

Inteligencia emocional y empatía en la adolescencia: relaciones y diferencias de género en estudiantes españoles

Emotional Intelligence and Empathy in Adolescence: Relationships and Gender Differences among Spanish Students

África Martos Martínez¹
Ana Belén Barragán Martín¹
María del Mar Simón Márquez¹
Maria Sisto¹
María del Mar Molero Jurado¹
Francisco Manuel Morales Rodríguez²

¹Universidad de Almería

²Universidad de Granada.



VOL. 52. Número 190 (2026)

ISSN 0211-7339

<http://dx.doi.org/10.33776/EUHU/amc.v52i190.9375>

Resumen:

La Inteligencia Emocional (IE) y la empatía son recursos esenciales para promover el bienestar en la adolescencia y prevenir la violencia escolar. Este estudio transversal examinó la relación y las diferencias de género en IE y empatía en 1251 adolescentes españoles (M edad=14.65). Los análisis correlacionales confirmaron una relación positiva entre todas las dimensiones de la IE y la empatía, mientras que los hallazgos no paramétricos mostraron diferencias significativas por género, con las chicas puntuando más alto en empatía (cognitiva y afectiva) y en IE total. Además, los resultados revelaron que la empatía cognitiva fue un predictor significativo de la IE total en ambos géneros. En conclusión, los hallazgos refuerzan el papel crucial de estos recursos en el desarrollo adolescente, especialmente de la empatía cognitiva, validando la necesidad de integrar programas de intervención sensibles al género para potenciar la prevención y el bienestar psicosocial en esta etapa educativa.

Palabras claves:

Inteligencia Emocional; Empatía; Adolescencia; Diferencias de género.

Abstract:

Emotional Intelligence (EI) and empathy are essential resources for promoting well-being in adolescence and preventing school violence. This cross-sectional study examined the relationship and gender differences in EI and empathy among 1251 Spanish adolescents (Age M=14.65). Correlational analyses confirmed a positive relationship between all dimensions of EI and empathy, while non-parametric findings showed significant gender differences, with girls scoring higher in empathy (cognitive and affective) and overall EI. Furthermore, the results revealed that cognitive empathy was a significant predictor of total EI in both genders. In conclusion, the findings reinforce the crucial role of these resources in adolescent development, especially cognitive empathy, validating the need to integrate gender-sensitive intervention programs to enhance prevention and psychosocial well-being during this educational stage.

Keywords:

Emotional Intelligence; Empathy; Adolescence; Gender Differences.

Fecha de recepción: 16 de diciembre de 2025

Fecha de aceptación: 16 de febrero de 2026

Correspondencia: Maria Sisto. E-mail: ms168@ual.es



Introducción

Enfoque conceptual

La inteligencia emocional (IE) se define como la capacidad de percibir, comprender, manejar y utilizar las emociones para guiar los pensamientos y las conductas eficazmente en la vida cotidiana (Mayer et al., 2004; 2016). Esta capacidad se estructura en torno a dos paradigmas teóricos esenciales. En primer lugar, el “modelo cognitivo”, defendido por pioneros como Salovey y Mayer (1990) que conceptualizan la IE como un conjunto de habilidades que permiten identificar, producir, comprender y regular los estados emocionales, enfatizando su función adaptativa individual. En esta línea, la perspectiva de Smith y Lazarus (1993) se centra en la valoración cognitiva de un estímulo externo como factor influyente, argumentando que las emociones surgen de patrones evaluativos distintivos. En segundo lugar, el enfoque integrador (“modelo mixto”) interpreta la IE como un compendio de competencias personales, emocionales y sociales útiles para afrontar eficazmente las exigencias del entorno (Díaz et al., 2010; Montero y Morales-Rodríguez, 2021). En esta línea, las concepciones de Goleman (1998; 2000) y Bar-On (1997) subrayan la relevancia de investigar las emociones y las habilidades interpersonales, conjuntamente con la inteligencia, por su papel en el desarrollo humano, reforzando el concepto de “ser inteligente” para el bienestar y éxito vital. La popularización del modelo mixto ha impulsado la difusión de perspectivas de la IE basadas en rasgos de personalidad, así como el empleo del término “competencias” emocionales, generando una superposición conceptual entre este término y el de IE (Sternberg, 2000). En efecto, algunas conceptualizaciones sistemáticas de las competencias emocionales, concebidas como conjunto de saberes, destrezas y actitudes de comprensión, expresión y regulación emocional (Bisquerra & Escoda, 2007; Frago-Luzuriaga, 2015) muestran cierta afinidad con las dimensiones de la IE (discernimiento, regulación y uso de emociones) (Salovey y Mayer, 1990). Finalmente, según palabras de Goleman (2000), una competencia emocional es una habilidad adquirida sustentada en la IE.

Las dimensiones de la IE pueden evaluarse tanto a través de la autopercepción como mediante pruebas de habilidad específicas. En cuanto a la inteligencia emocional percibida, esta se entiende como una forma de metaconocimiento sobre las propias capacidades emocionales. Dicho constructo se compone de tres dimensiones principales: (1) atención emocional, relacionada con la habilidad para reconocer y valorar las emociones; (2) claridad emocional, que implica la comprensión de los estados emocionales; y (3) reparación emocional, vinculada con la regulación adecuada de las emociones. Estas dimensiones se miden habitualmente mediante las tres subescalas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 2002) y, de manera complementaria, con la escala SSEIT desarrollada por Schutte et al. (1998), que permite estimar la inteligencia emocional a partir de respuestas de autoinforme, ofreciendo, además, una medida global del nivel de IE de los individuos.

