya que éstas a su vez pueden contribuir

al rendimiento académico; además, posibilitan una mirada más amplia del mundo, construir nuevos horizontes y el desarrollo de habilidades para vivir en comunidad.

En cuanto a la tercera hipótesis se sugieren relaciones leves (baja en magnitud, significativa en confiabilidad) entre rendimiento académico y el índice global de Inteligencia Emocional, rendimiento académico y las subescalas de autoconciencia, autoconfianza y motivación para todos los grados. Relaciones muy leves entre el promedio académico y autocontrol, el promedio académico y competencia social en los grados 10-2 y 11-1 de los estudiantes.

Es necesario proponer e implementar programas y/o proyectos transversales a todas las áreas del conocimiento que promuevan el desarrollo de la Inteligencia Emocional unida a la exigencia académica, con el fin de orientar a los estudiantes en el manejo de sus emociones para garantizar la formación integral. Además, es necesario mejorar las estrategias pedagógicas para desarrollar habilidades emocionales en el aula y educar a los estudiantes en el mundo afectivo – emocional.

El desarrollo de la Inteligencia Emocional es una tarea necesaria, de allí la importancia de integrarla en el diseño curricular desde el plan de estudios y fomentar sistemas de evaluación que la reflejen, ya que el contexto escolar se torna como el lugar idóneo para fomentar estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social de los estudiantes.

## Recomendaciones

Este estudio representa un primer paso para ampliar el conocimiento acerca del desarrollo de la

Inteligencia Emocional en los estudiantes de las instituciones educativas del municipio de Barrancabermeja, se recomienda plantear un estudio comparativo entre varias instituciones para obtener resultados más amplios y generalizables a nivel municipal.

Por su parte, también es importante en próximas investigaciones asumir una muestra más amplia que permita analizar mejor las diferencias entre grupos, teniendo en cuenta todos los grados de bachillerato para señalar las convergencias o divergencias entre los grados iniciales y la media vocacional. Además, se pueden utilizar instrumentos de tipo cualitativo que complementen los hallazgos. De esta manera, también se podrán proponer estrategias pedagógicas abarcadoras, adecuadas al nivel educativo y al contexto de cada institución.

### Referencias Bibliográficas

- Alonso, R., & Gaytán, L. (2013). Impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Educación Handbook T- ...*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4783308>
- Andrade, L. (2018) La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en asignatura de estadística en educación Superior. Universidad Nacional de San Marcos. recuperado el 2 de octubre de 2019 de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/77>
- Ayala Servín, N., Bogarín Torres, C., Bottrel, A., Duarte Fariña, C., Torales, J., Samudio, M., ... Arce, A. (2016). Emotional intelligence and intelligence quotient as predictor of academic performance in Paraguayan medical students. Year 2015. *Memorias Del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Salud*, 14(2), 84–91. [https://doi.org/10.18004/Mem.iics/1812-9528/2016.014\(02\)84-091](https://doi.org/10.18004/Mem.iics/1812-9528/2016.014(02)84-091)
- Barraza, R., & González, M. (2016). Rendimiento académico y autopercepción de Inteligencias Múltiples e Inteligencia Emocional en universitarios de primera generación. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*. Volumen 16, número 2, mayo - agosto pp. 1-23. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44745615013.pdf>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, vol. 10, 2007, pp. 61-82 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Recuperado el 20 de octubre de 2019 de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D. L. D., Sotero-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, 29–37. [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antecedentes/20/020\\_Buenrostro.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/20/020_Buenrostro.pdf)
- Campo, L., Cervantes, G., Fontalvo, Z., García, M., Robles, G. (2008). Inteligencia Emocional percibida en los grumetes de la Escuela Naval de suboficiales A.R.C "Barranquilla". *Psicogente*, 11 (20): pp. 145-151. Noviembre, 2008. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. ISSN: 0124-0137.
- Cerón, P., Pérez, O., & Ibáñez, P. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá, 40(1), 49–64.
- Colorado, Y., Guzmán, K., Medina, L & Ceballos, G.

