

Artículo de investigación científico tecnológica

Cómo citar: Muñoz Morales, C. D., de Socorro Benavidez, R., & Bustamante Morales, O. E. (2025). Relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional en estudiantes de Medicina. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 13(2), e8817.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17560298>

Recibido: 24/03/2025

Aceptado: 27/05/2025

Publicado: 08/12/2025

Autor para correspondencia:  obustamante@unflep.edu.ni

Conflictos de intereses: los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Carlos Danilo Muñoz Morales¹
Universidad Nacional Francisco Luis Espinoza Pineda
<https://orcid.org/0009-0001-1322-624X> 
cdmles@gmail.com
Nicaragua

Ramona de Socorro Benavidez²
Universidad Nacional Francisco Luis Espinoza Pineda
<https://orcid.org/0009-0004-2648-336X> 
benavidcruz@gmail.com
Nicaragua

Oscar Enrique Bustamante Morales³
Universidad Nacional Francisco Luis Espinoza Pineda
<https://orcid.org/0000-0003-3745-5749> 
obustamante@unflep.edu.ni
Nicaragua

Relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional en estudiantes de Medicina

Relationship between academic performance and emotional intelligence in Medical students

Relação entre o desempenho acadêmico e a inteligência emocional em estudantes de Medicina

Resumen

Introducción: la relación entre la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento académico adquiere un papel central en la formación médica, pues competencias como la empatía, la autorregulación y la conciencia emocional condicionan la participación del estudiantado y su logro académico.

Objetivo: analizar la posible asociación entre ambas variables en estudiantes de Medicina de primero a tercer año de la Universidad Nacional Francisco Luis Espinoza Pineda (UNFLEP) durante el primer semestre de 2022. **Método:** se realizó un estudio mixto, predominante cuantitativo, transversal y correlacional. Participaron 181 estudiantes seleccionados aleatoriamente y 22 docentes y administrativos. La inteligencia emocional se evaluó con el TMMS-24 y el rendimiento académico mediante promedios semestrales. Se aplicó estadística descriptiva, pruebas de normalidad y correlación de Spearman. **Resultados:** muestran promedios mayoritariamente moderados ($\bar{x} = 76.4$) y proporciones elevadas de baja atención emocional (55.2%) y necesidad de mejora en claridad emocional (53.6%); la reparación adecuada se observó en 43.1% del alumnado. Las correlaciones entre dimensiones de IE y rendimiento resultaron bajas y no significativas. **Conclusión:** se sugiere ampliar el tamaño muestral y considerar diseños longitudinales para precisar trayectorias de cambio y efectos en el desempeño académico.

Palabras clave: inteligencia emocional, rendimiento académico, educación médica, medidas de correlación, estudiantes de medicina

Abstract

Introduction: the relationship between emotional intelligence (EI) and academic performance plays a central role in medical education, as competencies such as empathy, self-regulation, and emotional awareness shape students' engagement and academic achievement.



Objective: to analyze the possible association between these variables among first- to third-year medical students at the Universidad Nacional Francisco Luis Espinoza Pineda (UNFLEP) during the first semester of 2022. **Method:** a mixed-methods study was conducted, predominantly quantitative, cross-sectional, and correlational in design. A total of 181 randomly selected students and 22 faculty and administrative staff participated. Emotional intelligence was assessed using the TMMS-24, and academic performance was measured through semester grade point averages. Descriptive statistics, normality tests, and Spearman's correlation were applied. **Results:** findings indicate predominantly moderate mean scores ($\bar{x} = 76.4$), with high proportions of low emotional attention (55.2%) and need for improvement in emotional clarity (53.6%); adequate emotional repair was observed in 43.1% of students. Correlations between EI dimensions and academic performance were low and not statistically significant. **Conclusion:** it is suggested to expand the sample size and consider longitudinal designs to better specify trajectories of change and their effects on academic performance.

Keywords: emotional intelligence, academic performance, medical education, correlation measures, medical students

Resumo

Introdução: a relação entre inteligência emocional (IE) e desempenho acadêmico assume papel central na formação médica, uma vez que competências como empatia, autorregulação e consciência emocional condicionam o engajamento discente e seu êxito acadêmico. **Objetivo:** analisar a possível associação entre essas variáveis em estudantes de Medicina do primeiro ao terceiro ano da Universidade Nacional Francisco Luis Espinoza Pineda (UNFLEP) durante o primeiro semestre de 2022. **Método:** realizou-se um estudo de métodos mistos, predominantemente quantitativo, transversal e correlacional. Participaram 181 estudantes selecionados aleatoriamente e 22 docentes e administrativos. A inteligência emocional foi avaliada por meio do TMMS-24 e o desempenho acadêmico mediante médias semestrais. Aplicaram-se estatística descritiva, testes de normalidade e correlação de Spearman. **Resultados:** os achados revelam médias predominantemente moderadas ($\bar{x} = 76,4$), com proporções elevadas de baixa atenção emocional (55,2%) e necessidade de melhoria na clareza emocional (53,6%); reparação adequada foi observada em 43,1% dos estudantes. As correlações entre dimensões da IE e desempenho acadêmico foram baixas e não significativas. **Conclusão:** sugere-se ampliar o tamanho amostral e considerar delineamentos longitudinais para precisar trajetórias de mudança e seus efeitos sobre o desempenho acadêmico.

Palavras-chave: inteligência emocional, desempenho acadêmico, educação médica, medidas de correlação, estudantes de medicina



Introducción

Comprender qué factores condicionan el rendimiento académico es crucial para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. En ese marco, la inteligencia emocional (IE) y los estilos de aprendizaje destacan por su influencia en la autorregulación, la motivación y la adaptación a las demandas curriculares (Mayer et al., 2004). Las propuestas de Gardner (1993) sobre múltiples inteligencias ampliaron la comprensión de las capacidades humanas más allá del cociente intelectual, mientras que los desarrollos teóricos de Mayer y Salovey (1997) y las contribuciones de Goleman (2010) posicionaron la IE como un conjunto de habilidades vinculadas a percibir, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas. Desde una perspectiva educativa, estas aproximaciones han impulsado estrategias didácticas orientadas a la autorregulación emocional y al fortalecimiento de habilidades socioafectivas, que pueden reflejarse en la persistencia académica y en los logros evaluativos.