Por último, la empatía es un constructo que se conceptualiza dualmente como una habilidad cognitiva (la capacidad de comprender las emociones ajenas) y como un rasgo afectivo (la capacidad de experimentar, compartir o resonar con dichas emociones) (Bryant, 1982; Hogan, 1969; van Noorden et al., 2015). La empatía es considerada un componente esencial del desarrollo moral y ha mostrado relación empírica con la conducta prosocial (Batson et al., 1996). De este vínculo se postula que la carencia de empatía está ligada a la conducta agresiva y antisocial (Feshbach y Feshbach, 2009), ya que la comprensión o el compartir la angustia de la víctima actuaría como un inhibidor natural de tales comportamientos (Jolliffe y Farrington, 2006).



Inteligencia emocional y empatía en la adolescencia para la prevención de la violencia escolar

La violencia en contextos escolares constituye un fenómeno complejo con repercusiones significativas en el desarrollo personal, social y académico del alumnado (Álvarez-García et al., 2025). Su presencia en la adolescencia resulta especialmente preocupante, ya que esta etapa evolutiva se caracteriza por intensos cambios emocionales, sociales y cognitivos, que pueden incrementar la vulnerabilidad a conductas de riesgo (Jiménez y Estévez, 2017; Herrera-Sánchez et al., 2025). Las conductas antisociales en adolescentes, incluyendo agresión y victimización, raramente se presentan de forma aislada, sino que tienden a ser comórbidas persistiendo significativamente a lo largo del tiempo y pudiendo manifestarse en diversos entornos (García-Fernández et al., 2024; Nasaescu et al., 2020). En consecuencia, la prevención de la violencia y la promoción de la prosocialidad y del bienestar psicosocial en la educación secundaria se han convertido en objetivos prioritarios para investigadores, docentes y responsables de políticas educativas.

Las intervenciones preventivas centradas exclusivamente en el bullying o el ciberbullying resultan inadecuadas y se requiere la urgente implementación de programas integrales de aprendizaje social y emocional que aborden el espectro total de comportamientos problemáticos para prevenir eficazmente la aparición y la escalada de estas conductas, tanto dentro como fuera del ámbito escolar (Nasaescu et al., 2020). Numerosos estudios han mostrado que, para prevenir la violencia escolar en la adolescencia, es necesario atender a factores individuales que faciliten la regulación emocional y la prosocialidad. Entre estos destacan la inteligencia emocional (IE) y la empatía, dado que permiten al alumnado afrontar los conflictos de manera constructiva, reconocer las emociones ajenas y responder de forma prosocial en sus relaciones interpersonales (Jolliffe y Farrington, 2006; Mayer et al., 2004). Los resultados de un estudio reciente muestran el efecto adverso esperado del bullying, destacando que las experiencias de acoso escolar afectan negativamente al desarrollo socioemocional de los estudiantes, con impactos negativos significativos especialmente en la regulación emocional y la colaboración y que las relaciones con los pares afectan más fuertemente a todas las habilidades sociales y emocionales (Castro et al., 2025).

El desarrollo de la inteligencia emocional durante la adolescencia es fundamental, ya que una adecuada regulación emocional se ha asociado con un mejor ajuste psicosocial, mayor bienestar y menor propensión a conductas agresivas o disruptivas (González y Molero, 2024b; Pérez-Fuentes et al., 2019). Asimismo, en adolescentes, las dimensiones de la IE, como la percepción emocional, el manejo de las emociones propias y ajenas y su uso para guiar pensamientos y conductas, se han vinculado con un mejor rendimiento académico, mayor satisfacción vital y menor implicación en conductas de acoso escolar y violencia entre iguales (García-Sancho et al., 2014).

Con respecto a la empatía, sus dos dimensiones, afectiva y cognitiva, se asocian con actitudes prosociales y con una disminución de la implicación en conductas de acoso y agresión escolar (van Noorden et al., 2015), además de vincularse de forma estrecha con la calidad de las relaciones de amistad entre jóvenes (Rodríguez et al., 2025). Por ello, la empatía constituye otro recurso esencial en la adolescencia, etapa en la que las interacciones entre iguales adquieren un papel central en la identidad y el desarrollo social; por el contrario, una baja empatía se ha relacionado con mayor riesgo de victimización y con conductas violentas en el ámbito escolar (Jolliffe y Farrington, 2006). Además, mostrar mayor empatía se relaciona con no ejercer la violencia contra otros estudiantes y defender a quienes son objeto de violencia (Martos et al., 2021).

Finalmente, resulta fundamental promover programas que desarrollen conductas prosociales gracias a la empatía, ya que contribuyen a generar un clima positivo en el aula, reducir el acoso escolar y favorecer el bienestar de los adolescentes (González y Molero, 2024a). Programas como "Boost Camp" buscan reducir las experiencias de exclusión entre compañeros y disminuir actitudes negativas mediante el fortalecimiento de las habilidades de regulación emocional y el fomento de la empatía hacia los iguales (Volkaert et al., 2022). Además, programas que fortalecen la inteligencia emocional en adolescentes mediante intervenciones en educación física, también reducen la manifestación de conductas agresivas, contribuyendo directamente a disminuir la violencia escolar (Ortiz-Franco et al., 2024).

