pp • 81-101

Inteligencia emocional como pilar para el desarrollo de la etapa de la adolescencia: revisión sistemática*

Emotional Intelligence as a Cornerstone of Adolescent Development: A Systematic Review

Víctor Alfonso Guzmán Brand[1]
Especialista en analítica de datos y en desarrollo integral de la infancia y adolescencia
Corporación Tecnológica Industrial Colombiana (TEINCO), Colombia
Correo electrónico: victor.guzman@teinco.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6051-3153

Laura Esperanza Gélvez García[2]
Doctora en Ciencias de la Educación
Corporación Unificada Nacional (CUN), Colombia
Correo electrónico: laura_gelvez@cun.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0164-2972

Recibido: 27/08/2025
Evaluado: 11/06/2026
Aprobado: 12/06/2026

1 CRediT: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura, preparación del borrador original, revisión y edición.

2 CRediT: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, *software*, supervisión, validación, visualización, escritura, preparación del borrador original, revisión y edición.

* Para citar este artículo: Guzmán-Brand, V. A. y Gélvez-García, L. E. (2026). Inteligencia emocional como pilar para el desarrollo de la etapa de la adolescencia: revisión sistemática. *Informes Psicológicos*, *26*(2), 81-101. https://doi.org/10.18566/infpsic.v26n2a06

Resumen

La adolescencia es una etapa de profundos cambios físicos, psicológicos y sociales, en la que la inteligencia emocional (IE) cumple un papel esencial en la regulación emocional, la adaptación al entorno y el bienestar integral. Su fortalecimiento se relaciona con mejores resultados académicos, relaciones interpersonales saludables y mayor capacidad para afrontar riesgos emocionales. El objetivo fue analizar cómo la IE se configura como un pilar en el desarrollo adolescente. La investigación siguió las directrices PRISMA y evaluó la calidad metodológica mediante la Escala Newcastle-Ottawa (NOS). Se seleccionaron 20 estudios que aplicaron la Escala de Meta-Estado de Ánimo-24 o Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) en adolescentes, cuyo protocolo fue registrado previamente en PROSPERO (International Prospective Register of Systematic Reviews). Los resultados muestran que las mujeres obtienen mayores puntuaciones en Atención (M = 24,70), mientras que los hombres destacan en Claridad (M = 23,85) y Reparación (M = 25,60). La IE constituye un recurso clave para el desarrollo integral y debe integrarse en el currículo escolar.

Palabras clave:
Adolescencia, Desarrollo, Etapa, Habilidades, Inteligencia emocional.

Abstract

Adolescence is a stage marked by profound physical, psychological, and social changes, during which emotional intelligence plays an essential role in emotional regulation, adaptation to the environment, and overall well-being. Strengthening emotional intelligence has been associated with better academic outcomes, healthier interpersonal relationships, and a greater capacity to cope with emotional risks. This study aimed to examine how emotional intelligence functions as a cornerstone of adolescent development. The review followed the PRISMA guidelines and assessed methodological quality using the Newcastle–Ottawa Scale. A total of 20 studies involving adolescents and using the TMMS-24 scale were selected, and the review protocol had been previously registered in PROSPERO. The results showed that females obtained higher scores in Attention (M = 24.70), whereas males scored higher in Clarity (M = 23.85) and Repair (M = 25.60). Emotional intelligence represents a key resource for holistic development and should be integrated into the school curriculum.

Keywords:
Adolescence; development; stage; skills; emotional intelligence.

Introducción

La inteligencia emocional (IE) se entiende como la capacidad de reconocer y percibir tanto las propias emociones como las de los demás, integrarlas adecuadamente en los procesos de pensamiento, comprender su significado y, finalmente, regular y transformar el estado emocional propio y el de las personas con quienes se interactúa (Vicente, 2024). Esta capacidad comprende dimensiones como la autoconciencia, entendida como el reconocimiento de los propios sentimientos; la autorregulación, relacionada con el manejo de las emociones y el control de los impulsos; la motivación, que permite persistir frente a las dificultades y decepciones; y las habilidades sociales, orientadas al establecimiento de relaciones saludables y a la resolución efectiva de conflictos (de Gasperin, 2019; Muñoz, 2016).

A diferencia del coeficiente intelectual, cuya elevada presencia no garantiza por sí misma el éxito académico ni el bienestar personal (Cervantes, 2020), la IE constituye un factor determinante para el desempeño educativo, profesional y personal (Otero et al., 2026). Asimismo, desempeña un papel fundamental en la salud mental y en la capacidad para afrontar los desafíos cotidianos (Luque y Tacuri, 2025; Sandoval, 2018). Un adecuado equilibrio emocional favorece la generación de pensamientos complejos y la organización eficiente de la información, aspectos esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bauz et al., 2024). En este contexto, la IE se concibe como una competencia susceptible de desarrollo a lo largo de la vida, especialmente durante la infancia y la adolescencia, mediante procesos educativos y experiencias significativas (Barcelata y Rodríguez, 2021).

La adolescencia constituye una etapa crítica del desarrollo humano, caracterizada por profundos cambios físicos, psicológicos y sociales, en la que la IE desempeña un papel esencial en el neurodesarrollo al incidir directamente en la maduración cerebral y en diversas funciones cognitivas (Güemes-Hidalgo et al., 2017). En particular, la corteza prefrontal, región encargada del juicio, el control de los impulsos, la planificación y la toma de decisiones, alcanza su maduración completa después de los 20 años (Barcelata y Rodríguez, 2021). En este sentido, el fortalecimiento de la IE favorece el desarrollo de conexiones neuronales en esta área cerebral, lo que contribuye a un mayor control de la vida emocional y a una disminución de los comportamientos impulsivos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2024).

De igual manera, la IE resulta fundamental para la autorregulación de estados afectivos como la ansiedad, la ira y la tristeza, los cuales, cuando no son gestionados adecuadamente, pueden interferir en el funcionamiento del neocórtex y afectar las capacidades cognitivas relacionadas con el aprendizaje (Goleman, 2010). Su fortalecimiento durante la adolescencia favorece la adquisición de recursos personales para afrontar el estrés, resolver conflictos, mantener la motivación y desarrollar resiliencia, generando efectos positivos tanto en el rendimiento académico como en el bienestar integral de los estudiantes (Vaquero-Diego et al., 2020). Este aprendizaje, que se inicia en la infancia y se consolida durante la adolescencia, no constituye una capacidad innata, sino una habilidad susceptible de adquirirse y perfeccionarse a lo largo de la vida, influyendo tanto en las tendencias emocionales como en las conexiones sinápticas del cerebro (Goleman, 2010; Papalia et al., 2017).

En el ámbito educativo, las investigaciones empíricas sobre la IE en adolescentes han reportado resultados consistentes que evidencian su influencia en múltiples dimensiones del desarrollo académico. Usán Supervía et al. (2020), a partir de una muestra de 2.896 adolescentes, identificaron una correlación positiva entre el rendimiento académico y las dimensiones de comprensión y regulación emocional. En la misma línea, Angulo et al. (2023) analizaron la relación entre la IE, el rendimiento académico, el sexo y la tipología familiar, encontrando asociaciones significativas entre estas variables. Por su parte, Pullotasig y Arias (2023) evidenciaron que la IE puede actuar como un predictor tanto del rendimiento académico como de la calidad de las relaciones entre pares.

