



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Facultad de
Psicología

RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ADOLESCENTES: UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LA
LITERATURA CIENTÍFICA DE LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORAS:

YAJAIRA SHANDAL ALTAMIRANO SALAS

ADRIANA LUCIA PALOMINO MILLA

ASESORA:

MG. SUSANA ELIZABETH MAMANI GUERRA

LIMA – PERÚ

2026



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	Altamirano Salas, Yajaira Shandal
2.	Palomino Milla, Adriana Lucia

(Agregar filas adicionales si hay más autores)

Pertenecientes al programa de la **carrera profesional de Psicología**, autores del trabajo titulado: **Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes: Una revisión crítica de la literatura científica de los últimos diez años**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el **Título profesional** bajo la modalidad de **Trabajo de Investigación**.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	Mamani Guerra, Susana Elizabeth	Psicología	Asesor

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **19%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: **3659109402**; fecha de entrega: **24-09-2026**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 28 de septiembre de 2026**

Firma del asesor
N° DNI: 72209956
ORCID: 0000-0002-5433-858X

MIEMBROS DEL JURADO

Dra. Jennifer Fiorella Yucra Camposano

Presidente

Mg. Mey Ling Rosa Chang Marcovich

Vocal

Mg. Brigitte Ana Lucia Aguilar Salcedo

Secretaria

DEDICATORIA

A nuestros padres: Lucila Milla, Jorge Palomino, Flor Salas y Francisco

Altamirano, quienes han sido una fuente constante de amor, fortaleza e inspiración a lo largo de nuestras vidas. Gracias por acompañarnos en cada paso de este camino, por alentarnos a seguir adelante incluso en los momentos más difíciles y por celebrar con nosotros cada pequeño y gran logro.

Su confianza, sus enseñanzas y el ejemplo de perseverancia que nos han brindado han sido fundamentales para alcanzar esta meta. Cada esfuerzo realizado durante esta etapa lleva consigo una parte de su dedicación, apoyo y cariño incondicional.

Con profunda gratitud, les dedicamos este trabajo como muestra de reconocimiento a todo lo que han hecho por nosotras y por impulsarnos a convertir nuestros sueños en realidad.

Con amor y eterno agradecimiento.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por guiar mi camino. A mis padres, Flor y Francisco, por su inmenso amor y por ser los mayores ejemplos de resiliencia y excelencia en mi vida. A Giordany, por estar a mi lado en cada etapa, por sostenerme en los momentos difíciles y por ayudarme a acercarme cada día más a mis sueños. A mis hermanos, Francy y Aarón, por ser mi inspiración constante. A mis pacientes, quienes me han permitido descubrir mi vocación; a través de cada historia, aprendizaje y avance compartido, comprendí la importancia de acompañar a las personas en sus procesos. Finalmente, me permito agradecerme a mí misma, por aprender a valorar cada etapa y por atreverme a vivir la vida con todos sus matices.

(Shandal Altamirano)

A Dios, por su amor infinito y por darme la fortaleza para llegar hasta aquí. A mis padres y a mi hermana, por su amor incondicional, su apoyo constante y por acompañarme en cada desafío y logro de mi vida. Gracias por creer siempre en mí y motivarme a seguir adelante. A Luis, por su paciencia, comprensión y compañía durante este proceso. Gracias por estar a mi lado en los momentos más importantes y por impulsarme a dar lo mejor de mí. A Merlin y Lya, por llenar mis días de alegría y hacer más llevaderas las largas jornadas de trabajo y estudio.

Con cariño y gratitud, gracias por ser parte de este logro.

(Adriana Palomino)

Ambas expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la Lic. Jennifer Castañeda Paredes por su orientación y apoyo incondicional.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
METODOLOGÍA	9
1. Tipo y diseño de investigación	9
2. Búsqueda bibliográfica	9
3. Criterios de selección	15
4. Selección de estudios	16
5. Extracción y análisis de datos	18
6. Consideraciones éticas	20
RESULTADOS	21
DISCUSIÓN	39
CONCLUSIONES	57
REFERENCIAS	59
ANEXOS	

RESUMEN

La presente revisión crítica de literatura tuvo como objetivo analizar la evidencia disponible sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes durante los últimos diez años. Para ello, se revisaron 13 artículos científicos localizados en las bases de datos Scopus, SciELO, ProQuest y EBSCOhost. La selección de los estudios se realizó mediante criterios de selección, considerando investigaciones empíricas publicadas entre 2016 y 2026 en español e inglés. Posteriormente, las fuentes seleccionadas fueron analizadas críticamente para identificar los principales hallazgos, características metodológicas y limitaciones reportadas. Los resultados evidenciaron que, de los 13 estudios incluidos, 9 reportaron una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, mientras que 4 no identificaron dicha relación. Entre los estudios con resultados significativos, la relación fue mayoritariamente de magnitud pequeña y se observó con mayor consistencia en dimensiones específicas de la inteligencia emocional, como claridad, comprensión, regulación emocional y el manejo del estrés. Asimismo, predominaron los estudios transversales de alcance correlacional, el empleo del TMMS-24 para evaluar la inteligencia emocional y la correlación de Pearson. Entre las principales limitaciones destacaron el predominio de diseños transversales, el uso de autoinformes, la diversidad en la medición del rendimiento académico y las restricciones muestrales. Se concluye que la evidencia revisada muestra una tendencia a identificar una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes; sin embargo, dicha relación fue principalmente de magnitud pequeña. Estos hallazgos deben interpretarse considerando las características metodológicas y las limitaciones de

los estudios incluidos.

Palabras clave: inteligencia emocional, rendimiento académico, adolescentes, educación secundaria, revisión crítica de literatura

ABSTRACT

This critical literature review aimed to analyze the available evidence on the relationship between emotional intelligence and academic performance in adolescents over the past ten years. To this end, 13 scientific articles were reviewed, retrieved from the Scopus, SciELO, ProQuest, and EBSCOhost databases. The studies were selected using selection criteria, considering empirical research published between 2016 and 2026 in Spanish and English. The selected sources were subsequently critically analyzed to identify the main findings, methodological characteristics, and reported limitations. The results showed that, of the 13 studies included, 9 reported a significant relationship between emotional intelligence and academic performance, whereas 4 did not identify such a relationship. Among the studies with significant results, the relationship was predominantly of small magnitude and was observed more consistently in specific dimensions of emotional intelligence, such as clarity, understanding, emotional regulation, and stress management. Likewise, cross-sectional correlational studies predominated, along with the use of the TMMS-24 to assess emotional intelligence and Pearson's correlation as the main statistical procedure. The main limitations identified included the predominance of cross-sectional designs, the use of self-report, variability in the measurement of academic performance, and sample-related restrictions. It is concluded that the reviewed evidence shows a tendency toward identifying a significant relationship between emotional intelligence and academic performance in adolescents; however, this relationship was mainly of small magnitude. These findings should be interpreted in light of the methodological characteristics and limitations of the included studies.

Keywords: emotional intelligence, academic performance, adolescents, secondary education, critical literature review.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia representa una etapa del ciclo vital en donde suceden diversos cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales. Aunque no existe una delimitación etaria única, generalmente se sitúa entre los 10 y los 20 años (Organización Mundial de la Salud [OMS, 2023]; Papalia & Martorell, 2017), existe consenso en reconocerla como un periodo significativo para la consolidación de distintos aspectos del desarrollo humano (Bustamante et al., 2022; Coronado, 2024; González-Moreno & Molero-Jurado, 2021; OMS, 2023). Para efectos de la presente revisión, se considera este rango etario en adolescentes escolarizados en educación secundaria o niveles educativos equivalentes, de acuerdo con la institución educativa de cada contexto (país). Durante este periodo, el incremento de las exigencias escolares y los cambios propios de la etapa pueden repercutir en el desempeño académico, especialmente cuando los estudiantes no tienen los recursos suficientes para afrontar las demandas del entorno educativo (Barreto & Paco, 2025; Pérez-Mármol et al., 2023).

La preocupación por el rendimiento académico de los adolescentes ha sido documentada en distintos contextos. A nivel global, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) advierte la existencia de una “crisis de aprendizaje”, al estimar que aproximadamente 6 de cada 10 estudiantes no alcanzan las competencias básicas esperadas. En este contexto, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), permiten conocer las dificultades que presentan los estudiantes de 15 años en distintas áreas de aprendizaje. Esta evaluación, gestionada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico (OECD), muestra que alrededor del 31% de los participantes no alcanzó el nivel de desempeño esperado en Matemática. En Lectura y Ciencia, los porcentajes fueron de aproximadamente el 26% y 24%, respectivamente (OECD, 2023). Por su parte, el Monitor de Educación y Formación 2025 señala que, aunque los sistemas educativos europeos han logrado avances, todavía existen diferencias entre países y grupos de estudiantes en el desarrollo de competencias fundamentales. Por ello, sigue siendo necesario mejorar los aprendizajes y avanzar hacia una educación más equitativa (Comisión Europea, 2025). En América Latina, las dificultades son aún mayores, pues entre el 40% y el 60% de los alumnos se encuentran por debajo de los niveles esperados. Estos resultados sitúan a la región entre las de menor rendimiento (Ministerio de Educación [MINEDU], 2021; OECD, 2023).

Ante estos resultados, resulta necesario examinar los factores relacionados con el rendimiento académico durante la adolescencia. El rendimiento académico permite conocer el progreso del estudiante en relación con los objetivos de su formación y suele evaluarse a través de las calificaciones u otras medidas de desempeño (Moreira, 2009). Su estudio cobra especial relevancia en esta etapa, debido a su relación con la continuidad de los estudios y con las oportunidades de desarrollo personal y profesional (Pulido & Herrera, 2018). Asimismo, para comprender el rendimiento escolar, es necesario considerar la influencia de distintos factores personales, familiares, sociales y escolares, tal como señalan Gallegos y Campos (2019). Entre los factores personales que han recibido mayor atención se encuentran las habilidades emocionales, pues identificar, comprender y regular las emociones puede relacionarse tanto con la adaptación del estudiante a

las demandas del contexto educativo como con su desempeño académico (MacCann et al., 2020; Sánchez-Álvarez et al., 2020).

En los últimos años, ha aumentado el interés por estudiar la inteligencia emocional y su papel en la forma en que los adolescentes identifican, comprenden y regulan sus emociones ante las situaciones propias de esta etapa del desarrollo (Cantón, 2024). En el ámbito educativo, las competencias emocionales también han cobrado relevancia por su posible influencia tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la manera en que los estudiantes responden a las exigencias del entorno escolar (Chávez-Martínez & Salazar-Jiménez, 2024). Al respecto, Fontanillas-Moneo et al. (2022) y MacCann et al. (2020) encontraron que los adolescentes con mayores habilidades emocionales tienden a contar con más recursos para adaptarse a las demandas del contexto escolar.

La inteligencia emocional se ha estudiado desde diferentes enfoques teóricos. Para Goleman (1995), implica reconocer las emociones propias y las de otras personas y aprender a regularlas de manera adecuada. También supone utilizar esa información emocional para orientar la conducta, la motivación y las relaciones interpersonales. Por su parte, Mayer y Salovey (1997) ponen el énfasis en cómo comprender y manejar las emociones puede favorecer los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje. Si bien ambos modelos difieren en algunos de sus componentes, sus aportes permiten examinar cómo se relacionan las habilidades emocionales con distintos aspectos del funcionamiento académico de los estudiantes.

En conjunto, estos aportes permiten comprender el interés por analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico durante la

adolescencia.

Algunos estudios han analizado la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la adolescencia, encontrando relaciones significativas entre ambas variables en determinadas investigaciones (Fontanillas-Moneo et al., 2022; Lazo Lazo et al., 2021; Soto-Romero et al., 2023). En estudiantes del nivel secundario, algunos estudios han identificado diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre aquellos con mayor y menor rendimiento académico; no obstante, los hallazgos sobre la relación entre ambas variables muestran variabilidad, con asociaciones generalmente de magnitud pequeña y dependientes de las dimensiones evaluadas y características metodológicas de los estudios (Fontanillas-Moneo et al., 2022).

Sin embargo, otras investigaciones no encontraron una relación significativa entre ambas variables (Romero et al., 2022; Sacha & Pérez, 2021). Estos hallazgos permiten observar que no todos los estudios coinciden en señalar una relación consistente entre ambas variables, aun cuando pueden identificarse diferencias en algunas dimensiones de la inteligencia emocional. Por ello, la evidencia disponible muestra resultados variables que requieren ser analizados de manera crítica y comparativa.

En este sentido, la evidencia disponible presenta resultados heterogéneos que no se limitan a la presencia o ausencia de una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Mientras algunos estudios identificaron relaciones positivas de magnitud pequeña entre la inteligencia emocional global y el rendimiento académico (Sandovici, 2017; Chamizo et al., 2021; Fontanillas-Moneo et al., 2022), otros reportaron relaciones significativas únicamente en

algunas dimensiones de la inteligencia emocional, con magnitudes que varían entre triviales, pequeñas y moderadas (Agirre et al., 2019; Usán & Salavera, 2018; Usán et al., 2020; Villar & Muñoz, 2017). Asimismo, los estudios emplean diferentes instrumentos para evaluar la inteligencia emocional y diversas formas de medición del rendimiento académico, además de presentar diferencias en el tamaño muestral y los procedimientos de selección de los participantes (Broc, 2019; Chamizo et al., 2021; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Izaguirre et al., 2023; Serrano & Andreu, 2016). Estas diferencias dificultan establecer una interpretación uniforme de los hallazgos y hacen necesario analizar comparativamente las características metodológicas y contextuales de los estudios para comprender mejor la heterogeneidad de la evidencia disponible.

A estas diferencias se suma la necesidad de continuar integrando críticamente la evidencia disponible. A pesar de que la relación entre las variables mencionadas ha sido abordada en estudios de revisión, persiste la necesidad de analizar comparativamente la evidencia centrada específicamente en población adolescente, considerando las diferencias entre los estudios respecto de sus características metodológicas, instrumentos, dimensiones de la inteligencia emocional y formas de medición del rendimiento académico (Chávez-Martínez & Salazar-Jiménez, 2024; Roa-Benítez, 2025). En este contexto, resulta pertinente realizar una revisión crítica que permita comparar los hallazgos de los estudios publicados durante la última década y reconocer las principales coincidencias, diferencias y limitaciones de la evidencia disponible.