En términos operativos, se asume la IE como un constructo multidimensional que incluye, entre otros componentes, la atención, la claridad y la reparación emocional. El TMMS-24, versión reducida del Trait Meta-Mood Scale, ha sido ampliamente empleado para estimar estas dimensiones en contextos universitarios por su estructura factorial y adecuados indicadores de fiabilidad (Angulo Rincón & Albarracín Rodríguez, 2019a; Rodríguez Peralta, 2018). En paralelo, los estilos de aprendizaje se han conceptualizado como preferencias relativamente estables que orientan la forma de procesar información y adquirir conocimientos (Alonso et al., 1994; Segura Martín & Cacheiro González, 2018).

Los antecedentes empíricos reportan resultados heterogéneos respecto de la magnitud de la relación entre IE y desempeño académico. Se han descrito asociaciones bajas o no significativas en poblaciones universitarias y adolescentes (Serrano & Andreu, 2016; Arntz Vera & Trunce Morales, 2019; Orejarena Silva, 2020), al tiempo que otros trabajos han informado correlaciones de magnitud moderada y con significancia estadística, incluso con variaciones por etapa de formación en Medicina (Mayorga, 2019; Páez Cala & Castaño Castrillón, 2019; León Aragoneses, 2021). Parte de esta disparidad puede atribuirse a diferencias de diseño, instrumentos de medida, tamaños muestrales y control de covariables, además de potenciales sesgos de autoinforme asociados al TMMS-24.

En el contexto de la educación médica, donde confluyen cargas académicas intensas, exigencias prácticas y exposición a situaciones emocionalmente demandantes, resulta pertinente analizar cómo se relacionan las dimensiones de la IE con el rendimiento académico en etapas iniciales de la formación. En Nicaragua, la evidencia aún es incipiente y los estudios se concentran en descripciones de rendimiento o en análisis de factores individuales, por lo que ampliar el examen de variables socioemocionales puede ofrecer insumos para la toma de decisiones pedagógicas y de acompañamiento estudiantil.

Con base en lo anterior, el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre el promedio de calificaciones y las dimensiones de la IE (atención, claridad y reparación) en estudiantes de primero a tercer año de Medicina de la Universidad Nacional Francisco Luis Espinoza Pineda (UNFLEP) durante el primer

semestre de 2022. Se plantea un diseño de métodos mixtos con predominio cuantitativo, de corte transversal y alcance correlacional, complementado con información cualitativa proveniente de entrevistas a docentes y personal administrativo. Se espera que los hallazgos contribuyan a orientar estrategias de educación emocional y a focalizar acciones de apoyo académico en los cursos críticos de la trayectoria formativa.

Materiales y métodos

Ámbito y diseño

El estudio se llevó a cabo en la Dirección de Ciencias de la Salud del Recinto Universitario Alejandro Dávila Bolaños (RUADB). Se adoptó un enfoque de métodos mixtos con predominio cuantitativo, de corte transversal y alcance correlacional (Hernández Sampieri et al., 2014). La componente cualitativa se utilizó de manera exploratoria para contextualizar e interpretar los resultados cuantitativos.

Población y muestra

La población objetivo estuvo constituida por 334 estudiantes de la carrera de Medicina (primer a tercer año) con calificaciones registradas en el sistema académico institucional durante el primer semestre de 2022. Se calculó un tamaño muestral de 181 estudiantes mediante muestreo probabilístico simple (nivel de confianza del 95% y error del 5%), seleccionados aleatoriamente. Adicionalmente, se entrevistaron 22 participantes (10 docentes, 3 colaboradores administrativos y 1 del área de registro académico, entre otros) seleccionados por conveniencia, atendiendo su relación directa con los procesos formativos.

Criterios de inclusión y procedimientos

Se incluyeron estudiantes oficialmente matriculados en el periodo de estudio y con registro de calificaciones completo; en el componente cualitativo, personal activo durante el semestre y vinculado a docencia o gestión académica. Se gestionaron permisos institucionales y se obtuvo autorización informada de todos los participantes. La recolección se efectuó en aulas, oficinas y por medios de contacto institucionales (correo, teléfono y redes), mediante una ficha estructurada para estudiantes y una guía de entrevista para el personal.

Variables e instrumento

El rendimiento académico se operacionalizó como el promedio de calificaciones del primer semestre de 2022 y se clasificó en tres niveles: alto (90-100), medio (70-89) y bajo (<70). La inteligencia emocional se midió con la versión en español del TMMS-24, que evalúa atención, claridad y reparación emocional mediante escala tipo Likert y cuenta con evidencia de validez y confiabilidad en contextos educativos (Angulo Rincón & Albarracín Rodríguez, 2019a; Rodríguez Peralta, 2018). Los coeficientes de consistencia interna reportados para sus dimensiones se sitúan en rangos elevados. En el componente cualitativo se empleó una guía de entrevista semiestructurada para explorar percepciones sobre la IE y su

utilidad pedagógica.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos se procesaron en SPSS v.25 mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes), pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk) y el coeficiente de correlación de Spearman (p), dado que las variables no cumplieron supuestos de normalidad ($p \leq 0.05$). Se consideró un umbral de significancia de $p \leq 0.05$ e intervalos de interpretación habituales para la magnitud de la correlación (baja, moderada y alta). Para la presentación de resultados se elaboraron tablas y figuras en Microsoft Excel y se sistematizaron textos en Microsoft Word. Las entrevistas se organizaron mediante matrices de codificación por temas y palabras clave, a fin de apoyar la interpretación de los hallazgos cuantitativos.

Resultados y discusión

El desempeño académico en Medicina, una carrera usualmente exigente, se ve modulado por factores personales e institucionales como la inteligencia emocional (IE), las preferencias de aprendizaje, la carga de asignaturas, el contexto familiar, la situación socioeconómica y los apoyos que ofrece la universidad. Los datos del estudio muestran cómo estos elementos se entrelazan y aportan evidencia útil para diseñar estrategias pedagógicas más ajustadas al estudiantado.

En el presente estudio se exponen hallazgos que evidencian la vinculación entre la inteligencia emocional, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de primero a tercer año de Medicina. Los resultados obtenidos permiten interpretar la manera en que estos factores se interrelacionan, aportando pruebas empíricas útiles para orientar el diseño de estrategias pedagógicas más ajustadas a las características del estudiantado.