Asimismo, la IE se ha consolidado como un eje central de investigación en el campo de la salud mental adolescente. En este sentido, García-Alfaro y Gómez-Baya (2022) demostraron que una menor IE percibida y niveles reducidos de autoestima se asocian con una mayor presencia de síntomas depresivos, contribuyendo a explicar las diferencias de género observadas en la depresión. En cuanto a las relaciones sociales, Valenzuela-Aparicio et al. (2023) analizaron la relación entre la IE y el acoso escolar en estudiantes de educación secundaria, evidenciando una elevada percepción de maltrato dentro del entorno educativo. Por otra parte, el impacto de las tecnologías digitales también ha despertado interés investigativo. Al respecto, Veloza y Urbina (2024) estudiaron la relación entre el uso de redes sociales y el desarrollo de la IE, identificando limitaciones en la comprensión de los factores psicosociales asociados a este fenómeno.

De esta manera, el objetivo de esta investigación es analizar cómo la IE se estructura como pilar del desarrollo durante la adolescencia, para lo cual se realizó una revisión sistemática de la literatura siguiendo los lineamientos establecidos por la declaración PRISMA, con el propósito de garantizar la coherencia entre los procedimientos metodológicos aplicados y la solidez de los resultados obtenidos.

Método

La metodología se basa en una revisión orientada a la identificación, selección, evaluación crítica y síntesis de evidencias de investigaciones relevantes (Sánchez-Serrano et al., 2022). Su propósito es reconocer los conceptos que estructuran el campo y analizar críticamente la relación entre datos estadísticos y conclusiones (Guzmán-Brand y Gélvez-García, 2023). El proceso sigue los lineamientos PRISMA (Page et al., 2021), lo que garantiza coherencia metodológica y fiabilidad en los hallazgos (Chocobar y Barreda, 2025).

Protocolo

El protocolo de esta revisión sistemática fue registrado previamente en la base internacional PROSPERO (International Prospective Register of Systematic Reviews) bajo el código

CRD420261408545, con el propósito de garantizar la transparencia metodológica y reducir el riesgo de sesgo durante el proceso de investigación.

Instrumento

Sobre la evaluación de la IE en adolescentes, se identifica un predominio de estudios que utilizan la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), siendo un instrumento psicométrico diseñado para medir la IE percibida por el individuo (Sánchez-Núñez et al., 2020). Esta herramienta ha demostrado ser fiable, manteniendo la estructura factorial del modelo original de Mayer y Salovey (1995), con evidencias de validez de criterio y constructo (Arrivillaga y Extremera, 2020). El cuestionario, compuesto por 24 ítems en escala Likert de cinco puntos, evalúa tres dimensiones de la IE: Atención, que mide el nivel de percepción y consideración hacia las propias emociones; Claridad, que valora la precisión en la identificación y comprensión de los estados emocionales; y Reparación, que examina la capacidad para regular las emociones, reduciendo las negativas y potenciando las positivas (Guasp-Coll et al., 2020).

Pregunta PICO

La pregunta problema que orienta esta revisión sistemática es: ¿qué evidencia existe sobre la relación entre niveles elevados de IE, en comparación con niveles bajos, y el rendimiento académico, la salud mental y el bienestar psicosocial en adolescentes?

Búsqueda bibliográfica

Este proceso se realizó en bases de datos reconocidas (PubMed, Scopus, Web of Science, Dialnet, SciELO) y en motores académicos (Google, Semantic Scholar), utilizando una ecuación estructurada con descriptores en español e inglés combinados con operadores booleanos: ((“adolescentes” OR “adolescence” OR “juventud”) AND (“inteligencia emocional” OR “emotional intelligence” OR “habilidades emocionales” OR “competencia emocional”) AND (“desarrollo integral” OR “desarrollo personal” OR “desarrollo psicosocial”) AND (“baja inteligencia emocional” OR “ausencia de inteligencia emocional” OR “déficit emocional”)).

Criterios de elegibilidad

Los criterios de inclusión definen las condiciones para incorporar estudios en la revisión, mientras que los criterios de exclusión precisan las razones para descartarlos, como baja calidad metodológica, falta de pertinencia o escasa relevancia temática (De León-Casillas et al., 2020). Estos criterios se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión de las publicaciones

Criterios de inclusión	
Tipo de población	Etapa de la adolescencia (10 a 18 años) de ambos sexos
Tipo de estudios	Artículos científicos publicados en revistas indexadas
Tipo de medida de resultado	TMMS-24
Tipo de diseño	Investigaciones transversales
Criterios de exclusión	
Clase	Artículos de divulgación, ensayos, informes breves, cartas al editor
Periodo de publicación	Publicaciones fuera del rango de los últimos cinco años (2020-2025)
Idioma	Documentos escritos en otro idioma distintos del español e inglés
Acceso al documento	Privado o de pago
Muestra	No representativas
Instrumento	Sin validez

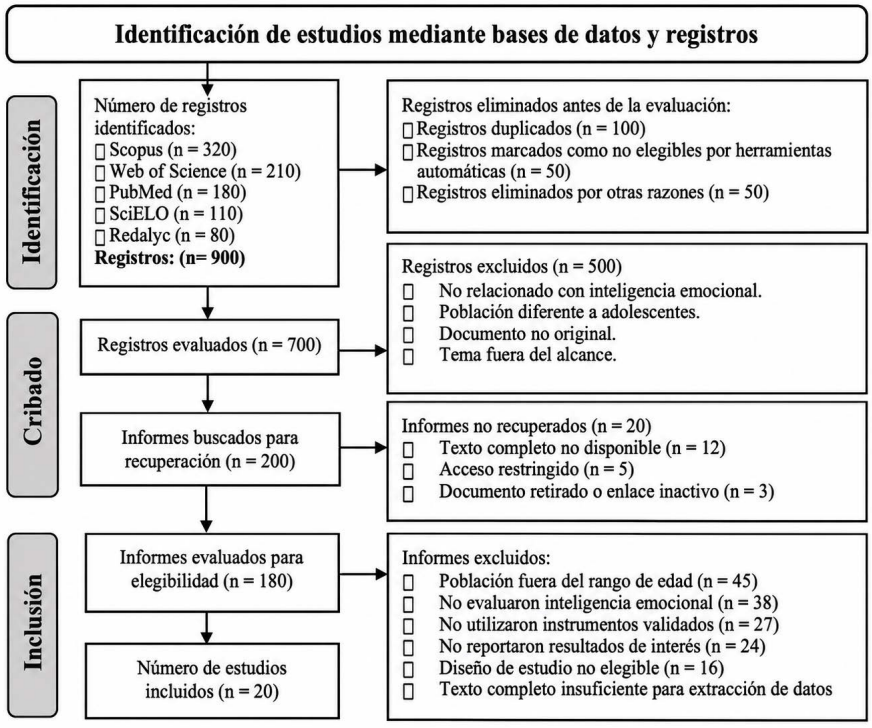
Estrategia de selección

El diagrama de flujo presentando en la Figura 1 muestra en detalle el proceso de depuración de los estudios primarios, estructurado conforme a los criterios previamente definidos de inclusión y exclusión. Esta representación gráfica facilita la comprensión del camino seguido desde la identificación inicial de los documentos hasta la selección final de aquellos que cumplen con los requisitos metodológicos y temáticos establecidos (Quispe et al., 2021).

Evaluación de la calidad y características de los estudios

En esta fase se evaluó el riesgo de sesgo de los estudios seleccionados según los criterios de inclusión. Dado que la mayoría fueron de diseño transversal, se empleó la Escala Newcastle-Ottawa (NOS), que analiza la selección de participantes, la comparabilidad de los grupos y la medición de resultados (Río-de-la-Loza-Zamora y López-Ortiz, 2022). La valoración, realizada de forma independiente por los autores, clasificó el 45 % de las publicaciones en el nivel muy bueno y el resto en el nivel bueno, con un promedio global de 7.4, lo que indica una calidad aceptable.