Asimismo, se consideró pertinente delimitar la revisión a los estudios publicados durante los últimos diez años, debido a que este periodo permite analizar

evidencia científica reciente y suficiente sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes. Un periodo menor podría reducir la cantidad de estudios empíricos disponibles y dificultar la comparación entre investigaciones con diferentes contextos, instrumentos y formas de medición. En cambio, ampliar el periodo de búsqueda más allá de diez años podría incluir estudios realizados bajo condiciones educativas y metodológicas menos comparables con la evidencia científica actual. Por ello, la delimitación temporal entre 2016 y 2026 permitió incluir investigaciones recientes y reconocer tendencias metodológicas, así como aspectos que aún requieren mayor análisis dentro de esta relación.

El análisis de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico resulta relevante debido a su importancia dentro del ámbito educativo y a la necesidad de ampliar la evidencia teórica en adolescentes (Sánchez-Álvarez et al., 2020). Durante esta etapa, la capacidad para identificar y regular las emociones puede relacionarse con la adaptación del estudiante a las demandas del contexto educativo y con algunos procesos involucrados en el desempeño académico (Sánchez-Álvarez et al., 2020).

La presente revisión encuentra su justificación en aspectos sociales, teóricos y prácticos, debido a la necesidad de comprender con mayor precisión cómo se presenta la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes escolarizados de 10 y 20 años.

En el ámbito social, la adolescencia representa una etapa en la que los estudiantes experimentan diversos cambios y enfrentan nuevas demandas dentro del entorno escolar, las cuales pueden relacionarse con dificultades emocionales y

con su desempeño académico (OMS, 2023; Peterle et al., 2022). Ante esta realidad, resulta importante analizar aquellos recursos que podrían participar en la forma en que los estudiantes afrontan estas demandas. La gestión emocional constituye uno de estos recursos, ya que puede relacionarse con la adaptación al contexto educativo, la motivación hacia el aprendizaje y el bienestar escolar (Sánchez-Álvarez et al., 2020). De esta manera, los hallazgos de esta revisión pueden contribuir a una mayor comprensión del problema y favorecer la importancia de considerar el desarrollo socioemocional dentro de la comunidad educativa.

Desde una perspectiva teórica, esta revisión permite analizar la evidencia científica disponible sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes. El estudio se desarrolla dentro del campo de la psicología educativa, específicamente en el análisis de variables socioemocionales relacionadas con el desempeño escolar. Este análisis permite reconocer los aspectos de dicha relación que han recibido mayor atención, las dimensiones de la inteligencia emocional que presentan resultados más consistentes y las limitaciones metodológicas que dificultan la comparación de los hallazgos encontrados. A partir de estos resultados, la revisión contribuye a ordenar el conocimiento disponible y proporciona elementos que pueden orientar futuras investigaciones sobre las brechas identificadas en la literatura científica reciente.

Los resultados de esta revisión tienen utilidad práctica al aportar elementos que pueden orientar acciones educativas y psicoeducativas dirigidas a adolescentes. Asimismo, la información obtenida podría contribuir al diseño de estrategias de acompañamiento socioemocional, programas de fortalecimiento de habilidades emocionales y lineamientos para la identificación de necesidades emocionales en

el contexto escolar. Estas aplicaciones deben guardar coherencia con los hallazgos de la revisión, considerando que la inteligencia emocional no explica por sí sola el rendimiento académico, sino que presenta relaciones que deben interpretarse en conjunto con otros factores personales, familiares, escolares y contextuales.

A partir de lo expuesto, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes escolarizados de entre 10 y 20 años, según la literatura científica publicada en los últimos diez años?

Como objetivo general se planteó: analizar la evidencia científica disponible sobre la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes escolarizados de entre 10 y 20 años, publicada en los últimos diez años. Además, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- 1) Describir las características metodológicas de los estudios incluidos.
- 2) Identificar las principales limitaciones metodológicas de los estudios revisados.

METODOLOGÍA

1. Tipo y diseño de investigación

Este trabajo se clasifica como un estudio teórico, que se caracteriza por analizar y sintetizar conocimiento científico previamente publicado, sin generar datos empíricos originales (Montero & León, 2007). Específicamente se enfoca en la integración, revisión y discusión crítica de la evidencia comprobada, con el propósito de extender el entendimiento de un fenómeno de investigación (Ato et al., 2013).

Como diseño de investigación, se empleó una revisión crítica de la literatura, que supone una valoración razonada de los estudios disponibles sobre un determinado tema, considerando sus resultados, enfoques metodológicos y limitaciones, con el fin de establecer el alcance de la evidencia existente (Snyder, 2019). En el presente estudio, esta revisión se orientó al análisis de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes escolarizados de entre los 10 y 20 años.

2. Búsqueda bibliográfica

Debido a la naturaleza de este estudio, se seleccionaron bases de datos que reúnen literatura científica revisada por pares y con cobertura en las áreas de psicología, educación y ciencias sociales. Para ello, se utilizaron Scopus, SciELO, ProQuest y EBSCOhost, debido a que, en conjunto, permiten acceder a investigaciones desarrolladas en distintos contextos internacionales y proporcionan una cobertura amplia del tema de estudio.

Scopus es una base de datos multidisciplinaria de alcance internacional que

indexa revistas científicas y otros documentos académicos sometidos a rigurosos criterios de calidad e indexación (Elsevier, 2025). Su selección respondió a la necesidad de recuperar investigaciones recientes y de alto impacto en los campos en mención. Por su parte, SciELO constituye una plataforma electrónica de libre acceso que reúne revistas científicas sometidas a procesos de evaluación por especialistas, principalmente de Latinoamérica, el Caribe, España, Portugal y Sudáfrica (SciELO, 2025), por lo que permitió incorporar evidencia producida en contextos iberoamericanos. Asimismo, ProQuest es una plataforma de información académica de alcance internacional que integra múltiples bases de datos especializadas e indexa artículos científicos, tesis y otros documentos académicos de diversas disciplinas (ProQuest, 2025). Finalmente, EBSCOhost proporciona acceso a múltiples bases de datos especializadas que recopilan revistas científicas, libros y otros recursos académicos, ampliamente utilizados en investigaciones de psicología, educación y ciencias sociales (EBSCO Information Services, 2025).

Posteriormente, se identificaron los descriptores relacionados con las variables de estudio y la población de interés. Para ello, se consultó el tesauro de DeCS (Descriptores en Ciencias de la Salud), con el fin de identificar la terminología estandarizada correspondiente a los conceptos de interés (BIREME, 2025). A partir de dichos descriptores, se incorporaron términos equivalentes y sinónimos utilizados con frecuencia en la literatura científica en español e inglés, con el propósito de ampliar la recuperación de estudios.

Con relación a la variable inteligencia emocional, se manejaron los términos “emotional intelligence”, “emotional skills”, “inteligencia emocional” y “competencias emocionales”. Para rendimiento académico se consideraron

“academic performance”, “academic achievement”, “school performance”, “school achievement”, “rendimiento académico”, “desempeño académico”, “rendimiento escolar” y “desempeño escolar”. Para demarcar la población de estudio se emplearon los términos “adolescents”, “adolescentes”, “teenagers” y “youth”.

La ecuación de búsqueda se construyó combinando los descriptores mediante operadores booleanos. Se utilizó el operador OR para combinar sinónimos o expresiones equivalentes de un mismo concepto y ampliar la recuperación de literatura científica, mientras que el operador AND permitió relacionar las dos variables de estudio con la población objetivo, de modo que únicamente se recuperaran investigaciones que abordaran simultáneamente dichos elementos.

A partir de los términos identificados, se elaboró una estrategia general de búsqueda que combinó los descriptores de inteligencia emocional, rendimiento académico y adolescencia. Esta estrategia fue adaptada a las características de búsqueda y filtros disponibles en cada base de datos, manteniendo los mismos grupos conceptuales y operadores booleanos. Las adaptaciones correspondieron principalmente a los campos de recuperación, las colecciones consultadas y los filtros propios de cada plataforma. En las cuatro bases de datos se aplicaron filtros para publicaciones en idioma español o inglés y para el periodo comprendido entre 2016 y 2026.

En Scopus, la búsqueda se realizó mediante la opción de búsqueda avanzada de documentos. Los términos fueron ubicados en los campos de título, resumen y palabras clave, mediante la etiqueta TITLE-ABS-KEY. Asimismo, se aplicaron filtros por tipo de documento, idioma, área temática y palabras clave indexadas relacionadas con inteligencia emocional, adolescencia o rendimiento académico.

En SciELO, la búsqueda se efectuó mediante la opción de búsqueda avanzada. Se empleó la combinación de descriptores y operadores booleanos en español e inglés y se aplicaron filtros para el idioma (español e inglés) y el periodo de publicación establecido.

En EBSCOhost, la búsqueda se realizó mediante la opción de búsqueda avanzada, utilizando la combinación de los mismos descriptores en español e inglés. Se aplicaron filtros por idioma, texto completo, período de publicación y grupos etarios disponibles en la plataforma. Debido a que los filtros etarios comprendían categorías amplias, la verificación del rango específico de 10 a 20 años se realizó durante la fase de cribado.

En ProQuest, la búsqueda se llevó a cabo mediante la opción de búsqueda avanzada. Se aplicaron filtros por disponibilidad de texto completo, evaluación por pares, tipo de documento, tipo de fuente, idioma y periodo de publicación.

La Tabla 1 presenta las estrategias de búsqueda y los filtros aplicados en cada base de datos.

Tabla 1*Estrategia de búsqueda y filtros aplicados en las bases de datos*

Base de datos	Estrategia de búsqueda	Filtros aplicados
Scopus	TITLE-ABS-KEY ("emotional intelligence" OR "emotional skills" OR "inteligencia emocional" OR "competencias emocionales") AND ("academic performance" OR "academic achievement" OR "school performance" OR "school achievement" OR "rendimiento académico" OR "desempeño académico" OR "rendimiento escolar" OR "desempeño escolar") AND ("adolescents" OR "adolescentes" OR "teenagers" OR "youth")) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Emotional Intelligence") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Adolescent") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Academic Performance")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "Spanish")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "PSYC"))	Periodo 2016-2026; idioma inglés o español; tipo de documento: artículo; área temática: psicología; palabras clave indexadas relacionadas con inteligencia emocional, adolescencia o rendimiento académico.
SciELO	("emotional intelligence" OR "emotional skills" OR "inteligencia emocional" OR "competencias emocionales") AND ("academic performance" OR "academic achievement" OR "school performance" OR "school achievement" OR "rendimiento académico" OR "desempeño académico"	Periodo 2016-2026; idioma español o inglés.

	OR "rendimiento escolar" OR "desempeño escolar") AND ("adolescents" OR "adolescentes" OR "teenagers" OR "youth")	
EBSCOhost	(“emotional intelligence" OR "emotional skills" OR "inteligencia emocional" OR "competencias emocionales") AND ("academic performance" OR "academic achievement" OR "school performance" OR "school achievement" OR "rendimiento académico" OR "desempeño académico" OR "rendimiento escolar" OR "desempeño escolar") AND (“adolescents" OR "adolescentes" OR "teenagers" OR "youth")	Periodo 2016-2026; idioma español o inglés; texto completo; filtros etarios amplios disponibles en la plataforma. El rango de 10 a 20 años fue verificado durante la selección de los estudios.
ProQuest	(“emotional intelligence" OR "emotional skills" OR "inteligencia emocional" OR "competencias emocionales") AND ("academic performance" OR "academic achievement" OR "school performance" OR "school achievement" OR "rendimiento académico" OR "desempeño académico" OR "rendimiento escolar" OR "desempeño escolar") AND ("adolescents" OR "adolescentes" OR "teenagers" OR "youth")	Periodo 2016-2026; idioma español o inglés; texto completo; artículos evaluados por expertos; tipo de documento: artículo; tipo de fuente: revistas científicas.

Finalmente, los registros recuperados fueron evaluados conforme a los criterios de selección establecidos. Se seleccionaron estudios empíricos publicados entre 2016 y 2026, en revistas científicas, en idioma español o inglés y con

población adolescente escolarizada dentro del rango de 10 a 20 años.

3. Criterios de selección

Con la finalidad de realizar una búsqueda bibliográfica acorde con los propósitos de la revisión, se determinaron los siguientes criterios de elegibilidad:

Criterios de inclusión:

- Investigaciones empíricas publicadas en revistas científicas con revisión por pares.
- Estudios publicados entre 2016 y 2026.
- Artículos en idioma español o inglés.
- Investigaciones realizadas en población adolescente escolarizada, con edades comprendidas entre los 10 y 20 años.
- Estudios que analicen la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Criterios de exclusión:

- Estudios de carácter puramente cualitativo o teórico, revisiones de literatura, revisiones sistemáticas o metaanálisis.
- Documentos como capítulos de libro, tesis, informes técnicos o literatura gris que no se encuentren publicados en revistas científicas indexadas.

Asimismo, durante el proceso de depuración se descartaron los documentos repetidos localizados en las bases de datos y aquellos artículos cuyo texto no se encontró disponible para su revisión.