Relación entre inteligencia emocional y empatía

La empatía constituye un constructo psicológico vinculado estrechamente con la inteligencia emocional, puesto que su desarrollo requiere comprender y regular las emociones (Estévez et al., 2019; Sa et al., 2019). Diversas investigaciones han evidenciado la relación existente entre la empatía y la IE en niños y adolescentes (Corbí et al., 2008). En este sentido, se ha observado que las personas con una buena atención a sus propias emociones tienden a extrapolar esa habilidad al ámbito interpersonal, mostrando una mayor capacidad para reconocer y responder de manera adecuada a las emociones de los demás (Gorostiaga et al., 2014).

Asimismo, la empatía se asocia con conductas prosociales, como el altruismo, la cooperación y la ayuda a los demás (Streit et al., 2020), las cuales implican necesariamente procesos de toma de decisiones (Marshall et al., 2020). Tanto la inteligencia emocional como la empatía ejercen una influencia positiva en el bienestar de la persona, en las relaciones interpersonales positivas y en la adaptación social (Nguyen et al., 2019). En el caso de los adolescentes, la IE se ha asociado con una mejor calidad en las relaciones interpersonales, mayores niveles de bienestar subjetivo, un rendimiento académico más elevado y una mejor salud mental (MacCann et al., 2020; Nyarko et al., 2020). Del mismo modo, la empatía se ha vinculado con un desarrollo más sólido de las habilidades sociales y con un incremento de las conductas prosociales (Rodríguez et al., 2021).

Diferencias de género en inteligencia emocional y empatía en adolescentes

La literatura ha identificado diferencias de género en inteligencia emocional y empatía durante la adolescencia (García-Alfaro y Gómez-Baya, 2022; Mirón-Redondo et al., 2013). Metaanálisis sugieren que las chicas suelen puntuar más alto en pruebas de IE, especialmente en percepción y manejo de emociones (Joseph y Newman, 2010). De igual modo, estudios en empatía señalan que las adolescentes muestran niveles superiores en comparación con los varones, tanto en el componente cognitivo como en el afectivo (Christov-Moore et al., 2014; Garandau et al., 2021; Thompson y Voyer, 2014). Por otro lado, estudios recientes en población universitaria indican que los niveles globales de IE no difieren por género, pese a que la reparación emocional parece constituir un área de mayor vulnerabilidad para las mujeres (Gómez-Polo et al., 2024).

Estos hallazgos indican que estas diferencias, aunque no absolutas, tienen implicaciones educativas relevantes. Considerarlas en el diseño de programas de prevención puede contribuir a generar intervenciones educativas más sensibles al género y, en consecuencia, más eficaces para reducir la violencia y promover el bienestar psicosocial en la etapa de la adolescencia (Nolen-Hoeksema y Aldao, 2011).



Objetivo e hipótesis

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo identificar diferencias según el sexo en las dimensiones de la IE (percepción, manejo y uso de emociones) y en la empatía (cognitiva y afectiva), así como analizar las relaciones entre dichas variables, con el fin de comprender su papel en la prevención de la violencia y la promoción de la prosocialidad del alumnado de secundaria. De manera específica, se plantean tres **hipótesis** de investigación: **H1**, que las dimensiones de la inteligencia emocional correlacionan de forma positiva con la empatía, tanto cognitiva como afectiva. **H2**, que existen diferencias significativas entre chicos y chicas en inteligencia emocional y empatía, esperándose puntuaciones más altas en las chicas; y **H3**, que existe una relación de predicción de las dos dimensiones de la empatía sobre la inteligencia emocional total, y que ésta podría estar modulada por el género.

Método

Diseño

El diseño de este estudio es un diseño de investigación no experimental, de alcance correlacional y comparativo-predictivo, de tipo transversal.

Participantes

La investigación se desarrolló en seis institutos de educación secundaria de la provincia de Almería (España). Los participantes tenían edades comprendidas entre los 13 y los 17 años, con una media de 14.65 años (DT=1.04). La muestra inicial estuvo compuesta por 1315 estudiantes, aunque se excluyeron 64 casos: 51 por presentar respuestas incongruentes o aleatorias y 13 por cuestionarios incompletos. De este modo, la muestra final quedó constituida por 1251 adolescentes, de los cuales el 52.4% (n=656) eran mujeres y el 47.6% (n=595) varones. La media de edad en los chicos fue de 14.70 años (DT=1.09), mientras que en las chicas fue de 14.61 años (DT=0.99). En cuanto a la distribución por curso académico, participaron 316 estudiantes de 2º de ESO, 421 de 3º de ESO y 514 de 4º de ESO.