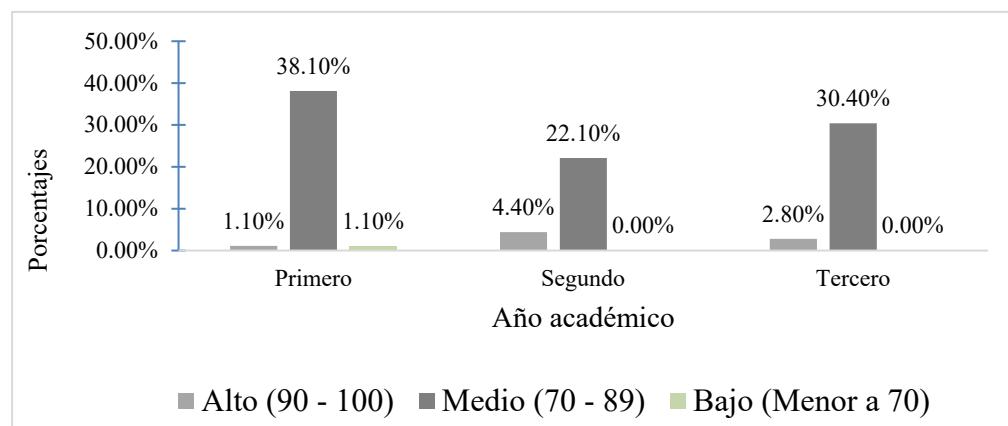
La influencia combinada de factores internos y externos parece incidir de forma significativa en la evolución del rendimiento académico observada en la muestra. Tal como se aprecia en la Figura 1, durante el segundo año se registra una disminución en los niveles medios de rendimiento (22.10%) en comparación con el primer año (38.10%), acompañada de un ligero incremento de los rendimientos altos (de 1.10% a 4.40%). No obstante, en el tercer año, los valores altos vuelven a descender (2.80%), mientras que las calificaciones medias muestran una recuperación (30.40%). Este comportamiento sugiere dificultades de adaptación frente al incremento de las demandas académicas propias del segundo año. En consecuencia, se recomienda implementar acciones de acompañamiento tanto académico como emocional durante las etapas más críticas, con el fin de sostener un desempeño estable.

Estos resultados coinciden con investigaciones previas. Puig Lagunes et al. (2020) identificaron que los estudiantes de Medicina en su primer año tienden a alcanzar promedios generales entre buenos y excelentes, mientras que Grasso (2020) argumenta que los universitarios con mejor rendimiento suelen encontrarse en los primeros semestres de su carrera. Ambos estudios respaldan la idea de que los inicios del proceso formativo constituyen un periodo decisivo para el éxito académico.

Entre los determinantes institucionales que pueden explicar la curva de rendimiento, destaca que el plan de estudios del segundo año incorpora asignaturas de mayor complejidad, a diferencia del tercero, que contempla una menor carga académica. Esta distribución contribuye al aumento del estrés y la sobrecarga en los estudiantes de segundo año. Por ello, resulta esencial que el personal docente y administrativo reconozca el rendimiento académico como un indicador fundamental de la calidad del proceso educativo y se involucre activamente en la creación de ambientes de aprendizaje que promuevan su mejora.

Figura 1

Rendimiento académico y año cursado en estudiantes de primero a tercer año de Medicina, primer Semestre, UNFLEP; 2022



Fuente: Elaboración propia.

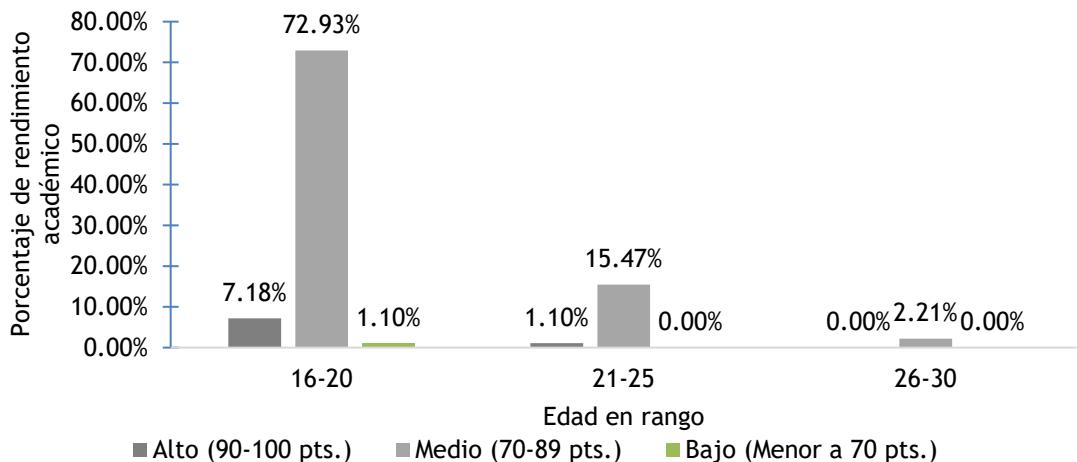
De acuerdo con la Figura 2, se observa que las calificaciones de nivel medio y alto prevalecen en todas las edades, con un mayor porcentaje entre los 16 y 20 años (72.93% y 7.18%). Este rango corresponde a los estudiantes de primero a tercer año en las universidades latinoamericanas, según Mayorga (2019), lo que evidencia la tendencia a iniciar estudios superiores a edades más tempranas, particularmente en la carrera de Medicina (Campillo Labrandero et al., 2021). Asimismo, la predominancia de rendimientos medios dentro de este grupo etario guarda coherencia con el nivel académico que cursan.

En el ámbito nacional, Mora (2021) reportó que la mayoría de los estudiantes de Medicina con 20 años o menos presentan rendimientos catalogados como buenos o regulares, con puntuaciones entre 70-79 y 60-69, respectivamente. Entre quienes superan los 20 años, la tendencia se mantiene, aunque con menor frecuencia. Estos resultados coinciden con los del presente estudio, pese a que se aplicaron diferentes categorías para medir el rendimiento académico. En general, los datos sugieren que a menor edad se alcanzan calificaciones más altas. Sin embargo, este patrón puede estar mediado por factores adicionales, como el grado de motivación, el apoyo familiar, las condiciones económicas, el acceso a materiales de estudio y las estrategias de aprendizaje empleadas por cada grupo etario, tal como fue señalado

por el personal docente y administrativo consultado.

Figura 2

Rendimiento académico de acuerdo a la edad de los estudiantes de primero a tercer año de Medicina, primer semestre, UNFLEP; 2022



Fuente: Elaboración propia.

El incremento en las oportunidades de acceso a la educación superior para las mujeres ha representado un cambio profundo en la composición del estudiantado universitario. Tanto en el ámbito nacional como internacional, se observa una creciente participación femenina en la educación superior (Mayorga, 2019), superando incluso la matrícula masculina en diversas áreas del conocimiento (Campillo Labrandero et al., 2021), particularmente en Medicina (Martínez Pérez et al., 2020).