4. Selección de estudios

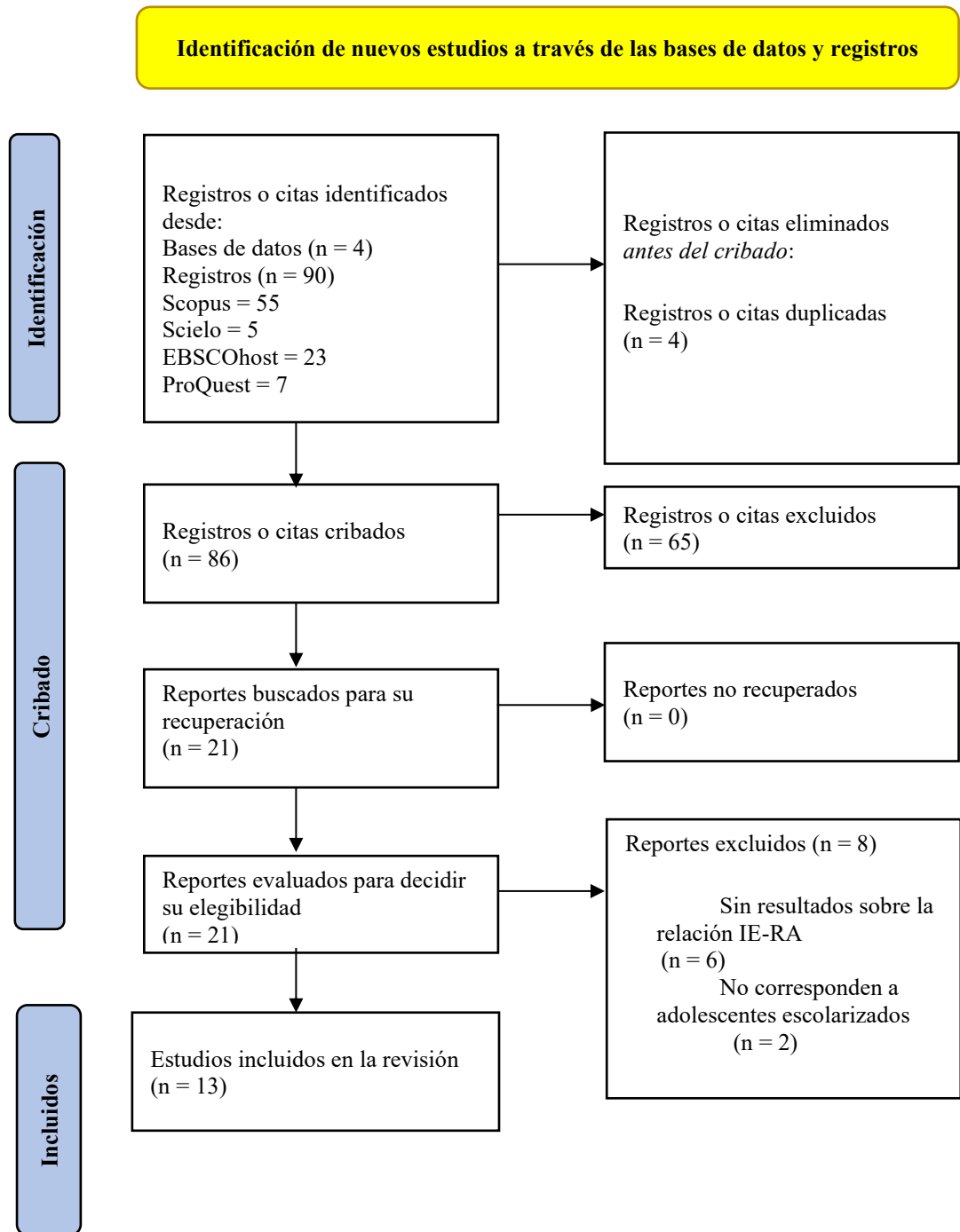
En la Figura 1 se presenta el proceso de selección de las investigaciones para la presente revisión. En la etapa inicial, se hallaron 90 registros en las bases de datos consultadas: 55 en Scopus, 5 en SciELO, 23 en EBSCOhost y 7 en ProQuest. Tras la eliminación de 4 documentos duplicados, se contó con 86 registros para el proceso de cribado.

Durante la fase de cribado, realizada a través de la revisión de títulos y resúmenes, se excluyeron 65 registros debido a que, según la información disponible en dichos apartados, correspondían a enfoques teóricos o cualitativos. Posteriormente, 21 reportes fueron considerados para su revisión en texto completo.

En la fase de elegibilidad, se excluyeron 8 estudios: 6 por no presentar resultados de la relación entre ambas variables y 2 por no corresponder a población adolescente escolarizada en contexto educativo formal, a pesar de cumplir el rango etario establecido. Finalmente, se incluyeron 13 estudios en la revisión.

Figura 1

Diagrama de flujo de la selección de estudios



Nota. Diagrama adaptado del modelo PRISMA 2020 (PRISMA Statement, 2026).

5. Extracción y análisis de datos

La gestión y organización iniciales de los estudios que fueron seleccionados se realizaron mediante el gestor bibliográfico Mendeley, el cual permitió ordenar, almacenar y revisar los artículos incluidos en la revisión. Posterior a ello, la información relevante de cada estudio fue organizada y extraída en una matriz elaborada en Microsoft Excel, estructurada de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Para lograr responder al objetivo general, referido a analizar la relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional en población adolescente escolarizada, se registraron los datos de identificación de cada estudio, como autor, año de publicación, título, país y objetivo de la investigación. Asimismo, se extrajeron hallazgos directos sobre la relación entre ambas variables, considerando los coeficientes de relación reportados, la significancia estadística y el tamaño del efecto de la relación. Para uniformizar la interpretación de los hallazgos, los coeficientes de correlación reportados en los estudios fueron interpretados tomando como referencia los criterios de Cohen (1992, como se citó en Dominguez-Lara, 2018). De acuerdo con estos criterios, los coeficientes entre .10 y .29 fueron considerados de magnitud pequeña, entre .30 y .49 de magnitud moderada y aquellos iguales o superiores a .50 de magnitud grande. Para facilitar la presentación de los resultados, en la presente revisión los coeficientes inferiores a .10 fueron denominados operativamente como de magnitud trivial, al no alcanzar el punto de corte establecido para un efecto pequeño. En los estudios que reportaron coeficientes de regresión estandarizados (β), estos no fueron clasificados según los puntos de corte de Cohen, debido a que dichos criterios se aplican a coeficientes de

correlación; por ello, los valores β fueron descritos de acuerdo con la significancia estadística y la interpretación presentada por los autores de cada estudio.

Para el primer objetivo específico, relacionado con la descripción de las características metodológicas de los estudios incluidos, se extrajo información sobre el diseño de investigación, las características y el tamaño de la muestra, el tipo de muestreo, los instrumentos utilizados para evaluar la inteligencia emocional, la forma de medición del rendimiento académico y el tipo de análisis estadístico empleado. Estas categorías permitieron identificar las tendencias metodológicas predominantes en la evidencia anteriormente revisada.

Asimismo, considerando el enfoque crítico de la presente revisión, se identificaron limitaciones metodológicas adicionales a partir del análisis de las características de cada estudio, incluyendo aquellos casos en los que los autores no reportaron limitaciones explícitas. Estas limitaciones fueron organizadas en categorías relacionadas con el diseño de investigación, las características muestrales, los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional, la medición del rendimiento académico y otros aspectos metodológicos identificados durante el análisis crítico de los estudios.

Para el segundo objetivo específico, orientado a identificar las principales limitaciones metodológicas de los estudios revisados, se registraron las limitaciones reportadas por los autores y se organizaron en categorías vinculadas con el diseño de investigación, los instrumentos de medición, las muestras, la evaluación del rendimiento académico y la posibilidad de generalizar los resultados. Esta organización permitió examinar las limitaciones de manera conjunta, en lugar de describirlas por separado en cada investigación.

La información fue analizada mediante un proceso cualitativo de síntesis y comparación. Se contrastaron los resultados de los estudios tomando en cuenta su significancia estadística, las dimensiones de inteligencia emocional evaluadas, la magnitud de las relaciones encontradas, los instrumentos empleados, las características de las muestras y las limitaciones que aparecían con mayor frecuencia. Esta revisión conjunta permitió reconocer coincidencias, diferencias y vacíos en la literatura analizada, de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación.

6. Consideraciones éticas

Debido a que el trabajo se basó en investigaciones previamente publicadas, no implicó la recopilación de información primaria ni el contacto directo con los participantes. La revisión se llevó a cabo de acuerdo con los principios de integridad científica y transparencia, procurando utilizar responsablemente la información consultada y presentar con precisión los hallazgos de cada investigación (International Committee of Medical Journal Editors, 2019).

Asimismo, las ideas, los datos y los resultados procedentes de otras investigaciones fueron identificados mediante las citas y referencias correspondientes. De este modo, fue posible distinguir claramente los aportes propios de aquellos tomados de las fuentes consultadas, respetando la autoría de cada trabajo (Office of Research Integrity, 2000).

RESULTADOS

Objetivo General: Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico

Los 13 estudios incluidos en la revisión fueron organizados en 3 categorías según el tipo de relación reportada entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, considerando tanto la significancia estadística como la magnitud de los coeficientes reportados: (a) estudios que identificaron una relación significativa entre la inteligencia emocional global y el rendimiento académico; (b) estudios que encontraron relaciones significativas únicamente en determinadas dimensiones de la inteligencia emocional; y (c) estudios que no evidenciaron una relación significativa entre ambas variables.

Estudios que identificaron una relación significativa entre la inteligencia emocional global y el rendimiento académico

En primer lugar, 3 estudios reportaron una relación significativa entre la inteligencia emocional global y el rendimiento académico (Chamizo et al., 2021; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Sandovici, 2017). En todos los casos, la relación fue de dirección positiva, con coeficientes que oscilaron entre $r = .15$ y $p = .235$. De acuerdo con el tamaño del efecto, estas relaciones se clasifican como pequeñas, lo que indica que, si bien son estadísticamente significativas, la magnitud de la relación entre ambas variables es limitada.

Estudios que encontraron relaciones significativas únicamente en determinadas dimensiones de la inteligencia emocional

En segundo lugar, 6 estudios reportaron relaciones significativas únicamente en determinadas dimensiones de la inteligencia emocional (Agirre et al., 2019; Broc, 2019; Izaguirre et al., 2023; Usán & Salavera, 2018; Usán et al., 2020; Villar & Muñoz, 2017). En estos estudios, la relación no se distribuyó de manera uniforme entre todas las dimensiones evaluadas, sino que se concentró en componentes específicos, principalmente claridad, comprensión, regulación y manejo del estrés y, en menor medida, reparación emocional. La mayoría de los coeficientes significativos fueron de tamaño pequeño, la excepción fue la dimensión manejo del estrés en Villar y Muñoz (2017), que reportó una relación negativa de magnitud moderada con el rendimiento académico ($r = -.420$, $p < .05$), siendo esta la relación de mayor tamaño en términos absolutos identificada en la revisión. Por su parte, Broc (2019) reportó que las dimensiones interpersonal ($\beta = -.23$, $p < .05$) y manejo del estrés ($\beta = -.12$, $p < .05$) fueron predictores estadísticamente significativos del número de materias reprobadas. El modelo conjunto explicó aproximadamente el 7% de la varianza del rendimiento académico.

Estudios que no evidenciaron una relación significativa entre ambas variables

Finalmente, 4 estudios no reportaron una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Pérez-Mármol et al., 2025; Romero et al., 2022; Serrano & Andreu, 2016; Soto-Romero et al., 2023). En el caso de Pérez-Mármol et al. (2025), los autores no identificaron una relación directa significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el

análisis diferenciado por sexo, ni en varones ($\beta = -.054, p > .05$) ni en mujeres ($\beta = -.046, p > .05$).

En síntesis, los resultados muestran que la mayoría de los estudios (9) identificó una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en población adolescente, ya sea a nivel global o mediante determinadas dimensiones; sin embargo, 4 investigaciones no reportaron una relación significativa. No obstante, la significancia estadística no implicó relaciones de igual relevancia, debido a que la mayoría de los coeficientes presentó magnitudes pequeñas. Asimismo, se identificó una relación de magnitud trivial en la dimensión reparación emocional y una relación de magnitud moderada negativa correspondiente a la dimensión manejo del estrés, siendo esta la relación de mayor tamaño en términos absolutos, mientras que no se observaron relaciones de magnitud grande. A nivel dimensional, los hallazgos fueron selectivos, destacando principalmente claridad, comprensión, regulación emocional, reparación emocional y manejo del estrés; mientras que la atención emocional presentó resultados menos consistentes. En conjunto, los hallazgos indican que la relación entre ambas variables fue significativa en la mayoría de los estudios revisados, aunque con una magnitud limitada y variable según la dimensión de inteligencia emocional evaluada.

Tabla 2*Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico*

Autor y año	Hallazgos
Sandovici (2017)	Se identificó una relación positiva, significativa y pequeña entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($r = .15$).
Chamizo et al. (2021)	Se identificó una relación positiva, significativa y de magnitud pequeña entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($r = .155$, $p < .05$).
Fontanillas-Moneo et al. (2022)	Se identificó una relación positiva, significativa y de magnitud pequeña entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($\rho = .235$, $p < .01$).
Villar & Muñoz (2017)	La dimensión manejo del estrés presentó una relación significativa, negativa y de magnitud moderada con el rendimiento académico ($r = -.420$, $p < .05$). Las dimensiones intrapersonal ($r = -.005$), interpersonal ($r = -.031$) y adaptabilidad ($r = .102$) no mostraron relaciones significativas.
Usán & Salavera (2018)	Se identificaron relaciones significativas positivas y de magnitud pequeña entre las dimensiones atención ($r = .216$), claridad ($r = .231$) y regulación emocional ($r = .210$) con el rendimiento académico.
Agirre et al. (2019)	Solo la dimensión reparación emocional presentó una relación significativa con el rendimiento académico ($r = .06$, $p < .05$), aunque de magnitud trivial. Las dimensiones atención ($r = -.01$) y claridad ($r = .05$) no mostraron relaciones significativas.
Usán et al. (2020)	Se identificaron relaciones significativas, positivas y de magnitud pequeña entre las dimensiones comprensión ($r = .121$) y regulación emocional ($r = .123$) con el rendimiento académico. La dimensión atención ($r = -.014$) no mostró relación significativa.
Izaguirre et al. (2023)	No se identificó una relación significativa entre la dimensión atención ($r = .048$) y el rendimiento académico percibido. Sin embargo, las dimensiones claridad ($r = .164$, $p < .001$) y regulación emocional ($r = .243$, $p < .001$) sí mostraron relaciones significativas, positivas y de magnitud pequeña.

Broc (2019)	Las dimensiones interpersonal ($\beta = -.23$, $p < .05$) y manejo del estrés ($\beta = -.12$, $p < .05$) fueron predictores significativos y negativos del número de suspensos, indicando que mayores puntuaciones en dichas dimensiones se asociaron con menor número de materias reprobadas. El modelo explicó aproximadamente el 7% de la varianza del rendimiento académico.
Serrano & Andreu (2016)	No se identificaron relaciones significativas entre Atención ($r = .00$), Claridad ($r = -.01$) y Reparación ($r = .04$) y el rendimiento académico.
Soto-Romero et al. (2023)	No se identificó una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($r = -.02$, $p > .05$)
Romero et al. (2022)	No se identificó una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en matemáticas ($r = .011$, $p > .05$)
Pérez-Mármol et al. (2025)	No se identificó una relación directa significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ni en varones ($\beta = -.054$, $p > .05$) ni en mujeres ($\beta = -.046$, $p > .05$).

Nota. Para los coeficientes de correlación (r y ρ), el tamaño del efecto se interpreta según los puntos de corte: $< .10$ = trivial, $.10-.29$ = pequeño, $.30-.49$ = moderado y $\geq .50$ = grande. Los coeficientes β se describen de acuerdo con la interpretación de los autores de los estudios.

Objetivo específico 1: Características metodológicas de los estudios incluidos

En cuanto a las características metodológicas, las investigaciones examinadas se organizaron en 8 categorías de análisis: (a) año de publicación, (b) diseño, (c) características de la muestra, (d) tipo de muestreo, (e) características del contexto educativo, (f) instrumentos para inteligencia emocional, (g) medición del rendimiento académico y (h) análisis estadístico.