Instrumentos

La Escala de Evaluación de Emociones (SSEIT; Schutte et al., 1998; 2009) fue diseñada para medir la inteligencia emocional percibida en población general, basándose en el modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990). Está compuesta por 33 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos, que oscila entre "Extremadamente en desacuerdo" y "Totalmente de acuerdo". La escala global muestra una alta consistencia interna ($\alpha=.90$; $\omega=.90$) y se organiza en cuatro dimensiones: (1) Percepción de emociones ($\alpha=.69$; $\omega=.70$), ejemplificada con ítems como "Sé lo que sienten otras personas con sólo mirarlas"; (2) Manejo de las propias emociones ($\alpha=.78$; $\omega=.79$), con afirmaciones como "Tengo control sobre mis emociones"; (3) Manejo de las emociones de los demás ($\alpha=.70$; $\omega=.70$), ilustrada con ítems como "Ayudo a otras personas a sentirse mejor cuando están deprimidas"; y (4) Uso de la emoción ($\alpha=.76$; $\omega=.77$), representada por ítems como "Cuando estoy de buen humor, soy capaz de pensar en nuevas ideas".



La Escala Básica de Empatía (BES; Jolliffe y Farrington, 2006) se aplicó en la versión adaptada y validada al castellano por Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe y García-Cueto (2016). Este instrumento consta de 20 ítems organizados en dos dimensiones: empatía cognitiva, que evalúa la capacidad para comprender las emociones de los demás, e involucra ítems como "A menudo me resulta fácil ver por qué la gente se siente de la manera que se siente"; y empatía afectiva, que mide la capacidad de compartir y responder emocionalmente a las experiencias de otros, con ítems como "Después de estar con una persona que se siente triste, normalmente me siento triste yo también". Las respuestas se registran mediante una escala tipo Likert de cinco opciones, que oscila entre "Totalmente en desacuerdo" y "Totalmente de acuerdo". En la presente investigación, la escala mostró una adecuada fiabilidad interna, con un alfa de Cronbach de .78 ($\omega=.85$) para la subescala de empatía afectiva y de .79 ($\omega=.79$) para la subescala de empatía cognitiva.

Procedimiento

Para la recogida de datos, se contactó inicialmente con diferentes colegios de la provincia de Almería por correo electrónico y teléfono para informarles sobre los objetivos de la investigación. De ellos, seis mostraron interés en participar. Tras obtener la autorización de los colegios y el consentimiento informado de los padres, los cuestionarios se administraron en las aulas habituales del alumnado, en presencia de su profesor o tutor. Se garantizó el anonimato de las respuestas de los participantes, asegurando así la privacidad en el tratamiento estadístico de los datos. El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Almería (Ref: UALBIO2022/005).

Análisis de datos

Para el análisis de datos se empleó el programa SPSS versión 30. De forma inicial, se estimó la confiabilidad de los instrumentos a través del coeficiente omega (McDonald, 1999) y se analizó la relación entre la empatía y la inteligencia emocional de los adolescentes mediante la correlación de Pearson. La magnitud del coeficiente se interpretó atendiendo a los valores señalados por Hernández et al. (2018) (<0.1, correlación nula; entre 0,1 y <0.3, correlación débil; entre 0,3 y <0.5, correlación moderada; a partir de 0.5, correlación fuerte). Posteriormente, se indagó en las puntuaciones de estas mismas variables atendiendo al género de los estudiantes. Para ello, inicialmente se verificó la distribución normal de los datos, encontrándose que no se cumplían los supuestos de normalidad en la prueba Kolmogorov-Smirnov ($p<0,05$). Y adicionalmente, se evaluó la homocedasticidad de los datos mediante Levene. Dado el incumplimiento de los parámetros mencionados, se optó por la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Por último, para comprobar la magnitud de las diferencias, los hallazgos se complementaron con el cálculo del tamaño del efecto mediante la correlación biserial de rango (Palmer et al., 2000).

Adicionalmente, se realizaron análisis de regresión lineal múltiple separados por género para comprobar el potencial poder predictor de la empatía en la inteligencia emocional total. Se verificaron los supuestos del modelo y la bondad del ajuste atendiendo a los criterios de Vilà et al. (2019).

Resultados

Relación entre empatía e inteligencia emocional

La tabla 1 muestra la matriz de correlaciones de la empatía afectiva y cognitiva con la inteligencia emocional y las subescalas de ésta en estudiantes de secundaria.

Los datos señalan la existencia de relaciones positivas entre todas las variables analizadas. Destaca la correlación positiva entre la empatía cognitiva y la dimensión “percepción de las emociones” de la IE, así como con el global de la escala, por mostrar un efecto fuerte en ambos casos (<0.5).

Tabla 1

Correlación entre Empatía e Inteligencia Emocional

		EC	EA	PE	MEP	MED	UE	IE
EC	Pearson's r	–						
	Upper 95% CI	–						
	Lower 95% CI	–						
EA	Pearson's r	,419***	–					
	Upper 95% CI	,464	–					
	Lower 95% CI	,372	–					
PE	Pearson's r	,543***	,161***	–				
	Upper 95% CI	,581	,215	–				
	Lower 95% CI	,762	,107	–				
MEP	Pearson's r	,301***	,073*	,512**	–			
	Upper 95% CI	,351	,128	,552	–			
	Lower 95% CI	,250	,018	,47	–			
MED	Pearson's r	,523***	,348***	,557***	,611**	–		
	Upper 95% CI	,562	,396	,594	,644	–		
	Lower 95% CI	482	,299	,517	,575	–		
UE	Pearson's r	,356***	,239***	,481***	,698***	,612***	–	
	Upper 95% CI	,404	,291	,522	,725	,850	–	
	Lower 95% CI	,307	,186	,437	,669	,816	–	
IE	Pearson's r	,521***	,238***	,785***	,863***	,834***	,822***	–
	Upper 95% CI	,561	,289	,825	,876	,850	,840	–
	Lower 95% CI	,480	,185	,762	,848	,816	,804	–