Figura 1
Estructura del diagrama de flujo



Nota. Estructura de diagrama de flujo desarrollada a partir de Haddaway et al. (2020).

Resultados

Tras las fases de búsqueda, selección y evaluación de las publicaciones, se identificaron 20 artículos que cumplían con los criterios establecidos. La mayoría procedía de bases de datos como Google Scholar (40 %), Dialnet (20 %) y PubMed (20 %). En cuanto a la distribución temporal, destacaron los estudios publicados en 2024 (30 %), seguidos de los publicados en 2023 y 2025, con 20 % cada uno. Respecto al rango de edad de la población, los grupos más frecuentes fueron de 12 a 18 años (30 %), 15 a 17 años (15 %) y 12 a 16 años (10 %). En todos los casos, la muestra estuvo compuesta por estudiantes de secundaria, aplicándose la TMMS-24, con un promedio de 682 participantes por estudio. Dichos artículos se detallan en la Tabla 2.

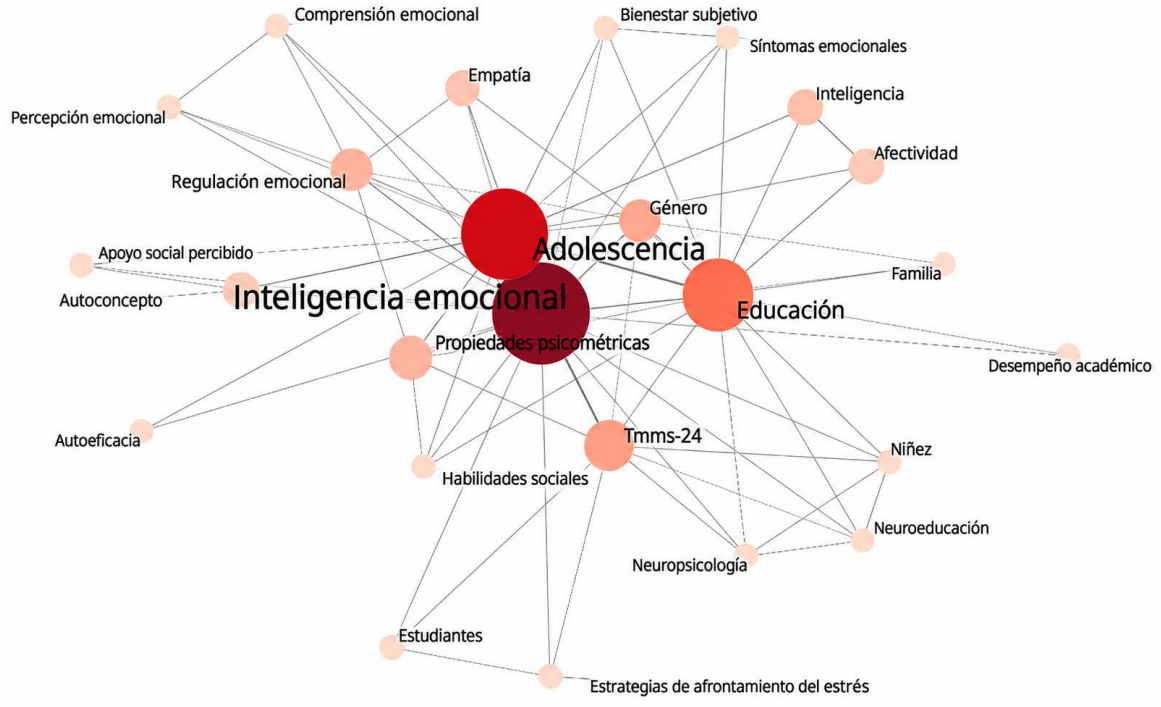
Tabla 2
Estudios seleccionados para el estudio

N.°	Autor	Año	Titulo	Muestra	Edad	País	Variable asociada	Estadístico de asociación (IE × variable)
1	Lasluisa y Gavilanes	2024	Inteligencia emocional y autoeficacia en adolescentes	90	12-18	Ecuador	Autoeficacia	Rho = .425 (Atención), Rho = .314 (Claridad), Rho = .410 (Reparación); $p <$ .001 - IE → Autoeficacia
2	Castro-Castiblanco et al.	2022	Caracterización de la inteligencia emocional mediante la TMMS-24 en estudiantes de secundaria de Bogotá	607	15-20	Colombia	Inteligencia emocional	Estudio descriptivo. Niveles promedio de IE en hombres y mujeres (sin correlación inferencial reportada)
3	Cabello et al.	2025	La versión polaca de la TMMS-24 en adolescentes: una medida de la inteligencia emocional percibida	904	16-22	España	Inteligencia emocional	Validez convergente IE-Empatía: r > 0; Validez discriminante IE-Agresión: r < 0; $p <$ .05 -Propiedades psicométricas TMMS-24
4	Moreno-Naranjo	2025	Análisis de las competencias socioemocionales a través de la TMMS-24 en estudiantes de 8.º a 10.º EGB	54	12-18	Ecuador	Inteligencia emocional	Análisis descriptivo. Mujeres > hombres en Claridad ($p <$ .05) - Competencias socioemocionales por curso
5	González et al.	2023	¿Existe un perfil emocional en adolescentes según su sexo?	163	11-14	Colombia	Género	Diferencias por sexo en Atención (H = 22.27 vs. M = 24.15) y Reparación (H = 26.49 vs. M = 23.10); no se reporta r - Género
6	Domínguez et al.	2022	Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente	4467	12-16	España	Factores personales y escolares	Diferencias significativas en IE según rendimiento, tipología familiar y sexo ($p <$ .05); η^2 = .03 - Variables personales/ escolares
7	Alvarez-Silva y Lániz-Vargas	2024	Inteligencia emocional: un estudio neuropsicológico-educativo en estudiantes de primaria.	143	9-11	Ecuador	Rendimiento académico	Puntajes TMMS-24 por debajo de rangos estándar en ambos sexos; análisis neuropsicológico descriptivo - Rendimiento académico
8	Guzmán-Pozo et al.	2024	Impacto de la inteligencia emocional y del clima escolar sobre el bienestar subjetivo y los síntomas emocionales en la adolescencia	356	12-16	Ecuador	Bienestar subjetivo	IE → Bienestar subjetivo: β = .32 ($p <$ .01). Clima escolar modera la relación - Rendimiento/Bienestar
9	Torres-Montañez et al.	2023	Relación entre las variables inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento del estrés en estudiantes de un colegio privado de Cúcuta	141	12-18	Colombia	Afrontamiento del estrés	IE → Afrontamiento centrado en problemas: r = .404 ($p <$ .01); IE → Afrontamiento emocional: r = .389 (p < .01)
10	Quezada et al.	2023	El autoconcepto e inteligencia emocional como predictores del apoyo social percibido en adolescentes	376	12-18	Ecuador	Autoconcepto	IE (Reparación) → Apoyo social: r = .31 ($p <$ .01); Regresión: IE y autoconcepto predicen apoyo social
11	Haro y Mayorga	2024	El manejo de la inteligencia emocional y regulación emocional en los estudiantes de bachillerato	112	15-17	Ecuador	Regulación emocional	IE (Claridad) → Regulación emocional: r = .52 ($p <$ .01); correlación moderada positiva significativa