Año de publicación

La revisión incluyó investigaciones publicadas durante el periodo 2016-2025. Se observó una distribución parcialmente homogénea de las investigaciones de acuerdo con el año de publicación; sin embargo, los años 2017, 2019, 2022 y 2023 concentraron la mayor cantidad de investigaciones, con 2 estudios cada uno (Agirre et al., 2019; Broc, 2019; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Izaguirre et al., 2023; Romero et al., 2022; Sandovici, 2017; Soto-Romero et al., 2023; Villar & Muñoz, 2017). Por su parte, los años 2016, 2018, 2020, 2021 y 2025 registraron un estudio respectivamente (Chamizo et al., 2021; Pérez-Mármol et al., 2025; Serrano & Andreu, 2016; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018). En conjunto, los estudios se distribuyeron a lo largo del periodo analizado, aunque no se identificó una tendencia sostenida de aumento o disminución en el número de publicaciones.

Diseño

Respecto al diseño, todos los estudios presentaron diseño transversal (Agirre et al., 2019; Broc, 2019; Chamizo et al., 2021; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Izaguirre et al., 2023; Pérez-Mármol et al., 2025; Romero et al., 2022; Sandovici, 2017; Serrano & Andreu, 2016; Soto-Romero et al., 2023; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018; Villar & Muñoz, 2017). En cuanto al alcance, predominaron los estudios correlacionales (Agirre et al., 2019; Broc, 2019; Chamizo et al., 2021; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Izaguirre et al., 2023; Romero et al., 2022; Sandovici, 2017; Serrano & Andreu, 2016; Villar & Muñoz, 2017), mientras que 4 investigaciones fueron descriptivo-correlacional (Pérez-Mármol et al., 2025; Soto-Romero et al., 2023; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018). En

conjunto, los estudios revisados se caracterizaron por emplear diseños transversales con un predominio del alcance correlacional para analizar la relación entre las variables de interés en un único momento de medición.

Características de la muestra

Los tamaños muestrales oscilaron entre 73 y 3512 participantes. Para describir la distribución de las muestras según su tamaño, se definieron tres categorías operativas: pequeñas, con menos de 200 participantes; medianas, con entre 200 y 999 participantes; y grandes, con 1000 participantes o más. De los 13 estudios, 2 emplearon muestras pequeñas, conformadas por 73 y 137 participantes (Romero et al., 2022; Villar & Muñoz, 2017); 7 trabajaron con muestras medianas, comprendidas entre 283 y 976 participantes (Agirre et al., 2019; Chamizo-Nieto et al., 2021; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Sandovici, 2017; Serrano & Andreu, 2016; Soto-Romero et al., 2023; Usán et al., 2020); y 4 incluyeron muestras grandes, de 1397, 1650, 1756 y 3512 adolescentes (Broc, 2019; Izaguirre et al., 2023; Pérez-Mármol et al., 2025; Usán & Salavera, 2018).

En cuanto a la edad, los estudios incluyeron adolescentes de entre 10 y 20 años, de acuerdo con lo establecido en los criterios de selección. De los 13 estudios, 5 de ellos trabajaron específicamente con participantes de 12 a 18 años (Agirre et al., 2019; Broc, 2019; Chamizo-Nieto et al., 2021; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018). Sin embargo, las edades de los extremos aparecieron solo en dos estudios. Soto-Romero et al. (2023) incluyeron participantes desde los 10 años, mientras que Pérez-Mármol et al. (2025) incorporaron participantes de hasta 20 años.

Respecto al sexo, al sumar las muestras de los 13 estudios se contabilizaron 6196 varones y 6191 mujeres. La distribución fue, por tanto, prácticamente equilibrada en el total de la muestra. Esto no significa que se haya presentado el mismo equilibrio en cada estudio, pues el cálculo reúne a todos los participantes de investigaciones con distintos tamaños muestrales.

En conjunto, predominaron las muestras medianas, aunque el número de participantes varió de forma considerable de un estudio a otro. También se cubrió todo el rango etario establecido para la revisión, si bien la participación de adolescentes de 10 y 20 años fue limitada.³⁶ Asimismo, la distribución acumulada según sexo fue prácticamente equilibrada.

Tipo de muestreo

Respecto a la clasificación del muestreo, predominaron los procedimientos probabilísticos, incluyendo muestreos aleatorios, estratificados y multietapa (Agirre et al., 2019; Broc, 2019; Pérez-Mármol et al., 2025; Serrano & Andreu, 2016; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018; Villar & Muñoz, 2017). Por otro lado, los 6 estudios restantes recurrieron a procedimientos no probabilísticos, principalmente por conveniencia, accesibilidad, selección casual o incidental (Chamizo et al., 2021; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Izaguirre et al., 2023; Romero et al., 2022; Sandovici, 2017; Soto-Romero et al., 2023). En términos generales, se emplearon ambos procedimientos de selección en proporciones similares, aunque se observó un ligero predominio del muestreo probabilístico.

Características del contexto educativo

Respecto al país de procedencia, 10 de los 13 estudios fueron desarrollados en España (Agirre et al., 2019; Broc, 2019; Chamizo et al., 2021; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Izaguirre et al., 2023; Pérez-Mármol et al., 2025; Serrano & Andreu, 2016; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018; Villar & Muñoz, 2017). Asimismo, 2 investigaciones fueron realizadas en Colombia (15.4%) (Romero et al., 2022; Soto-Romero et al., 2023); mientras que una investigación se desarrolló en Rumania (Sandovici, 2017).

En cuanto al nivel educativo, 7 investigaciones incluyeron exclusivamente estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Broc, 2019; Chamizo et al., 2021; Izaguirre et al., 2023; Pérez-Mármol et al., 2025; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018; Villar & Muñoz, 2017); mientras que 3 incorporaron conjuntamente estudiantes de ESO y Bachillerato (Agirre et al., 2019; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Serrano & Andreu, 2016). Los 3 estudios restantes se desarrollaron en niveles equivalentes de educación secundaria según el sistema educativo de cada país: grados noveno a duodécimo en Rumania (Sandovici, 2017), educación secundaria en Colombia (Soto-Romero et al., 2023) y grados décimo y undécimo de educación media en Colombia (Romero et al., 2022).

Respecto al tipo de institución educativa, 8 estudios se desarrollaron exclusivamente en centros públicos (Broc, 2019; Chamizo et al., 2021; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Pérez-Mármol et al., 2025; Romero et al., 2022; Soto-Romero et al., 2023; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018). Mientras que 3 investigaciones incluyeron conjuntamente centros públicos y centros concertados o semiprivados (Agirre et al., 2019; Izaguirre et al., 2023; Serrano & Andreu, 2016),

una fue de tipo concertado (Villar & Muñoz, 2017), y otra no especificó el tipo de institución (Sandovici, 2017). En el contexto español, los centros concertados son instituciones de titularidad y gestión privada que reciben financiación pública total o parcial. De manera semejante, la denominación “semiprivado”, empleada por Izaguirre et al. (2023), hace referencia a centros privados que reciben alguna forma de financiación estatal.

En relación con el número de centros educativos, 7 estudios fueron multicéntricos, al incluir entre 2 y 18 instituciones (Agirre et al., 2019; Chamizo et al., 2021; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Sandovici, 2017; Serrano & Andreu, 2016; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018). Además, 4 investigaciones se desarrollaron en una sola institución (Broc, 2019; Romero et al., 2022; Soto-Romero et al., 2023; Villar & Muñoz, 2017), mientras que 2 no especificaron el número de centros participantes (Izaguirre et al., 2023; Pérez-Mármol et al., 2025).

Asimismo, algunos estudios informaron condiciones particulares del contexto. Broc (2019) trabajó en un centro público caracterizado por una elevada diversidad cultural y presencia de estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes; Izaguirre et al. (2023) incluyeron adolescentes procedentes principalmente de familias con un nivel socioeconómico y cultural medio; y Romero et al. (2022) desarrollaron la investigación durante el contexto de la pandemia por COVID-19.

En síntesis, las investigaciones se concentraron principalmente en España, en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y en instituciones públicas. Asimismo, predominaron literalmente los estudios multicéntricos, aunque también se identificaron estudios realizados en un solo centro y condiciones contextuales particulares en algunas investigaciones.

Instrumentos para evaluar la inteligencia emocional

Para medir la inteligencia emocional, el instrumento más empleado fue el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y sus distintas adaptaciones (Agirre et al., 2019; Izaguirre et al., 2023; Pérez-Mármol et al., 2025; Romero et al., 2022; Serrano & Andreu, 2016; Soto-Romero et al., 2023; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018), seguido del Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV) (Broc, 2019; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Villar & Muñoz, 2017). Asimismo, un estudio empleó la Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS) (Chamizo et al., 2021), mientras que otro utilizó el Self-Reported Emotional Intelligence Test (SREIT) en su versión rumana (Sandovici, 2017). En general, la evaluación de la variable se realizó principalmente mediante instrumentos de autoinforme, siendo el TMMS-24 y sus adaptaciones los más utilizados.

Medición del rendimiento académico

Respecto a la evaluación del rendimiento académico, 9 de los 13 estudios emplearon indicadores objetivos como promedios de calificaciones, boletines de notas, registros institucionales y evaluaciones trimestrales (Agirre et al., 2019; Chamizo et al., 2021; Romero et al., 2022; Sandovici, 2017; Serrano & Andreu, 2016; Soto-Romero et al., 2023; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018; Villar & Muñoz, 2017). Por otro lado, un estudio empleó una escala específica de ajuste escolar para evaluar el rendimiento académico (Izaguirre et al., 2023), mientras que otro recurrió a un cuestionario Ad Hoc (Pérez-Mármol et al., 2025). Asimismo, 2 investigaciones no especificaron claramente el procedimiento o instrumento

utilizado para medir la variable (Broc, 2019; Fontanillas-Moneo et al., 2022). En síntesis, la medición del rendimiento académico se basó principalmente en registros objetivos, aunque algunos estudios emplearon instrumentos específicos o no describieron el procedimiento utilizado.

Análisis estadístico

Por último, en cuanto al análisis estadístico para analizar la relación entre ambas variables, predominó el uso de la correlación de Pearson, presente en 10 de los 13 estudios revisados (Agirre et al., 2019; Chamizo et al., 2021; Izaguirre et al., 2023; Romero et al., 2022; Sandovici, 2017; Serrano & Andreu, 2016; Soto-Romero et al., 2023; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018; Villar & Muñoz, 2017). En menor proporción, un estudio utilizó correlación de Spearman (Fontanillas-Moneo et al., 2022), otro recurrió a regresión lineal múltiple por pasos (Broc, 2019) y uno empleó ecuaciones estructurales (Pérez-Mármol et al., 2025). Estos resultados evidencian que las técnicas correlacionales fueron las más utilizadas para evaluar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Los detalles de estas características se encuentran en la Tabla 3.

Tabla 3*Características metodológicas de los estudios*

Categoría	Hallazgo principal	Frecuencia
Año de publicación	2016	1 (7.7%)
	2017	2 (15.4%)
	2018	1 (7.7%)
	2019	2 (15.4%)
	2020	1 (7.7%)
	2021	1 (7.7%)
	2022	2 (15.4%)
	2023	2 (15.4%)
	2024	0 (0.0%)
	2025	1 (7.7%)
Diseño	Transversal (según tiempo)	13 (100%)
	Correlacional (según alcance)	9 (69.2%)
	Descriptivo-Correlacional (según alcance)	4 (30.8%)
Tamaño de la muestra	2 (15.4%)	2 (15.4%)
	Mediana	7 (38.5%)
	Grande	4 (30.8%)
	12 - 18 años	5 (38.5%)
Edad	Desde los 10 años	1 (7.7%)
	Hasta los 20 años	1 (7.7%)
	X	6 (46.2%)
Sexo	Varones	6196 (50.02%)
	Mujeres	6191 (49.98%)
Tipo de muestreo	Probabilístico	7 (53.8%)

	No probabilístico	6 (46.2%)
País	España	10 (76.9%)
	Colombia	2 (15.4%)
	Rumania	1 (7.7%)
Nivel educativo	Exclusivamente Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	7 (53.8%)
	ESO y Bachillerato	3 (23.1%)
	Niveles equivalentes de educación secundaria en Colombia y Rumania	3 (23.1%)
	Exclusivamente pública	8 (61.5%)
Tipo de institución	Pública y concertada o semiprivada	3 (23.1%)
	Exclusivamente concertada	1 (7.7%)
	No especificado	1 (7.7%)
	Multicéntrico: entre 2 a 18 centros	7 (53.8%)
Número de centros educativos	Un solo centro	4 (30.8%)
	No especificado	2 (15.4%)
	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y sus distintas adaptaciones	8 (61.5%)
Instrumentos para inteligencia emocional	Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV)	3 (23.1%)
	Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS)	1 (7.7%)
	Self-Reported Emotional Intelligence Test (SREIT) en su versión rumana	1 (7.7%)
	Indicador objetivo	9 (69.2%)
Medición del rendimiento académico	Instrumento específico	2 (15.4%)
	No específica	2 (15.4%)
	Correlación de Pearson	10 (76.9%)
Análisis estadístico	Correlación de Spearman	1 (7.7%)
	Regresión lineal múltiple por pasos	1 (7.7%)

Objetivo específico 2: Limitaciones metodológicas de los estudios incluidos

En cuanto a las limitaciones metodológicas, las investigaciones revisadas se organizaron en 4 categorías de análisis: (1) diseño, (2) muestra, (3) instrumentos para inteligencia emocional y (4) medición del rendimiento académico.

Diseño

Respecto a las limitaciones relacionadas con el diseño, 8 estudios reportaron restricciones derivadas del empleo de diseños transversales, principalmente por la imposibilidad de establecer relaciones causales o analizar cambios temporales (Agirre et al., 2019; Chamizo et al., 2021; Izaguirre et al., 2023; Sandovici, 2017; Serrano & Andreu, 2016; Soto-Romero et al., 2023; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018).

Muestra

En segundo lugar, respecto a las características de la muestra, las limitaciones más frecuentes correspondieron a la presencia de muestras no homogéneas (Izaguirre et al., 2023; Sandovici, 2017; Usán & Salavera, 2018) y de variables contextuales no controladas (Sandovici, 2017; Usán et al., 2020; Usán & Salavera, 2018). En menor proporción, se reportaron muestras reducidas (Broc, 2019; Soto et al., 2023).

Instrumentos para evaluar la inteligencia emocional

Respecto a la medición de la inteligencia emocional, 2 estudios reportaron limitaciones derivadas del uso exclusivo de un instrumento específico para evaluar la variable (Fontanillas-Moneo et al., 2022; Serrano & Andreu, 2016), mientras que un estudio señaló restricciones asociadas al uso exclusivo de autoinformes (Izaguirre et al., 2023).