En concordancia con esta tendencia, los resultados mostrados en la Figura 3 reflejan mejores promedios académicos en el grupo femenino, con 60.22% en el nivel medio y 5.52% en el nivel alto. Este comportamiento podría atribuirse parcialmente al mayor número de mujeres participantes en el estudio (66.3%), frente a 33.7% de hombres, proporción que coincide con los patrones nacionales señalados en investigaciones previas. Por ejemplo, Mora (2021), en un análisis con 450 estudiantes de Medicina de tres universidades públicas nicaragüenses, identificó que las mujeres alcanzaban calificaciones promedio superiores a las de los varones, sobre todo durante los dos primeros años de la carrera. De manera complementaria, los datos del Consejo Nacional de Universidades (CNU, 2024) evidencian que las mujeres representan una mayoría creciente en las carreras del área de la salud y tienden a obtener promedios más elevados de rendimiento académico.

En esta investigación, los hombres también evidenciaron un porcentaje relevante en niveles de rendimiento medio (30.39%). Sin embargo, al realizar el análisis comparativo, se observa que esta tendencia coincide con los hallazgos

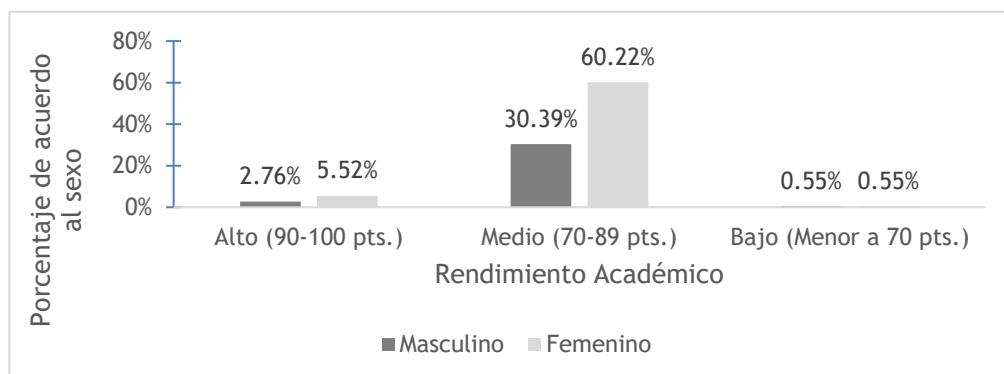
reportados en diversos estudios nacionales, los cuales reflejan patrones similares en distintos contextos y regiones educativas del país.

Por otra parte, algunos trabajos, como el de García-Ros et al. (2012) han informado mejores desempeños en varones, aunque dichos resultados suelen relacionarse con tasas de finalización o permanencia, más que con la obtención de calificaciones altas. En contraste, Campillo Labrandero et al. (2021) no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos, o reportaron solo variaciones mínimas.

De lo anterior se infiere que el rendimiento académico no depende exclusivamente del sexo, sino que está condicionado por factores adicionales, tales como el entorno familiar, las expectativas de género, el nivel de motivación, así como el apoyo académico y emocional disponible, aspectos que también destacan en el trabajo de Gaeta González (2018). Profundizar en la interacción entre estas variables permitiría comprender con mayor precisión los resultados obtenidos en las correlaciones presentadas en este estudio.

Figura 3

Rendimiento académico de acuerdo al sexo de los estudiantes de primero a tercer año de Medicina, Primer Semestre, UNFLEP; 2022



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con Goleman (2010), la inteligencia emocional (IE) se define como la capacidad para reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás, así como para motivar y gestionar de manera adecuada las relaciones interpersonales e intrapersonales. En ese contexto, los resultados presentados en la Figura 4 revelan un hallazgo relevante: más de la mitad de los estudiantes participantes muestran dificultades en dos dimensiones esenciales de la IE. En la dimensión de Atención, un 55.2% manifiesta baja conciencia emocional, evidenciando limitaciones para identificar y dar sentido a sus sentimientos; mientras que, en la dimensión de Claridad, un 53.6% requiere fortalecer la capacidad de reconocer, diferenciar y comprender sus emociones.

Por otro lado, en la dimensión de Reparación, los resultados muestran una tendencia parcialmente distinta. Un 43.1% de los estudiantes logra regular de forma adecuada sus estados emocionales, tanto positivos como negativos, mientras que un

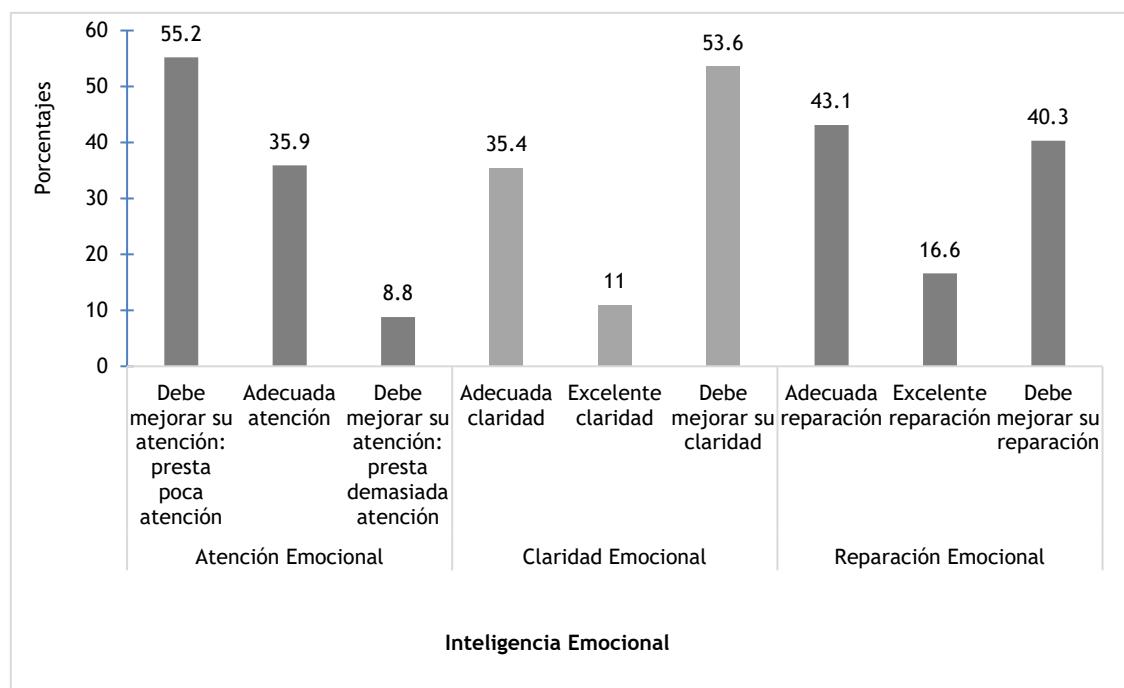
40.3% aún necesita mejorar su habilidad para manejar las emociones de manera constructiva.