Nota: EC=empatía cognitiva; EA=empatía afectiva; PE=percepción de emociones; MEP=manejo de las propias emociones; MED=manejo de las emociones de los demás; UE=uso de la emoción; IE=inteligencia emocional Total. ***p<0,001; *p<0,05

Diferencias en función del género en empatía e inteligencia emocional

Para contrastar las posibles diferencias en función del género en los niveles de empatía e inteligencia emocional se empleó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Esta elección se debió al incumplimiento del supuesto de normalidad de datos en todas las variables analizadas entre los grupos, así como la falta de homocedasticidad de datos en algunas de ellas.

Al comparar las puntuaciones, se observaron diferencias significativas en empatía cognitiva (U=252520; Z=8.998; p < .001) y afectiva (U=271165; Z=11.917; p < .001), siendo las pun-



tuaciones medias superiores entre las chicas. Igualmente, se encontraron medias significativamente más elevadas en el grupo de las chicas en percepción emocional ($U=226851,500$; $Z=4,971$; $p < .001$), manejo de las emociones de los demás ($U=235540,000$; $Z=6,337$; $p < .001$) e inteligencia emocional total ($U=215007,000$; $Z=3,110$; $p < .01$). La correlación biserial de rango mostró que el tamaño del efecto de las diferencias en empatía era mediano o cercano (r_b entre .29 y .39). Mientras que, en el caso de la inteligencia emocional y sus factores, los tamaños del efecto fueron pequeños.Ç

Tabla 2

Diferencias de género en empatía e inteligencia emocional

	Chicas (n=656)		Chicos (n=595)		U	p	r_b
	M	SD	M	SD			
EC	34,67	5,41	31,82	5,72	252520***	<0,001	-.29
EA	37,39	7,10	32,59	6,70	2711650***	<0,001	-.39
PE	35,21	5,66	33,71	5,82	226851,5***	<0,001	-.16
MEP	32,51	6,11	32,95	6,13	187403	.224	.04
MED	29,45	4,72	27,61	5,34	235540***	<0,001	-.21
UE	22,17	4,17	21,82	4,48	204113	.160	-.04
IE	119,34	16,84	116,09	18,22	215007**	.002	-.10

Nota: EC=empatía cognitiva; EA=empatía afectiva; PE=percepción de emociones; MEP=manejo de las propias emociones; MED=manejo de las emociones de los demás; UE=uso de la emoción; IE=inteligencia emocional Total. M=mean; SD=Standard Deviation; U=U de Man-Whitney; r_b = correlación biserial. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$

Efectos predictivos, específicos según el género, de la empatía en la inteligencia emocional: análisis de regresión

Se realizó una regresión lineal múltiple para examinar en qué medida la empatía cognitiva y afectiva influyen en el nivel total de inteligencia emocional total, empleando análisis separados para hombres y mujeres (ver Tabla 3).

En la muestra de mujeres, el modelo resultó significativo ($F_{(2, 655)}=98,038$, $p < 0,001$), explicando el 23% de la varianza de la inteligencia emocional total ($R^2=.231$). Solo la empatía cognitiva resultó ser un predictor significativo ($\beta=.465$, $p < .001$). En el caso de los hombres, la empatía afectiva tampoco mostró un efecto significativo sobre la inteligencia emocional total, frente a la empatía cognitiva que sí, surgió como predictor significativo ($\beta=.539$, $p < .001$). El modelo de regresión para hombres fue significativo ($F_{(2, 594)}=131,285$, $p < 0,001$) y explicó un 30% de la varianza de la inteligencia emocional total ($R^2=.307$).



Tabla 3

Diferencias de género en el impacto de la empatía en la inteligencia emocional

		B	Error típ.	β	t	p
Hombres	Constante	57,298	4,088		14,015***	<,001
	Empatía cognitiva	1,731	0,116	,539	14,919***	<,001
	Empatía afectiva	0,114	0,099	,042	1,15	,251
Mujeres	Constante	66,115	4,100		16,127***	<,001
	Empatía cognitiva	1,447	,117	,465	12,358***	<,001
	Empatía afectiva	0,082	,089	,034	,915	,361

***p<0,001

Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre inteligencia emocional y empatía e identificar diferencias según el género, siendo el hallazgo principal la asociación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y la empatía en la muestra adolescente.

Específicamente, en cuanto a la primera hipótesis, los resultados mostraron relaciones positivas entre la empatía cognitiva y la dimensión de percepción de las emociones de la IE, así como con la puntuación global de la escala. En línea a estos resultados, varios estudios evidencian la relación entre empatía e inteligencia emocional (Estévez et al., 2019; Sa et al., 2019). En concreto, una mayor atención a las propias emociones se asocia con una mejor capacidad para reconocer y responder de forma adecuada a las emociones ajenas (Gorostiaga et al., 2014). Estos hallazgos indican que la habilidad para atender y comprender las propias emociones (una parte de la IE) se convierte en la capacidad para reconocer y responder a las emociones de los demás (empatía). Por tanto, si un adolescente tiene una alta capacidad para manejar sus emociones (IE), también será más empático, y viceversa.