Medición del rendimiento académico

En cuanto a la evaluación del rendimiento académico, las limitaciones más frecuentes fueron la evaluación limitada a períodos o asignaturas (Fontanillas-Moneo et al., 2022; Serrano & Andreu, 2016; Usán et al., 2020). Asimismo, 2 investigaciones señalaron la ausencia de indicadores objetivos para valorar la variable en cuestión (Chamizo et al., 2021; Izaguirre et al., 2023) y un estudio indicó que no consideraron otros factores asociados al rendimiento académico (Soto-Romero et al., 2023).

Limitaciones identificadas durante la revisión

Por otro lado, 3 estudios no reportaron limitaciones metodológicas (Pérez-Mármol et al., 2025; Romero et al., 2022; Villar & Muñoz, 2017). Además, un mismo estudio reportó más de una limitación metodológica, por lo que las frecuencias presentadas no son mutuamente excluyentes (Tabla 4).

No obstante, además de las limitaciones señaladas expresamente por los autores, durante la revisión comparativa se identificaron dificultades para comparar los resultados de los estudios. Estas se relacionaron con las diferencias en los

modelos e instrumentos empleados para evaluar la inteligencia emocional, así como con la evaluación global del constructo en algunas investigaciones y de dimensiones específicas en otras. Asimismo, al utilizar autoinformes, la evaluación se limitó a cómo los participantes percibían sus propias habilidades emocionales. La forma de medir el rendimiento académico también varió entre los estudios: algunos utilizaron promedios generales y otros, calificaciones de asignaturas o de períodos específicos. A ello se sumaron las diferencias en las estrategias estadísticas utilizadas. Algunos estudios examinaron la relación entre ambas variables de manera directa, mientras que otros incorporaron variables adicionales en sus modelos de análisis. Estas diferencias hicieron más difícil comparar los resultados.

Las limitaciones que los autores reportaron con mayor frecuencia estuvieron relacionadas con el diseño, la muestra y la medición del rendimiento académico. Por su parte, las limitaciones de los instrumentos empleados para evaluar la inteligencia emocional se mencionaron con menos frecuencia. Además, durante la revisión se identificaron otras limitaciones relacionadas con la evaluación de las variables y la comparabilidad de los hallazgos.

Tabla 4*Limitaciones metodológicas de los estudios*

Categoría	Hallazgo principal	Frecuencia
Diseño transversal	Sin inferencia causal y temporal	8 (61.5%)
	Muestra no homogénea	3 (23.1%)
Características muestrales	Muestra reducida	2 (15.4%)
	Variables contextuales no controladas	3 (23.1%)
Medición de inteligencia emocional	Uso exclusivo de un instrumento específico	2 (15.4%)
	Uso de autoinformes	1 (7.7%)
	Evaluación limitada	3 (23.1%)
Evaluación del rendimiento académico	Ausencia de indicadores objetivos	2 (15.4%)
	Factores asociados no considerados	1 (7.7%)
No reportaron		3 (23.1%)

DISCUSIÓN

Objetivo general: Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico

En relación con el objetivo general, la evidencia revisada muestra que la mayoría de las investigaciones identificó relaciones estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes, tanto al evaluar la inteligencia emocional de manera global como mediante algunas de sus dimensiones (Agirre et al., 2019; Broc, 2019; Chamizo et al., 2021; Fontanillas-Moneo et al., 2022; Izaguirre et al., 2023; Sandovici, 2017; Usán & Salavera, 2018; Usán et al., 2020; Villar & Muñoz, 2017). No obstante, estos hallazgos deben interpretarse considerando que la mayoría de las relaciones identificadas presentó magnitudes pequeñas, por lo que la significancia estadística no implica necesariamente una relación de alta relevancia práctica. Desde el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional comprende capacidades relacionadas con la percepción, comprensión y regulación de las emociones. Estas capacidades pueden relacionarse con algunos procesos implicados en el aprendizaje y la adaptación escolar; sin embargo, no constituyen el único aspecto que interviene en el desempeño académico. Por ello, la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico debe interpretarse considerando también la participación de otros factores personales, escolares y contextuales (MacCann et al., 2020). En este sentido, los resultados de la revisión no permiten asumir una relación completamente uniforme entre ambas variables, debido a que las magnitudes encontradas fueron principalmente pequeñas y a las diferencias metodológicas presentes entre los estudios.

Al revisar los estudios que evaluaron la inteligencia emocional de forma global y aquellos que analizaron sus dimensiones específicas, se observa que la manera en que se mide este constructo resulta relevante para interpretar su relación con el rendimiento académico. La inteligencia emocional comprende diferentes capacidades relacionadas con el procesamiento emocional, por lo que una puntuación global podría no reflejar completamente la relación que presentan sus dimensiones específicas con el rendimiento académico. De esta manera, el análisis por dimensiones permite identificar relaciones que podrían no evidenciarse cuando únicamente se considera el puntaje global. Aun así, estos resultados deben interpretarse considerando la magnitud de los efectos encontrados, ya que una relación estadísticamente significativa, pero de magnitud baja presenta una relevancia práctica limitada y no permite establecer que la inteligencia emocional sea un factor determinante del rendimiento académico.

Respecto a las dimensiones específicas de la inteligencia emocional, se observaron resultados variables entre los estudios revisados. Algunas dimensiones mostraron relaciones significativas con el rendimiento académico, con diferencias en su dirección y magnitud. Villar y Muñoz (2017) identificaron una relación negativa de magnitud moderada en la dimensión manejo del estrés, considerada como un componente de la inteligencia emocional. Broc (2019) reportó relaciones significativas entre dimensiones emocionales y el rendimiento académico, aunque con un aporte reducido en la variabilidad del rendimiento. Estas diferencias podrían estar relacionadas con las características de las muestras, los instrumentos utilizados y otros aspectos metodológicos de los estudios.

Además de las diferencias encontradas entre dimensiones, algunos estudios no encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Pérez-Mármol et al., 2025; Romero et al., 2022; Serrano & Andreu, 2016; Soto-Romero et al., 2023). Estos resultados no representan necesariamente una contradicción con aquellos estudios que sí encontraron relaciones entre ambas variables, sino que evidencian la variabilidad presente en la literatura revisada. Estas diferencias podrían relacionarse con aspectos metodológicos propios de cada investigación, como el tamaño de las muestras, los instrumentos utilizados y las formas de evaluación del rendimiento académico. La interpretación de estos hallazgos debe considerar las características particulares de cada estudio.

Los instrumentos utilizados para evaluar la inteligencia emocional fueron diferentes entre los estudios revisados. Algunos utilizaron medidas de autoinforme, orientadas a recoger la percepción de los adolescentes sobre sus propias habilidades emocionales, mientras que otros buscaron evaluar la inteligencia emocional como una capacidad. Esta diferencia resulta relevante desde el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), debido a que la percepción subjetiva de las propias habilidades emocionales podría no representar completamente los procesos emocionales que conforman este constructo. En la presente revisión, el TMMS-24 presentó resultados tanto significativos como no significativos, al igual que otros instrumentos como el EQ-i: YV, WLEIS y SREIT. Las diferencias observadas entre los hallazgos no pueden atribuirse únicamente al instrumento utilizado, sino también a otros factores como el modelo teórico evaluado, las características de la

muestra y otros aspectos metodológicos de cada investigación (Sánchez-Álvarez et al., 2020).

En términos generales, los estudios incluidos evidenciaron diferencias en los resultados sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Si bien la mayoría de los estudios identificó relaciones significativas, estas fueron principalmente de magnitud pequeña y variaron según las dimensiones evaluadas y las características metodológicas de cada estudio. Por esta razón, la inteligencia emocional debe interpretarse como una variable relacionada con el rendimiento académico, considerando también la participación de otros elementos personales, escolares y contextuales presentes en el desempeño de los adolescentes.

Objetivo específico 1: Características metodológicas de los estudios incluidos

En cuanto al primer objetivo específico, las investigaciones revisadas coincidieron en algunos aspectos metodológicos, pero también mostraron diferencias en los procedimientos utilizados. Las principales similitudes se encontraron en el diseño y las técnicas de análisis. En cambio, hubo mayor variedad en las muestras, los instrumentos empleados y las formas de medir el rendimiento académico fueron más diversas.

Aunque todos los estudios utilizaron un diseño transversal, no todos abordaron la relación del mismo modo. Algunos examinaron las relaciones entre puntuaciones y otros utilizaron modelos que incluían distintas variables. Ato et al. (2013) distinguen los propósitos comparativos, predictivos y explicativos de la investigación psicológica. Esta distinción ayuda a comprender por qué los estudios revisados no respondieron exactamente a la misma pregunta. Los análisis

estadísticos más complejos pueden aportar información adicional. Sin embargo, no eliminan las limitaciones que supone medir las variables en un solo momento.

En cuanto al tamaño muestral, los estudios con más de mil participantes no encontraron siempre relaciones significativas. Usán y Salavera (2018), Usán et al. (2020) e Izaguirre et al. (2023) identificaron relaciones pequeñas en determinadas dimensiones, mientras que Pérez-Mármol et al. (2025) no encontraron una relación significativa. En cambio, Villar y Muñoz (2017), con 73 participantes, reportaron una correlación moderada en el manejo del estrés. Estos resultados muestran que el número de participantes no determina, por sí solo, la significancia estadística ni magnitud de la relación observada. Según Lakens (2022), al valorar el tamaño muestral deben considerarse la precisión de las estimaciones y la magnitud de las relaciones que el estudio puede detectar. Contar con una muestra amplia puede facilitar la detección de relaciones pequeñas, pero la significancia estadística también depende de otros factores. Del mismo modo, encontrar un coeficiente mayor en una muestra pequeña no significa que la evidencia sea más sólida (Salomón, 2025).

Respecto al muestreo, ambos tipos de selección, probabilística y no probabilística, dieron lugar a resultados significativos y no significativos. En los estudios con muestreo probabilístico, Usán y Salavera (2018) y Usán et al. (2020) identificaron relaciones pequeñas en algunas dimensiones, mientras que Serrano y Andreu (2016) y Pérez-Mármol et al. (2025) no encontraron una relación significativa. Algo similar ocurrió en los que emplearon muestreo no probabilístico: Chamizo-Nieto et al. (2021) y Sandovici (2017) reportaron relaciones globales pequeñas, pero Romero et al. (2022) y Soto-Romero et al. (2023) no identificaron

una relación significativa. Por tanto, ninguno de los tipos de muestreo mostró una tendencia uniforme en los resultados. Aun así, el procedimiento de selección sigue siendo necesario para valorar la representatividad de la muestra (Otzen & Manterola, 2017). Elegir estudiantes al azar dentro de un solo colegio, por ejemplo, no ofrece el mismo alcance que incluir participantes de varios centros educativos. Por ello, este procedimiento debe valorarse junto con la población a la que se refiere al estudio y la diversidad de instituciones que participaron.

En relación con la edad, varias investigaciones se concentraron en estudiantes de entre 12 y 18 años, un rango acorde con el interés por estudiar la educación secundaria. Sánchez-Álvarez et al. (2020), por ejemplo, incluyeron en sus metaanálisis participantes cuya edad media fue de 15.82 años. Esto no demuestra, sin embargo, que exista una edad óptima para examinar la relación. Abarcar un intervalo de edad amplio permite estudiar distintas etapas de la escolaridad, aunque también implica reunir a estudiantes que afrontan exigencias académicas diferentes. En esta revisión, la inclusión de participantes desde los 10 años en Soto-Romero et al. (2023) y hasta los 20 años en Pérez-Mármol et al. (2025) permitió abarcar un rango de edad más amplio. Aun así, los resultados no permiten precisar cómo se relacionan las variables en esas edades extremas.

Respecto al sexo, la distribución acumulada prácticamente equilibrada indica que ambos grupos estuvieron representados, pero no demuestra que la relación sea equivalente en varones y mujeres. Deben distinguirse las diferencias en puntuaciones de las diferencias en la relación entre las variables. Broc (2019) identificó diferencias por sexo en algunas dimensiones emocionales y en el número de asignaturas reprobadas, pero estas no prueban que sus relaciones cambien entre

grupos. Por su parte, Pérez-Mármol et al. (2025) no encontraron una relación significativa en ninguno de los modelos diferenciados por sexo. Por tanto, los resultados revisados no sustentan una mayor relación de manera general en varones o mujeres; esa conclusión requeriría contrastar directamente sus coeficientes.

En cuanto a los instrumentos, utilizar el TMMS-24 o sus adaptaciones permitió comparar dimensiones semejantes, aunque los resultados fueron diversos. Usán y salavera (2018), Usán et al. (2020) e Izaguirre et al. (2023) identificaron relaciones pequeñas en determinadas dimensiones, mientras que otros trabajos con el mismo instrumento no encontraron una relación significativa. Entre los estudios que utilizaron el EQ-i:YV, Fontanillas-Moneo et al. (2022) reportaron una relación global, mientras que Villar y Muñoz (2017) y Broc (2019) encontraron relaciones en dimensiones específicas. Esta coincidencia parcial no demuestra la superioridad del instrumento, ya que los estudios también difirieron en sus indicadores académicos y procedimientos de análisis. Asimismo, WLEIS y SREIT fueron utilizados en una investigación cada uno, y en ambos casos se encontraron relaciones globales pequeñas. Contar con una sola investigación por instrumento no permite determinar si los hallazgos se mantienen en otros estudios. Las diferencias entre modelos ayudan a apreciar qué se evaluó, pero no obstante para explicar la variación de los resultados (Araújo et al., 2024).

Los autoinformes utilizados recogieron la percepción de los adolescentes sobre su propio funcionamiento emocional. Esta información, sin embargo, es distinta de la que ofrecen las pruebas de ejecución. Como explican O'Connor et al. (2019), estas medidas deben distinguirse de las pruebas de ejecución: valorar favorablemente los propios recursos no equivale necesariamente a demostrar una

mayor habilidad en tareas emocionales. Además, cuando el mismo participante informa sobre ambas variables, el método utilizado para recoger esa información podría explicar parte de la relación observada, como señalan Perpiñá et al. (2022). Esta posibilidad debe considerarse al revisar los hallazgos de Izaguirre et al. (2023), quienes evaluaron el rendimiento percibido, y de Chamizo-Nieto et al. (2021), quienes recogieron notas autoinformadas. El uso de estas medidas no demuestra, por sí solo, que exista un sesgo en los resultados, pero sí da motivos para incorporar otras fuentes de información.