Estos resultados contrastan con lo esperado para el grupo de estudiantes de Medicina, pues la literatura reporta que este perfil suele presentar niveles medios de inteligencia emocional (Barrera-Gálvez et al., 2019). Sin embargo, varios autores han documentado deficiencias recurrentes en la claridad emocional, incluso en contextos donde se observa una atención emocional aceptable y niveles similares de reparación.

Tales hallazgos sugieren la necesidad de analizar factores subyacentes, entre ellos el estrés académico, que ha mostrado ejercer una influencia indirecta sobre el desempeño estudiantil (Ayala-Servín et al., 2021), lo que coincide con evidencias recientes sobre el papel mediador del estrés percibido en estudiantes de Medicina (Gutiérrez-Cobo et al., 2022). Asimismo, resulta pertinente examinar cómo estos factores inciden en el personal docente, dado que, aunque los profesores declaran poseer conocimientos teóricos sobre inteligencia emocional, aún se requiere profundizar en su aplicación práctica dentro del proceso educativo (Pérez-Benítez & Zamora, 2024).

Figura 4

Categorización de la Inteligencia Emocional en estudiantes de primero a tercer año de medicina, primer semestre, UNFLEP 2022



Fuente: Elaboración propia.

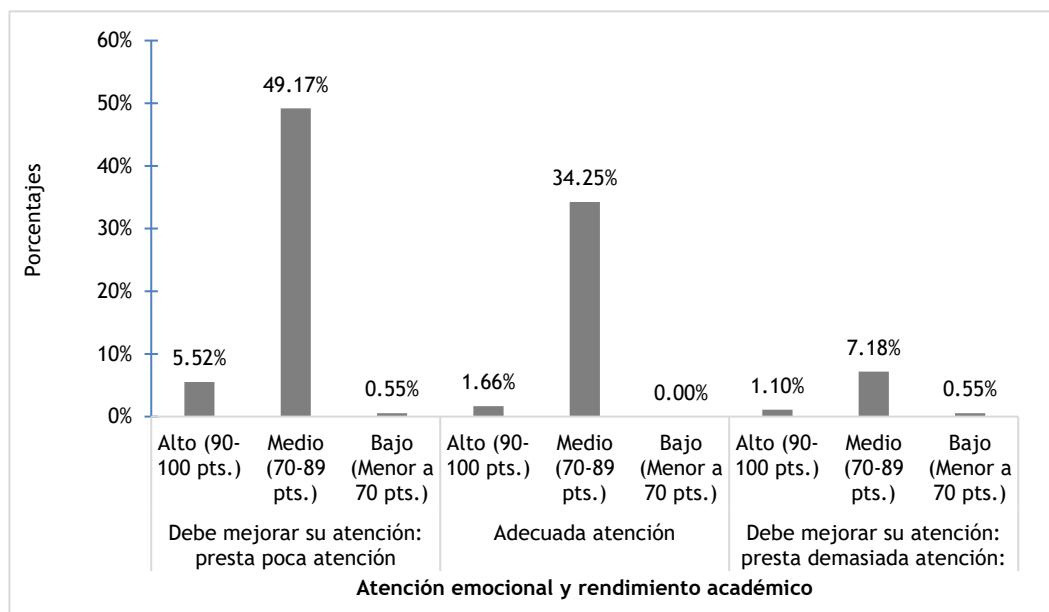
En la Figura 5 se aprecia que, aunque la mayoría de los estudiantes requiere fortalecer su atención emocional, un 49.17% obtuvo calificaciones de nivel medio,

mientras que un 5.52% alcanzó rendimientos altos. Según Mora (2021), este comportamiento es habitual entre los universitarios de Medicina. No obstante, León Aragoneses (2021) hallaron que los estudiantes con baja atención emocional tienden a obtener menores calificaciones, mientras que quienes mantienen una atención adecuada logran mejores resultados, lo que contrasta con los hallazgos del presente estudio. Aun así, se observa que un 34.25% con rendimiento medio manifiesta una atención emocional adecuada, lo cual les permite reconocer y comprender tanto sus propias emociones como las de los demás, constituyendo una ventaja académica significativa. Sin embargo, un 7.18% de los participantes aún muestra dificultades derivadas de una excesiva atención a los estados emocionales, lo que podría interferir con su desempeño.

Estos aspectos deberían ser considerados por el personal docente y administrativo participante. Sin embargo, como ya se ha señalado, poseer conocimiento teórico sobre la inteligencia emocional no implica necesariamente aplicarlo en la práctica educativa, la planificación de clases o los procesos de evaluación. Por ello, resulta esencial que los docentes incorporen la atención emocional dentro de sus estrategias pedagógicas, de manera que puedan detectar y atender las necesidades emocionales del estudiantado. Solo mediante un enfoque sistemático y consciente será posible fortalecer esta competencia y, en consecuencia, mejorar el rendimiento académico (Mendoza-García & Ortiz, 2025).

Figura 5

Relación entre Rendimiento Académico y la Atención Emocional de la Inteligencia Emocional en estudiantes de medicina de primero a tercer año, en el primer semestre, UNFLEP 2022



Fuente: Elaboración propia.