La segunda hipótesis planteaba la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en inteligencia emocional y empatía, esperándose puntuaciones más altas en las chicas. Se hallaron diferencias de género en ambos constructos, siendo las chicas quienes presentaban puntuaciones superiores en todos los casos. Aunque la mayor parte de las diferencias fueron significativas, los tamaños del efecto señalan que en el caso de la empatía las disparidades son especialmente marcadas, mientras que en lo que respecta a dimensiones específicas de la IE las diferencias son más limitadas. En consonancia con estos hallazgos, diversos estudios mostraron cómo las chicas suelen puntuar más alto en inteligencia emocional, especialmente en percepción y en manejo de emociones (Joseph y Newman, 2010), así como en el caso de la empatía (Mirón-Redondo et al., 2013) donde las chicas muestran niveles superiores tanto en el componente cognitivo como afectivo (Christov-Moore et al., 2014; Garandau et al., 2021; Thompson y Voyer, 2014). Nuestros hallazgos confirman diferencias de género con chicas puntuando más alto en IE y empatía, lo cual es consistente con la literatura. Coincidimos con García-Alfaro y Gómez-Baya (2022) en la mayor atención emocional de las chicas, aunque contrastamos en claridad y regulación emocional: ellos hallaron varones superiores en estas dimensiones (asociado a mejor ajuste), mientras que nuestro estudio encontró consistentemente chicas superiores en toda la IE. Esta divergencia podría atribuirse a variaciones instrumentales o muestrales. No obstante, a nivel práctico, se sugiere la necesidad de abordar la em-

patía de forma estratégica en ambos géneros, mientras que las intervenciones en inteligencia emocional pueden ser más generalizadas.

Por último, la tercera hipótesis preveía que la empatía cognitiva y la afectiva serían predictores positivos y significativos de la inteligencia emocional total en adolescentes, y que este patrón predictivo podría variar en función del sexo. Sin embargo, esta hipótesis fue confirmada sólo parcialmente por los resultados. De hecho, el análisis de regresión señaló que, en el grupo de mujeres, la inteligencia emocional total se explicó en gran medida por la empatía cognitiva (comprensión), mientras que la empatía afectiva (resonancia) no tuvo un papel significativo. Similarmente se comprobó en los hombres que la empatía cognitiva fue la que mejor explicó la inteligencia emocional, mientras que la empatía afectiva no tuvo una aportación significativa en el modelo. Nuestros resultados coinciden con varios estudios que indican una relación entre Inteligencia Emocional y empatía (Corbí et al., 2008; Gorostiaga et al., 2014) al confirmar la empatía cognitiva (comprensión) como el predictor más robusto de (IE) total en adolescentes. Sin embargo, matizamos que la empatía afectiva (contagio/resonancia) no tuvo una contribución significativa a la IE, a diferencia de lo que podría sugerir el modelo general, destacando que la comprensión racional de las emociones ajenas es clave para el desarrollo de IE, mientras que la simple identificación o contagio emocional no lo es. Además, teniendo en cuenta la modulación de la predicción en función del género, aportamos la novedad de que la empatía explicó ligeramente más la variación de la IE en hombres (30%) que en mujeres (23%), sugiriendo una variación del patrón predictivo debida a la variable sexo.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

El presente estudio presenta diversas limitaciones relacionadas con el diseño metodológico, la evaluación de los constructos y el enfoque estadístico empleado.

En primer lugar, el diseño transversal y descriptivo limita la posibilidad de establecer relaciones causales entre las variables analizadas y, al recoger los datos en un único momento, no es posible evaluar la estabilidad de las diferencias de género a lo largo del tiempo, ni descartar la influencia de variables externas, como el entorno familiar o social.

Asimismo, la evaluación de la IE mediante autoinforme (IE percibida), pueden conllevar el riesgo de resultados sesgados por factores de deseabilidad social o normas de género, que podrían llevar a algunos participantes (especialmente mujeres) a sobreestimar sus habilidades emocionales.

Una tercera limitación se relaciona con la carencia explicativa sobre la naturaleza de las diferencias de género encontradas y sobre los factores que podrían explicarlas, por ejemplo, de tipo socioculturales (roles de género y estilos de socialización emocional), además de aquellos biológicos o cognitivos intrínsecas.

Por último, aunque los modelos de regresión evidenciaron que la empatía cognitiva predice la IE total, estos hallazgos estadísticos deben interpretarse con cautela, debido a que la naturaleza de esta relación no implica causalidad, sino una asociación lineal. Asimismo, los bajos tamaños del efecto observados sugieren que, si bien haya diferencias significativas en función del género, su impacto práctico puede ser limitado.

A partir de las limitaciones identificadas, se proponen diversas líneas de investigación orientadas a emplear diseños longitudinales y modelos de ecuaciones estructurales que permitan establecer la direccionalidad entre la IE y la empatía, determinando si la primera actúa como antecedente o si la empatía cognitiva desempeña un papel mediador en su desarrollo.

Asimismo, se sugiere incrementar el rigor metodológico incorporando pruebas de desempeño (habilidades de IE) y medidas fisiológicas de la empatía, con el objetivo de minimizar el sesgo de autoinforme y verificar si las diferencias de género persisten al evaluar la capacidad emocional real.