Respecto al rendimiento académico, es necesario diferenciar el indicador utilizado de la fuente de la que procede la información. Artunduaga (2024) y González y Martín (2019) encontraron que la validez de las calificaciones autoinformadas no es igual en todos los casos, sino que varía según las características de los participantes. Por eso, no se puede asumir que estas calificaciones equivalgan a las que figuran en los registros institucionales. Además, reportar una calificación no es lo mismo que valorar el propio desempeño, como ocurrió en Izaguirre et al. (2023). Incluso entre los estudios que utilizaron calificaciones, los resultados fueron distintos: Usán et al. (2020) identificaron relaciones pequeñas en algunas dimensiones, mientras que Serrano y Andreu (2016) y Soto-Romero et al. (2023) no encontraron una relación significativa. Así, diferenciar el rendimiento percibido de las calificaciones ayuda a interpretar los hallazgos, pero no explica por sí solo la variedad de resultados (Gutiérrez et al., 2024).

Otro aspecto que debe considerarse es qué tan amplio es el indicador académico utilizado. Un promedio de varias asignaturas ofrece una visión más

general del rendimiento, aunque puede ocultar diferencias entre materias. En cambio, una calificación de una asignatura específica permite examinar esa área con mayor detalle, pero limita las conclusiones a ese ámbito. Por ello, el resultado de Romero et al. (2022), centrado en Matemática, no permite descartar una relación con otras asignaturas. Asimismo, Broc (2019) utilizó el número de reprobaciones, de modo que sus coeficientes negativos deben interpretarse teniendo en cuenta que un menor número de asignaturas reprobadas representa un resultado académico más favorable. El sentido de este indicador es, por tanto, distinto al de un promedio de notas.

En cuanto al país, la concentración de 10 de los 13 estudios en España limita el alcance geográfico de la evidencia reunida. En consecuencia, los resultados de esta revisión no ofrecen sustento suficiente para generalizar la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico a la población adolescente latinoamericana. Hanushek (2021) advierte que la generalización de resultados de evaluaciones educativas entre países requiere considerar las características institucionales de sus sistemas escolares, incluso cuando las investigaciones presentan fortalezas metodológicas. Esta advertencia resulta pertinente para la presente revisión, puesto que no se estableció equivalencia de las condiciones educativas de las poblaciones estudiadas con las de otros países. Por ello, compartir el idioma o pertenecer a un nivel educativo semejante no resulta suficiente para trasladar los hallazgos entre contextos (Yarkoni, 2023).

Asimismo, Herbert et al. (2022), al analizar las percepciones estudiantes sobre la calidad de la enseñanza en 6 sistemas educativos, encontraron que su relación con el rendimiento variaba según el aspecto de la enseñanza y el sistema

examinado. Aunque este estudio no evaluó la inteligencia emocional, aporta un antecedente sobre la importancia de comprobar si las relaciones observadas en el ámbito educativo se mantienen entre contextos. En esta revisión, la evidencia latinoamericana estuvo representada únicamente por 2 investigaciones colombianas, que no encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las variables en cuestión (Romero et al., 2022; Soto-Romero et al., 2023). Ambas se desarrollaron en una sola institución, por lo que su alcance tampoco permite representar la diversidad educativa colombiana ni Latinoamérica. Además, algunos estudios españoles también obtuvieron resultados no significativos, de modo que el contraste no demuestra una diferencia atribuible al país. Por tanto, los hallazgos revisados constituyen antecedentes útiles para orientar investigaciones en Latinoamérica, pero su generalización requiere corroboración en una mayor diversidad de países e instituciones de la región, incluido el Perú.

Las condiciones particulares de cada investigación también deben emplearse para precisar su alcance. La diversidad cultural del centro de Broc (2019), el nivel socioeconómico y cultural medio descrito por Izaguirre et al. (2023) y el contexto de pandemia señalado por Romero et al. (2022) caracterizaron situaciones educativas concretas, pero no constituyen causas demostradas de resultados. Además, Chamizo-Nieto et al. (2021) también recogieron notas de 2020, por lo que el periodo, por sí solo, no permite distinguir entre los estudios con relaciones significativas de aquellos que no las encontraron. Para examinar la posible influencia del contexto educativo, sería necesario conocer las condiciones de enseñanza y evaluación de cada estudio. El país o el año en que se realizó no bastan para deducir esas condiciones.

Finalmente, las correlaciones permitieron describir la dirección y la magnitud de la relación entre puntuaciones, aunque para interpretarlas es necesario tener en cuenta el tipo de coeficiente utilizado y las características de los datos. Pearson examina una relación lineal, mientras que Spearman permite analizar una relación que mantiene una dirección creciente o decreciente sin exigir que siga una línea recta (Schober et al., 2018). Por ello, que Fontanillas-Moneo et al. (2022) utilizaran Spearman no representa una debilidad respecto al uso de Pearson. A su vez, los modelos que incorporan otras variables permiten abordar preguntas adicionales. Por ejemplo, en Agirre et al. (2019), se observó una relación trivial entre reparación emocional y rendimiento, pero esta dimensión no se incluyó en los modelos finales, que destacaron variables de apoyo social. Es decir, encontrar una relación entre dos puntuaciones no significa que una variable mantenga una contribución diferenciada cuando se consideran otras en el análisis.

Objetivo específico 2: Limitaciones metodológicas de los estudios incluidos

En relación con el segundo objetivo específico, las principales limitaciones metodológicas identificadas estuvieron vinculadas al diseño, las características muestrales y la evaluación de las variables. Para valorar su importancia, sin embargo, no basta con contar cuántos autores las mencionaron. Aunque ocho estudios señalaron restricciones derivadas del diseño transversal, los 13 utilizaron este diseño. Por ello, la valoración de la evidencia requiere examinar cómo se realizaron los estudios y si sus conclusiones se ajustan a los resultados, además de revisar las limitaciones reconocidas por los autores.

El diseño transversal impidió establecer la secuencia temporal entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Esto no invalida las relaciones encontradas, pero tampoco permite afirmar que mejorar las habilidades emocionales produciría necesariamente un mejor desempeño escolar. Grosz et al. (2020) señalan que las interpretaciones causales en investigaciones no experimentales requieren explicitar y justificar los supuestos que las sostienen. En los estudios revisados, el uso de regresiones o modelos estructurales no resolvió, por sí solo, las limitaciones derivadas de la falta de seguimiento temporal. Los resultados permiten identificar relaciones, pero no determinar si los cambios en una variable ocurren antes que los de la otra. Tampoco permiten descartar otras explicaciones posibles.

Otra limitación estuvo relacionada con el alcance de las muestras. Reunir a participantes con características distintas puede ampliar la diversidad representada y no constituye, por sí mismo, una debilidad. La dificultad aparece cuando las conclusiones se extienden a poblaciones o condiciones que no se han examinado lo suficiente. Yarkoni (2022) advierte que las generalizaciones de un estudio deben ajustarse a las condiciones consideradas en su diseño y análisis. En esta revisión, Broc (2019), Villar y Muñoz (2017), Romero et al. (2022) y Soto-Romero et al. (2023) trabajaron en una sola institución. Sus resultados ayudan a comprender lo que ocurre en esos entornos, pero no permiten representar la diversidad educativa de sus respectivos países. Esta limitación se mantiene tanto si se encuentran resultados significativos como si no.

La comparación también muestra que un estudio puede tener fortalezas en ciertos aspectos y, al mismo tiempo, presentar restricciones en otros. Villar y

Muñoz (2017) utilizaron un registro acumulativo de evaluación, por lo que dispusieron de una fuente académica documentada. Sin embargo, sus 73 participantes pertenecían a un solo centro, lo que limita la posibilidad de generalizar la relación moderada encontrada. Por su parte, Usán y Salavera (2018) y Usán et al. (2020) incluyeron muestras amplias y varios centros, con una mayor diversidad de instituciones representadas. Aun así, encontraron relaciones pequeñas en dimensiones específicas. Serrano y Andreu (2016), quienes también incluyeron varios centros y evaluaron las propiedades de sus medidas, no identificaron relaciones significativas entre las dimensiones emocionales y el rendimiento académico. Así, los estudios que contaban con estas fortalezas metodológicas tampoco mostraron una relación uniforme ni necesariamente de mayor magnitud.

Estas comparaciones permiten reconocer en qué aspectos un estudio ofrece mayor solidez, sin asumir que sea superior a los demás en todos ellos. Una muestra amplia puede aportar precisión, mientras que una fuente académica documentada permite verificar el indicador. Pero estas ventajas no compensan automáticamente una medición inadecuada del constructo (Vera et al., 2025). En esa misma línea, Flake y Fried (2020) subrayan que ni el tamaño muestral ni la sofisticación estadística corrigen problemas fundamentales de medición. Por ello, conviene precisar qué conclusiones tiene mayor respaldo en cada investigación. Para calificar un estudio en su conjunto como bueno o deficiente, es necesario aplicar criterios explícitos de evaluación.

Respecto al rendimiento académico, la principal restricción se encuentra en el alcance de cada indicador y de las conclusiones que se extraen de él. Romero et al. (2022) evaluaron Matemática, por lo que su resultado no permite descartar una

relación con otras asignaturas. Broc (2019) utilizó el número de reprobaciones de una evaluación, mientras que Izaguirre et al. (2023) examinaron el rendimiento percibido. Cada una de estas decisiones puede responder a los objetivos del estudio correspondiente. La dificultad surge al integrar los resultados como si todos reflejaran una misma medida del rendimiento general. El problema, entonces, no es solo cuántos indicadores se utilizan, sino si las conclusiones van más allá de lo que estos permiten conocer.

Asimismo, al interpretar los resultados, es necesario diferenciar los registros académicos, las notas auto informadas y el rendimiento percibido. En Chamizo-Nieto et al. (2021), los estudiantes informaron sus calificaciones, mientras que en Izaguirre et al. (2023) valoraron su propio desempeño. Ambos procedimientos dependen del participante, pero no miden exactamente lo mismo. De ahí la necesidad de explicar el origen de la información y como se obtuvieron las puntuaciones, pues esto permite valorar qué conclusiones respalda una medida (Artunduaga, 2024). Cuando faltan detalles sobre un procedimiento, se reduce la posibilidad de evaluarlo. Esto no significa, sin embargo, que se haya aplicado incorrectamente.

Por otra parte, el uso de un único instrumento no basta para explicar las limitaciones en la evaluación de la inteligencia emocional. Un instrumento puede ser suficiente si corresponde al propósito y cuenta con evidencia adecuada para la población estudiada (Bru-Luna et al., 2021). En los estudios revisados, el límite compartido fue que los autoinformes evaluaron como los adolescentes percibían su funcionamiento emocional. Por ello, sus conclusiones no pueden trasladarse directamente a las habilidades que demostrarían al realizar tareas emocionales.

Además, evaluar dimensiones específicas no tuvo el mismo alcance que utilizar puntuaciones globales. Estas diferencias pueden dificultar la comparación entre estudios, pero no deben confundirse con problemas de calidad de las medidas.

Las diferencias entre los instrumentos identificados en esta revisión no constituyen, por sí mismas, evidencia de deficiencias psicométricas. La principal dificultad estuvo en comparar puntuaciones que no evaluaban los mismos componentes de la inteligencia emocional. Por ello, para determinar qué confianza merecen los resultados, es necesario revisar qué evidencia respalda cada medida y cómo se utilizó en el estudio.

La inclusión de otras variables también requiere una revisión cuidadosa. Agirre et al. (2019) encontraron una relación trivial entre reparación emocional y rendimiento académico, pero esa dimensión no apareció en los modelos finales, que destacaron variables de apoyo social. Es decir, observar una relación entre dos puntuaciones no asegura que esa dimensión aporte información diferenciada al analizarla junto con otras variables. Como plantean Grosz et al. (2020), es necesario explicar los supuestos en los que se apoya la interpretación. En esta revisión, las conclusiones que pueden extraerse dependen del alcance de cada modelo. Por eso, sus resultados no deben interpretarse como pruebas equivalentes de una misma relación.

Por último, un estudio puede presentar limitaciones, aunque sus autores no las mencionen. En Villar y Muñoz (2017), la muestra pequeña y la participación de un solo centro limitan la posibilidad de generalizar los hallazgos. En Romero et al. (2022), la selección no probabilística y la evaluación de una sola asignatura acotan las conclusiones que puede obtenerse. Por su parte, en Pérez-Mármol et al. (2025),

ni la muestra amplia ni los modelos diferenciados por sexo resuelven las restricciones derivadas de la falta de seguimiento temporal. Estos ejemplos muestran que revisar los procedimientos de cada investigación permite identificar sus limitaciones, aun cuando no se hayan señalado en un apartado específico.

Implicancias del estudio y futuras líneas de investigación

Esta revisión deja implicancias para el ámbito educativo y psicológico, ya que muestra que la inteligencia emocional se relaciona con el rendimiento académico en adolescentes, aunque dicha relación es parcial y, en la mayoría de los casos, de magnitud pequeña. Al analizar dimensiones específicas de la inteligencia emocional, como claridad, comprensión, regulación emocional y manejo del estrés, se identificaron diferencias respecto a la evaluación de la inteligencia emocional de manera global. A partir de estos resultados, los programas de acompañamiento socioemocional, orientación académica, tutoría y bienestar estudiantil podrían considerar el fortalecimiento de estas competencias específicas, debido a su relación con la adaptación del estudiante a las exigencias escolares y con el manejo de sus estados emocionales durante el aprendizaje (Mayer & Salovey, 1997). Estas acciones, por sí solas, no serían suficientes para mejorar el rendimiento académico, por lo que también deben considerarse los factores personales, familiares, escolares y contextuales del estudiante dentro de un abordaje integral (MacCann et al., 2020).

Desde una perspectiva teórica, esta revisión contribuye al campo de la psicología educativa al organizar y contrastar la evidencia reciente sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. La evidencia analizada muestra que dicha relación no se presenta de manera uniforme, sino que varía según

la dimensión emocional evaluada, el instrumento utilizado y la forma de medir el rendimiento académico. A partir de estos hallazgos, se pueden reconocer los aspectos más estudiados de esta relación, así como las limitaciones metodológicas y los vacíos que aún requieren mayor investigación (Sánchez-Álvarez et al., 2020).

Otro aspecto relevante identificado en esta revisión se relaciona con la distribución geográfica de los estudios incluidos, ya que se observó una mayor concentración de investigaciones realizadas en España y una menor representación de otros países. Asimismo, no se encontraron estudios desarrollados con población adolescente peruana que cumplieran los criterios de inclusión establecidos. Esta situación limita la posibilidad de extrapolar los hallazgos a otras realidades educativas y socioculturales, debido a que el rendimiento académico y las habilidades socioemocionales pueden verse influenciados por características propias de cada entorno, como el sistema educativo, las condiciones escolares, el contexto familiar y los recursos disponibles para los estudiantes (Herbert, 2022). Por ello, resulta necesario que futuras investigaciones amplíen la evidencia en Latinoamérica y, particularmente, en el Perú, incorporando muestras diversas y distintos escenarios educativos que permitan analizar si la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico se mantiene en diferentes realidades.