- (2012). Características de la Inteligencia Emocional y género en estudiantes de psicología y administración de empresas de una universidad pública de Santa Marta, Colombia: Un estudio piloto. *Revista de la facultad de Ciencias de la Salud*, Duazary, Diciembre De 2012, Vol. 9 N° 2.
- Contreras, F., Barbosa, D & Espinosa, J. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicación para la formación de líderes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, Vol.6 núm.1, enero - junio, 2010, pp. 65-79 Universidad Santo Tomás, Bogotá - Colombia.
- Cruz Montero, I. A., & Vargas Rodríguez, A. D. (2017). Inteligencia emocional y desempeño laboral en docentes del Gimnasio Nueva América. *Reponame:Repositorio Institucional*. Recuperado de <http://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/1240>
- Extremera, N., Fernández, P., Mestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 36, núm. 2, 2004, pp. 209-228, Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. Recuperado el 7 de Junio de 2019 de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536203.pdf>
- Extremera N., Fernández-Berrocal P. (2004) El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 2 de octubre de 2019 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fragoso-Luzuriaga, Rocío (2015), “Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iiue/Universia, vol. vi, núm. 16, pp. 110-125, <https://ries.universia.net/article/view/1085/inteligencia-emocional-competencias-emocionales-educacion-superior-un-concepto-> [consulta:3 de octubre de 2019].
- Fernández-Berrocal P., Extremera N. (2005). La Inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo del Mayer y Salovey. *ISSN 0213-8464 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), (2005), 63-93 6
- Fernández-Berrocal P., Extremera N. & Ramos N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychol Rep.* 751-5. Recuperado el 7 de Junio de 2019 de, <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes Emotional intelligence, well-being and academic achievement in preadolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 95–104. <https://doi.org/10.14349/RLP.V44I3.1154>
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o blandas: aproximaciones a su evaluación. Vol. 19, Núm. 6, noviembre-diciembre 2018. *Revista Digital Universitaria*. recuperado el 21 de octubre de 2019 de, [http://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19\\_n6\\_a5\\_Las-habilidades-socioemocionales-no-](http://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n6_a5_Las-habilidades-socioemocionales-no-)

- cognitivas.pdf
- García, Fernández, Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador emotional intelligence and its main models: proposal for an, (1).
- Gartzia, L., Arizeta, A., Balluerka, N., & Barbera E. (2012). Intenligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. Universidad de Murcia - España. *Anales de psicología*, 2012, vol. 28, nº 2 (mayo), 567-575 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901996000400008>
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*, Barcelona, Kairos.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v5i1.46>
- Martínez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación primaria. *Psychology, Society, & Education*, 2019. Vol. 11(1), pp. 15-25. ISSN 2171-2085 (print) / ISSN 1989-709X (online) Doi 10.25115/psy.e.v10i1.1874
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books. recuperado el 9 de septiembre de 2019. de [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219\\_Mayer\\_Salovey\\_1997.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf)
- Partido, B., & Stafford R. (2017). Association Between Emotional Intelligence and Academic Performance Among Dental Hygiene Students. *Journal of Dental Education* September 2018, 82 (9) 974-979; Recuperado el 15 de noviembre de 2019 de, <http://www.jdentaled.org/content/jde/82/9/974.full.pdf>
- Pedraza Ortíz, A. P., & López Pacheco, J. C. (2017). *Inteligencia Emocional en los docentes de la Universidad Militar Nueva Granada*. Carlson, N. R. (2010). *Fisiología de La Conducta*. Madrid-España: Pearson Addison Wesley., 1-85. Retrieved from <http://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/14793>
- Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2015). La Inteligencia Emocional como predictora del Rendimiento Académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, ISSN-e 2444-2925, Vol. 1, Nº. 2, 2015, Págs. 98-105, 1(2), 98-105. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i2.1033>
- Quinto Medrano, P., & Roig-Vila, R. (2015). Estudio de la inteligencia emocional en alumnos de enseñanza secundaria: influencia del sexo y del nivel educativo de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. *International Studies on Law and Education*, 27-38. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48592/1/2015\\_Quinto\\_Roig\\_ISLE.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48592/1/2015_Quinto_Roig_ISLE.pdf)
- Reyes, C & Carrasco, I. (2013). *Inteligencia Emocional en esutdiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú*. Disponible en <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/236/232>
- Samayoa Miranda, M. de L., & Medina Rivilla, A. M. (2013a). *La inteligencia emocional y el trabajo docente en educación básica*. Recuperado de

- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=37731>
- Samayoa Miranda, M. de L., & Medina Rivilla, A. M. (2013b). La inteligencia emocional y el trabajo docente en educación básica. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=37731>
- Sánchez-Núñez MT., Fernández-Berrocal P., Montañés-Rodríguez J & Latorre, J. (2008) ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 2008;6:455-74
- Sandoval, M., Castro, R. (2016). La inteligencia emocional y el rendimiento académico. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 21(2), 357–374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Trujillo, M. & Rivas, I. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR*, revista de ciencias administrativas y sociales. Universidad Nacional de Colombia. Enero a Junio de 2005. Recuperado el 21 de octubre de 2019 de, <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n>
- Vásquez De la hoz, F. (2008). Inteligencia emocional en alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada de Barranquilla. *Psicogente*, 164-181.