Desde una perspectiva conceptual, es necesario profundizar en la relación entre empatía cognitiva e inteligencia emocional, explorando si la comprensión emocional debería considerarse una subdimensión específica de la IE. Finalmente, el hecho de que la empatía afectiva no mostró un rol predictivo sobre la inteligencia emocional plantea la necesidad de inspeccionar los fundamentos teóricos que explican por qué la resonancia emocional y el compartir emociones ajenas no contribuye al desarrollo total de la IE, así como la importancia examinar el papel de factores socioculturales y educativos en las diferencias observadas entre ambos constructos.

Conclusiones

La coincidencia de resultados entre la presente investigación y otros estudios sobre el tema refuerza la idea de que la empatía y la inteligencia emocional son habilidades psicológicas profundamente interdependientes.

Así mismo, se corrobora el planteamiento de que las chicas adolescentes serían más competentes emocional y empáticamente que los chicos. Con ello, se busca aportar evidencia empírica que fundamente la necesidad de integrar la perspectiva de género en el diseño de intervenciones educativas orientadas a la promoción de la prosocialidad en esta etapa del desarrollo, así como la prevención de la violencia escolar.

Otra implicación práctica relacionada con la magnitud de las diferencias de género más notable en empatía que en IE, sugiere que el diseño de programas educativos de prevención de la violencia, necesitan un foco estratégico en el desarrollo de la empatía para ambos géneros.

En conjunto, estos hallazgos amplían el conocimiento sobre las dinámicas emocionales en la adolescencia, ofreciendo una base sólida para futuras intervenciones psicoeducativas orientadas al fortalecimiento de las competencias emocionales en la adolescencia, miradas a mejorar la prosocialidad y prevenir conductas de riesgo como la violencia escolar.

Agradecimientos:

El presente trabajo se ha desarrollado gracias al Proyecto IE-MOTION: Recurso digital para docentes en el diseño de intervenciones personalizadas orientadas a la prevención de la violencia y la promoción del bienestar del alumnado de Secundaria (Referencia: PROYEXCEL_00607), financiado por las Ayudas a Proyectos de Excelencia, en régimen de concurrencia competitiva, destinadas a entidades calificadas como agentes del Sistema Andaluz del conocimiento, en el ámbito del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020).



Referencias

- Álvarez-García, D., García, T., y Betts, L. (2025). Anxiety and Self-esteem as Causes and Consequences of Cyber-victimization in Preadolescence: A Longitudinal Study. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 17(1), 1-9. <https://doi.org/10.5093/ejpal-c2025a1>
- Bar-On, R. (1997). The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Multi-Health Systems.
- Batson, C. D. (1996). Empathy, altruism, and justice: Another perspective on partiality. In *Current societal concerns about justice* (pp. 49-66). Boston, MA: Springer US.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 33(3), 307-325.
- Bisquerra, R., y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*(10), 61-82. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 413-425.
- Castro, C., Barata, M., y Alexandre, J. (2025). Does school climate affect students' social and emotional skills? The importance of relationships. *European Journal of Psychology of Education*, 40(111), 1-33. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-01007-8>
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., y Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 46(4), 604-627. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.001>
- Corbí, R. G., Miñano-Pérez, P., y Castejón-Costa, J. L. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en educación secundaria obligatoria. *Summa Psicológica*, 5(1), 21-32. <https://doi.org/10.18774/448x.2008.5.218>
- Díaz, C. A. G., Luna, A., Dávila, A., y Salgado, M. J. (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 4(1), 63-70. <https://doi.org/10.21500/19002386.1159>
- Estévez, E., Jiménez, T. I., y Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 488-496. <https://doi.org/10.1037/edu0000292>
- Feshbach, N. D., y Feshbach, S. (2009). Empathy and education. En J. Decety y W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85-98). Social Neuroscience Series Editors.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Garandeau, CF, Laninga-Wijnen, L. y Salmivalli, C. (2021). Efectos del programa antibullying KiVa en la empatía afectiva y cognitiva en niños y adolescentes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(4), 515-529. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>
- García-Alfaro, E., y Gómez-Baya, D. (2022). El papel mediador de la inteligencia emocional y la autoestima en las diferencias de género en síntomas depresivos en una muestra de adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 48(178), 27-40. <https://doi.org/10.33776/amc.v48i178.7344>
- García-Fernández, C. M., Zych, I., Vega-Gea, E. M., y Llorent, V. J. (2024). El bullying y cyberbullying durante la transición de la Educación Primaria a la Secundaria: Transición del bull-