El predominio de estudios con diseños transversales y correlacionales evidencia la necesidad de ampliar la investigación mediante enfoques que permitan analizar cómo evoluciona esta relación a lo largo del tiempo. Los estudios longitudinales podrían aportar una mejor comprensión de su evolución, sin atribuir efectos causales que este tipo de diseño no permite establecer (Manterola et al.,

2023). Además, resulta conveniente complementar los instrumentos de autoinformes con medidas de habilidad emocional y considerar diferentes fuentes para evaluar el rendimiento académico, como registros oficiales, calificaciones e informes docentes. Finalmente, futuras investigaciones podrían incorporar variables mediadoras, como *engagement* académico, bienestar psicológico, estrés percibido, *burnout* académico, resiliencia y satisfacción con la vida, con la finalidad de comprender mejor cómo las habilidades emocionales se relacionan con el desempeño académico (Huttunen et al., 2024).

CONCLUSIONES

La revisión de los estudios publicados durante los últimos diez años permitió identificar que la mayoría de las investigaciones encontró relaciones estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes. Sin embargo, estos resultados no fueron homogéneos, debido a que las relaciones reportadas presentaron principalmente magnitudes pequeñas y, en varios estudios, se limitaron a determinadas dimensiones de la inteligencia emocional. Por esta razón, la relación entre ambas variables debe interpretarse considerando tanto las dimensiones evaluadas como las características metodológicas de las investigaciones.

Entre las características metodológicas de las investigaciones revisadas predominó el diseño transversal de alcance correlacional, y la correlación de Pearson fue el procedimiento estadístico empleado con mayor frecuencia para analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Para evaluar la inteligencia emocional, el TMMS-24 y sus versiones adaptadas figuraron entre los instrumentos más utilizados. La medición del rendimiento académico, en cambio, fue menos uniforme entre los estudios, ya que se utilizaron distintos indicadores, tanto objetivos como medidas específicas de desempeño.

Dentro de las principales limitaciones metodológicas identificadas se encuentra el predominio de estudios con diseños transversales y correlaciones, los cuales no permiten determinar la dirección temporal de la relación entre las variables. A esto se suman otras limitaciones ya conocidas en este campo, como la variedad de instrumentos de medición, el uso de autoinformes, las distintas formas

de evaluar el rendimiento académico y ciertas restricciones en el tamaño y el contexto de las muestras.

La mayor parte de las investigaciones revisadas se desarrolló en España, mientras que los estudios realizados en otros contextos fueron menos numerosos. Dentro de los criterios de selección establecidos para esta revisión no se identificaron estudios realizados con población adolescente peruana, lo que dificulta comprender esta relación en ámbitos educativos y socioculturales diferentes y muestra la necesidad de ampliar la investigación en escenarios aún poco representados.

Con base en estos hallazgos, se recomienda desarrollar investigaciones que incorporen criterios metodológicos más comparables entre estudios, así como diseños que permitan analizar esta relación a lo largo del tiempo. También es importante fortalecer la producción científica en Latinoamérica y, específicamente, en el Perú, para disponer de evidencia que refleje las particularidades del contexto educativo, social y cultural de estas poblaciones.

La presente revisión crítica ofrece una síntesis actualizada de la evidencia disponible sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes. Además, identifica vacíos de investigación y aspectos metodológicos que pueden orientar futuros estudios en disciplinas como la psicología, las ciencias de la educación y las ciencias sociales.

REFERENCIAS

- Agirre, I. A., Fernández, A. R., & Revuelta, L. R. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109–118. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.324>
- Araújo, J., Blanquicett, R., & Vidal, M. (2024). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los adolescentes: Una revisión sistemática de la literatura. *Saber Ser: Revista de Estudios Cualitativos en Educación*, 1(2), 36–55. <https://doi.org/10.35997/saberser.v2i1.20>
- Artunduaga, N. (2024). Factores asociados al rendimiento académico en educación secundaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 19(2), 73–85. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.252>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación para diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Barragán Martín, A. B., Pérez-Fuentes, M. C., Molero Jurado, M. M., Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M. M., Sisto, M., & Gázquez Linares, J. J. (2021). *Emotional intelligence and academic engagement in adolescents: The mediating role of self-esteem. Psychology Research and Behavior Management*, 14, 307–316. doi: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S302697>
- Barreto Condori, V. H., & Paco Romero, R. N. (2025). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico en educación secundaria. *Revista*

Boliviana De Educación, 7(13), 24–35.
<https://doi.org/10.61287/rebe.v7i13.1193>

BIREME (2025). *DeCS – Descriptores en Ciencias de la Salud*.
<https://decs.bvsalud.org/>

Broc, M. Á. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 75–92.
<http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>

Bru-Luna, L., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. (2021). Medidas de inteligencia emocional: una revisión sistemática. *Healthcare*, 9(12), 16-96. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>

Bustamante, L. K., Luzuriaga, M. A., Rodríguez, P. E., & Espadero, R. G. (2022). Desarrollo psicológico del adolescente: una revisión sistemática. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 6(42), 389–398.
<https://journalprosciences.com/index.php/ps/article/view/498/551>

Cantón, D. W. (2024). Competencias emocionales como factor determinante del rendimiento escolar en el ámbito educativo: Emotional competencies as a determining factor of school performance in the educational field. *Latam Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(6), 1733–1745. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3119>

Chamizo, M., Arrivillaga, C, Rey L., & Extremera N. (2021) The role of emotional intelligence, the teacher-student relationship, and flourishing on academic performance in adolescents: A Moderated Mediation Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 695067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067>

- Chávez-Martínez, A. L., & Salazar-Jiménez, J. G. (2024). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes: aportes para la práctica educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 145–165. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp145-165>
- Comisión Europea. Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. (2025). *Monitor de educación y formación 2025: Informe comparativo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2766/2221794>
- Coronado, S. (2024). El desarrollo motor en la adolescencia. *GADE: Revista científica*, 4(1), 35–52. <https://doi.org/10.63549/rg.v4i1.353>
- Dominguez-Lara, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación Médica*, 19(4), 251–254. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- EBSCO Information Services. (2025). *EBSCOhost Research Platform*. <https://www.ebsco.com/products/ebscohost-research-platform>
- Elsevier. (2025). *Scopus content coverage guide*. <https://www.elsevier.com/solutions/scopus>
- Flake, J. K. & Fried, E. I. (2020). Measurement schmeasurement: Questionable measurement practices and how to avoid them. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 3(4), 456–465. <https://doi.org/10.1177/251524592095239>
- Fontanillas-Moneo, J., Torrijos Fincias, P., & Rodríguez-Conde, M. J. (2022). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en la

- educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 102–118. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34362>
- Gallegos, J. A., & Campos, N. A. (2019). Determinantes del rendimiento académico estudiantil: Caso Universidad Católica de la Santísima Concepción. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(2), 163–177. <https://www.redalyc.org/journal/280/28059953013/>
- Gázquez Linares, J. J., Molero Jurado, M. del M., Pérez-Fuentes, M. del C., Martos Martínez, Á., & Simón Márquez, M. d. M. (2023). Mediating role of emotional intelligence in the relationship between anxiety sensitivity and academic burnout in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), Article 572. <https://www.mdpi.com/1660-4601/20/1/572>
- Grosz, MP, Rohrer, JM, & Thoemmes, F. (2020). El tabú contra la inferencia causal explícita en la psicología no experimental. *Perspectives on Psychological Science*, 15 (5), 1243-1255. <https://doi.org/10.1177/1745691620921521>
- Goleman, D. (1995). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- González, M., & Martín, I. (2019). Rendimiento académico, lenguaje escrito y motivación en adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1–13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.rale>
- González-Moreno, A., & Molero-Jurado, M. (2021). Una revisión sistemática sobre las variables relacionadas con las habilidades sociales y la creatividad en el periodo de la adolescencia. *Apuntes De Psicología*, 39(3), 159–172. <https://doi.org/10.55414/ap.v39i3.907>

- Gutiérrez J., Casillas J., & Olguin, K. (2024). Rendimiento académico y pruebas departamentales estandarizadas: un estudio en educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2161. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2161
- Hanushek, E. A. (2021). Addressing cross-national generalizability in educational impact evaluation. *International Journal of Educational Development*, 80, 102-318. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102318>
- Herbert, B., Fischer, J., & Klieme, E. (2022). How valid are student perceptions of teaching quality across education systems? *Aprendizaje e Instrucción*, 82, 101-652. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101652>
- Huttunen, I., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2024). Longitudinal associations between adolescents' social-emotional skills, school engagement, and school burnout. *Learning and Individual Differences*, 115, Article 102537. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102537>
- International Committee of Medical Journal Editors. (2019). *Recommendations for the conduct, reporting, editing, and publication of scholarly work in medical journals*. https://www.icmje.org/news-and-editorials/updated_recommendations_dec2019.html
- Izaguirre, L., Rodríguez-Fernández, A., & Fernández-Zabala, A. (2023). El rendimiento académico percibido se explica por el clima escolar, las variables psicológicas positivas y la satisfacción con la vida. *Revista Británica de Psicología Educativa*, 93, 318–332. <https://doi.org/10.1111/bjep.12557>

- Lakens, D. (2022). Sample Size Justification. *Collabra: Psychology*, 8(1).
<https://doi.org/10.1525/collabra.33267>
- Lazo, J. G. L., de Oliveira, S. N., Graf, A. K., & Saavedra, B. J. V. (2021).
 Influencia de componentes de inteligencia emocional en el rendimiento académico escolar: Análisis en una institución educativa en Perú. *Revista de Desarrollo del Sur de Florida*, 2(5), 7053–7069.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-053>
- Llanos, J. & Machuca, Y. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en el Perú: Revisión sistemática periodo 2020 al 2023 y metaanálisis. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9733–9748.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8536
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186.
<https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Manterola, C., Hernández-Leal, M. J., Otzen, T., Espinosa, M. E., & Grande, L. (2023). Estudios de corte transversal. Un diseño de investigación a considerar en ciencias morfológicas. *International Journal of Morphology*, 41(1), 146–155. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022023000100146>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
https://scholars.unh.edu/psych_facpub/320/
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey

- & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Melo Rosero, E., Morales Pazmiño, B. F., Reyes, V. M., Lugo Bustillos, J. K., & García Bustillos, M. A. (2024). Inteligencia emocional y rendimiento estudiantil: un caso en el campo de la educación religiosa. *PROHOMINUM. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(3), 306–318.
<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0281>
- Ministerio de Educación. (2021). *Resultados ERCE 2019*.
<http://umc.minedu.gob.pe/resultadoserce2019/>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Moreira, T. E. (2009). Factores endógenos y exógenos asociados al rendimiento en matemática: un análisis multinivel. *Revista Educación*, 33(2), 61–80.
<https://doi.org/10.15517/REVEDU.V33I2.505>
- Office of Research Integrity. (2000). *Federal research misconduct policy*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://ori.hhs.gov/federal-research-misconduct-policy>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *New data reveal a learning crisis that threatens development around the world*. <https://uis.unesco.org/>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Salud del adolescente*.
https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Resultados PISA 2022 (Volumen I): El estado del aprendizaje y la equidad en la educación*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Revista Internacional de Morfología*, 35(1), 227–232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- O'Connor PJ, Hill A, Kaya M and Martin B (2019) The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Experiencia humana: Desarrollo en la adolescencia y la adultez* (13.^a ed.). McGraw-Hill.
- Pérez-Mármol, M., Castro-Sánchez, M., Gamarra-Vengoechea, M. A., & Chacón-Cuberos, R. (2023). Inteligencia emocional en Educación Secundaria: relación con los factores sociales y académicos. *Revista Fuentes*, 25(2), 126–137. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.20909>
- Pérez-Mármol, M., Castro-Sánchez, M., Gamarra-Vengoechea, M. A., & Chacón-Cuberos, R. (2025). ¿Se asocia el autoconcepto y la inteligencia emocional con los hábitos saludables y el rendimiento escolar? Un modelo estructural según sexo. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.590051>
- Perpiñá, C., Montoya-Castilla, I., & Valero-Moreno, S. (2022). *Manual de la entrevista psicológica: saber escuchar, saber preguntar*. Ediciones Pirámide.

- Peterle, C. F., Fonseca, C. L., Freitas, B. H. B. M. D., Gaíva, M. A. M., Diogo, P. M. J., & Bortolini, J. (2022). Emotional and behavioral problems in adolescents in the context of COVID-19: a mixed method study. *Revista latino-americana de enfermagem*, 30, e3744. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6273.3743>
- PRISMA Statement. (2026). *PRISMA 2020 flow diagram*.
https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram?utm_source
- ProQuest. (2025). *About ProQuest*. <https://about.proquest.com/>
- Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2018). Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 165-186. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.010>
- Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., & Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101-355. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355>
- Roa-Benítez, L. D. (2025). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación básica: Una revisión sistemática. *Revista Ciencia & Sociedad*, 5(3), 433–450. <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/147>
- Romero Caballero, S., Hernández Sánchez, I., Barrera Villarreal, R., & Mendoza Rojas, A. (2022). Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(2), 110–121. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i2.37929>

- Ruíz-Ortega, A. M., & Berrios Martos, P. (2023). Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos. *Escritos De Psicología - Psychological Writings*, 16(1), 15-32. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16060>
- Sacha, R. M., & Pérez, J. R. P. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Ocopilla–Huancayo. *Educanatura*, 2(2), 77–85. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/educanatura/article/view/1747>
- Salomón, R. V. (2025). Delimitación del tamaño muestral en estudios piloto. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social: ReLMIS*, (29), 7–21. https://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/delmitacion_muestral/307
- Sánchez, D., & Robles, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27–50. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios-Martos, M. P., & Extremera, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education. *Frontiers in Psychology*, 11, 1516. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>
- Sandovici, A. (2017). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in adolescents. *Romanian Journal of School Psychology*, 10(19), 35–50. <https://www.proquest.com/scholarly->

[journals/relationship-between-emotional-intelligence/docview/2093182554/se-2?accountid=42404](#)

Schober, P., Boer, C. y Schwarte, LA (2018). Coeficientes de correlación: uso e interpretación adecuada. *Anestesia y analgesia* , 126 (5), 1763–1768.
<https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>

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

SciELO. (2025). *Scientific Electronic Library Online*. <https://scielo.org/>

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>

Soto-Romero, O., Venegas-Linares, D., & Medina-Hernández, E. (2023). Incidencia de factores socioemocionales en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria. *Educación y humanismo*, 25(44), 4.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.5344>

Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95–112.
<https://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Mejías Abad, J. J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en

adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13 (1), 125–139.
<https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>

Vera, V. J., Zuzunaga, F. E., Huaman, C. H., Sanchez, N. M., & de Carrillo, C. I. G. (2025). Cálculo de tamaño muestral y precisión para estudios epidemiológicos: desarrollo e implementación del paquete Calculadora Prevalencia en R. *Revista Peruana de Ciencias de la Salud*, 7(2), 156–163.
<https://doi.org/10.37711/rpcs.2025.7.2.4>

Villar, B. S., & Muñoz, M. V. V. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 57–66.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853220006.pdf>

Yarkoni, T. (2022). La crisis de generalizabilidad. *Behavioral and Brain Sciences*, 45.
<https://doi.org/10.1017/S0140525X20001685>

ANEXOS

Anexo 1. Autorización para la ejecución del proyecto



VICERECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

CAR-DUARI-O-180-26
Lima, 24 de Abril del 2026

Señor(a) investigador(es)
ALTAMIRANO SALAS YAJAIRA SHANDAL
PALOMINO MILLA ADRIANA LUCIA
Presente. -

Es grato dirigirme a usted para expresarle un cordial saludo y a la vez informarle que hemos recibido el proyecto de investigación titulado: **"RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES: UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LA LITERATURA CIENTÍFICA DE LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS"** SIDISI 221719, el cual ha sido revisado y registrado en la Dirección Universitaria de Asuntos Regulatorios de la Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia debido a que por sus características no requiere evaluación por el Comité Institucional de Ética en Investigación en Humanos ni por el Comité Institucional de Ética para Uso de Animales.