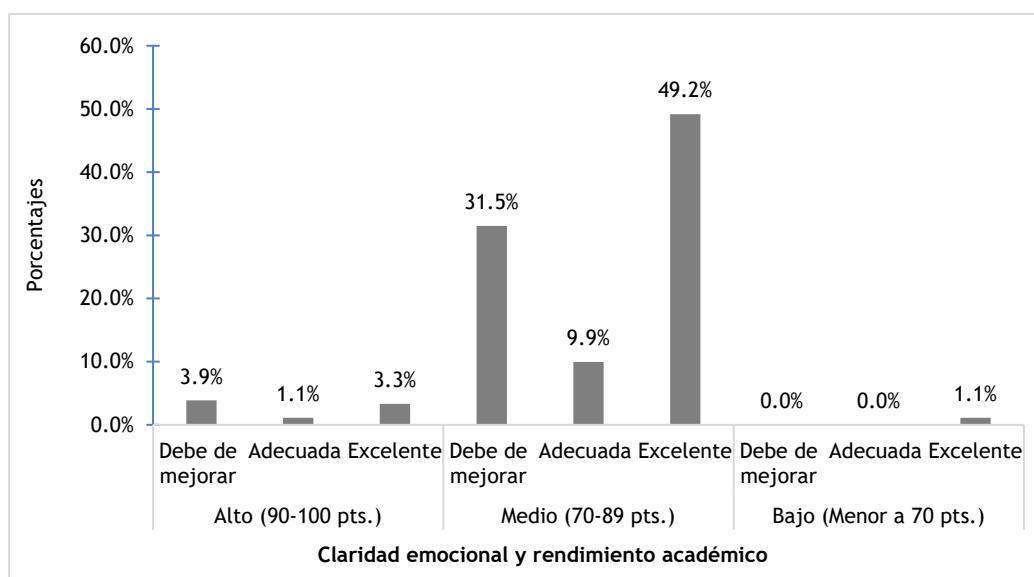
Diversos estudios señalan que las personas con una claridad emocional adecuada o sobresaliente son capaces de identificar, comprender y distinguir sus propias emociones y las de los demás (Martínez Pérez et al., 2020), lo que se asocia con un impacto positivo en el rendimiento académico. En la Figura 6, los resultados obtenidos refuerzan esta afirmación, ya que un 49.2% de los estudiantes con excelente claridad emocional alcanzó un rendimiento académico medio. Este porcentaje supera lo informado en investigaciones previas, donde los estudiantes de Medicina con calificaciones entre buenas y excelentes mostraban claridad emocional adecuada, mientras que aquellos con niveles bajos de claridad tendían a presentar calificaciones más deficientes (León Aragoneses, 2021).

A su vez, otros autores han identificado que los estudiantes de las ciencias de la salud, independientemente del sexo, tienden a exhibir altos niveles de claridad emocional, lo cual coincide con los resultados de este estudio (Rodríguez Rodríguez et al., 2020). Sin embargo, aún se observa que un 31.5% de quienes presentan rendimientos medios y un 3.9% con rendimientos altos deben fortalecer esta competencia emocional. Estos datos evidencian que la claridad emocional, aunque importante, no constituye el único factor determinante del rendimiento académico, ya que otros elementos, como la motivación, los hábitos de estudio y la preparación previa, también desempeñan un papel crucial, particularmente en el caso de los estudiantes de Medicina (Martínez Pérez et al., 2020).

En este sentido, se vuelve indispensable que el personal docente y administrativo impulse estrategias pedagógicas orientadas a potenciar el rendimiento académico, sobre todo en aquellos estudiantes que aún necesitan desarrollar una mayor claridad emocional.

Figura 6

Claridad Emocional del Test de Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes de medicina de primero a tercer año, primer semestre, UNFLEP 2022



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 7 se evidencia que, al comparar los resultados de este estudio con los de investigaciones previas, existe un predominio de estudiantes que requieren fortalecer su capacidad de reparación emocional, con un 38.7% en niveles de rendimiento medio, 3.9% en los altos y apenas 0.6% en los bajos. Estos resultados son coherentes con lo planteado por Rodríguez Rodríguez et al. (2020), quienes encontraron niveles de reparación emocional entre medios y bajos en estudiantes de Ciencias de la Salud, señalando diferencias estadísticamente significativas en función del sexo y la edad: las mujeres mostraron mayor capacidad de reparación que los varones, mientras que los estudiantes menores de 21 años tendían a presentar mayores dificultades en esta dimensión.

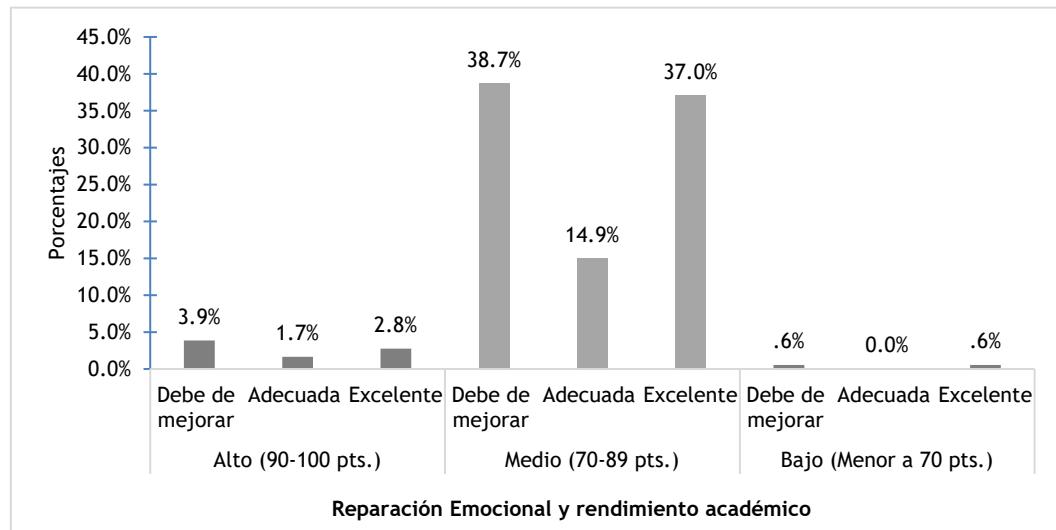
Sin embargo, aquel estudio no estableció una relación directa entre el rendimiento académico y la reparación emocional, ni analizó los resultados según la carrera cursada. Este aspecto resalta la necesidad de incorporar dicha dimensión como un componente transversal en los programas de acompañamiento académico dirigidos a estudiantes de Medicina.

Por otro lado, los resultados contrastan parcialmente con los obtenidos por Ayala-Servín et al. (2021), quienes reportaron que la mitad de los estudiantes de Medicina evaluados alcanzaron niveles adecuados de reparación emocional, con diferencias por sexo, aunque sin relacionarlo con el rendimiento académico. En la misma línea temporal, León Aragoneses (2021) encontraron que los estudiantes con calificaciones de bien a excelentes presentaban un mayor dominio en la regulación emocional, mientras que aquellos que debían mejorar en esta dimensión registraban evaluaciones más bajas.