N.°	Autor	Año	Titulo	Muestra	Edad	País	Variable asociada	Estadístico de asociación (IE × variable)
12	García-Herrero et al.	2022	Inteligencia Emocional Autopercibida y desempeño académico en educación física de adolescentes en la Escuela de Aplicación de Universidad de São Paulo, Brasil	208	14-18	Brasil	Rendimiento académico	IE (Claridad) → Rendimiento educación física (mujeres): correlación significativa; hombres: CI = 27.18 vs. mujeres: 23.37 ($p < .001$)
13	Vásquez-De la Hoz et al.	2021	Inteligencia emocional percibida y consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes escolarizados de Montería, Colombia	559	12-18	Colombia	Consumo de sustancias	Claridad emocional mayor en no consumidores vs. consumidores SPA ($p < .05$); IE como factor protector
14	Moran-Cuastumal y Ortiz-Cerón	2020	Relación entre manejo de emociones-sentimientos y relaciones interpersonales en adolescentes escolarizados de una Institución Educativa del municipio de Pasto	145	15-17	Colombia	Relaciones interpersonales	Claridad: r = .41 (p < .05); Reparación: r = .52 ($p < .05$) con relaciones interpersonales - Pearson
15	Buitrón y Lara	2024	Inteligencia emocional y dependencia a los videojuegos en adolescentes del sector urbano	110	13-18	Ecuador	Videojuegos	IE → Videojuegos: Rho = -.024 (ns); Claridad: H = 24.6 vs. M = 21.4 (T = -2.632; $p < .05$) - diferencia por género
16	Game et al.	2025	Relación entre autoconcepto, inteligencia emocional y ansiedad en una muestra de la población ecuatoriana	731	12-18	Ecuador	Ansiedad	IE → Ansiedad: correlación negativa ($p < .01$). Regulación emocional como mayor factor protector
17	Martínez-Líbano et al.	2025	Claridad y regulación emocional como factores protectores para el bienestar de los adolescentes: un modelo de mediación moderado que implica la depresión	636	12-18	Chile	Regulación emocional	IE (Regulación) → Bienestar: r = .373 (p < .01); IE (Claridad) → Depresión: r = -.251 (p < .001)
18	Fernández-Berrocal et al.	2025	Psychometric Properties of the TMMS-24 Emotional Intelligence Scale in Peruvian University Students	1315	12-18	Perú	Inteligencia emocional	CFA: cargas factoriales .32-.85; estructura trifactorial confirmada; validez de constructo TMMS-24 - Perú
19	Garaigordobil	2020	Intrapersonal Emotional Intelligence during Adolescence: Sex Differences, Connection with Other Variables, and Predictors	2283	12-17	Brasil	Género	Mujeres > Atención (p < .05, d = .23); IE → Empatía, Autoestima, Extroversión: r positivo ($p < .01$)
20	Carrillo-Ramírez et al.	2020	Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato	258	15-19	México	Autoconcepto	IE → Autoconcepto: regresión múltiple significativa ($p < .05$); Atención F (1/254) = 7.346 ($p < .001$) por género

En cuanto a la procedencia geográfica de las investigaciones incluidas en la revisión, se observa una notable representación de Ecuador (40 %), seguida de Colombia (25 %) y Brasil (10 %). Respecto a las variables analizadas, el 15 % de los estudios se centra en la medición de las dimensiones de la IE, otro 15 % en el rendimiento académico y un 10 % en la regulación emocional, el género y el autoconcepto, respectivamente. En términos de diseño metodológico, el 85 % correspondía a investigaciones de tipo correlacional y el 15 % a estudios descriptivos transversales.

Figura 2
Estructura de grafos de palabras claves de los artículos.



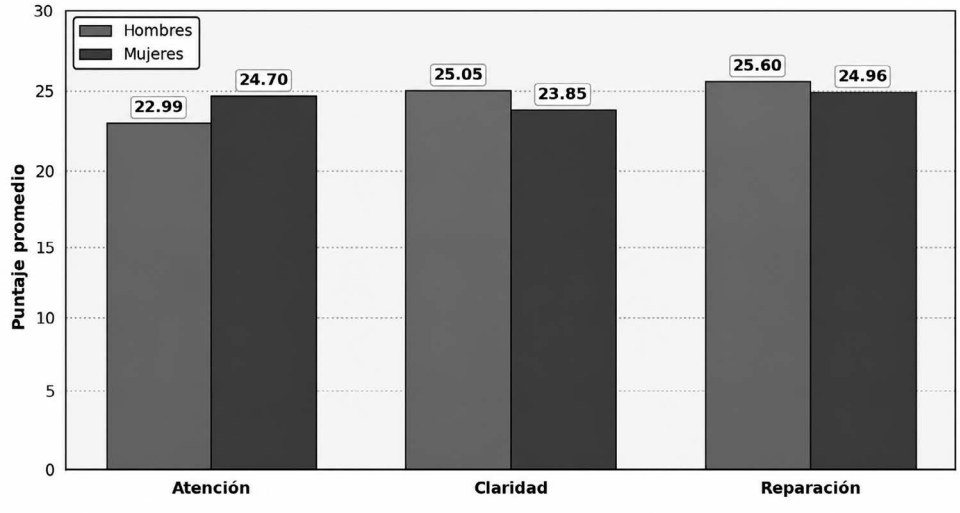
En la Figura 2 se muestra cómo la IE se posiciona como el eje central que articula la red de conceptos interrelacionados, destacando su fuerte vínculo con la adolescencia y la educación como ejes secundarios. A su alrededor se conectan nodos que representan dimensiones clave, como la regulación emocional, la empatía y aspectos contextuales como el género, el bienestar subjetivo y el desempeño académico. La disposición y el tamaño de los nodos reflejan la importancia de cada concepto, evidenciando que el desarrollo de la IE en contextos educativos y en la etapa adolescente implica tanto habilidades intrapersonales como interpersonales, así como el análisis de estas competencias.

Tabla 3
Media de puntajes por dimensiones de la TMMS -24 de las publicaciones

N.°	Autor	Atención		Claridad		Reparación		Muestra	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1	Lasluisa y Gavilanes	22,9	25,4	25,4	24,9	26,5	28,1	47	43
2	Castro-Castiblanco et al.	25,58	28,69	25,49	25,92	26,52	27,01	544	63
3	Cabello et al.	14,79	28,89	26	26	24	24	540	364
4	Moreno-Naranjo	21	22,5	22,2	23,8	19,5	20,7	29	25
5	González et al.	22,27	24,15	26,03	22,95	26,49	23,1	78	85
6	Galindo-Domínguez y Losada-Iglesias	23,04	24,63	25,28	24,02	26,99	26,21	232	235
7	Alvarez-Silva y Lániz-Vargas	18	16	21	22	21	22	57	86
8	Guzmán-Pozo et al.	22,8	23,61	26,9	22,55	27,19	24,16	149	207
9	Torres-Montañez et al.	17	17	20	20	19	19	58	59
10	Quezada et al.	23,63	24,45	23,27	19,45	27,43	23,37	160	216
11	Haro y Mayorga	24,62	25,81	25,48	22,52	27,12	25,39	58	54
12	García-Herrero et al.	24,52	26,08	27,18	23,37	28,02	26,01	101	107
13	Vásquez-De la Hoz et al.	22,77	23,95	26,92	27,19	28,6	28,55	277	282
14	Moran-Cuastumal y Ortiz-Cerón	25,46	25,46	26,25	26,25	26,58	26,58	59	86
15	Buitrón y Lara	23,7	24,2	24,6	21,4	26,5	25,7	51	59
16	Martínez-Líbano et al.	22	24	24,7	22	26,2	24,2	359	277
17	Game et al.	29,7	30,4	27	27,4	24,1	24,5	363	368
18	Garaigordobil	25,18	24,78	25,24	25,05	25,64	26,44	1152	1131
19	Carrillo-Ramírez et al.	26,69	29,79	27,19	27,43	28,48	30,34	178	77
20	Fernández-Berrocal et al.	24,06	24,14	24,83	22,79	26,16	23,75	452	863

El promedio ponderado presentando en la Tabla 3, a partir de los resultados analizados, evidencia que, según la TMMS-24, las mujeres registran puntuaciones más altas que los hombres en Atención (24,70 frente a 22,99) y Claridad (25,05 frente a 23,85), mientras que los hombres registran una puntuación superior en Reparación (25,60 frente a 24,96). Estas diferencias resultan estadísticamente significativas. Estos resultados sugieren que, en el conjunto de las investigaciones revisadas, las mujeres tienden a mostrar mayor atención hacia sus emociones y los hombres hacia la claridad y la reparación emocional.