- ying y cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 17(2), 1-15. <https://doi.org/10.32457/ejep.v17i2.2663>
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584-591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D., (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Kairos.
- Gómez-Polo, C., Montero, J., Portillo Muñoz, M., Lobato Carreño, M., Pardal-Peláez, B., Zubizarreta-Macho, Á., y Martín Casado, A. M. (2024). Emotional Intelligence and Personality Traits of University Students in Dentistry, Medicine and Pharmacy Degrees. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(6), 1757-1768. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14060116>
- González, A., y Molero, M.M. (2024a). Intervention programs for the prevention of bullying and the promotion of prosocial behaviors in adolescence: A systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 100954. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100954>
- González, A., y Molero, M.M. (2024b). Prosocial behaviours and emotional intelligence as factors associated with healthy lifestyles and violence in adolescents. *BMC Psychology*, 12, 88. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01559-2>
- 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/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253>
- Hernández, J.D., Espinosa, F., Rodríguez, J.E., Chacón, J.G., Toloza, C.A., Arenas, M.K., Carrillo, S.M., y Bermúdez, V.J. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587-601.
- Herrera-Sánchez, I. M., Medina-Anzano, S., y Rueda-Méndez, S. (2025). Factores motivacionales e intención de consumo de cannabis entre delincuentes juveniles: efectos directos, mediadores y moderadores. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 17(1), 39 - 47. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2025a4>
- Jiménez, T. I., y Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(3), 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Marshall, S. L., Ciarrochi, J., Parker, P. D., y Sahdra, B. K. (2020). Is self-compassion selfish? The development of self-compassion, empathy, and prosocial behavior in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 30(S2), 472-484. <https://doi.org/10.1111/jora.12492>
- Martos, Á., Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., Simón, M.M., Barragán, A.B., y Gázquez, J.J. (2021). The Complex Nature of School Violence: Attitudes Toward Aggression, Empathy and



- Involvement Profiles in Violence. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 575-586. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S313831>
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- McDonald, R.P. (1999). *Test theory: A unified approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mirón-Redondo, L., Otero-López, J. M., y Luengo-Martín, Á. (2013). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15(44), 239-254. <https://doi.org/10.33776/amc.v15i44.1881>
- Montero, E. S., y Morales-Rodríguez, F. M. (2021). Evaluation of anxiety, suicidal risk, daily stress, empathy, perceived emotional intelligence, and coping strategies in a sample of Spanish undergraduates. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1418), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041418>
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2020). Longitudinal patterns of antisocial behaviors in early adolescence: A latent class and latent transition analysis. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 85-92. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a10>
- Nguyen, N. N., Nham, P. T., y Takahashi, Y. (2019). Relationship between ability-based emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Sustainability*, 11(8), 2299. <https://doi.org/10.3390/su11082299>
- Nolen-Hoeksema, S., y Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 704-708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.012>
- Nyarko, F., Peltonen, K., Kangaslampi, S., y Punamäki, R. L. (2020). Emotional intelligence and cognitive skills protecting mental health from stress and violence among Ghanaian youth. *Heliyon*, 6, e03878. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03878>
- Ortiz-Franco, M., Zurita-Ortega, F., Melguizo-Ibáñez, E., González-Valero, G., Lindell-Postigo, D., y Ubago-Jiménez, J. L. (2024). Violent Behaviour and Emotional Intelligence in Physical Education: The Effects of an Intervention Programme. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(7), 1881-1889. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14070124>
- Palmer, A., Jiménez, R., y Montaña, J.J. (2000). Tutorial sobre coeficientes de correlación con una o dos variables categóricas. *Revista Electrónica de Psicología*, 4(2), 1-20.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Barragán, A. B., y Gázquez, J.J. (2019). Family Functioning, Emotional Intelligence, and Values: Analysis of the Relationship with Aggressive Behavior in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 478. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030478>
- Rodríguez, L. M., Martí-Vilar, M., Esparza Reig, J., y Mesurado, B. (2021). Empathy as a predictor of prosocial behavior and the perceived seriousness of delinquent acts: A cross-cultural comparison of Argentina and Spain. *Ethics and Behavior*, 31(2), 91-101. <https://doi.org/10.1080/10508422.2019.1705159>



- Rodriguez, L. M., Resett, S. A. , Mesurado, B., y Moreno, J. E. (2025). Valores y empatía como predictores de la calidad de la amistad en adolescentes de Argentina. *European Journal of Education and Psychology*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.32457/ejep.v18i1.2900>
- Sa, B., Ojeh, N., Majumder, M. A. A., Nunes, P., Williams, S., Rao, S. R., y Youssef, F. F. (2019). The relationship between self-esteem, emotional intelligence, and empathy among students from six health professional programs. *Teaching and Learning in Medicine*, 31(5), 536-543. <https://doi.org/10.1080/10401334.2019.1607741>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition & Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Bhullar, N. (2009). The assessing emotions scale. En C. Stough, D. Saklofske, y J. Parker (Eds.), *The assessment of emotional intelligence* (pp. 119-135). 10.1007/978-0-387-88370-0_7
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Smith, C. A., y Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition & emotion*, 7(3-4), 233-269.
- Sternberg, R. (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947>
- Streit, C., Carlo, G., y Killoren, S. E. (2020). Family support, respect, and empathy as correlates of U.S. Latino/Latina college students' prosocial behaviors toward different recipients. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(5), 1513-1533. <https://doi.org/10.1177/0265407520903805>
- Thompson, A. E., y Voyer, D. (2014). Sex differences in the ability to recognise non-verbal displays of emotion: A meta-analysis. *Cognition and Emotion*, 28(7), 1164-1195. <https://doi.org/10.1080/02699931.2013.875889>
- Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., y Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637-657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Vilà, R., Torrado, M., y Reguant, M. (2019). Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-10. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222704>
- Volkaert, B., Wante, L., Loeys, T., Boelens, E., y Braet, C. (2022). The Evaluation of Boost Camp: A Universal School-Based Prevention Program Targeting Adolescent Emotion Regulation Skills. *School Mental Health* 14, 440-453. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09478-y>