En el presente estudio se constata que, aunque predomina el grupo que necesita fortalecer su regulación emocional, una proporción considerable de estos estudiantes mantiene rendimientos medios o altos. La reparación emocional, entendida como la habilidad para manejar y restablecer el equilibrio emocional tras experiencias negativas, constituye un factor clave en este proceso adaptativo. Es relevante destacar que los mejores resultados académicos fueron alcanzados principalmente por quienes demostraron una regulación emocional adecuada, con 14 % en rendimiento medio y 1.7 % en alto. Asimismo, una fracción significativa de quienes poseen excelentes habilidades emocionales obtuvo rendimientos medios (37 %), bajos (6 %) y altos (2.8 %). Estos resultados coinciden con lo descrito por León Aragoneses (2021) y por Liang y Chen (2024). Resultados similares se han reportado también en contextos internacionales (Sánchez-Álvarez et al., 2023; Silva-Junior & Almeida, 2023).

Figura 7

Reparación Emocional del Test de Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes de medicina de primero a tercer año, primer semestre, UNFLEP 2022



Fuente: Elaboración propia.

A pesar de los resultados previamente descritos, los datos presentados en la Tabla 1 evidencian coeficientes de correlación bajos y positivos entre el rendimiento académico y las dimensiones de la inteligencia emocional: Atención ($r = 0.062$), Claridad ($r = 0.107$) y Reparación ($r = 0.033$). Dado que estos valores se sitúan dentro del rango de -1 a 1, se interpreta que los coeficientes cercanos a cero reflejan relaciones débiles o prácticamente inexistentes. En consecuencia, la asociación entre las variables analizadas resulta poco significativa, lo que sugiere una conexión leve, sin la fuerza suficiente para considerarse relevante desde un punto de vista estadístico.

Asimismo, ninguna de las dimensiones mostró significancia estadística (Atención: $p = 0.408$; Claridad: $p = 0.150$; Reparación: $p = 0.658$), lo cual indica que los resultados podrían responder a variaciones aleatorias más que a una relación consistente o generalizable. Estos hallazgos concuerdan con parte de la literatura revisada, donde también se han observado resultados contradictorios. Por ejemplo, Serrano y Andreu (2016) no identificaron una relación directa entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes, aunque destacaron la presencia de efectos indirectos, aunque débiles, en correspondencia parcial con lo encontrado en el presente trabajo.

De manera similar, Arntz Vera y Trunce Morales (2019) observaron en estudiantes universitarios de nutrición que no existían diferencias significativas en los niveles de atención, comprensión y regulación emocional en relación con el promedio de notas, ni correlaciones con el avance curricular. En la misma línea, Orejarena Silva (2020) informó índices de correlación muy bajos entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico, sin alcanzar significancia estadística.

En contraste, algunos estudios han mostrado resultados opuestos. Mayorga (2019) reportó una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa en

estudiantes universitarios, mientras que Páez Cala y Castaño Castrillón (2019) identificaron una asociación significativa más fuerte en el ciclo clínico que en el ciclo básico de Medicina, siendo además más elevada que en otras carreras. Posteriormente, León Aragoneses (2021) documentaron una correlación alta y significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de primer año de Medicina, tanto en hombres como en mujeres.

La falta de uniformidad en los resultados puede atribuirse, como señalan varios autores, a diferencias conceptuales respecto al constructo de la inteligencia emocional, a la diversidad de instrumentos empleados para su medición, y a la influencia de variables externas, tales como la inteligencia cognitiva tradicional o el rendimiento previo. Por ello, resulta poco prudente formular conclusiones definitivas a partir de los datos obtenidos. Además, algunos investigadores han advertido posibles sesgos de percepción y memoria asociados al uso del TMMS-24, dado que este instrumento se basa en la autoevaluación del individuo, lo cual podría afectar la validez de los hallazgos (Taylor et al., 2024; Gómez & Torres, 2025).

Tabla 1

Índice de correlación de Spearman entre el Rendimiento Académico y los Componentes de la Inteligencia Emocional

Inteligencia Emocional	Componentes	Rendimiento Académico		
		Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)	N
	Atención emocional	0.062	0.408	181
	Claridad Emocional	0.107	0.150	181
	Reparación Emocional	0.033	0.658	181

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Las correlaciones, entre 0,00 y 0,399 es baja; entre 0,400 y 0,699 la correlación es moderada y entre 0,700 y 1 la correlación es alta; de llegar a 1 se habla de correlación perfecta positiva. El mismo criterio se cumple para las correlaciones negativas. El valor ρ es estadísticamente significativo cuando es ≤ 0.05 .

Conclusiones

Los resultados muestran que las dimensiones de atención y claridad emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes reflejan, en su mayoría, niveles bajos de atención hacia las emociones, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer tanto la atención como la reparación emocional. Se observa, no obstante, un predominio relativamente mayor de una adecuada reparación emocional en comparación con quienes aún deben mejorar este aspecto. No se identifican diferencias significativas entre los grupos etarios, situación que probablemente se relaciona con la escasa variabilidad de edades dentro de la muestra analizada. Este elemento constituye una limitación del estudio, ya que

reduce la posibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones o contextos educativos.

Los rendimientos académicos medios (70-89 puntos) se presentan en las tres dimensiones evaluadas de la inteligencia emocional, principalmente entre los estudiantes que necesitan mejorar su atención emocional, aquellos que muestran excelente claridad emocional y quienes exhiben niveles bajos de reparación emocional. A partir de estos hallazgos, se recomienda implementar estrategias de intervención orientadas al fortalecimiento de las competencias emocionales, con énfasis en el reconocimiento y la autorregulación de las emociones. La educación emocional sistemática, los talleres de autocuidado y la capacitación docente en acompañamiento socioemocional se perfilan como acciones eficaces para mejorar tanto el bienestar como el rendimiento académico del estudiantado.

El personal docente, administrativo y de registro académico demuestra, en su mayoría, un conocimiento general sobre la teoría de la inteligencia emocional; sin embargo, se identifican imprecisiones conceptuales en la comprensión de algunos de sus componentes. En cuanto a la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, los coeficientes de correlación de Spearman muestran relaciones positivas pero bajas en las tres dimensiones analizadas, sin alcanzar significancia estadística. Por tanto, los datos no sustentan de manera concluyente la hipótesis planteada sobre una relación directa entre ambas variables.