Figura 3
Promedio general de resultados de la TMMS -24 por dimensión y sexo



El análisis muestra que las mujeres obtienen puntuaciones superiores en Atención (+1.71), mientras que los hombres presentan una ligera ventaja en Claridad (+.99) y Reparación (+.52). En los hombres, la variabilidad es mayor en Atención (DE = 3,72) frente a la consistencia observada en Claridad (DE = 1,21). En hombres destaca una fuerte correlación entre Claridad y Reparación (r ≈ .80), mientras que en mujeres las asociaciones son más homogéneas y moderadas entre todas las dimensiones (r ≈ .64–.66), lo que sugiere un perfil de IE más integrado en este grupo (ver Figura 3).

Discusión

La adolescencia es una etapa de intensos cambios y alta vulnerabilidad a problemas de salud mental, como ansiedad, depresión o consumo de sustancias (Guzmán-Pozo et al., 2025). Durante este periodo, la corteza prefrontal, clave en la toma de decisiones, la planificación y el control de impulsos, aún no alcanza su madurez, lo que incrementa la impulsividad y la propensión a riesgos, especialmente bajo la influencia de pares (Alvarez-Silva y Lániz-Vargas, 2024). En este contexto, la IE actúa como un factor protector al favorecer el reconocimiento, la comprensión y la autorregulación emocional (Cabello et al., 2025).

Impacto en el rendimiento académico

En el contexto educativo, la IE ha mostrado beneficios respaldados por la evidencia empírica. Los adolescentes con un mayor desarrollo de competencias emocionales tienden a obtener un rendimiento académico superior, acompañado de mayores niveles de moti-

vación y compromiso con el aprendizaje (Lasluisa y Gavilanes, 2024). Además, disponen de más recursos para afrontar el estrés y la presión, propios de esta etapa evolutiva (Arteaga-Alcívar y Avalos-Guijarro, 2024). Asimismo, la reparación emocional se vincula de manera significativa con la calidad de las relaciones interpersonales entre compañeros de clase (Moran-Cuastumal y Ortiz-Cerón, 2020), mientras que la IE, en su conjunto, ejerce un impacto positivo en la satisfacción escolar (Luque y Tacuri, 2025).

La investigación evidencia que la inteligencia intelectual representa una parte del éxito académico, dependiendo en gran medida de otros factores, entre los que sobresale la IE (García-Herrero et al., 2022). En esta línea, se ha identificado una correlación significativa entre el rendimiento académico y las tres dimensiones de la IE: Atención ($r = .515$; $p < .05$), Claridad ($r = .736$; $p < .05$) y Regulación ($r = .134$; $p < .05$) (Pullotasig y Arias, 2023). Además, niveles elevados de IE se asocian con un mejor desempeño en asignaturas como Educación Física (García-Herrero et al., 2022), Matemáticas (Salcedo y Pérez, 2020), Química (Rúa-Sánchez et al., 2022) y Física (Mosquera y Amórtegui-Cedeño, 2024).

Un autoconcepto positivo, fortalecido por la IE, favorece el ajuste social y académico (Carrillo-Ramírez et al., 2020), mientras que un autoconcepto bajo se relaciona con un menor rendimiento (Pérez-Mármol et al., 2025). Estudiantes con mejores calificaciones muestran mayor capacidad de comprensión y regulación emocional (Domínguez et al., 2022), evidenciando una correlación positiva y moderada entre claridad emocional y competencias como conciencia, comprensión, aceptación, tolerancia y regulación (Haro y Mayorga, 2024). El autoconcepto, entendido como la representación reflexiva del yo (Medina, 2020), mantiene asociaciones significativas con las dimensiones de la IE (Bernedo-Moreira et al., 2023), adquiriendo especial relevancia en el ámbito educativo al incidir directamente en el éxito académico (Carrillo-Ramírez et al., 2020).

Un clima escolar positivo puede mediar la relación entre IE y bienestar subjetivo del alumnado (Edara, 2021), potenciando sus efectos cuando el entorno educativo es favorable (García-Tudela y Marín-Sánchez, 2021). La participación activa de los estudiantes en un ambiente escolar saludable y la percepción de apoyo y reconocimiento por parte del profesorado fortalecen el bienestar emocional y mejoran la dinámica en el aula (Campuzano-Ocampo et al., 2024). Asimismo, una mayor satisfacción con la escuela se asocia con mejores indicadores de salud, satisfacción vital, autoevaluaciones positivas y mayores niveles de bienestar subjetivo (Guzmán-Pozo et al., 2025).

Impacto en la salud mental

Niveles elevados de IE, combinados con un clima escolar favorable, han demostrado reducir de manera significativa los síntomas asociados a la depresión, la ansiedad y el estrés (Cabello et al., 2025; Fernández-Berrocal et al., 2025). La evidencia empírica muestra correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre la IE y el trastorno depresivo ($r = -.281$; $p < .001$), con resultados especialmente destacados en la dimensión de regulación emocional: $r = -.391$; $p < .001$ (García-Alfaro y Gómez-Baya, 2022) y $r = -.251$; $p < .001$ (Martínez-Líbano et al., 2025). Los resultados evidencian que un mayor nivel de

desarrollo en la IE se relaciona con una menor manifestación de síntomas depresivos. Del mismo modo, la IE parece desempeñar un papel protector frente a la aparición de estados de ansiedad (Game et al., 2025).

Un nivel elevado de IE se vincula con una mayor capacidad para emplear estrategias efectivas de afrontamiento del estrés, particularmente aquellas orientadas a la resolución de problemas y a la gestión adecuada de las emociones (Torres-Montañez et al., 2023). En el ámbito del consumo de sustancias psicoactivas (SPA), una baja IE puede favorecer la ingesta de alcohol, cannabis o tabaco; de hecho, quienes nunca han consumido este tipo de sustancias tienden a presentar una mayor claridad emocional (Vásquez-De la Hoz et al., 2021). De manera complementaria, un autoconcepto reducido se correlaciona con un mayor uso de drogas (Carrillo-Ramírez et al., 2020).

Por otro lado, los hallazgos de Gómez et al. (2020) evidencian correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre las dimensiones de la IE y la ideación o conducta suicida. La atención emocional presenta una relación moderada ($r = -.511$; $p < .05$), mientras que la claridad emocional ($r = -.562$; $p < .001$) y, especialmente, la regulación emocional ($r = -.659$; $p < .001$) muestran asociaciones más sólidas. Estos resultados indican que las personas con una mayor capacidad para comprender y regular sus emociones tienden a exhibir niveles significativamente más bajos de ideación y conducta suicida. Este efecto protector se ve reforzado cuando se cuenta con un adecuado apoyo familiar (Galindo-Domínguez y Losada-Iglesias, 2023).