Este proyecto puede iniciar su ejecución. Los cambios o enmiendas al protocolo presentado solo deben ejecutarse luego de una nueva evaluación y autorización por esta dirección. Adicionalmente, agradecemos tenga a bien presentar el informe de cierre del proyecto al concluir la ejecución de este.

Atentamente,



Dra. Cinthia Hurtado Esquén
Directora
Dirección Universitaria de Asuntos
Regulatorios de la Investigación

www.cayetano.edu.pe
vriuvo@oficinas-upch.pe
319 0000 Anexo 201355
Apartado postal 4314
San Martín de Porres
Av. Honorio Delgado 430

Anexo 2. Matrices de extracción de información

Nº	Relación	Estudios	País	Inteligencia emocional y rendimiento académico	Significancia	Dirección	Tamaño de efecto	Dimensiones de la IE y rendimiento académico	Significancia	Dirección	Tamaño de efecto
1	Relación general	Sandovici (2017)	Rumania	$r = .15$	Significativa	Positiva	Pequeña	-	-	-	-
2		Chamizo et al. (2021)	España	$r = .155$	Significativa	Positiva	Pequeña	-	-	-	-
3		Fontanillas-Moneo et al. (2022)	España	$\rho = .235$	Significativa	Positiva	Pequeña	-	-	-	-
4	Relación con dimensiones	Villar & Muñoz (2017)	España	$r = -.195$	No significativa	Negativa	Pequeña	intrapersonal $r = -.005$; interpersonal $r = -.031$; manejo del estrés $r = -.420$; adaptabilidad $r = .102$	No Significativa No Significativa Significativa No Significativa	Negativa Negativa Negativa Positiva	Trivial Trivial Moderada Pequeña
5		Usán & Salavera (2018)	España	-	-	-	-	Atención $r = .216$; claridad $r = .231$; regulación $r = .210$	Significativa Significativa Significativa	Positiva Positiva Positiva	Pequeña Pequeña Pequeña
6		Agirre et al. (2019)	España	-	-	-	-	Atención $r = -.01$; claridad $r = .05$; reparación $r = .06$	No significativa No significativa Significativa	Negativa Positiva Positiva	Trivial Trivial Trivial
7		Usán et al. (2020)	España	-	-	-	-	Atención $r = -.014$; comprensión $r = .121$; regulación $r = .123$	No Significativa Significativa Significativa	Negativa Positiva Positiva	Trivial Pequeña Pequeña
8		Izaguirre et al. (2023)	España	-	-	-	-	Atención $r = .048$; claridad $r = .164$;	No significativa Significativa	Positiva Positiva	Trivial Pequeña

								regulación $r = .243$	Significativa	Positiva	Pequeña
9		Broc (2019)	España	-	-	-	-	Interpersonal $\beta = -.23$; manejo del estrés $\beta = -.12$.	Significativa Significativa	Negativo Negativo	-
10	No significativa	Serrano & Andreu (2016)	España	-	-	-	-	Atención $r = .00$ claridad $r = -.01$ reparación $r = .04$	No significativa No significativa No significativa	Nula Negativa Positiva	Trivial Trivial Trivial
11		Soto-Romero et al. (2023)	Colombia	$r = -.02$	No significativa	Negativa	Trivial	-	-	-	-
12		Romero et al. (2022)	Colombia	matemática $r = .011$	No significativa	Positiva	Trivial	-	-	-	-
13		Pérez-Mármol et al. (2025)	España	Varones $\beta = -.054$; Mujeres $\beta = -.046$	No significativa	Negativa	-	-	-	-	-

Nº	Título	Autor/es (año)	Objetivo específico 1: Características metodológicas											
			Diseño	Tipo de muestreo	Características de la muestra			Características del contexto educativo				Instrumento IE	Medición RA	Tipo de análisis estadístico
					Tamaño	Edad	Sexo	País	Nivel educativo	Tipo	Número de I.E.			
1	The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Adolescents	Sandovici (2017)	Diseño transversal y correlacional	No probabilístico	288	14 y 19 años	Varones: 136 Mujeres: 152	Rumania	9º a 12º de educación secundaria	No específica	2	Self-Reported Emotional Intelligence Test (SREIT; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty et al., 1998), versión rumana	Indicador objetivo: Promedio General de Calificaciones (GPA) del primer semestre del año escolar 2014-2015	Correlación de Pearson
2	The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-Student Relationship, and Flourishing on Academic Performance in Adolescents: A Moderated Mediation Study	Chamizo-Nieto et al. (2021)	Diseño transversal y correlacional	No probabilístico (por conveniencia)	283	12 y 18 años	Varones: 142 Mujeres: 141	España	2º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Públicos	2	Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS: Wong y Law, 2002)	Indicador objetivo: Promedio de las calificaciones del trimestre anterior (septiembre a diciembre de 2020) reportadas por los estudiantes	Correlación de Pearson
3	Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en la educación secundaria	Fontanillas-Moneo et al. (2022)	Diseño transversal y correlacional	No probabilístico (causal o por accesibilidad)	976	12 y 19 años	Varones: 488 Mujeres: 488	España	Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato	Públicos	5	Emotional Quotient Inventory: Young Version (EQ-i:YV) de Bar-On y Parker (2000)	No específica	Correlación de Spearman
4	Rendimiento del	Villar &	Diseño	Probabilístico	73	13 y	Varones:	España	1º a 4º de	Concertad	1	Test EQ-i: YV de	Indicador	Correlación

	alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional	Muñoz (2017)	transversal y correlacional	(aleatorio)		16 años	38 Mujeres: 35		Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	o		BarOn (1977)	objetivo: Registro acumulativo de evaluación	de Pearson
5	Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria	Usán & Salavera (2018)	Diseño transversal y descriptivo - correlacional	Probabilístico (estratificado)	3512	12 y 18 años	Varones: 1816 Mujeres: 1696	España	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Públicos	18	Adaptación española del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004; versión original Salovey et al., 1995)	Indicador objetivo: Promedio del último trimestre del año escolar	Correlación de Pearson
6	El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria	Aguirre et al. (2019)	Diseño transversal y correlacional	Probabilístico (estratificado)	850	12 y 18 años	Varones: 352 Mujeres: 498	España	Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato	Públicos y concertados	11	Adaptación española del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004; versión original Salovey et al., 1995)	Indicador objetivo: Promedio de notas de una evaluación específica	Correlación de Pearson
7	Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria	Broc (2019)	Diseño transversal y correlacional	Probabilístico (aleatorio)	345	12 y 18 años	Varones: 179 Mujeres: 166	España	1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Públicos	1	Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i:YV (Emotional Quotient- Youth Versión; Bar-On & Parker, 2000)	No especifica	Regresión lineal múltiple por pasos
8	Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares	Usán et al. (2020)	Diseño transversal y descriptivo - correlacional	Probabilístico (aleatorio)	1756	12 y 18 años	Varones: 914 Mujeres: 842	España	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Públicos	9	Adaptación española del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004; versión	Indicador objetivo: Promedio de notas del trimestre evaluado	Correlación de Pearson

												original Salovey et al., 1995)		
9	El rendimiento académico percibido se explica por el clima escolar, las variables psicológicas positivas y la satisfacción vital	Izaguirre et al. (2023)	Diseño transversal y correlacional	No probabilístico (por conveniencia)	1397	12 y 16 años	Varones: 670 Mujeres: 727	España	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Públicos y semiprivados	No especificado	Adaptación española del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004; versión original Salovey et al., 1995)	Instrumento específico: Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE; Moral de la Rubia et al., 2010), utilizando únicamente la subescala de rendimiento académico	Correlación de Pearson
10	Incidencia de factores socioemocionales en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria	Soto et al. (2023)	Diseño transversal y descriptivo - correlacional	No probabilístico	494	10 y 19	Varones: 259 Mujeres: 235	Colombia	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Pública	1	Adaptación española del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004; versión original Salovey et al., 1995)	Indicador objetivo: Registros institucionales de calificaciones por asignatura	Correlación de Pearson
11	¿Se asocia el autoconcepto y la inteligencia emocional con los hábitos saludables y el rendimiento escolar? Un modelo estructural según sexo.	Pérez et al. (2025)	Diseño transversal y descriptivo - correlacional	Probabilístico (multietapa)	1650	11 y 20 años	Varones: 832 Mujeres: 818	España	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Públicos	No especificado	Adaptación española del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004; versión original Salovey et al., 1995)	Instrumento específico: Cuestionario Ad Hoc	Ecuaciones estructurales
12	Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y	Serrano & Andreu (2016)	Diseño transversal y correlacional	Probabilístico (aleatorio)	626	13 y 18 años	Varones: 317 Mujeres: 309	España	3º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria	3 públicos y 1 privado/concertado	4	Adaptación española del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al.,	Indicador objetivo: Los promedios de las 2 primeras evaluaciones	Correlación de Pearson

	rendimiento académico en adolescentes								a (ESO) y 1° de Bachillerato			2004; versión original Salovey et al., 1995)	del año escolar	
13	Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia	Romero et al. (2022)	Diseño transversal y correlacional	No probabilístico	137	15 y 17 años	Varones: 53 Mujeres: 84	Colombia	10° a 11° de Educación media	Pública	1	Adaptación española del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004; versión original Salovey et al., 1995)	Indicador objetivo: Promedio de notas del año escolar	Correlación de Pearson

Nº	Título	Autor/es (año)	Objetivo específico 2: Limitaciones				
			Reportadas por los autores				Reportadas por las investigadoras
			Diseño	Muestra	Instrumento IE	Medición RA	
1	The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Adolescents	Sandovici (2017)	Diseño transversal (sin inferencia causal y temporal)	Muestra no homogénea y variables contextuales no controladas	No reporta	No reporta	Evaluación global de inteligencia emocional que limita el análisis de dimensiones específicas.
2	The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-Student Relationship, and Flourishing on Academic Performance in Adolescents: A Moderated Mediation Study	Chamizo-Nieto et al. (2021)	Diseño transversal (sin inferencia causal y temporal)	No reporta	No reporta	Ausencia de indicadores objetivos (evaluación desde la perspectiva del adolescente)	Uso de autoinformes y diferencias metodológicas respecto a otros instrumentos empleados.
3	Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en la educación secundaria	Fontanillas-Moneo et al. (2022)	No reporta	No reporta	Uso exclusivo de un instrumento en específico: EQ-i:YV	Evaluación limitada (asignaturas específicas)	Heterogeneidad de instrumentos y dificultad para comparar medidas de inteligencia emocional.
4	Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional	Villar & Muñoz (2017)	No reporta	No reporta	No reporta	No reporta	Uso de dimensiones específicas de inteligencia emocional que dificulta la comparación con estudios que evaluaron el constructo global.
5	Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria	Usán & Salavera (2018)	Diseño transversal (sin inferencia causal y temporal)	Muestra no homogénea y variables contextuales no controladas	No reporta	No reporta	Diferencias entre modelos e instrumentos de evaluación que limitan la comparación de resultados.
6	El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria	Aguirre et al. (2019)	Diseño transversal (sin inferencia causal y temporal)	No reporta	No reporta	No reporta	Uso de modelos predictivos y dimensiones específicas que dificultan la comparación con otros estudios.
7	Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria	Broc (2019)	No reporta	Muestra reducida	No reporta	No reporta	Diferencias en la medición del rendimiento académico y en el modelo de inteligencia emocional utilizado.
8	Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares	Usán et al. (2020)	Diseño transversal (sin inferencia causal y temporal)	Variables contextuales no controladas	No reporta	Evaluación limitada (un trimestre)	Variabilidad en la medición del rendimiento académico y características particulares del contexto educativo.
9	El rendimiento académico percibido se explica por el clima escolar, las variables psicológicas positivas y la satisfacción	Izaguirre et al. (2023)	Diseño transversal (sin inferencia causal y temporal)	Muestra no homogénea	Uso exclusivo de autoinformes	Ausencia de indicadores objetivos	Evaluación de dimensiones específicas de inteligencia emocional que limita la comparación con estudios globales.

	vital						
10	Incidencia de factores socioemocionales en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria	Soto et al. (2023)	Diseño transversal (sin inferencia causal y temporal)	Muestra reducida	No reporta	Factores asociados no considerados	Diferencias en el enfoque analítico utilizado respecto a otros estudios incluidos.
11	¿Se asocia el autoconcepto y la inteligencia emocional con los hábitos saludables y el rendimiento escolar? Un modelo estructural según sexo.	Pérez et al. (2025)	No reporta	No reporta	No reporta	No reporta	Diferencias en la operacionalización de variables y análisis específicos que limitan la comparación entre estudios.
12	Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes	Serrano & Andreu (2016)	Diseño transversal (sin inferencia causal y temporal)	No reporta	Uso exclusivo de un instrumento en específico: TMMS-24	Evaluación limitada (2 parciales)	Dificultad para comparar resultados por diferencias en instrumentos de inteligencia emocional y medición del rendimiento académico.
13	Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia	Romero et al. (2022)	No reporta	No reporta	No reporta	No reporta	Medición específica del rendimiento académico que limita la comparación con indicadores globales.