Referencias

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Angulo Rincón, R., & Albarracín Rodríguez, Á. P. (2019a). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Revista Lebret*, 10, 61-72.
<https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.2197>
- Angulo Rincón, R., & Albarracín Rodríguez, M. (2019b). Inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.6>
- Arntz Vera, J., & Trunce Morales, S. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Investigación en Educación Médica*, 31, 82-91.
<https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>
- Ayala-Servín, Nicolás, Duré Martínez, Marcia Antonella, Urizar González, César Andrés, Insaurralde-Alviso, Ariel, Castaldelli-Maia, João Mauricio, Ventriglio, Antonio, Almirón-Santacruz, José, García, Oscar Enrique, & Torales, Julio César. (2021). Emotional intelligence associated with levels of anxiety and depression in medical students of a public university. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas (Asunción)*, 54(2), 51-60.
<https://doi.org/10.18004/anales/2021.054.02.51>

- Sánchez, J. M. (2019). La inteligencia emocional en estudiantes. *Educación y Salud: Boletín Científico de Ciencias de la Salud del ICSa*, 14(14), 50-55. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/article/view/4141>
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Cabas-Hoyos, K., González-Bracamonte, Y., & Hoyos-Regino, P. (2017). Teorías de la inteligencia y su aplicación en las organizaciones. *Clio América*, 11(22), 254-270. <https://doi.org/10.21676/23897848.2445>
- Campillo Labrandero, M., et al. (2021). Academic performance and graduation rates in medical students. *Educación Médica*, 22(2), 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.05.003>
- CNU (Consejo Nacional de Universidades). (2024). *Mapa interactivo de la educación superior nicaragüense*. <https://mapa.cnu.edu.ni/>
- Fernández-Lasarte, O., & Axpe Sáez, E. (2019). Academic performance, social support and emotional intelligence at the university. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>
- Gaeta González, M. L. (2018). Incidencia del sexo, número de hermanos y orden de nacimiento en metas académicas. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(1), 57-72. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i1.62>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524058011>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Goleman, D. (2010). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* (15th Anniversary ed.). Bantam Books.
- Gómez, N., & Torres, L. (2025). Emotional education interventions and their impact on medical students' performance. *Medical Education Research*, 29(2), 233-244. <https://doi.org/10.1080/mer.2025.233244>
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: recorrido conceptual. *Revista de Educación*, 11(20), 87-102. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2022). The relationship between emotional intelligence and well-being in medical students: The mediating role of perceived stress. *Personality and Individual Differences*, 188, 111472. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111472>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

- León Aragoneses, Y. (2021). La inteligencia emocional y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de Medicina. *Actas del Congreso CIBAMANZ 2021*, Granma, Cuba. <https://cibamanz2021.sld.cu/index.php/cibamanz/cibamanz2021/paper/view/667/434>
- Liang, T., & Chen, S. (2024). Emotional intelligence, motivation, and academic success in higher education: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 116(3), 567-585. <https://doi.org/10.1037/edu0000815>
- Llanga Vargas, E. F., Molina Villarroel, S. N., & Yacelga Ramírez, K. A. (2019). Estudiantes de Medicina y su rendimiento académico. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(1\)148](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(1)148)
- Martínez Pérez, J. R., Yenny Ferrás Fernández, Yunelsy Ortiz Cabrera, Elmer Héctor Pérez Leyva1. (2020). Rendimiento académico y factores asociados en estudiantes de Medicina. *Edumecentro*, 12(4), 105-121. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v12n4/2077-2874-edu-12-04-105.pdf>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES: “Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications.” *Psychological Inquiry*, 15(3), https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayorga, M. (2019). Creatividad, inteligencia emocional y rendimiento académico en universitarios. *Veritas & Research*, 1(1), 13-21. <http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php/VR/article/view/3/3>
- Mendoza-García, A., & Ortiz, P. (2025). Emotional intelligence and stress management in Latin American medical students: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychology*, 16, 12583. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.12583>
- Mora, S. E. S. (2021). Factores sociodemográficos y rendimiento académico en Medicina. *Revista Científica de FAREM-Estelí*. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i38.11946>
- Orejarena Silva, H. A. (2020). Inteligencia emocional, estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Inclusión & Desarrollo*, 7(2), 22-36. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.7.2.2020.22-36>
- Páez Cala, M. L., & Castaño Castrillón, J. J. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Medicina. *Investigación en Educación Médica*, 8(31), 82-91. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130>
- Pérez-Benítez, J., & Zamora, D. (2024). Gender differences in emotional intelligence and academic performance among Nicaraguan university students. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 23(2), 101-118. <https://doi.org/10.5935/rlep.2024.23.2.101>
- Puig-Lagunes, Á. A., Vargas-Álvarez, J. E., Salinas-Méndez, L. E., Ricaño-Santos, K. A., & Puig-Nolasco, Á. (2020). Prevalencia de depresión, ansiedad y estrés académico entre estudiantes de medicina, durante distintos períodos de

estrés. *Atención Familiar*, 27(4), 165-171.
<https://doi.org/10.22201/fm.14058871p.2020.4.76891>

Rodríguez Peralta, D. (2018). Competencias emocionales y rendimiento académico. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 24, 27-39.
<https://doi.org/10.5377/farem.v0i24.5550>.

Rodríguez Rodríguez, J. C., Rodríguez Góngora, J., & Rodríguez Rodríguez, J. A. (2020). Inteligencia emocional en estudiantes universitarios: análisis descriptivo. *Know and Share Psychology*, 1(1), 23-37.
<https://doi.org/10.25115/kasp.v1i1.3081>

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A meta-analysis in health sciences students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1142349.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142349>

Segura Martín, C. M., & Cacheiro González, M. L. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(2), 151-170. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20121>

Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>

Silva-Junior, R., & Almeida, L. S. (2023). Inteligência emocional e desempenho acadêmico em universitários brasileiros: Evidências de correlação e gênero. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 36, 45. <https://doi.org/10.1186/s41155-023-00256-9>

Taylor, M. J., Andreatta, R., Woltenberg, L., Cormier, M., & Hoch, J. M. (2024). The relationship of emotional intelligence to burnout and related factors in healthcare profession students. *Nurse Education Today*, 143, 106387.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106387>



Sobre el autor principal

Carlos Danilo Muñoz Morales: Doctor en Medicina y Cirugía, Especialista en Patología. Actualmente finalizando la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria, es docente investigador en la Universidad Nacional Francisco Luis Espinoza Pineda (UNFLEP), desempeñando el cargo de director de la dirección específica de ciencias de la salud.

Declaración de responsabilidad autoral

Carlos Danilo Muñoz Morales 1: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Recursos, Software, Supervisión, Validación/Verificación, Visualización, Redacción/borrador original y Redacción.

Ramona de Socorro Benavidez 2: Conceptualización, Metodología, Redacción/borrador original y Redacción.

Oscar Enrique Bustamante Morales 3: Curación de datos, Visualización, Redacción/borrador original y Redacción.

Agradecimientos:

Financiación:

Recursos propios.