En cuanto al comportamiento de los adolescentes en sus interacciones cotidianas, los hallazgos de Cabello et al. (2025) evidencian correlaciones negativas entre las dimensiones de la IE y la agresión, lo que sugiere que un mayor desarrollo de IE se asocia con menores niveles de conductas agresivas. La relación es débil en el caso de la atención emocional ($r = -.11$; $p < .01$), pero alcanza una magnitud muy elevada en la claridad emocional ($r = -.80$; $p < .05$) y, especialmente, en la regulación emocional ($r = -.90$; $p < .05$). En este sentido, la capacidad para comprender y gestionar las propias emociones se vincula de forma decisiva con la reducción de comportamientos agresivos (Garaigordobil, 2020).

El bienestar subjetivo se reconoce como un componente central en la adaptación personal y en la salud mental, dado que depende tanto de las condiciones de vida como de la capacidad individual para gestionar las emociones propias. La forma en que cada sujeto interpreta y valora sus experiencias constituye, por tanto, un indicador relevante de la percepción de una vida plena (Torrelles-Nadal et al., 2024). En coherencia con esta perspectiva, la dimensión de regulación emocional evidencia una correlación positiva y significativa con el bienestar subjetivo ($r = .373$; $p < .01$) (Martínez-Líbano et al., 2025). En particular, un nivel alto de apoyo social, proveniente tanto de la familia como de los amigos, se asocia con mayores niveles de felicidad y satisfacción con la vida (Hidalgo-Fuentes et al., 2022).

Factores demográficos y contextuales

El análisis evidencia que el género influye de manera significativa en las dimensiones de la IE. En general, las mujeres muestran mayor atención y reconocimiento de sus emociones, con puntuaciones superiores en comparación con los hombres (M = 29,79 / 28,89 / 24,63 vs. M = 26,69 / 14,79 / 23,04) (Cabello et al., 2025; Carrillo-Ramírez et al., 2020; Domínguez et al., 2022). Por su parte, los hombres tienden a destacar en claridad y regulación emocional, aunque presentan limitaciones para expresar lo que sienten (Castro-Castiblanco et al., 2022; González et al., 2023). Además, se ha identificado que las mujeres poseen una mayor capacidad explicativa, tanto en IE (Moreno-Naranjo, 2025) como en autoconcepto vinculado al apoyo social percibido (Quezada et al., 2023).

Por el contrario, hay otras investigaciones que apuntan a que los hombres tienen mayores niveles en las diferentes dimensiones, comparados con los de las mujeres (Vaquero-Diego et al., 2020). Igualmente, se encontró que los hombres presentaron puntuaciones significativamente más altas en Claridad (M = 27.18 vs. 23.37, $p < .001$) y Reparación (M = 28.02 vs. 26.10, $p < .05$) que las mujeres (García-Herrero et al., 2022). A esto, Buitrón y Lara (2024) encontraron que los hombres presentaron una media más alta (M = 24.6) en Claridad que las mujeres (M = 21.4) (r = -2,632; $p < .05$).

Algunas investigaciones sugieren que la atención a los sentimientos tiende a ser mayor durante las etapas más avanzadas de la adolescencia (Alvarez-Silva y Lániz-Vargas, 2024). En esta línea, García-Herrero et al. (2022) observaron, en adolescentes de 15 a 18 años, una tendencia creciente de la IE al pasar los años, mostrando que estas habilidades se incrementan durante la vida. Igualmente, el estudio de Vaquero-Diego et al. (2020), realizado con adolescentes brasileños de 12 a 17 años, mostró que los valores altos en la dimensión de Atención aumentaron a medida que los estudiantes avanzaban en el sistema educativo. Esta tendencia también se observó en población española (Domínguez et al., 2022).

El entorno y las dinámicas familiares ejercen una influencia decisiva en el desarrollo de la IE y en el bienestar de los adolescentes, al funcionar como factores protectores frente a distintas problemáticas. En este sentido, la IE está claramente vinculada al ambiente emocional y relacional en la familia (r = .418; $p < .01$) (Rodríguez y Pillaca, 2021). Así, los individuos que viven en familias estructuradas (M = 26.76, SD = 7.12) muestran mayor regulación emocional que los de familias desestructuradas (M = 25.91, SD = 7.62) (Domínguez et al., 2022). Un autoconcepto positivo se asocia con una mejor percepción del ambiente familiar, con menos conflictos y mayor cohesión (Quezada et al., 2023).

Entre las principales limitaciones de esta revisión se identifica la utilización de diseños transversales y técnicas basadas en autoinforme, lo que puede generar sesgos asociados a la deseabilidad social y restringir la posibilidad de establecer relaciones causales sólidas. Asimismo, se observa una predominancia de investigaciones desarrolladas en contextos culturales y educativos específicos, lo cual limita la validez externa de los resultados y reduce el alcance de su generalización a otras realidades socioculturales.

Conclusiones

La evidencia revisada confirma que la IE constituye un recurso esencial para el desarrollo integral de los adolescentes, tanto en el ámbito educativo como en el personal. En el contexto académico, sus beneficios trascienden la mejora del rendimiento en áreas específicas, al incidir también en la motivación, el compromiso con las tareas escolares y la capacidad de afrontamiento ante la presión académica. La asociación positiva entre IE, autoconcepto y calidad del clima escolar respalda la necesidad de que la educación incorpore de manera sistemática competencias socioemocionales, más allá de la transmisión de contenidos, con el fin de optimizar el aprendizaje y promover relaciones interpersonales saludables.

En relación con la salud mental, los hallazgos muestran que un mayor desarrollo de IE se asocia con una reducción significativa de síntomas de depresión, ansiedad, estrés y conductas de riesgo, entre ellas el consumo de sustancias psicoactivas y la ideación suicida. En este sentido, las dimensiones de Claridad y Regulación emocional se destacan como factores protectores, al facilitar el uso de estrategias de afrontamiento adaptativas y disminuir la incidencia de comportamientos agresivos. Estos efectos se ven potenciados cuando los adolescentes disponen de un entorno escolar y familiar que ofrece apoyo, reconocimiento y espacios de escucha activa.

En este sentido, los factores demográficos y contextuales evidencian que el desarrollo de la IE no es homogéneo, sino que varía en función del género, la edad y las condiciones socioculturales. Aunque las diferencias entre hombres y mujeres no resultan del todo consistentes, sugieren la influencia de variables culturales, sociales y educativas en la expresión y gestión emocional. De manera complementaria, los datos indican que la madurez emocional tiende a incrementarse con la edad, mientras que las relaciones familiares se consolidan como un factor decisivo para la regulación afectiva y el bienestar subjetivo.

Es así como la IE emerge como un eje articulador entre el rendimiento académico, la salud mental y el contexto sociofamiliar. Su fortalecimiento requiere estrategias educativas intencionales que no solo reconozcan su relevancia, sino que también la promuevan de manera transversal en el currículo y en la cultura escolar. Incorporar programas de educación emocional adaptados a las características y necesidades de los adolescentes contribuiría a su éxito académico y a potenciar su resiliencia y capacidad para construir vidas plenas y socialmente integradas.

Visualización-Tableau:
https://public.tableau.com/views/InteligenciaEmocional_17555598956420/inteligenciaemocional?:language=es-ES&:sid=&:redirect=auth&:display_count=n&:origin=viz_share_link.

Podcast-Podbean: https://www.podbean.com/eas/pb-c9ze4-19350be.

Fuentes de financiación: la financiación del estudio proviene exclusivamente de recursos personales. No se contó con el respaldo económico de instituciones públicas ni privadas.

Conflicto de intereses: no se declara ningún conflicto de intereses, ya sea de índole personal, profesional o financiera, que pudiera haber influido en los resultados de esta investigación.

Referencias

Alvarez-Silva, L. y Lániz-Vargas, C. (2024). Inteligencia emocional: un estudio neuropsicológico-educativo en estudiantes de primaria. *Podium,* (45), 143-162. https://doi.org/10.31095/podium.2024.45.9

Angulo, R., Benítez, A. y Rojas, J. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en función del sexo y tipología familiar. *Revista Calarma, 2*(2), 145-165. https://doi.org/10.59514/2954-7261.2910

Arrivillaga, C. y Extremera, N. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática de instrumentos en castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 55*(2), 121-139. https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.09

Arteaga-Alcívar, Y. y Avalos-Guijarro, A. (2024). Estimulando la inteligencia emocional de los adolescentes. *Revista Científica Kosmos, 3*(1), 49-70. https://editorialinnova.com/index.php/rck/article/view/77

Barcelata, B. y Rodríguez, R. (2021). *Salud emocional y afrontamiento en la adolescencia*. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.

Bauz, A., Pupiales, A., Rodríguez, C., Quinata, L. y Catagña, B. (2024). Importancia de las habilidades emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje en niños y adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 956-970. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12338

Bernedo-Moreira, D., Papanicolau, J., Loayza-Apaza,Y., Pacompía, H. y Gonzales, J. (2023). Inteligencia emocional y autoestima en adolescentes de educación básica regular, una investigación pos-pandemia. *Salud, Ciencia y Tecnología- Serie de Conferencias, 2*, 386. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9871875.pdf

Buitrón, J. y Lara, C. (2024). Inteligencia emocional y dependencia a los videojuegos en adolescentes del sector urbano. *Revista Científica de Salud BIOSANA, 4*(5), 163-173. https://doi.org/10.62305/biosana.v4i5.310

Cabello, R., Zych, I., Llorent, V. y Fernández-Berrocal, P. (2025). The Polish Version of the Trait Meta-Mood Scale-24 in Adolescents: A Measure of Perceived Emotional Intelligence. *Educational Psychology, 31*(1), 55-61. https://doi.org/10.5093/psed2025a7

Campuzano-Ocampo, A., Lalangui-Villalta, M., Jumbo-Sandoval, C., Sallo-Chabla, A. y Moran-Astudillo, R. (2024). Desarrollo integral de los estudiantes: importancia de la inteligencia emocional en el ambiente escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3), 7675-7693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11959

Carrillo-Ramírez, E., Pérez-Verduzco, G., Lara-Arocena, F. y Luna-Bernal, A. (2020). Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo,* (55), 33-40. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/55/55_Carrillo.pdf

Castro-Castiblanco, Y., Guayacundo-Ramos, M., Giraldo-León, C. y Caro-Delgado, Á. (2022). Caracterización de la inteligencia emocional mediante el TMMS-24 en estudiantes de secundaria de Bogotá. *Psicoespacios, 16*(29), 1-18. https://doi.org/10.25057/21452776.1451

Cervantes, P. (2020). *Inteligencia emocional. Manual para quien trabaja con adolescentes de secundaria*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Chocobar, E. y Barreda, R. (2025). Estructuras metodológicas PICO y PRISMA 2020 en la elaboración de artículos de revisión sistemática: lo que todo investigador debe conocer y dominar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1), 8525-8543. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16491

de Gasperin, R. (2019). *La inteligencia emocional en la comunicación*. Editorial de la Universidad Veracruzana.

De León-Casillas, C., Bermonti-Pérez, M. y Moreno-Torres, M. (2020). Guía metodológica para una Revisión de Literatura Sistemática. *Revista Salud y Conducta Humana, 7*(1), 24-38. https://phsupsyjournals.net/index.php/sch/article/download/156/133/364

Domínguez, J., Nieto, B. y Portela, I. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XX1, 25*(1), 335-355. https://doi.org/10.5944/educxx1.30413

Edara, I. (2021). Exploring the Relation between Emotional Intelligence, Subjective Wellness, and Psychological Distress: A Case Study of University Students in Taiwan. *Behavioral Sciences, 11*(9), 124. https://doi.org/10.3390/bs11090124

Fernández-Berrocal, P., Vilca-Pareja, V., Rojas Zegarra, M., Hillpa-Zuñiga, M., Yana-Calla, V. y Cabello, R. (2025). Psychometric Properties of the TMMS-24 Emotional Intelligence Scale in Peruvian University Students. *Frontiers in Psychology, 16*, 1611923. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1611923

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024). *Manual de manejo de las emociones*. UNICEF.

Galindo-Domínguez, H. y Losada-Iglesias, D. (2023). Inteligencia emocional e ideación suicida en adolescentes: el rol mediador y moderador del apoyo social. *Revista de Psicodidáctica, 28*(2), 125-134. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.02.001

Game, S., Serrano, W., Cevallos, A., Velastegui, A. y Solis, M. (2025). Relación entre autoconcepto, inteligencia emocional y ansiedad en una muestra de la población ecuatoriana. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar, 2*(1), 430-447. https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.65

Garaigordobil, M. (2020). Intrapersonal Emotional Intelligence during Adolescence: Sex Differences, Connection with Other Variables, and Predictors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10*(3), 899-914. https://doi.org/10.3390/ejihpe10030064

García-Alfaro, E. y Gómez-Baya, D. (2022). El papel mediador de la inteligencia emocional y la autoestima en la depresión en población adolescente. *Análisis y Modificación de Conducta, 48*(178), 27-40. https://doi.org/10.33776/AMC.V48I178.7344

García-Herrero, J., Vaquero-Diego, M., Botey-Fullat, M. y Molina-Schnorr, S. (2022). Inteligencia Emocional Autopercibida y desempeño académico en educación física de adolescentes en la Escuela de Aplicación de Universidad de São Paulo, Brasil. *Educação, 45*(1), 1-15. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.39449

García-Tudela, P. y Marín-Sánchez, P. (2021). Educación de la inteligencia emocional en edad escolar: Un estudio exploratorio desde la perspectiva docente. *Revista Electrónica Educare, 25*(3), 1-21. https://doi.org/10.15359/ree.25-3.6

Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Gómez, A., Núñez, C., Agudelo, M. y Caballo, V. (2020). Riesgo suicida y su relación con la inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes universitarios. *Terapia Psicológica, 38*(3), 403-426. https://doi.org/10.4067/S0718-48082020000300403

González, R., Arroniz, L. y Parra-Bolaños, N. (2023). ¿Existe un perfil emocional en adolescentes según su sexo? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), 627-645. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5344

Guasp-Coll, M., Navarro-Mateu, D., Giménez-Espert, M. del C. y Prado-Gascó, V. J. (2020). Emotional Intelligence, Empathy, Self-Esteem, and Life Satisfaction in Spanish Adolescents: Regression vs. QCA Models. *Frontiers in Psychology, 11*, 1629. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01629

Güemes-Hidalgo, M., González-Fierro, M. e Hidalgo Vicario, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral, XXI*(4), 233-244. https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-06/desarrollo-durante-la-adolescencia-aspectos-fisicos-psicologicos-y-sociales/

Guzmán-Brand, V. y Gélvez-García, L. (2023). Adicción o uso problemático de las redes sociales online en la población adolescente. Una revisión sistemática. *Psicoespacios, 17*(31), 1-22. https://doi.org/10.25057/21452776.1511

Guzmán-Pozo, C., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I. y Gil-Gómez, J.-A. (2025). Impacto de la inteligencia emocional y del clima escolar sobre el bienestar subjetivo y los síntomas emocionales en la adolescencia. *Estudios sobre Educación, 49*, 59-77. https://doi.org/10.15581/004.49.003

Haddaway, N. R., Page, M. J., Pritchard, C. C. y McGuinness, L. A. (2022). PRISMA2020: An R Package and Shiny App for Producing PRISMA 2020-Compliant Flow Diagrams, with Interactivity for Optimised Digital Transparency and Open Synthesis. *Campbell Systematic Reviews*, *18*, e1230. https://doi.org/10.1002/cl2.1230

Haro, Y. y Mayorga, M. (2024). El manejo de la inteligencia emocional y regulación emocional en los estudiantes de bachillerato. *YACHANA Revista Científica, 13*(2), 167-185. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9759988

Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I., Tijeras-Iborra, A. y Sospedra-Baeza, M. J. (2022). Relación entre la inteligencia emocional y el apoyo social con el bienestar subjetivo: un estudio transcultural España-Ecuador. *Revista de Psicología de la Salud, 10*(1). https://doi.org/10.21134/pssa.v10i1.800

Lasluisa, R. y Gavilanes, F. (2024). Inteligencia emocional y autoeficacia en adolescentes. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS, 6*(5), 166-177. https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i5.1199

Luque, S. y Tacuri, C. (2025). Inteligencia emocional y satisfacción con la escuela secundaria en adolescentes de la ciudad de Juliaca, 2024. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6*(2), 3510-3525. https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3922

Martínez-Líbano, J., Yeomans-Cabrera, M., Koch, A., Iturra Lara, R. y Torrijos Fincias, P. (2025). Clarity and Emotional Regulation as Protective Factors for Adolescent Well-Being: A Moderated Mediation Model Involving Depression. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 15*(7), 130. https://doi.org/10.3390/ejihpe15070130

Mayer, J. y Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings. *Applied & Preventive Psychology, 4*(3), 197-208. https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7

Medina, P. (2020). La inteligencia emocional y su relación con el apoyo social y el autoconcepto como factores que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de los niveles primario, secundario y superior. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara, 5*, 1-14. https://doi.org/10.32351/rca.v5.203

Moran-Cuastumal, L. y Ortiz-Cerón, D. (2020). Relación entre manejo de emociones- sentimientos y relaciones interpersonales en adolescentes escolarizados de una Institución Educativa del municipio de Pasto. *Revista Criterios, 27*(2), 45-69. https://doi.org/10.31948/rev.criterios/27.2-art2

Moreno-Naranjo, A. (2025). Análisis de las competencias socioemocionales a través del TMMS-24 en estudiantes de 8.º a 10.º EGB. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación, 9*(57), 307-318. https://journalprosciences.com/index.php/ps/article/view/831

Mosquera, J. y Amórtegui-Cedeño, E. (2024). Influencia de las emociones en la enseñanza y aprendizaje de la física. *Revista Boletín Redipe, 13*(11), 87-99. https://doi.org/10.36260/y8r6bv97

Muñoz, C. (2016). *Inteligencia emocional: El secreto para una familia feliz*. Dirección General de la Familia y el Menor, Comunidad de Madrid.

Otero, P., Condeso, S., Quenema, N., Castillo, F. y Hernández, E. (2026). Inteligencia emocional como factor clave en la educación: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, *6*(1), 1-9. https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3805

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E. A., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología, 74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. Editorial McGraw-Hill.

Pérez-Mármol, M., Castro-Sánchez, M., Gamarra-Vengoechea, M. A. y 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

Pullotasig, S. y Arias, P. (2023). Emotions and Academic Performance in Upper Basic Students. *Explorador Digital, 7*(3), 59-74. https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v7i3.2670

Quezada, C., Navarrete, Z. y Sánchez, Y. (2023). El autoconcepto e inteligencia emocional como predictores del apoyo social percibido en adolescentes. *Revista Espacios, 44*(5), 78-91. https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n05p06

Quispe, A., Hinojosa-Ticona, Y., Miranda, H. y Sedano, C. (2021). Serie de Redacción Científica: Revisiones Sistemáticas. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo, 14*(1), 94-99. https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2021.141.906

Río-de-la-Loza-Zamora, J. y López-Ortiz, G. (2022). Barreras para el desarrollo de investigación en medicina familiar en Iberoamérica: Revisión sistemática. *Revista Mexicana de Medicina Familiar, 9*, 49-58. https://doi.org/10.24875/RMF.21000125

Rodríguez, J. y Pillaca, J. (2021). Inteligencia emocional y clima social familiar en adolescentes de San Juan de Lurigancho. *Revista Científica Searching de Ciencias Humanas y Sociales, 2*(1), 69-82. https://doi.org/10.46363/searching.v1i2.143

Rúa-Sánchez, L. E., Giler-Medina, P. y Cobeña-Macías, G. M. (2022). Habilidades para la vida y ciclo de aprendizaje en Química en estudiantes de Bachillerato. *MQRInvestigar, 6*(3), 1933-1946. https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.3.2022.1933-1946

Salcedo, M. y Pérez, M. (2020). Relación entre inteligencia emocional y habilidades matemáticas en estudiantes de secundaria. Mendive. *Revista de Educación, 18*(3), 618-628.

Sánchez-Núñez, M., García-Rubio, N., Fernández-Berrocal, P. y Latorre, J. (2020). Emotional Intelligence and Mental Health in the Family: The Influence of Emotional Intelligence Perceived by Parents and Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(17), 6255. https://doi.org/10.3390/ijerph17176255

Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. y Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. Bordón. *Revista de Pedagogía, 74*(3), 51-66. https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090

Sandoval, S. (2018). *Psicología del desarrollo humano II*. Editorial Universidad Autónoma de Sinaloa.

Torrelles-Nadal, C., Ros-Morente, A. y Quesada-Pallarès, C. (2024). Trait Emotional Intelligence Mediates the Dispositional Gratitude and Subjective Well-Being in Young Adults. *Frontiers in Psychology, 15*, 1414867. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1414867

Torres-Montañez, E., Agudelo-Ramírez, L., Moreno-Salgado, A., Becerra-Millán, L. y Rivera-Porras, D. (2023). Relationship between Emotional Intelligence Variables and Strategies for Coping with Stress in Students of a Private School in Cúcuta. *Revista Perspectivas, 8*(S1), 327-334. https://doi.org/10.22463/25909215.4150

Usán Supervía, P., Salavera, C. y Murillo, V. (2020). Psychological Analysis among Goal Orientation, Emotional Intelligence and Academic Burnout in Middle School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(21), 8160. https://doi.org/10.3390/ijerph17218160

Valenzuela-Aparicio, Y., Olivares-Sandoval, S., Figueroa-Ferrer, E., Carrillo-Sierra, S. y Hernández-Lalinde, J. (2023). Relación de la inteligencia emocional y acoso escolar en adolescentes. *Revista Electrónica Educare, 27*(1), 1-15. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15859

Vaquero-Diego, M., Torrijos-Fincias, P. y Rodriguez-Conde, M. J. (2020). Relation between Perceived Emotional Intelligence and Social Factors in the Educational Context of Brazilian Adolescents. *Psicologia, Reflexão e Crítica, 33*, 1. https://doi.org/10.1186/s41155-019-0139-y

Vásquez-De la Hoz, F., Galván, G., Guerrero-Martelo, M., Simancas-Fernández, M. y Tribales-Huertas, W. (2021). Inteligencia emocional percibida y consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes escolarizados de Montería, Colombia. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría, 32*(153), 45-52. https://doi.org/10.53680/vertex.v32i153.104

Veloza, R. y Urbina, S. (2024). Redes sociales y el desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(2), 3426-3442. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10768

Vicente, Y. (2024). La importancia de la autoestima y el desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco, 6*(11), 20-21. https://doi.org/10.29057/ixtlahuaco.v6i11.11954